

18. Jg. | Heft 1 | 2017

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt Interdisziplinarität in der Qualitativen Bildungsforschung

Herausgeber*innen

Martina Richter, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Carolin Rotter, Anja Tervooren

Schwerpunkt

Tradition und Konvention in der erziehungswissenschaftlichen
Ethnographie
Biographieforschung und Bildungsforschung
(Inter-)disziplinarität in der Diskursforschung

Debatte

Politics and the Bricolage
Neues in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung?
Über ungute professionspolitische Spaltungen

Freier Teil

Mehrsprachigkeit in transnationalen Forschungskontexten
Die sozialräumliche Karte
Biografisches Material und das integrative Basisverfahren

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

<i>Martina Richter, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Carolin Rotter, Anja Tervooren</i>	Interdisziplinarität in der qualitativen Bildungsforschung – eine Einleitung in den Schwerpunkt	3
--	---	---

<i>Georg Breidenstein</i>	Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie	9
---------------------------	--	---

<i>Christine Wiezorek</i>	Biographieforschung und Bildungsforschung Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen	21
---------------------------	---	----

<i>Daniel Wrana</i>	(Inter-)Disziplinarität in der Diskursforschung. Zur Genealogie epistemischer Modelle und intellektueller Technologien	41
---------------------	--	----

Debatte

<i>Shirley R. Steinberg</i>	Politics and the Bricolage: How do we make sense of recent events?	61
-----------------------------	---	----

<i>Jo Reichertz</i>	Neues in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung	71
---------------------	--	----

<i>Jörg Strübing</i>	Theoretischer Konservatismus und hegemonialer Gestus: über ungute professionspolitische Spaltungen	91
----------------------	--	----

Freier Teil

<i>Karin Schittenhelm</i>	Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten.....	101
<i>Sabine Maschke, Anna-Kristen Hentschke</i>	Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen	117
<i>Julia Lipkina</i>	Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens	137

Rezensionen

<i>Felix Knappertsbusch</i>	<i>Nicole Burzan: Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods</i>	153
<i>Hermann Brandenburg</i>	<i>Meggi Khan-Zvorničanin: Kultursensible Altenhilfe? Neue Perspektiven auf Programmatik und Praxis gesundheitlicher Versorgung im Alter</i>	156
<i>Carsten Heinze</i>	<i>Günter Mey/Günter Wallbrecht: Auf den Spuren von Martha Muchow</i>	159
AutorInnenverzeichnis		166
Formathinweise		169

Martina Richter, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Carolin Rotter,
Anja Tervooren

Interdisziplinarität in der qualitativen Bildungsforschung – eine Einleitung in den Schwerpunkt

Die Aussage, dass empirische Bildungsforschung einen interdisziplinären Charakter habe, scheint von ihren Akteurinnen und Akteuren weitgehend geteilt zu werden. Zumindest wenn ein Blick auf ihre quantitative Ausrichtung geworfen wird, die in den vergangenen Jahren häufig formgebend war, zeigt sich ein relativ eindeutiges Bild: Studiengänge, Forschungskollegs oder Professuren mit entsprechenden Schwerpunkten sind zwar häufig in der Erziehungswissenschaft platziert, werden aber in ihrer Ausrichtung gerne als interdisziplinär präsentiert. Explizit thematisiert wird dieser interdisziplinäre Anspruch der quantitativen Bildungsforschung darüber hinaus in ihrer disziplinpolitischen Positionierung: Die Ausgründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) aus der bestehenden erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), im Jahr 2012 wurde unter anderem mit Verweis auf die eigene Interdisziplinarität begründet.

Für die qualitative Bildungsforschung lässt sich im Unterschied dazu festhalten, dass die Interdisziplinarität unabhängig von aktuellen Konjunkturen konstitutiv ist: So ist die Ethnographie mit ihren Anfängen in der europäischen Ethnologie, ihrer weiteren Ausdifferenzierung in der Soziologie und dem starken Bedeutungszuwachs für die Erziehungswissenschaft während der vergangenen Dekaden, in ihrer Genese wie auch in ihren aktuellen grundagentheoretischen und methodologischen Bezügen nur interdisziplinär denkbar (vgl. Atkinson et al. 2001; Breidenstein et al. 2013; Tervooren et al. 2014). In der Diskursanalyse werden soziologische, sprachwissenschaftliche, politik- und erziehungswissenschaftliche Traditionslinien je nach Gegenstandsbezug (diskursive Praktiken, diskursive Formationen, Dispositive) in einer etwas anderen Konstellation miteinander verbunden (vgl. Angermüller et al. 2014; Wrana et al. 2014; Fegter et al. 2015) und andere Theoriehintergründe einbezogen. Auch biographieanalytische Zugänge speisen sich in ihrer Fokussierung auf Narrationen einzelner und auf persönliche Dokumente insbesondere aus soziologischen und erziehungswissenschaftlichen, aber auch aus psychologischen und geschichtswissenschaftlichen Denktraditionen (vgl. Krüger/Marotzki 2006; Dausien 2008; Völter et al. 2009). Diese Aufzählung interdisziplinärer Bezüge ließe sich für andere qualitative Methoden wie der Konversationsanalyse, der Figurativen Hermeneutik oder der Dokumentarischen Methode weiterführen.

Umso mehr verwundert es, dass die methodologische Reflexion des interdisziplinären Anspruchs empirischer Bildungsforschung insgesamt bisher relativ wenig systematische Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Merckens 2006; Tippelt/Schmidt 2010; Zlatkin-Troitschanskaia 2011; Reinders et al. 2015). Gerade wissenschaftstheoretische und methodologische Diskussionen um Interdisziplinarität (vgl. Kocka 1987; Gräfrath/Huber/Uhlemann 1991; Weingart 1997; Weingart/Stehr 2000; Mittelstraß 2003; Jacobs/Frickel 2009) sind in der deutschsprachigen Bildungsforschung nur sehr randständig rezipiert worden (vgl. Schier/Schwinger 2014). Das ist umso erstaunlicher, als auch ein implizit verhandelter interdisziplinärer Anspruch (1.) den Ausweis eines Forschungsgegenstandes erforderlich macht, bei dem die Verschränkung differenter disziplinärer Perspektiven als unerlässlich betrachtet wird, und (2.) ein forschungsmethodisches Vorgehen zu legitimieren ist, mit dem diese Perspektivenverschränkung realisiert werden kann.

Eine Erklärung für die fehlende Reflexion einer interdisziplinären Verfasstheit in der qualitativen Bildungsforschung lässt sich mit Georg Breidenstein am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie formulieren: Breidenstein zeigt in seinem Beitrag in diesem Heft auf, wie sich dort eine Gleichzeitigkeit von methodologischer Interdisziplinarität und spezifisch erziehungswissenschaftlicher Disziplinarität vor allem in dem Umgang mit den Daten etabliert hat. Einerseits greift die erziehungswissenschaftliche Ethnographie selbstverständlich auf ethnologische, soziologische und weitere kulturwissenschaftliche Forschungstraditionen und -praxen zurück. Andererseits erweist sie sich im Vergleich mit der heutigen Forschungspraxis gerade in der Ethnologie als „Daten interpretierende“ Wissenschaft, so Breidenstein. Diese *mikrosoziologische* oder *mikro-ethnographische* Forschungshaltung, die sich erst in der interdisziplinären Vergleichsperspektive identifizieren lässt, habe ihren Preis: Die Analysepraxis werde von der Praxis der Feldteilnahme getrennt und somit erziehungswissenschaftliche Ethnographie eben im Modus der Interpretation von Daten gestaltet, und nur sehr selten im Modus des Reports oder des Narrativs.

Während Breidenstein in seinem Beitrag somit eine interdisziplinäre Reflexion qualitativer Bildungsforschung aus einer disziplin-vergleichenden Perspektive auf die Forschungspraxis in einem Teilbereich erziehungswissenschaftlicher qualitativer Bildungsforschung, der Ethnographie, unternimmt, richtet Christine Wiezorek aus einer systematischen Bestimmung ihrer Perspektive heraus ihren Blick auf das disziplinär Spezifische der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung. Sie stellt die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in den Mittelpunkt und differenziert diese in zwei prägende Forschungsrichtungen: eine stärker bildungstheoretische und eine eher sozialisationstheoretische Biographieforschung. Während insbesondere über erstere das Spezifische der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung bestimmt werden könne, nämlich die Rekonstruktion individueller Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse, mache die sozialisationstheoretisch ausgerichtete Biographieforschung auf die Notwendigkeit der sozial-strukturellen und sozio-kulturellen Kontextualisierung von Lebensverläufen und Bildungsprozessen aufmerksam. Während beide Zugänge der Dignität des Falls gerecht zu werden suchen, gelinge dem ersten Ansatz eine klare bildungstheoretische Fundierung, erweise sich aber dann als begrenzt, wenn es sich um biographische Prozesse handle, die sich unter diesen theoretischen Vorzeichen nicht als Bildungsprozesse fassen ließen. Beide Ausrichtungen erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung sind gerade in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Anerkennungsverhältnisse in Institutionen eng aufeinander bezo-

gen worden; eine solche methodologische Bewegung mache interdisziplinäre Anschlüsse an die geistes- und sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen unabdingbar.

In seinem abschließenden Beitrag zum Heftschwerpunkt geht Daniel Wrana am Beispiel des Forschungsfeldes der Diskursforschung der Frage nach, wie Disziplinarität erst entsteht. Am Beispiel der Platzierungsstrategie einer „wissenssoziologischen Diskursanalyse“, wie sie Reiner Keller vorschlägt, zeigt Wrana auf, dass nicht nur die funktionalen Logiken des akademischen Feldes zur Reproduktion bestimmter disziplinärer Grenzziehungen führen. Diese sind immer wieder mit Distinktions- und Etablierungskämpfen im wissenschaftlichen Feld verbunden, indem symbolische Abgrenzungen im Sinne einer vermeintlichen wissenschaftlichen (Allein-)Zuständigkeit getätigt werden. Wrana verdeutlicht an diesem Beispiel auch, wie in der Tradierung bestimmter Deutungszugänge die disziplinäre Identität erst diskursiv hergestellt wird. Dies macht er zum einen anhand einer genealogischen Einordnung qualitativer Perspektiven einsichtig, mit der er zeigt, dass und wie wissenschaftliche Intelligibilität, z.B. als geisteswissenschaftliche und hermeneutische Deutung der Welt, produziert wird. Zum anderen zeigt Wrana an diskursanalytischen Zugängen auf, dass spezifische Deutungsweisen keineswegs *per se* eine disziplinäre Platzierung mit sich bringen müssen. Vor diesem Hintergrund plädiert Wrana statt einer interdisziplinären, die immer bestimmte disziplinäre Grenzziehung voraussetzt, für eine gegenstandsbezogene, transdisziplinäre Blickrichtung.

Die in diesem Schwerpunkt versammelten Beiträge stehen für Diskussionen im Rahmen der zweiten an der Universität Duisburg-Essen durchgeführten Winter School zur Qualitativen Bildungsforschung. Die Winterschool 2016 trug den Titel „Interdisziplinarität in der qualitativen Bildungsforschung“. Im Mittelpunkt stand die Auseinandersetzung mit der inhärenten Interdisziplinarität qualitativer Bildungsforschung. Diskutiert wurde diese, mit Blick auf die methodischen und methodologischen Grundlagen qualitative Bildungsforschung, in Form von Plenarveranstaltungen – Vorträgen und Plenumsdiskussionen – und von Workshops zu sechs etablierten forschungsmethodischen Zugangsweisen, die sich explizit als interdisziplinäre Zugänge zu ihren Forschungsgegenständen verstehen: Ethnographie, dokumentarische Methode, Konversationsanalyse, Diskursanalyse, Habitushermeneutik und bildrekonstruktive Verfahren.

Der unter der Rubrik „Debatte“ platzierte Beitrag von Shirley R. Steinberg ist ebenfalls ein Ergebnis der Diskussionen im Rahmen der Essener Winter School. Im Unterschied zu Jörg Strübings und Jo Reichertz Beiträgen, die mit ihren methodologischen Überlegungen explizit an laufende deutschsprachige Diskussionen anknüpfen, und dabei auch an Debattenbeiträge aus dem Heft 1+2/2016 der ZQF, fragt Shirley R. Steinberg nach dem Verhältnis von Wissen und Macht in der qualitativen Forschung. Gestützt auf Kritische Theorie und Cultural Studies knüpft sie dabei in machtkritischer Perspektive an Claude Lévi-Strauss Konzept der „bricolage“ an. Für zentral hält sie eine offene Forschungshaltung, die dafür sensibilisiert, wie kulturelle Interventionen, insbesondere in medialer Form, den Alltag verändern: Wie erlangen wir Wissen? Wie hängt dieses mit Macht zusammen? Welche Autoritäten legitimieren Wissen? Wer wird in diesem Prozess assimiliert, internalisiert bzw. transformiert wird? Inwiefern zeigt sich Widerstand? Wie werden kulturelle Differenzen in die Körper eingeschrieben? Wie bilden sich Differenzkategorien heraus? Und inwiefern fließen die soziale und kulturelle Standortgebundenheit der Forscher*innen in die Erkenntnisprozesse mit ein? Die Per-

spektive der „Bricolage“ versteht Steinberg als einen „Werkzeugkasten“. Unter Einbezug verschiedener Theoriebezüge könne somit der Blick dafür geschärft werden, wie Kultur und Alltag konstruiert werden und welchen machtspezifischen Logiken dieser Prozess folgt. Für eine so akzentuierte kritische qualitative Bildungsforschung, die sich auf eine Individuen und Gesellschaft verändernde Perspektive zu beziehen habe, sei Interdisziplinarität in jedem Fall konstitutiv.

Jörg Strübing führt in seinem Beitrag die im vorherigen Heft 1+2/ 2016 eröffnete Debatte weiter. Es handelt sich um einen weiteren Kommentar zu dem von Ronald Hitzler verfassten Diskussionsbeitrag (Hitzler 2016). Ähnlich wie auch Günter Mey (2016) und Uwe Flick (2016) formuliert Zweifel an einer von Ronald Hitzler propagierten Unterscheidung aus qualitativer und interpretativer Forschung. In dem weiteren Artikel in der Rubrik Debatte von Jo Reichertz wird die Entwicklung der qualitativen/interpretativen Sozialforschung, die in den letzten Jahrzehnten stattgefunden hat, nachgezeichnet. Es wird die These formuliert, dass die qualitative/interpretative Sozialforschung dabei ist, sich grundlegend zu modifizieren, da neue Medien der Datenaufzeichnung und Datenanalyse neue Bereiche des Sozialen zugänglich machen.

Literatur

- Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (2014): Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld.
- Atkinson, P./Coffey, A./Delamont, S./Lofland, J./Lofland, L. (Hrsg.) (2001): Handbook of Ethnography. London.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Konstanz.
- Dausien, B. (2008): Biografieforschung. Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine rekonstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, R./Kortendieck, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 354–367.
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden.
- Gräfrath, B./Huber, R./Uhlemann, B. (1991): Einheit, Interdisziplinarität, Komplementarität. Orientierungsprobleme der Wissenschaft heute. Berlin.
- Jacobs, J. A./Frickel, S. (2009): Interdisciplinarity: A Critical Assessment. In: Annual Review of Sociology, 35. Jg., H. 1, S. 43–65.
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115954>
- Kocka, J. (Hrsg.) (1987): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt a.M.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. 2. Auflage Wiesbaden.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90089-6>
- Mittelstraß, J. (2003): Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.) (2015): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 2. Auflage Wiesbaden.
- Schier, C. v./Schwinger, E. (Hrsg.) (2014): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Bielefeld.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (2014): Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. In: Dies. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in

- pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 9–21.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage Wiesbaden.
- Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage Wiesbaden.
- Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden
- Weingart, P. (1997): Interdisziplinarität der paradoxe Diskurs. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 8. Jg., H. 4, S. 521–529.
- Weingart, P./Stehr, N. (Hrsg.) (2000): Practising Interdisciplinarity. Toronto.
- Wrana, D./Ziem, A./Reisigl, M./Nonhoff, M./Angermüller, J. (Hrsg.) (2014): DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) (2011): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0>

Georg Breidenstein

Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie

Disciplinary Characteristics of German Speaking Ethnography in Education

Zusammenfassung

Der Beitrag möchte eine bestimmte Routine ethnographischen Schreibens, die sich in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie etabliert hat, irritieren: Jene Konvention, die Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen als „Daten“ präsentiert und interpretiert, wird auf ihre möglichen Hintergründe sowie auf ihre Implikationen hin diskutiert. Plädiert wird für eine Erweiterung der Repertoires ethnographischen Schreibens, die sich durch den transdisziplinären und internationalen Diskurs anregen lässt.

Schlagworte: Erziehungswissenschaftliche Ethnographie, Ethnographische Autorschaft

Abstract

This contribution describes and discusses a particular format of ethnographic writing which is identified within German-speaking ethnography in education. The format is characterized by the presentation of pieces of fieldnotes as “data” and by the small scale interpretation of this data. The article asks about the methodological implications of this style of ethnographic writing.

Keywords: Ethnography in Education, Ethnographic Writing

Vorbemerkung: Der folgende Beitrag geht auf einen Vortrag im Rahmen einer Tagung zum Zusammenhang von Ethnographie und Erziehungswissenschaft zurück.¹ Es handelte sich also zunächst einmal um einen Diskussionsbeitrag zum Zwecke der Selbstverständigung unter Ethnographinnen und Ethnographen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Mit der Publikation im Kontext eines Themenheftes zu Interdisziplinarität in der qualitativen Bildungsforschung ist nun möglicherweise das Risiko verbunden, das eigene „Nest“ zu beschmutzen und ethnographisch forschenden Kolleginnen und Kollegen auf die Füße zu treten. Doch ich trete mir zunächst einmal und hauptsächlich selbst auf die Füße, wobei die Reaktionen auf den erwähnten Vortrag mich dazu ermutigt haben, die Thesen auch in dieser Form zur Diskussion zu stellen. Ich bin mir dabei darüber im Klaren, mit den folgenden zugespitzten Überlegungen, weder der differenzierten Praxis ethnographischen Schreibens noch dem Stand der methodologischen Diskussion tatsächlich gerecht zu werden. Ich wäre dementsprechend froh, wenn der Text

als ein Diskussionsbeitrag verstanden werden würde, der darauf zielt, eine gewisse Routine ethnographischen Forschens und Schreibens zu irritieren.

1 Interdisziplinäre Irritationen

Die Ethnographie hat sich in den Erziehungswissenschaften in den letzten 10 bis 15 Jahren als eine zentrale Strategie empirischer Forschung etabliert. Ablesen lässt sich das an zahlreichen Forschungsprojekten und Publikationen. Ethnographische Studien finden sich in allen Feldern erziehungswissenschaftlicher Forschung: in der Schul- und Unterrichtsforschung, in der Kindheits- und Jugendforschung, in sozialpädagogischen Praxisfeldern und in der Erwachsenenbildung.² Seit 2006 finden etwa alle zwei Jahre größere Tagungen zu erziehungswissenschaftlicher Ethnographie statt. Diese Tagungen erfreuen sich großen Zulaufs, greifen aber interessanter Weise auf keinerlei institutionalisierte Basis zurück, sondern finden an wechselnden Orten auf Initiative wechselnder Veranstalter statt. Die Tagungsbeiträge, die in entsprechenden Publikationen dokumentiert sind (vgl. Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel u.a. 2010; Friebertshäuser u.a. 2012; Tervooren u.a. 2014), befassen sich mit spezifischen Problemen ethnographischen Forschens in pädagogischen Feldern, stellen exemplarische Studien vor und diskutieren in methodologischer Perspektive sowie grundlagentheoretischer Absicht die Frage nach der Spezifik erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Diese wird in der Regel im Gegenstandsbezug gesehen, dem Forschungsfeld oder auch pädagogischer Praxis als solcher (vgl. Hünersdorf 2008; Thole 2010). Zur Debatte steht gelegentlich auch eine besondere Affinität pädagogischer Reflexion und ethnographischer Feldforschung (vgl. Zinnecker 2000; Friebertshäuser 2008).

Wie auch immer man deren Spezifik bestimmen möchte, Einigkeit herrscht darüber, dass eine erziehungswissenschaftliche Ethnographie nur vor dem Hintergrund der ethnographischen Forschungstraditionen in der Ethnologie und in der Soziologie zu verstehen und zu begründen ist (vgl. Tervooren u.a. 2014). Aus der Herkunftsdisziplin der Ethnographie, der Ethnologie bzw. Kulturanthropologie, übernimmt man das Konzept der Feldforschung als einer methodenpluralen Forschungsstrategie, in deren Zentrum die teilnehmende Beobachtung steht und die sich auf umfassende kulturanalytische Fragestellungen richtet (vgl. z.B. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010). Aus der soziologischen Tradition der „Chicago School“ heraus interessiert der alltags- und kultursoziologische Analysefokus; es ist das viel zitierte Konzept von der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997) dass die methodologische Grundlage dafür liefert, dass man ethnographische Forschungsstrategien auch und gerade in jenen Forschungsfeldern in Anschlag bringen kann, die scheinbar (allzu) vertraut sind, wie etwa schulischer Unterricht (vgl. Breidenstein 2008; 2010).

Während die disziplinäre Spezifik einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie sich also im Wesentlichen über den Forschungsgegenstand und zum Teil auch über die Forschungsfragen konstituiert, verortet man sich methodologisch und methodisch in einer interdisziplinären Forschungstradition. Demgegenüber möchte der folgende Beitrag dem Verdacht nachgehen, dass sich (unter der Hand) in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie eine Kon-

vention ethnographischen Forschens und Schreibens etabliert hat, die ihrerseits möglicherweise als disziplinäre Spezifik reflektiert werden muss.

Die Routinen und selbstverständlichen Gepflogenheiten der eigenen Forschungspraxis zeigen sich wahrscheinlich am ehesten, wenn sie durch einen Außenblick irritiert werden. Der angesprochene Verdacht hat sich bei mir jedenfalls angesichts einer befremdenden Begegnung mit der anderen Disziplin eingestellt. Diese Begegnung liegt zwar schon einige Jahre zurück, aber sie war doch recht eindrücklich: Ich war im gemeinsamen Kolloquium des Instituts für Ethnologie der Universität Halle und des Max-Planck-Instituts für Ethnologie eingeladen, um meine Arbeit vorzustellen. Dort habe ich das getan, was ich in der Regel tue, wenn ich ethnographische Forschung präsentiere: Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen zeigen und diese, zumeist sequenzanalytisch, interpretieren. Die Kolleginnen und Kollegen aus der Ethnologie waren interessiert, aber doch auch befremdet. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass ein solches Vorgehen keineswegs ethnologischen Gepflogenheiten entspricht. Ethnologen zeigen auch gerne Daten aus der Feldforschung, aber weniger um sie irgendeinem Verfahren folgend zu interpretieren, als um das, was sie eigentlich erzählen wollen, zu illustrieren. Das Ergebnis ethnologischer Ethnographie beruht zwar in Teilen auch auf bestimmten Prozeduren der Datenanalyse, stellt sich aber im Kern als eine Mischung aus erworbener Feldkenntnis, spezifischer Expertise sowie der Auseinandersetzung mit vorliegender Forschung und aktuell gehandelten Großtheorien dar. In der Diskussion meines Beitrages hat man sich dann jedenfalls darauf geeinigt, dass es sich dabei wohl um eine besondere Spielart „mikrosoziologischer“ Ethnographie handeln müsse. Ein weiteres, ähnliches, Befremdungserlebnis hatte ich bei meiner ersten Teilnahme auf der „Oxford Ethnography in Education Conference“. Auch dort hat der Stil der Darstellung der Ethnographie für eine gewisse Verwunderung beim internationalen, englischsprachigen Publikum gesorgt. Man kam ebenfalls zu dem Schluss, es müsse sich um so etwas wie „micro-ethnography“ handeln, wenn jemand so an den Interaktionsdaten hängt und sich so wenig um Gesellschaftstheorie kümmert.³

Vor dem Hintergrund solcherart Irritationen soll im Folgenden also eine Konvention der Darstellung ethnographischer Forschungsergebnisse als mögliches Spezifikum deutschsprachiger erziehungswissenschaftlicher Ethnographie herausgearbeitet und in ihren Implikationen diskutiert werden. Ich nenne diese Konvention den „Daten interpretierenden Stil“. Doch zunächst soll auf Probleme ethnographischer Autorschaft in einem übergreifenden Sinn aufmerksam gemacht werden – Probleme, die in der ethnologischen Tradition intensiv diskutiert, aber in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion noch wenig aufgegriffen worden sind (vgl. allerdings Reh/Ricken 2014; Althans 2014).

2 Probleme und Versionen ethnographischer Autorschaft

In der ethnologischen Ethnographie setzte die Debatte um „Writing Culture“ (Clifford/Marcus 1986) methodologische Fragen um ethnographische Autorschaft und Autorität auf die Tagesordnung, die, wenn ich das richtig sehe, bis heute vi-

rulent sind. Die „Krise ethnographischer Repräsentation“ (Berg/Fuchs 1993) erklärt sich u.a. aus der Auseinandersetzung der Ethnologie mit ihrem kolonialistischen Erbe und betrifft Probleme des Ethnozentrismus bzw. der Vergegenständlichung des „Anderen“ in der Erforschung „fremder“ Kulturen: „Das ‚Objekt‘ der Ethnographie gilt nicht mehr als einfach gegeben, als Gegen-Stand entstehen die Anderen erst im Forschungs- oder allgemeiner im Interaktionsprozess selbst: ‚othering‘ wird zu einer Leitvokabel, in der sich die Problematik der ethnographischen Erkenntnis bündelt“ (Fuchs/Berg 1993, S. 72f.).

Im Zuge dieser Problematisierungen wird ethnographisches Schreiben in der Ethnologie in hohem Maße reflexiv. Eines der interessantesten Beispiele für die reflexive Wende ethnographischen Schreibens stellt eine kleine Studie von Clifford Geertz (1990) dar, in der er vier paradigmatische Anthropologen (Levi-Strauss, Evans-Pritchard, Malinowski und Benedict) als Schriftsteller bzw. Schriftstellerin untersucht. Geertz beschreibt das Motiv für die Untersuchung in seiner zupackenden Art: „Die Schwierigkeit ist, dass die Seltsamkeit des Konstruierens von vorgeblich wissenschaftlichen Texten aus Erfahrungen, die im weitesten Sinne biographisch sind – und das ist ja doch, was Ethnografen tun –, völlig verschleiert wird. Das Problem der Handschrift, wie es dem Ethnografen begegnet oder wie ihm der Ethnograf begegnet, verlangt sowohl die Erhabenheit des nichtautorhaften Physikers als auch das souveräne Bewusstsein des hyperautorhaften Romanciers, und zugleich lässt es tatsächlich keine von beiden Positionen zu. Die erste führt zu Vorwürfen, man sei empfindungslos, behandle Menschen als Objekte, höre die Worte, aber nicht die Musik, und betreibe natürlich Ethnozentrismus. Die zweite führt zu Vorwürfen, man sei impressionistisch, behandle Menschen als Marionetten, höre Musik, die nicht existiert, und betreibe natürlich Ethnozentrismus. [...] Das Finden eines Standpunktes in einem Text, der zugleich intime Sicht und kühle Einschätzung sein soll, ist fast ebenso sehr eine Herausforderung, wie es das Gewinnen der Sicht und das Formulieren der Einschätzung zunächst einmal waren“ (Geertz 1990, S. 18f.).

Anknüpfend an Geertz Gegenüberstellung der Figuren des ‚nichtautorhaften Physikers‘ und des ‚hyperautorhaften Romanciers‘ lassen sich zwei grundlegende Varianten ethnografischer Darstellung differenzieren.⁴ Giampetro Gobo (2008, S. 292ff.; so ähnlich van Maanen 1988) unterscheidet das realistische vom prozessualen Narrativ. Das realistische Narrativ präsentiert die ethnographische Beschreibung als die einzig mögliche. Die Forscherperson selbst tritt nicht auf, sie bleibt entpersonalisiert. Sie spricht von sich in der dritten Person und benutzt einen distanzierenden, dokumentarischen Stil. Der Text verwendet das Präsens, wodurch die Beschreibungen einen überzeitlichen, allgemeingültigen Anspruch erhalten. Es ist keine Rede von Gefühlen oder persönlicher Betroffenheit oder Teilhabe der Feldforscherin, stattdessen werden Dokumente aus dem Feld präsentiert und die eigenen Protokolle als Daten verwendet. Die Ethnographie gewinnt ihre Glaubwürdigkeit daraus, dass sie die Subjektivität der Feldforscherin oder des Feldforschers weitgehend getilgt hat und eine objektivierte, in sich konsistente Analyse präsentiert. – Ich komme auf diesen Darstellungsstil weiter unten zurück, denn er scheint mir in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie der ganz eindeutig vorherrschende (fast der einzig vorfindliche) zu sein.

Demgegenüber erzählt das prozessuale Narrativ von einem Erkenntnisprozess des Autors. Der Autor oder die Autorin schreibt in der ersten Person und die Ethnographie berichtet über persönliche Erlebnisse, Überraschungen, auch Irrtümer und Fehlschläge. Der Text kann auch das Präsens verwenden (um die Spannung

zu erhöhen), möglich ist aber auch die Vergangenheitsform, um die Zeitlichkeit der Ereignisse stärker zu akzentuieren. Im prozessualen Narrativ lässt die Autorin den Leser am eigenen Verstehensprozess teilhaben und verbürgt gerade hierdurch die Glaubwürdigkeit des ethnographischen Berichts.

Als dritte Variante nennt Gobo das reflexive Narrativ, das aber bezeichnenderweise sehr viel weniger klar konturiert ist. Das reflexive Narrativ macht der Leserin deutlich, dass es sich bei der präsentierten Darstellung nur um eine mögliche Version handelt (und dass andere denkbar wären), indem zum Beispiel die Voraussetzungshaftigkeit der Sichtweise betont wird, alternative Sichtweisen angedeutet werden und Brüche und Widersprüche in der Darstellung nicht geglättet, sondern bewusst markiert werden. Paradoxerweise gewinnt die Ethnographie ihre Glaubwürdigkeit in diesem Fall aus der reflexiven In-Frage-Stellung der eigenen Autorität. Die selbstreflexive Einklammerung der eigenen Autorposition reduziert zwar die Geltungsansprüche der Beschreibungen, macht den Autor bzw. die Autorin aber letztlich umso unangreifbarer (vgl. Woolgar 1988).

Sowohl das prozessuale als auch das reflexive Narrativ scheinen in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie sehr selten zu sein. Nach meiner Beobachtung operieren deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Ethnographien nahezu ausnahmslos im Rahmen des „realistischen Narrativs“, dem ich mich im nächsten Abschnitt deshalb auch etwas genauer zuwenden möchte.

3 Der „Daten interpretierende Stil“ in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft

Führen wir uns vor Augen, wie sich ethnographische Studien aus erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern darstellen, also ethnographische Studien aus der Schul- und Unterrichtsforschung, aus der Elementarpädagogik, Sozialpädagogik, aus der Kindheits- oder Jugendforschung...⁵

Manchmal werden der Untersuchungsgegenstand und die spezielle Fragestellung der Studie aus der Anschauung, meistens aber aus dem Forschungsstand heraus begründet. Man behauptet also, dass das so vorher noch nie jemand gesehen und untersucht hat, bzw. dass alle, die vorher schon dazu geforscht haben, an die Sache anders herangegangen waren. Im nächsten Schritt wird mehr oder weniger ausführlich begründet, warum man die Perspektive einer „Theorie sozialer Praktiken“ einnimmt und welche spezifische Weiterentwicklung man beansprucht – entsprechende Referenzen scheinen inzwischen kanonisiert. Dann erläutert man den Forschungskontext der Studie: Man spricht kurz das Untersuchungsfeld an und erklärt vor allem, wie man welche „Daten“ erhoben hat. Die Angaben zum Prozess der Datenanalyse fallen unterschiedlich aus: Manchmal muss ein knapper Verweis auf die „Grounded Theory“ genügen; andere Projekte haben sich innovative Methoden der Datenauswertung ausgedacht, die dann entsprechend ausführlich dargestellt werden.

Falls es sich nicht um eine Publikation mit dem Fokus auf Methodologie handelt, was ja gar nicht so selten ist, kommt jetzt das Kapitel zur empirischen Analyse. Dieses ist in der Regel in mehrere Abschnitte unterteilt, die die verschiedenen Facetten des Phänomens bzw. die Aspekte der Analyse repräsentieren. Der Text

selbst, der in den vorherigen Abschnitten mit Verweisen und Referenzen gespickt war, gewinnt jetzt eine andere Gestalt: Jetzt wechseln Ausschnitte aus den Daten mit Interpretationen dieser Daten einander ab. Das erkennt man in aller Regel schon am Schriftsatz, es werden zwei verschiedene Schrifttypen verwendet, die die Daten von der Interpretation differenzieren. Oft werden die Daten, jedenfalls wenn es sich um Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen handelt, in kursiven Lettern präsentiert, während die Analyse gerade gesetzt ist. Diese Differenz betrifft auch die stilistische Repräsentation der Autorschaft: Im Rahmen des Beobachtungsprotokolls, das auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung und entsprechenden Feldnotizen entstanden ist, erlaubt man sich die eine oder andere persönliche Wahrnehmung oder Positionierung – dies kann sogar zur Authentizität des Berichtes „direkt aus dem Feld“ beitragen. Demgegenüber ist der interpretierende Text strikt befreit vom „Ich“ der Feldforscherin oder des Feldforschers. Wenn auf ein „Ich“ aus dem Beobachtungsprotokoll Bezug genommen wird, was gar nicht so oft der Fall ist, verwandelt es sich in die dritte Person: Dann ist von der „Ethnographin“ oder dem „Ethnographen“ die Rede. Auffällig sind schließlich Kürzel, die in Klammern hinter den Ausschnitten aus den Beobachtungsprotokollen oder Transkriptionen stehen – Buchstaben und Zahlenkombinationen, die offenbar diesen Textausschnitt im Datenkorpus verorten und seine Kontextualisierung suggerieren sollen, die aber für den interessierten Leser oft völlig unverständlich und frei von Informationen sind. Entscheidend ist wohl auch eher die Rhetorik dieser Zeichen, die Daten als Daten kenntlich zu machen und zu bedeuten geben, dass es sich bei den Zitaten um kleine Ausschnitte aus riesigen Datenbergen handele.

Die in den Daten beschriebene Interaktion (fast immer handelt es sich um Interaktionsdaten) wird dann in den „interpretierenden“ Passagen entweder noch einmal in wissenschaftlicher, abstrakterer Sprache paraphrasierend nachvollzogen (als wäre das im Protokoll beschriebene sonst unverständlich), oder es wird tatsächlich soweit abstrahiert, dass strukturelle Momente einer Vollzugslogik kenntlich werden. So oder so haben die Daten im Text den Status von Beispielen für Allgemeineres, das an ihnen gezeigt werden soll. Den Aufsatz oder die Monographie abschließend werden dann die aus der Interpretation der Daten gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst, das heißt in verdichteter Form wiederholt und gegebenenfalls noch einmal auf den eingangs referierten Forschungsstand bezogen. Schließen kann man zum Beispiel mit einem Plädoyer für weitere ethnographische Forschung zum Gegenstand.

Soweit eine kleine Skizze jenes Darstellungsstils, dessen man sich in erziehungswissenschaftlichen ethnographischen Studien in schöner Regelmäßigkeit bedient. Ich durfte diese Skizze ein wenig ironisch gestalten, weil meine eigene Arbeit auch von genau den beschriebenen Konventionen geprägt ist. Im Übrigen sind die geschilderten Darstellungskonventionen wahrscheinlich nicht willkürlich, sondern man wird handfeste Gründe dafür vermuten können. Bevor ich also nach dem Hintergrund des beschriebenen Stils frage, will ich noch einmal auf seine Spezifik verweisen. Die beiden eingangs beschriebenen Irritationen machten anschaulich, dass jener so vertraute Forschungsstil, der kleinschrittig Protokollausschnitte interpretiert, weder im interdisziplinären noch im internationalen Feld der Ethnographie sehr selbstverständlich oder auch nur verbreitet ist. Was ich oben anhand persönlicher Erlebnisse zu plausibilisieren plausibilisieren versucht habe, ließe sich selbstverständlich auch durch entsprechende vergleichende Lektüren prüfen.⁶ So stellt sich die Frage nach der Spezifik jenes Stils, den ich (zum Zwecke der Abkürzung) „Daten interpretierend“ nenne.

4 Mögliche Gründe für die Dominanz des „Daten interpretierenden Stils“

Ich vermute im Wesentlichen zwei Gründe: Die eine Vermutung bezieht sich auf den besonderen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Ethnographie, die andere auf den spezifischen Charakter des deutschsprachigen Diskurses um qualitative Methoden.

Zunächst zum ersten Punkt, zum Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Ethnographie: Ein übergreifendes Spezifikum dieser Forschung liegt sicher darin, dass man es mit sehr vertrauten Feldern zu tun hat. Und das unterscheidet erziehungswissenschaftliche letztlich sowohl von ethnologischer als auch von Teilen der soziologischen Ethnographie. Ethnologen entdecken zwar auch keine gänzlich unbekanntes Völker mehr, aber sie forschen doch überwiegend in Feldern, die zumindest für die eigene Disziplin einen gewissen Neuigkeitswert haben. Ähnliches gilt zumindest für jenen Zweig einer soziologischen Ethnographie, der sich der „Lebensweltanalyse“ verpflichtet fühlt (vgl. Honer 1993; Hitzler 1999): Wenn Subkulturen und Spezialkulturen aus der eigenen Gesellschaft untersucht werden, gibt es dort zumindest für die Soziologie Neues zu entdecken. Demgegenüber hat man es in der Erziehungswissenschaft in der Regel mit sehr wohl bekannten, genau genommen total überforschten Feldern zu tun, die zudem noch über starke Eigentheorien und Selbstbeschreibungen verfügen. Dies gilt für den Kindergarten, für sozialpädagogische Arbeitsfelder und vor allem natürlich für schulischen Unterricht.⁷ Dies bringt im Vergleich zu anderen Bereichen ethnographischer Forschung besondere Distanzierungserfordernisse mit sich. Man muss zuallererst und immer wieder plausibel machen, dass man zu seinem Untersuchungsgegenstand, der doch allen Leserinnen und Lesern so vertraut ist, tatsächlich noch etwas Neues zu sagen hat. Und man muss zu verstehen geben, dass man sich keineswegs vorliegenden pädagogischen Handlungstheorien anschließt, auch und gerade wenn man zu einem pädagogischen Handlungsfeld arbeitet. Dieses doppelte Distanzierungserfordernis, gegenüber der alltäglichen Vertrautheit mit dem Feld und gegenüber vorliegenden pädagogischen Theorien, lässt sich offenbar wirkungsvoll im Rahmen des „Daten interpretierenden Stils“ bearbeiten. Die ausgesprochen aufwändige, mikroskopische Analyse von Beobachtungsdaten stellt jene Praxis dar, die die ethnographische Analyse sowohl von alltäglicher Beobachtung und Reflexion (die in pädagogischen Feldern ja permanent stattfindet) als auch von normativer pädagogischer Theorie unterscheidet und die diese Differenz zugleich eindrucksvoll markiert (vgl. Budde/Meier 2015).

Nun könnte man einwenden, das spezifische doppelte Distanzierungserfordernis kennzeichnet erziehungswissenschaftliche Ethnographie nicht nur in Deutschland, sondern auch international. Und dieses Thema findet sich auch prominent im internationalen Diskurs. Sara Delamont (2014) etwa spricht dezidiert und an mehreren Stellen (z.B. S. 15f.) davon, dass „fighting familiarity“ (also „Vertrautheit bekämpfen“) eine der zentralen Herausforderungen für die „Ethnography of Education“ sei. Gibt es also darüber hinaus noch ein Motiv für den „Daten interpretierenden Stil“, das sich eher im deutschen als im englischsprachigen Diskurs findet? Hier vermute ich die Spezifik im deutschsprachigen Diskurs um qualitative Methoden.

Der deutschsprachige Methodendiskurs legt besonderen Wert auf Verfahren der Datenanalyse. Und dies scheint tatsächlich spezifisch zu sein. So gibt es min-

destens zwei gerade in der deutschen Erziehungswissenschaft prominente Methoden, die im internationalen Diskurs kaum bekannt, geschweige denn gebräuchlich sind – ich denke an die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode. Der deutschsprachige Diskurs um qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft wird in gewisser Weise geprägt durch diese, durchaus in Konkurrenz zueinanderstehenden, sogenannten „rekonstruktiven Methoden“, die jeweils beanspruchen, gültige verallgemeinerungsfähige Ergebnisse qua Verfahren der Datenanalyse hervorzubringen.⁸

Im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat auch die Ethnographie längst Eingang gefunden in den Kanon der „qualitativen Methoden“, sie ist in entsprechenden Handbüchern und Aufzählungen regelmäßig vertreten (z.B. Friebertshäuser/Prengel/Langer 1997; Ackermann u.a. 2012; Friebertshäuser/Seichter 2013). Aber die Einordnung der Ethnographie in einen Methodenkanon ist nicht ganz einfach, eben wegen ihres anderen Verständnisses von „Methode“ – ich komme darauf zurück. Die Diskussion um die Ethnographie als Methode ist etwas unübersichtlich, aber immerhin scheinen sich einige Bestimmungen etabliert zu haben, wie die Ethnographie im Sinne etwa von Peer-Review-Verfahren oder Qualifikationsarbeiten als Methode präsentiert werden kann. So wird die teilnehmende Beobachtung als „Erhebungsmethode“ gehandelt und für das Problem der Datenanalyse hat sich der Hinweis auf „Grounded Theory“ als akzeptable oder zumindest satisfaktionsfähige Version bewährt. Immerhin werden bei Strauss (1998) und Strauss/Corbin (1996) mit den verschiedenen Kodierprozessen Verfahren der Datenanalyse beschrieben. Möglicherweise hat die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Ethnographie, um sich im Konzert der „Methoden der qualitativen Sozialforschung“ zu behaupten, sich das dort vorherrschende Methodenverständnis und vor allem ein entsprechendes Verständnis von Daten und Datenanalyse zu eigen gemacht.⁹

Damit hätte ich also zwei Vermutungen zur Diskussion gestellt, worin jene auffällige Dominanz eines ethnographischen Stils in erziehungswissenschaftlichen Studien gründen könnte, der in seinem Kern Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen als „Daten“ präsentiert und der vor allem die „Interpretation“ dieser Daten vorführt. In einem letzten Abschnitt möchte ich über die Implikationen und Effekte, gewissermaßen über die Kosten, des „Daten interpretierenden Stils“ nachdenken.

5 Implikationen und Effekte des „Daten interpretierenden Stils“

Wenn man Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen in der ethnographischen Studie zitiert, dann macht man diese dadurch zu „Daten“ – zu etwas „Gegebenem“. Durch den Akt des Zitierens und die Praxis des Interpretierens werden die Protokolle in gewisser Weise objektiviert, man stellt sie jedenfalls sich selbst und den Lesern als Objekte gegenüber. Dabei gilt zwar die Interpretation der Daten als kritisierbar – die Interpretation stellt sich ja gerade anhand der präsentierten Daten der kritischen Prüfung. Aber die zu Daten geronnenen Feldprotokolle selbst sind durch diese Differenzierung dem Spiel von Kritik und Zweifel entzogen

– denn auch Kritik, Reinterpretation und konkurrierende Deutungen beziehen sich auf die präsentierten (gegebenen) Daten. Man kann natürlich die Aussagekraft von Daten bezweifeln oder die Angemessenheit der Datenerhebung in Frage stellen, aber der Status dieser Texte als „Daten“ steht nicht zur Debatte. Indem man den eigenen Beobachtungen den Status von Daten verliehen hat, ist vermutlich für die Autorität des ethnographischen Autors oder der Autorin schon einiges gewonnen.

Ähnliches gilt auch für andere „Daten“, die man aus der Feldforschung präsentiert. Auch die Abschrift von Gesprächsaufzeichnungen in Form eines „Transkriptes“, aus dem man dann wiederum Ausschnitte in der ethnographischen Publikation zitiert, hat eine hohe Suggestion von Objektivität und Authentizität. Streiten wird man sich wiederum höchstens um die Interpretation, kaum jemand stellt aber infrage, dass das Gespräch so stattgefunden hat und dass es sich bei dem nach allen Regeln der Kunst angefertigten Transkript um eine angemessene Repräsentation dieses Gesprächs handelt. Mittels solcher Textstrategien der Präsentation von Daten ist also dem insgesamt doch sehr offenen, je spezifischen, vielleicht auch „subjektiven“ Forschungsprozess der Ethnographie so etwas wie eine Grundlage eingezogen. Mit der Produktion und Präsentation von „Daten“, die man dann „interpretiert“, steht eine machtvolle Strategie der Objektivierung im Forschungsprozess und der Autorisierung im Text zur Verfügung.

Nun könnte man fragen: Wo ist das Problem? Man braucht doch Strategien der Autorisierung. Ich denke allerdings, dass der „Daten interpretierende Stil“ neben den skizzierten Vorzügen auch einen Preis hat, auf den ich gerne abschließend aufmerksam machen möchte. Der Preis besteht darin, dass der ethnographische Forschungsprozess aufgespalten wird. Mit der Aufspaltung des Autors oder der Autorin in ein „Beobachter-Ich“ und die interpretierende und analysierende Schriftstellerin (oder den Schriftsteller) wird die Praxis der Analyse von der der Feldforschung getrennt. Oder man könnte auch sagen: wird der Prozess der Analyse auf die Analyse von „Daten“ reduziert. Und das stellt im Rahmen der Methodologie ethnographischer Forschung ein Problem dar. Denn eine Auffassung von ethnographischer Analyse, die diese nur auf die Daten bezieht, unterschätzt bzw. verschönt systematisch Möglichkeiten der Ethnographie. Und zwar jene Möglichkeiten des analytischen Verstehens, die in der Feldforschung selbst enthalten sind. Nicht alles, was man im Zuge der Feldforschung wahrnimmt, begreift oder neu denkt, findet einen Niederschlag in den Daten.¹⁰ Manches ist auch zunächst nur intuitiv gewusst oder verstanden, manches bleibt zunächst eine relativ vage Idee und konkretisiert sich erst später, z.B. in Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten oder eben in der Beschäftigung mit den Daten. Diese Formen ethnographischen Wissens sind meines Erachtens ernst zu nehmen und analytisch zu nutzen. Selbstverständlich müssen Ergebnisse ethnographischer Forschung sich letztlich versprachlichen und vor allem verschriftlichen lassen (abgesehen von jenen Ergebnissen, die z.B. als Film oder Performance präsentiert werden), aber dieser Text, die „Ethnographie“, muss nicht im Modus der Interpretation von Daten funktionieren, er kann sich auch im Modus des Berichts, der Erzählung, der Argumentation bewegen – oder versuchen mit einer Mischung der Modi zu arbeiten.

Um nicht missverstanden zu werden: Ich spreche mich nicht gegen Praktiken der Produktion, Analyse und Präsentation von „Daten“ aus. Es ist unbestritten, dass es sich bei der Erhebung und Interpretation von Daten auch und gerade im ethnographischen Forschungsprozess um produktive und heuristisch sehr wertvolle Vorgehensweisen handelt. Es ist auch kaum ein ethnographischer For-

schungsprozess vorstellbar, der darauf verzichten würde, Daten zu produzieren und zu analysieren. Aber ich sehe die Gefahr einer Verselbständigung dieser Praktiken: Man erarbeitet sich ein hochspezialisiertes Wissen über eine Methode der Datenanalyse, investiert sehr viel Zeit und Arbeit in diese Methode – und vergisst, dass mit den Methoden der Datenanalyse eigentlich ein spezifischer und begrenzter Zweck verfolgt wird: Es geht um die Anregung und Systematisierung der Reflexion. Denn letztlich richtet sich die Analyse nicht auf Daten, sondern soziale Situationen und Praktiken. Die Daten sind nur Platzhalter dieser Phänomene, das übersieht man im Zuge der Praxis der Datenanalyse bisweilen. So müsste man wohl den geläufigen Warnungen vor dem Problem des „going native“ in der ethnographischen Forschung die Warnung vor einem „going method“ zur Seite stellen (vgl. Breidenstein u.a. 2013, S. 111 ff.).

Ich will abschließend auf das Problem der Autorschaft zurückkommen und noch einmal Clifford Geertz zitieren. Er schreibt in einer viel zitierten Passage seines Aufsatzes zur „Dichten Beschreibung“:

„Was macht der Ethnograph?‘ Antwort: er schreibt. Auch diese Entdeckung mag nicht sonderlich aufregend erscheinen und für jemanden, der mit der gängigen ‚Literatur‘ vertraut ist, nicht einmal plausibel sein. Da jedoch die stehende Antwort auf unsere Frage lautet: ‚Er beobachtet, er hält fest, er analysiert‘ – eine Art *veni, vidi, vici*-Auffassung –, mag diese Entdeckung tiefgreifendere Konsequenzen haben, als zunächst absehbar ist; vor allem die, daß unter Umständen die Unterscheidung dieser drei Phasen der Erkenntnissuche normalerweise überhaupt nicht möglich ist, daß sie als autonome ‚Operationen‘ vielleicht gar nicht existieren“ (Geertz 1993, 28f.).

Man muss diese Bemerkung nicht als Belastung des ethnographischen Schreibens verstehen, man kann sie auch als Ermöglichung lesen. Der „Daten interpretierende Stil“ ist eben nur eine unter verschiedenen Optionen ethnographischen Schreibens, und vielleicht könnten auch erziehungswissenschaftliche Ethnologinnen und Ethnologen nicht nur problem-, sondern auch selbstbewusster mit der eigenen Autorschaft umgehen. Wenn man im Sinne der transdisziplinären Reflexion die mit der ethnographischen Autorschaft verbundenen Entscheidungen deutlicher als Entscheidungen wahrnehmen und handhaben würde, könnte das die Spielräume im ethnographischen Forschen und Schreiben erweitern.

Anmerkungen

- 1 Die Tagung „Ethnographie der Praxis – Praxis der Ethnographie“ fand im Februar 2016 an der Universität Hildesheim statt und wurde federführend von Katrin Audehm organisiert.
- 2 Ethnographische Studien im Kontext der Erziehungswissenschaft sind inzwischen so zahlreich, dass es einigermaßen aussichtslos sein dürfte, diese alle zur Kenntnis nehmen oder gar hier aufführen zu wollen.
- 3 Inzwischen hat man sich in Oxford, glaube ich, an den deutschen Stil erziehungswissenschaftlicher Ethnographie gewöhnt und man erwartet von deutschen Beiträgen gar nichts anderes mehr.
- 4 Die folgenden Abschnitte greifen auf Breidenstein u.a. 2013 (S. 178ff.) zurück.
- 5 Die folgende Darstellung argumentiert nicht anhand konkreter Studien, sondern muss darauf vertrauen, dass sie Plausibilität aus der Kenntnis entsprechender Studien bei den Leserinnen und Lesern dieses Beitrages gewinnt.

- 6 Eine interessante Ausnahme im Feld der ethnographischen Schulforschung stellt die Studie von Wellgraf (2012) dar. Dort findet sich eine größere Varianz der Stile ethnographischer Darstellung – aber der Autor kommt auch bezeichnender Weise aus der Ethnologie.
- 7 Dies gilt allerdings weniger für den Bereich der Kindheits- und Jugendforschung, wo eher mit einer Heuristik des Verstehens „fremder“ Kulturen gearbeitet werden kann. In der Migrationsforschung verschränken sich Programmatiken des Verstehens und Befremdens auf z.T. brisante Art und Weise (vgl. Kuhn/Neumann 2015).
- 8 Beide Methodologien haben sich inzwischen im deutschsprachigen Raum in zahllose Varianten und Erweiterungen verzweigt (insbesondere die Dokumentarische Methode), während selbst grundlegende Texte kaum in Übersetzungen vorliegen.
- 9 Auch z.B. die Durchführung von Forschungswerkstätten zur Interpretation ethnographischer „Daten“, wie etwa auf dem jährlichen Magdeburger Methodenworkshop, folgt diesem Methodenverständnis.
- 10 So werden z.B. auch Möglichkeiten einer „sinnlichen Ethnographie“ selten entwickelt (vgl. Schulz 2015).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.) (2012): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Althans, B. (2014): Notwendige Differenzbearbeitungen: Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. In: Tervooren, A./Engel, N./Miethke, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 149–166.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 107–117.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzl, F./Thole, W./Köngeter, S. (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 205–215.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013/2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München.
- Budde, J./Meier, M. (2015): Methodologische Positionen im Feld der Ethnographie – eine Sammelrezension. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16. Jg., H. 1, S. 3–6.
- Clifford, J./Marcus, G. (Hrsg.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley.
- Delamont, S. (2014): *Key Themes in the Ethnography of Education*. London.
- Friebertshäuser, B./Prengel, A./Langer, A. (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Friebertshäuser, B. (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 49–64.
- Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.) (2012): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen/Berlin/Toronto.

- Friebertshäuser, B./Seichter, S. (2013): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim.
- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2010): *Ethnographische Feldforschung*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 301–322.
- Fuchs, M./Berg, E. (1993): *Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentationen*. Frankfurt a.M.
- Geertz, C. (1993): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M., S. 28f.
- Gobo, G. (2008). *Doing Ethnography*. London.
- Heinzel, F./Thole, W./Köngeter, S. (Hrsg.) (2010): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden.
- Hitzler, R. (1999): *Welten erkunden*. *Soziale Welt* 50, S. 473–482.
- Honer, A. (1993): *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Leverkusen.
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim.
- Kuhn, M./Neumann, S. (2015): *Verstehen und Befremden. Objektivierung des „Anderen“ in der ethnographischen Forschung*. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15. Jg., H. 1, S. 25–42.
- Reh, S./Ricken, N. (2014): *Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern*. In: Tervooren, A./Engel, N./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, S. 25–46.
- Schulz, M. (2015): *„Sinnliche Ethnografie“ als Fiktion und „Augen-Ethnografie“ als Praxis. Anmerkungen zum ethnografischen Wahrnehmen und Erkennen als epistemologisches Problem*. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15. Jg., H. 1, S. 43–55.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strauss, A. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.) (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld.
- Thole, W. (2010): *Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie*. In: Heinzel, F./Thole, W./Köngeter, S. (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 17–38.
- van Maanen, J. (1988): *Tales of the Field: on Writing Ethnography*. Chicago.
- Wellgraf, S. (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.
- Woolgar, S. (1988): *Knowledge and reflexivity. New frontiers in the sociology of knowledge*. London.
- Zinnecker, J. (2000): *Pädagogische Ethnographie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2000, Vol. 3, S. 381–400.

Christine Wiezorek

Biographieforschung und Bildungsforschung

Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven
auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen

Biographical and Educational Research or: The Potential of Biographical Approach in Educational Research

Zusammenfassung

Das Potenzial erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung liegt allgemein in der Analyse von individuellen Lern- und Bildungsprozessen. Anhand der Unterscheidung von bildungstheoretisch fundierten und sozialisierungstheoretisch ausgerichteten Zugängen erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung diskutiert der Beitrag, dass mit den verschiedenen Zugängen jeweils andere Aspekte in der Betrachtung biographischer Prozesse geschärft werden, die für Fragen der Bildungsforschung relevant sind. Neben der Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen sind diese zum einen in der Verknüpfung von empirischer Forschung, Bildungsphilosophie und Bildungstheorie durch die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung zu sehen, zum anderen in der Beschreibung von gesellschaftlichen, institutionellen und pädagogischen Gegebenheiten in ihrer jeweils biographischen ‚Wirkmächtigkeit‘.

Schlagwörter: Biographieforschung, Bildungsforschung, qualitative Forschung, Bildung, Sozialisation

Abstract

The article discusses the potential of biographical research in the field of educational research. In this context, biographical research provides e.g. analytical insights into individual learning and educational processes. According to different theoretical approaches in educational research, however, it can be distinguished between biographical research which is oriented to philosophy of education and biographical research which is based on theoretical approaches to socialisation. Therefore, the potential of biographical research depends on the different theoretical points of view. It is shown, which aspects of biographical educational and learning processes come into focus due to the different theoretical approaches.

Keywords: biographical research, Educational Research (“Bildungsforschung”), qualitative methods, Education, socialisation

1 Einleitung

Bildungsforschung, so auch das Thema des Schwerpunktheftes, ist interdisziplinär. Sie wird nach Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (2010) „keineswegs al-

lein von der Erziehungswissenschaft bearbeitet“ (ebd. S. 9), gleichwohl sie „die zentrale Bezugsdisziplin“ (ebd., S. 10) darstellt. Damit ist allerdings längst noch nicht gesagt, dass es *die* erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als ein kohärentes disziplinäres Forschungsfeld gäbe. Nach Peter Zedler und Hans Döbert (2010, S. 24f) ist bereits diese Bestimmung abhängig von den jeweiligen Verständnissen dessen, was als Erziehungswissenschaft, als Bildungsforschung oder als erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung bezeichnet wird (ebd.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung markiert hier *einen* Zugang zur Bildungsforschung, und hier wiederum auch nur *einen* – wenngleich prominenten – *innerhalb der qualitativen, genauer rekonstruktiv ausgerichteten, erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung* (Marotzki/Tiefel 2010). Zugleich aber ist nicht jede erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als (expliziter) Beitrag zur Bildungsforschung angedacht worden.¹

Insofern lässt sich fragen, ob sich eigentlich etwas so allgemein, wie es der Titel dieses Beitrags verspricht, zu *dem* Potenzial erziehungswissenschaftlich fundierter biographischer Forschung im breiten Feld der Bildungsforschung sagen lässt. Der vorliegende Beitrag versucht dies, wohl wissend, dass ein solches Unterfangen letztlich darauf beschränkt bleibt, nur die grundlegenden Linien einer an sich weit differenzierteren erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Bezug auf deren Beitrag zur Bildungsforschung zu skizzieren. Verdeutlicht wird zunächst, dass bei aller Unterschiedlichkeit das Potenzial der verschiedenen Ansätze erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung in der Analyse von *individuellen Lern- und Bildungsprozessen*² liegt (2). Darauf folgend wird gezeigt, dass die biographischen Studien, die von bildungstheoretischen Überlegungen ausgehen, die Diskussion um die (grundlagen-)theoretische Konzeptualisierung von Lern- und Bildungsprozessen stark befördert haben (3). Anschließend wird argumentiert, dass sich in der eher methodisch begründeten Zurückhaltung in Bezug auf die Analyse konkreter Gegebenheiten, unter denen Bildungs- und Lernprozesse verlaufen, zugleich die Vermeidung der Reflexion inhärenter Normierungen zeigt (4). Im Anschluss wird dann, eher aspekthaft, dargelegt, wie in den sozialisationstheoretisch fundierten Ansätzen der Biographieforschung, die stärker in den handlungsfeldbezogenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen etabliert sind, neben der Rekonstruktion von Lern- bzw. Bildungsverläufen auch Bedingungen der Ermöglichung oder Begrenzung derselben in den Blick genommen werden (5). Mit einem knappen Resümee wird der Beitrag beschlossen (6).

2 Lern- und Bildungsprozesse als Gegenstand biographischer Bildungsforschung

Dass es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein Interesse an Biographien, gerade in Bezug auf die Erforschung von Bildung, gibt, liegt auf der Hand, ist doch der Begriff der Bildung von jeher mit lebensgeschichtlich evidenten Lern-, Aneignungs- und/oder Entwicklungsprozessen verknüpft worden (Schulze 2006; Dausien/Hanses 2016). Und dieses Interesse an der Lebensgeschichte als einem ‚Konglomerat‘ aus Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen, ist es, auch hierauf kann man sich

schnell einigen, das sich als das grundlegende Interesse aller erziehungswissenschaftlichen biographischen Zugänge in der Bildungsforschung benennen lässt:

„Qualitative Bildungsforschung sensu Biographieforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne zu folgen“ (Marotzki/Alheit 2002, S. 186).

Das Potenzial biographischer Zugänge in der Bildungsforschung lässt sich allgemein also schnell identifizieren: als ein Erkenntnisinteresse, das gegenüber anderen Zugängen im Bereich der Bildungsforschung – die bspw. Bildung als schulische (Qualifikations-)Ziele akzentuieren und Mechanismen der Erreichung dieser Ziele erforschen – auf die Mikroebene, auf „individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse“ (ebd.) gerichtet ist.

Von diesem Interesse ausgehend wird im Folgenden das Potenzial biographischer Zugänge im Feld der Bildungsforschung diskutiert. Dabei zeigt sich, was für die Bildungsforschung insgesamt gilt: dass die spezifischen Differenzen des Erkenntnispotenzials biographischer Forschung für Fragen der Bildungsforschung abhängig ist von der intra- bzw. interdisziplinären Verankerung zugrundeliegender (formal-)theoretischer Konzepte und Erkenntnisinteressen in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen bzw. über die Erziehungswissenschaft hinaus. Wie Winfried Marotzki und Sandra Tiefel (2010) ausführen, unterscheidet sich die Thematisierung des Verhältnisses von Bildung und Biographie in der Erziehungswissenschaft nach ihrer teildisziplinären Einbettung (ebd., S. 74ff.): Demnach dominieren in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft Ansätze, nach denen (bildungs-)theoretisch elaboriert individuelle Erfahrungsprozesse hinsichtlich ihrer Bildungsprozesshaftigkeit „reflexions-, sprach- und handlungstheoretisch“ (ebd., S. 74) differenziert werden. Vor dem Hintergrund, dass mit der Entwicklung der spät- bzw. postmodernen Gesellschaft Anforderungen an die individuelle Lebensführung einhergehen, die lebenslanges Lernen erforderlich machen (Alheit/Dausien 2006, S. 432), interessiert in der Erwachsenenbildung demgegenüber die Biographie eher als „Konzept des Lernens in der Lebensspanne“ (ebd., S. 437). In der Sozialpädagogik wiederum werden biographische Prozesse vor allem als Bewältigungsprozesse krisenhafter Ereignisse oder spezifischer gesellschaftlicher Lebenslagen fokussiert, die eher implizit als explizit auch auf Bildung verweisen (Wensierski 2006; Böhnisch/Schröer 2013; Litau u.a. 2016).

Bereits dieser kursorische Verweis zeigt, dass erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ein Feld ist, in dem Unterschiede in den Erkenntnisinteressen und den grundlagentheoretischen Perspektivierungen existieren. Zudem wird durch die kurzen Hinweise bereits deutlich, dass dieses Feld durch ein Wechselspiel von theoretischer Sensibilisierung, empirischer Forschung und Weiterentwicklung bzw. Ausdifferenzierung (grundlagen-)theoretischer Annahmen gekennzeichnet ist. Zentral in Bezug auf die theoretischen Perspektivierungen ist m.E. hier die Unterscheidung zwischen einer eher in der Allgemeinen Pädagogik ‚beheimateten‘ bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung sowie einer stärker in den handlungsfeldbezogenen Teildisziplinen vorfindlichen sozialisationstheoretisch ausgerichteten Biographieforschung. Diese Unterscheidung wird den folgenden Ausführungen deshalb hinsichtlich der Diskussion des Potenzials erziehungswissenschaftlich fundierter biographischer Forschung für die Bildungsforschung zugrunde gelegt.

3 Die Gewährleistung des Anschlusses von Bildungsforschung und Bildungstheorie in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung

Unter der bildungstheoretischen Perspektive auf biographische Prozesse, die vor allem, aber nicht nur, in der in der Allgemeinen Pädagogik eingenommen wird, geht es, so Marotzki (2006), um die analytische Nachzeichnung des „Aufbau[s], d[er] Aufrechterhaltung und d[er] Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen“ (ebd., S. 60). Damit gilt die Biographieforschung als der methodologische Zugang, mit dem die vielfach diskutierte Diskrepanz zwischen ‚begriffsloser‘ empirischer Bildungsforschung und ‚empirieloser‘ Bildungstheorie (vgl. Tenorth 1997) fruchtbar überwunden werden konnte (Krüger 2006; Marotzki 2006; Wigger 2004, 2009; Koller 2009, 2012; Nohl 2006; Fuchs 2011; Rosenberg 2011; Koller/Wulfstange 2016a). Kennzeichnend für die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung – und zugleich ihr Potenzial in Bezug auf den Bereich der Bildungsforschung insgesamt – ist eine starke Fokussierung auf die Weiterentwicklung theoretischer Konzepte, die jedoch mit einer weitgehenden Zurückhaltung in Bezug auf die Analyse *konkreter* Bildung ermöglichender und begrenzender gesellschaftlicher, institutioneller und pädagogischer Bedingungen für Bildungs- und Lernprozesse einhergeht. Inzwischen liegen hier elaborierte empirisch fundierte, bildungstheoretische Entwürfe sowie Modelle von (Phasen von) Bildungs- und Lernprozessen vor. Zentral ist hierbei die theoretische Abgrenzung von Lern- und Bildungsprozessen, die in die verschiedenen theoretischen Konzeptualisierungen von Bildung als transformatorischer Prozess eingeflossen sind (z.B. Marotzki 1990; Nohl 2006; Koller 2012; Rosenberg 2014; Nohl u.a. 2015). Empirische Analysen von Bildung und Bildungsprozessen haben zudem eine Vielzahl weiterer theoretischer Reflexionen angeregt, die im Rückgriff auf philosophische und soziologische Denktraditionen – z.B. Lyotard, Ricoeur, Lacan, Bourdieu – wiederum bildungsphilosophische und grundlagentheoretische Auseinandersetzungen, das Bildungsgeschehen angemessen zu begreifen, sehr befruchtet haben (z.B. Nohl 2006; Kokemohr 2007; Wigger 2009; Koller 2012; Rosenberg 2011, 2016; Nohl u.a. 2015; Koller/Wulfstange 2016b).

Im bildungstheoretischen Blick auf biographische Prozesse werden diese als Bildungsprozesse gelesen, soweit sie sich auf grundlegende, d.h. umfassende Veränderungsprozesse von Selbst- und Weltreferenzen des Biographieträgers bzw. der Biographieträgerin beziehen. Diese Transformationsprozesse werden dabei jeweils als Erweiterungen des Vorhergehenden verstanden, und zwar im Sinne einer qualitativen Veränderung hin zu einem umfassenderen, reflektierteren, verantwortlicheren Selbstbezug bzw. Weltbezug (Marotzki 1990, 2006; Wigger 2004; Koller 2009, 2012; Garz/Blömer 2010; Felden 2016; Fuchs 2016). In diesem Sinne ist der bildungstheoretische Bildungsbegriff ein weiter, strukturaler bzw. *formaler* Bildungsbegriff: Er schließt potenziell sowohl lebensweltliche wie institutionelle Bildungsprozesse ein, er ist kein Begriff, der an spezifische Qualifikationen oder Lernziele gebunden ist; er ist inhaltlich lediglich daran gebunden, dass die als Bildungsprozess bezeichnete Transformation von Selbst- und Weltreferenzen als ‚Weiter-‘ bzw. ‚Höherentwicklung‘ des Bestehenden, als „Prozess[.] der ‚Autonomisierung‘“ (Garz/Blömer 2010, S. 573) angedacht ist.

Anhand biographischen Materials sind inzwischen nicht nur sehr differenziert Lern- und Bildungsprozesse als jeweils individuelle, dem einzelnen Fall ‚eigentliche‘ biographische Prozesse identifiziert worden, vielmehr wurden kontrastiv fallvergleichend die übergreifenden Gemeinsamkeiten dieser Prozesse identifiziert, was wiederum die Theoretisierung von Lern- und Bildungsprozessen wesentlich vorangetrieben hat. Im Hinblick auf den Ertrag biographisch orientierter Bildungsforschung für die Bildungsforschung insgesamt wird so immer wieder ersichtlich, dass individuelle Bildungsprozesse nicht einfach planbar oder einer ‚Steuerung‘ von außen zugänglich sind. Vielmehr werden Bildungsprozesse z.B. von einer krisenhaften Erfahrung ausgelöst, also der „Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller 2012, S. 16) – hierauf haben vor allem Rainer Kokemohr (2007) und Hans Christoph Koller (2012) aufmerksam gemacht. Oder sie beginnen – dies zeigen Arnd Michael Nohl, Florian von Rosenberg und Sarah Thomsen (2015) – ungeplant bzw. „nichtdeterminierend“ (ebd., S. 34), z.B., indem „die Akteure zu einer Handlungspraxis [gelangen; C.W.], die – beiläufig oder fokussiert – etwas Neues in ihr Leben einführt“ (Nohl u.a. 2015, S. 47). Zugleich sind weder die krisenhafte Erfahrung, noch die (beiläufig) angeeignete neue Handlungspraxis schon die Garanten dafür, dass tatsächlich ein Bildungsprozess in Gang kommt. Vielmehr bedarf es hierfür weiterer Bedingungen: etwa, dass experimentelle Suchprozesse Selbstreflexionen befördern oder es Möglichkeitsräume der Bewährung in Bezug auf neu erworbene Handlungspraktiken und der sozialen Anerkennung der Artikulation eigener Relevanzverschiebungen gibt, die schließlich die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen befördern, weil sie bspw. mit der Ausbildung neuer Lebensorientierungen und der Genese neuer sozialer Bezüge einhergehen. Damit kann zugleich verdeutlicht werden, dass Bildungsprozesse einer fallunabhängigen (bzw. fallübergreifenden) (Phasen-)Logik folgen: Es sind strukturgleiche Erfahrungen, die die Akteure machen, wenn sie Bildungsprozesse durchlaufen (vgl. hierzu vor allem Nohl u.a. 2015).

Dies ist insofern ein bedeutsamer Befund, als dass damit auch fallübergreifende Aussagen zu den sozialen Gegebenheiten generiert werden können, die Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen, weil über den kontrastiven Fallvergleich von den Erlebnissen des Einzelnen, also vom Singulären abstrahiert werden kann (Nohl 2016, S. 113). Dabei kommen diese Gegebenheiten durch biographische Forschung in ihrer jeweiligen biographisch potenziellen ‚Wirkmächtigkeit‘ in den Blick. Nohl u.a. (2015) sprechen so von diesen Gegebenheiten bspw. auch als „inspirierende Situationen“ (ebd., S. 101): Das sind solche, in denen – vor dem Hintergrund „der Auflösung tradierter Wissensbestände und Erfahrungen“ (ebd.) – sich eine spezifische „im Zuge der Lebensgeschichte erworbene Feinfühligkeit“ (ebd.) zeigt, d.h. im Handeln probenhaft zum Ausdruck kommen kann, die potenziell auch den Anfang eines Bildungsprozesses markiert. Dabei führen Nohl u.a. die Auflösung tradierter Wissensbestände nicht auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, wie bspw. eine sich im Zuge technologischer Entwicklung oder des Wandels der Arbeitswelt konstatierte rasant verändernde Welt o.ä. zurück, sondern begründen die Auflösung tradierter Wissensbestände jeweils aus den anhand des biographischen Materials rekonstruierten Lockerungen der Verbindlichkeit von (milieubezogenen) Lebensformen (ebd. S. 108f.; Nohl 2016).

Die hier wie in anderen bildungstheoretisch interessierten Arbeiten vorfindliche ‚Enthaltbarkeit‘ gegenüber einer systematischen Bezugnahme auf *konkrete* gesellschaftliche Bedingungen haben wiederum auch zu einer Kritik an der

„Weltvergessenheit“ der bildungstheoretischen Biographieforschung geführt (Wigger 2004), die einerseits vor allem habitustheoretische Erweiterungen der biographischen Bildungsforschung inspiriert hat (z.B. Wigger 2006). Andererseits werden biographische Analysen bspw. mit diskursanalytischen Feldbestimmungen verknüpft, um diese „Weltvergessenheit“ einzuholen (Rosenberg 2011): Zentral dabei ist der Gedanke, so Rosenberg (2011, S. 61), dass (auch durch habitustheoretisch inspirierte) Rekonstruktionen biographischer Interviews „Gesellschaft [...] immer nur aus der Perspektive der habituskonstituierenden und habituskonstituierten Aneignung rekonstruiert wird“ (ebd.). Da das Wissen um die soziale Welt nicht einfach zeitdiagnostisch vorausgesetzt oder abgeleitet werden kann, muss es selbst zum Gegenstand rekonstruktiver Forschung gemacht werden. Die Rekonstruktion sozialer Welt kann allerdings nur unabhängig von der Perspektive des einzelnen Akteurs als Analyse von „sozialen Eigenlogiken [...] auch ‚außerhalb‘ der Akteursperspektive“ (ebd., S. 65) vollzogen werden.

Die hier erkennbare Enthaltensamkeit biographischer Forschung in Bezug auf die Analyse der sozialen Gegebenheiten, in die eingebunden sich ein biographischer Verlauf vollzogen hat, ist methodologisch begründet: Lebensverläufe und damit auch Bildungsprozesse werden hier gerade nicht verstanden als Ausdruck jeweils individueller (subjektiver) Verarbeitungen gesellschaftlicher (objektiver) Gegebenheiten und Lebenslagen, weil dies unterstellt, dass Forschende zu diesen Gegebenheiten jenseits der Erfahrungen der Interviewpartner*innen wiederum einen privilegierten Zugang hätten (Nohl 2016, S. 113). Damit wird der Gefahr einer vereinfachenden Dichotomisierung von Gesellschaft und Individuum aus dem Weg gegangen, durch die der Aspekt, das sowohl das Individuum sozial konstituiert ist als auch sich die Konstitution des Gesellschaftlichen im alltäglichen (auch individuellen) Handeln vollzieht, missachtet wird.

Zugleich markiert diese Enthaltensamkeit aber im Hinblick darauf, dass „Bildungsforschung [...] nach einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates [...] die Untersuchung der der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand“ (Tippelt/ Schmidt 2010, S. 9) hat, aber auch eine Grenze: Denn dem hohen Potenzial einer elaborierten Beschreibung und grundlagentheoretischen Diskussion dessen, was als Bildung *gedacht* werden kann, steht durchaus eine ‚Schwäche‘ in der Analyse konkreter gesellschaftlicher und institutioneller Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen gegenüber. Dies gilt vor allem für Analysen je konkreter Bildung ermöglichender oder verhindernder (institutioneller, pädagogischer) Kontexte in den Aufwachsensprozessen, die als pädagogische Handlungsfelder für Fragen der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung relevant sind. Dies berührt letztlich aber auch eine Leerstelle der theoretischen Auseinandersetzung mit dem – auch dem weiten formalen Bildungskonzept inhärenten – materialen Gehalt dessen, was bildungstheoretisch als Bildung konzeptualisiert wird: Denn eine als ‚Weiter‘- bzw. ‚Höherentwicklung‘ des Bestehenden verstandene Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen missachtet zum einen theoretisch wie empirisch die Konstitutionsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen während des Aufwachsens. Zum anderen wird empirisch und theoretisch eher ausgeblendet, dass Bildung selbst auch Ausdruck kultureller Praxis ist, die auf die gesellschaftliche Anerkennung als Bildung angewiesen ist.

4 Zur Ausblendung von Normativitätsfragen in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung

Gegenüber bspw. fachdidaktischen Zugängen in der Bildungsforschung kann die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung sich grundlegend auf einen weiten Bildungsbegriff stützen, der sich auf die Veränderung von Welt-Selbst-Verhältnissen bezieht, ohne konkret ausweisen zu müssen, welcher materiale ‚Mehrwert‘ über (Persönlichkeits-)Bildungsprozesse als Wissens-, Handlungskompetenz- oder Reflexionszuwächse entstanden ist, wie sie z.B. in der Entstehung einer demokratischen Haltung und der sogenannten interkulturellen Kompetenzen zum Ausdruck kommen können. Insofern gilt der bildungstheoretische Bildungsbegriff wie gesagt als ein *formaler* Bildungsbegriff, der nicht von vornherein normativ setzt, was die konkreten ‚Bildungsgehalte‘ sind und der entsprechend auch nicht an der Inkorporierung und Reflexion solcher ‚Gehalte‘ misst, inwiefern ein Bildungsprozess vonstattengegangen ist.

Dennoch sind auch diesem weiten Bildungsbegriff normative Implikationen zu eigen, die allerdings in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung eher nicht reflexiv eingeholt werden. Zwar setzen sich bspw. die Beiträge im jüngst von Hans-Christoph Koller und Gereon Wulfstange (2016b) vorgelegten Band zur „Lebensgeschichte als Bildungsprozess“ auch mit der Frage auseinander, „wie ... die normativen Implikationen des Bildungsbegriffs im Rahmen solcher Forschung [gemeint ist die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung, C.W.] angemessen berücksichtigt werden“ (ebd., S. 9) können (hier insbesondere Fuchs 2016 und Wigger 2016, S. 70f.). Aber über die einzelnen Beiträge hinaus – die in der Analyse des gleichen biographischen Interviews dem Biographieträger entweder Bildungsprozesse zuschreiben oder ihm diese absprechen oder unentschieden sind – wird diese Frage keiner Antwort (mehr) zugeführt, d.h. im Vergleich der einzelnen (bildungstheoretischen) Perspektivierungen wird die Normativität des Bildungsbegriffs auch hier nicht weiterführend aufgegriffen.

„Fehlstellen“ solcher Reflexionen finden sich zum einen in der Konzeption des Bildungsprozesses als (nur) *transformatorischer* Prozess (hierzu auch Wiezorek 2016, S. 70ff.): Denn das Konzept der Bildung als Transformation von Selbst- und Welt-Verhältnissen beruht auf der Annahme, dass sich bereits (vorgängig) ein wie auch immer geartetes Selbst-Welt-Verhältnis formiert hat. Das heißt nicht, dass die *Konstitutionsprozesse* von Welt- und Selbstverhältnissen per se ausgeblendet werden. Vielmehr werden diese in den bildungstheoretisch fundierten Zugängen z.B. als „Sozialisationsgeschichte“ (Nohl 2006, S. 115), als „je gegebene[r] Welt- und Selbstentwurf[]“ (Kokemohr 2007, S. 21), als „eingespielte[s] Welt- und Selbstverhältnis[]“ (Koller 2012, S. 154) oder als „Habitus“ (Rosenberg 2011, S. 117ff.) jeweils als Ausgangspunkt gesetzt, von dem aus erst Bildungsprozesse erforscht und theoretisiert werden. Eine empirische Analyse der Prozesse des Aufwachsens scheint hier also nur ‚im Hintergrund‘ zu interessieren und kommt als eigenständiger Bildungsprozess nicht in den Blick. Das aber verweist darauf, dass die Theoretisierung des Bildungsgeschehens hier bislang anhand von *adulten* Bildungsprozessen erfolgt. Insofern ist die Konzeptualisierung von Bildung als Transformationsprozess letztlich Ausdruck einer *empirischen Engführung* bzw. genauer: einer – durch die Forschenden vorgenommenen – *normativen Setzung*.

Gleichwohl Marotzki (2006) bspw. explizit auch den „Aufbau“ (ebd., S. 60) von Selbst- und Welt-Verhältnissen in das Interesse einer bildungstheoretisch inspirierten Biographieforschung stellt, ist gerade diese Theoretisierung als eine bildungsrelevante bislang in der bildungstheoretischen Biographieforschung nicht eingelöst (Wiezorek 2016, S. 71). Das ist allerdings nicht nur ein (grundlagen-)theoretisches Desiderat, sondern auch normativ ein blinder Fleck, als dass hier wissenschaftlich ausgeblendet wird, dass sich in der Kindheit relevante Bildungsprozesse vollziehen. Zwar kann man diese Debatte als eine normative umgehen, indem man – z.B. durch systematische definitorische Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen – theoretisch begründete Sprechweisen entwickelt, mit denen bspw. kindliche Bildungsprozesse als Lernprozesse (re-)definiert werden (könnten). Dennoch entsteht gerade dadurch die Gefahr, dass die Anschlussfähigkeit bildungstheoretischer Überlegungen an weite Bereiche der empirischen Bildungsforschung – die sich zum Großteil auf Bildungs- und Lernprozesse, deren Voraussetzungen und deren Möglichkeiten im Kindes- und Jugendalter beziehen – wieder in Frage gestellt wird. Vor allem aber bleibt im ‚Beharren‘ darauf, Bildungsprozesse (nur) in der *„Transformation der Selbst- und Weltreferenz in ihrer Gesamtheit“* (Nohl u.a. 2015, S. 154; Hervorhebung C.W.) zu sehen, die Möglichkeit außer Acht, kindliche Lern- oder Entwicklungsprozesse als Bildung zu theoretisieren. Dabei lässt sich nicht nur unschwer der *Aufbau* von Selbst- und Weltverhältnissen theoretisch gut als Bildung *denken*; es gehört vielmehr zum erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Allgemeinwissen, dass manche der kindlichen Lernprozesse – z.B. das Lesen- und Schreibenlernen – so evident in Bezug auf den Aufbau eines Verhältnisses zur Welt und damit auch zu sich sind, dass es schwer fällt, diese nicht als Bildungsprozesse zu verstehen.

Zugleich zeigt sich ein weiterer normativer ‚blinder Fleck‘ in bildungstheoretisch orientierten Ansätzen der Biographieforschung darin, dass bislang nicht bzw. kaum systematisch thematisiert wird, dass die jeweils als Bildung beschriebenen Transformationsprozesse sich immer auch auf die Hinwendung zu solchen kulturellen Praktiken beziehen, denen gesellschaftlich als Bildung bzw. als etwas Bildungsrelevantes Wert beigemessen wird. Diese soziale Anerkennung kultureller Praktiken *als* Bildung, die sich historisch als eine Anerkennung vor allem sogenannter ‚hochkultureller‘ Praktiken als Bildungspraktiken ausgeformt hat (Bollenbeck 1996), hat eine gesellschaftlich und politisch legitimierte, institutionell verankerte Leitidee von Bildung begründet, die sich aktuell z.B. in der Formulierung von Bildungsstandards oder der Definition dessen, was als kulturelle Bildung gilt, zeigt.³ Empirisch werden in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung vorrangig Biographieverläufe untersucht, in denen sich Handlungsaktivitäten zeigen, die – quasi selbstläufig – diesen Praktiken, wie sie bspw. im Musizieren, Reisen, Schreiben, aber auch im gesellschaftlichen Engagement oder im Kunsthandwerk deutlich werden, entsprechen.⁴ Zwar verweist bspw. Nohl (2013, S. 62f.) auch darauf, dass es, damit spontane (jugendlichen) Aktio-nismen in Bildungsprozesse einmünden, der positiven gesellschaftlichen Gewäh-rung bedarf, die sich in diesem Fall, in Bezug auf die Handlungspraxis der Hooligans, nicht finden lässt (ebd., S. 63). Dies führt an dieser Stelle aber nicht in eine Reflexion *sozialer Anerkennungspraxis* in Bezug darauf, dass es *gesellschaftliche* – hier strafrechtliche und moralische – *Normierungen* sind, die dazu beitragen, dass die gewaltförmigen Handlungen gesellschaftlich nicht wertgeschätzt und nicht als bildungsrelevant anerkannt werden.⁵

Schließlich wird das implizite Festhalten an einem in dieser Form materialen Bildungsbegriff auch an der Annahme deutlich, dass Bildungsprozesse per se reflexions- oder sprachbezogen sichtbar werden, dass ihr ‚Auffinden‘ also an die *sprachliche Elaboration* im Interview geknüpft ist, wodurch missachtet wird, dass möglicherweise eine restringierte Sprechweise nicht so sehr auf weniger Bildung, sondern eher auf die Spezifik milieubezogener Kommunikationsformen verweist (Wiezorek/Grundmann 2013; Dieminger u.a. 2013).

Bildungstheoretische Zugänge zur Biographie erweisen sich damit also begrenzt, wenn es um die Analyse von biographischen Prozessen der Erfahrungsaufschichtung geht, die sich augenscheinlich nicht als Bildungsprozesse im Sinne bildungstheoretischer Entwürfe äußern. Gerade aber, wenn es um Fragen der (institutionellen wie pädagogischen) Ermöglichung von Bildungsprozessen geht, erscheinen biographische Analysen von Scheiterns- oder Marginalisierungsprozessen oder des Verharrens aber interessant und notwendig, weil hier empirisch sowohl gesellschaftliche Ermöglichungs- wie Verhinderungskonstellationen von Bildungsprozessen rekonstruiert werden können. Hier haben sich neben der bildungstheoretischen Perspektive, wiederum teildisziplinär in unterschiedlicher Weise, sozialisationstheoretische Ansätze der Biographieforschung etabliert.

5 Die Untersuchung biographischer Entwicklungs- und Bildungsprozesse in Bezug auf den Beitrag institutioneller und pädagogischer Kontexte in sozialisationstheoretisch fundierten Ansätzen der Biographieforschung

Nicht erst, aber spätestens seitdem Fragen der Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem wieder verstärkt in die Aufmerksamkeit der Bildungsforschung gerückt sind, ist auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu großen Teilen auf Fragen danach ausgerichtet, welche Bedingungen bspw. zu (institutionellem) Bildungserfolg oder -versagen führen, was Hintergründe für (die institutionell gebundene) ‚Bildungsbeteiligung‘ sind, worin die Barrieren bestehen, die zum Abbruch oder zur Aufgabe institutioneller Bildungsbestrebungen führen, wie schulische Übergänge oder solche in Arbeit bewältigt werden oder wie Bildungsverläufe mit Hilfefkarriern in Zusammenhang stehen – grundlegend also, *wie biographische Entwicklung im Wechselspiel der Auseinandersetzung mit und der Gestaltung von Bildung ermöglichenden und Bildung verhindernden sozialisationstheoretischen Kontexten verläuft*.

Gegenüber der bildungstheoretischen Fokussierung der Biographieforschung interessiert in sozialisationstheoretischer Perspektive also viel stärker die Aufklärung institutioneller und pädagogischer Einflüsse auf biographische Entwicklungsprozesse; Biographieforschung gilt hier als *die* Methode, mit der die Wirkmächtigkeit dieser Einflüsse sowie der ‚eigenwillige‘ Umgang *mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten* aus *individuumbezogener Perspektive* identifiziert werden kann. Gegenüber bildungstheoretisch orientierten Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung steht weniger die Frage nach der

Identifizierung von Bildungsprozessen im Zentrum, die einer theoretisch elaborierten Konzeption genügen. Ohne von vornherein auf die genaue Beschreibung solcher biographischer Prozesse fokussiert zu sein, die eine mögliche Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen – und damit Bildung – anzeigen, interessieren weitergefasst Prozesse der Gestaltung der eigenen Biographie über die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten (Wensierski 2006, S. 369; Alheit/Dausien 2006, S. 437; Thon 2016, S. 185f.); mit anderen, auf Satre zurückgehenden, Worten: Es interessiert, „was ... der Mensch aus dem [macht, C.W.], was die Verhältnisse aus ihm gemacht haben“ (Hildenbrand 1998, S. 205).

Lern- bzw. Bildungsprozesse werden hier als solche Prozesse verstanden, die auf die Entwicklung und Erhaltung von *Handlungsfähigkeit* ausgerichtet sind, aber auch Prozesse von deren Gefährdung und Beschneidung miteinschließen.⁶ Damit können auch solche Entwicklungsprozesse begrifflich identifiziert werden, die sich gerade nicht als Bildungsprozesse zeigen, die also keinen Zuwachs an Reflexionsfähigkeit oder an Freiheitsgraden, sondern eher ‚Verengungen‘ oder den (schleichenden) Verlust von Handlungsfähigkeit anzeigen.

Zugleich ist die sozialisationstheoretische Perspektive nicht nur auf die individuelle Entwicklung der bzw. des Einzelnen gerichtet, sondern auch auf die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen sich diese*r auseinandersetzt. Es werden also auch die sozialen Bedingungen, die Bildungsprozesse ermöglichen bzw. verunmöglichen, systematisch untersucht. Es kommen bspw. die gesellschaftlich institutionellen Bewertungs- und Anerkennungslogiken kultureller Praktiken *als* (materiale) Bildung in dem Blick, weil sozialisationstheoretisch die Mechanismen identifiziert werden können, durch die Bildung der bzw. dem Einzelnen als Fähigkeit, Eigenschaft oder Kompetenz zugeschrieben wird (Wiezorek/Grundmann 2013, S.22).

Gerade in sozialpädagogischen Zusammenhängen⁷ interessieren Biographien in Bezug auf die Erforschung und theoretische Reflexion der komplexen Bedingungsgefüge – d.h. der gesellschaftlichen und institutionellen Teilhabe-, Marginalisierung- und Ausschlussprozesse –, die bspw. dazu geführt haben, dass Jugendliche zu Adressat*innen sozialpädagogischer Interventionen werden, in Hilferkarrieren abrutschen, delinquentes Verhalten zeigen u.ä. (Finkel 2006; Bitzan u.a. 2006). Dieses Interesse ergibt sich vor allem aus der „gesellschaftlichen Zuständigkeit [der Sozialpädagogik, C.W.] für die sozialen Probleme“ (ebd., S. 469; ähnlich: Böhnisch/Schroer 2013, S. 25):

„Unter biographietheoretischer Perspektive stellt sich ... [die; C.W.] Frage nach der sozialen Konstruktion und den biographischen Prozessstrukturen gescheiterter oder belasteter Bildungskarrieren sowie nach dem Zusammenhang von devianten oder delinquenten Handlungsmustern und gesellschaftlichen Marginalisierungsprozessen“ (Wensierski 2006, S. 469).⁸

In schulpädagogischer, genauer, schüler*innenbiographischer Perspektive interessieren der Beitrag schulischer Sozialisation zu jugendlichen (Identitäts-)Bildungsprozessen (z.B. Nittel 1992; Maas 2003; Wiezorek 2005; Höblich 2010) oder der Einfluss schulischer Sozialisation auf Habitualisierungsprozesse Heranwachsender (Krüger u.a. 2008, 2010, 2012; Helsper u.a. 2014; Thiersch 2014). Erforscht werden die schulbiographischen Passungsverhältnisse (Kramer 2002), schulische Aufstiegs- und Abstiegskarrieren und deren Bedingungen (Schneider 2014) oder der Beitrag der Schule zur Ausbildung politischer Orientierungen (Helsper u.a.

2006). Auch hier wird die biographische orientierte Forschung von dem Selbstverständnis getragen, dass es,

„im Unterschied etwa zum Lebenslauf [...] darum [geht, auszuarbeiten C.W.], wie die institutionellen, schulischen Zäsuren, Übergänge, Regeln und Rollenanforderungen individuell erfahren, gedeutet, erzählt und in den lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang eingebettet werden“ (Helsper/Bertram 2006, S. 2749).

Zwar findet sich, wie gesagt, weniger eine explizite Bezugnahme auf *bildungstheoretische* Überlegungen, und das Potenzial sozialisationstheoretisch fundierter biographischer Ansätze im Bereich der Bildungsforschung liegt insofern nicht in der theoretischen Schärfung dessen, was als *Bildungsgeschehen* gilt. Neben der Ausarbeitung der je eigenwilligen Lernprozesse werden aber – allgemein sozialisationstheoretisch oder spezifisch bewältigungs- oder lerntheoretisch fundiert⁹ – systematischer die konkreten Kontexte identifiziert, unter denen dies geschieht. Ihren Stellenwert gewinnen biographieanalytische Studien hier also vor allem im Potenzial, differenziert aufzeigen zu können, *wie* sich konkret Prozesse des jeweiligen ‚So-Geworden-Seins‘ „im komplexen Zusammenspiel verschiedenster Lebenssphären“ (Helsper/Bertram 2006, S. 282) vollzogen haben. Es ist damit zu einem großen Teil die Dignität des einzelnen Falles, d.h. die *Ausarbeitung der Eigenwillig- bzw. Eigengesetzlichkeit des individuellen biographischen Verlaufs in seiner Komplexität und auch Widersprüchlichkeit*, auf das dabei das Augenmerk gelegt wird.

Fallbezogene Erkenntnisse fließen aber dennoch in Theoretisierungen ein: Zum einen finden sich – jeweils handlungsfeld- bzw. institutionenbezogen – einige *Modelle prozessbezogener bzw. biographischer Ablaufmuster*, z.B. zur gymnasialen Schulkarriere (Nittel 1992) oder zu den schulbiographischen Passungsverhältnissen (Kramer 2002), zu Cooling-Out-Prozessen in Übergangsmaßnahmen (Walther u.a. 2007) oder zu biographischen Emanzipationsverläufen (Schwanenflügel 2015). Zum anderen dienen die biographischen Rekonstruktionen einer empirisch fundierten *theoretischen Diskussion institutioneller und/oder pädagogische Kontexte*: z.B. in Bezug auf die Schule als Strukturierungsinstanz von Anerkennungsproblematiken (Wiezorek 2005) oder als Ort der Gendersozialisation (Höblich 2010) oder zur offenen Jugendarbeit als Partizipationsraum, durch den Aneignungshandeln und Emanzipation ermöglicht werden kann (Schwanenflügel 2015).

Wiederkehrend zeigen sich dabei Befunde, die offensichtlich in Bezug auf gesellschaftliche, institutionelle und pädagogische Möglichkeiten der Beförderung von Bildungsprozessen bedeutsam sind: So wird bspw. in schülerbiographischen Studien immer wieder ersichtlich, dass Schule für Prozesse umfassender Identitätsbildung eine zentrale Instanz ist, wobei in einzelnen Studien sehr differenziert unterschiedlichste Facetten bzw. Ebenen schulkultureller, schulformbezogener, einzelschulischer, unterrichtlicher, pädagogischer und peerkultureller Einflussbereiche identifiziert werden. Ebenso zeigt sich durchgängig, dass Lehrer*innen eine enorme Verantwortung für lern- und (Identitäts-)Bildungsprozesse zukommt, wobei sich diese nicht in erster Linie an ihrer unterrichtsfachbezogenen Expertise festmacht, sondern eher im pädagogischen Handeln zum Ausdruck kommt (Nittel 1992; Kramer 2002; Idel 2004; Wiezorek 2005; Höblich 2010). Lehrpersonen können z.B. zu signifikanten Anderen avancieren, die als zentrale biographische Berater*in fungieren oder die eine Schlüsselfunktion in Bezug auf Bildungsentscheidungen oder die Initiierung, Beförderung sowie den Abbruch von

Lern- und Bildungsaspirationen innehaben (ebd.). Studien zu benachteiligten, marginalisierten Heranwachsenden weisen daneben auf das wirkmächtige Zusammenspiel schulischer Marginalisierung und institutioneller Prozessierung im Jugendhilfekontext hin (Siebholz 2013) oder verdeutlichen, dass in den gegenüber der Schule anders strukturierten Bildungsgelegenheiten der Jugendhilfe eher bildungsförderliche Bedingungen geschaffen werden (können) (Kaiser 2011; Schwannflügel 2015). Inzwischen sind zudem anspruchsvolle Forschungsdesigns entwickelt worden, die als qualitative Mehrebenenanalysen (schüler*innen-)biographische Forschung mit Analysen der (schulkulturell) institutionellen Regeln sowie den pädagogischen Interaktionspraxen verbinden (Helsper 2009; Helsper u.a. 2010).

Insgesamt liegt der spezifische Beitrag eher sozialisationstheoretisch ausgerichteter biographischer Forschung für den Bereich der Bildungsforschung also darin, einerseits sehr detailliert individuelle biographische Entwicklungsprozesse beschreiben zu können und an der Dignität des Einzelfalles orientiert aufzeigen zu können, wie tiefgreifend und umfassend bzw. komplex, aber auch widersprüchlich durch institutionelle Kontexte und pädagogisches Handeln in Identitätsbildungsprozesse eingegriffen wird. Zum anderen sind einige theoretische Modelle dazu entstanden, die Bedingungen und Möglichkeiten für (institutionelle) Lern- und Bildungsprozesse systematisieren. In dieser Hinsicht markiert bspw. Helsper (2016) das Potenzial qualitativ ausgerichteter (schüler*innenbiographischer) Studien im Feld der quantitativ dominierten empirischen Bildungsforschung gerade darin, dass durch rekonstruktive Forschung dezidiert ausgearbeitet werden kann, wie die – durch quantitative Analysen ermittelten – schulischen und lernmilieubezogenen

„Merkmalskombinationen in konkreten Schülerhabitus mit Orientierungen und Praxen sinnstrukturiert zum Ausdruck kommen, was die Konfiguration von Schülerhabitus in ihrem Aufeinandertreffen bedeuten und wie sich im Zusammenspiel mit schulkulturellen und lernkulturellen Kontexten spezifische Passagen entfalten, die für die weitere Bildungsbiographie bedeutsam sind“ (ebd., S. 99f.).

Durchgängig zeigt sich zudem der für die Bildungsforschung sehr inspirierende Befund – der allerdings im Mainstream der Bildungsforschung noch nicht angekommen ist –, dass nämlich durch gesellschaftliche und institutionelle Kontexte und durch pädagogisches Handeln Strukturen geschaffen werden, die als *Anerkennungsräume* verstanden werden müssen. Wiederholt ist herausgearbeitet worden, dass *Lern- und Bildungsprozesse eingebettet in gesellschaftliche und institutionelle Anerkennungsverhältnisse und pädagogisch strukturierte Anerkennungsbeziehungen verlaufen, in denen Heranwachsende in unterschiedlicher Weise adressiert werden* und in denen sie sich in unterschiedlicher Weise entwerfen (können). Das ist auch insofern spannend, weil sich hier – v.a. unter Bezugnahme auf Honneths anerkennungstheoretische Überlegungen (1992) – grundlagentheoretische Anknüpfungspunkte sowohl zu (bildungs-)philosophischen wie zu bildungssoziologischen und sozialtheoretischen Diskursen finden, die in den letzten Jahren verstärkt – und nicht nur im Bereich der Biographieforschung – gesucht worden sind.¹⁰

6 Resümee

Deutlich geworden ist, dass erziehungswissenschaftliche Biographieforschung über einen Zugang zu Fragen der Bildungsforschung verfügt, der nicht nur methodisch und grundlagentheoretisch elaboriert ist, sondern in seinen verschiedenen ‚Spielarten‘ unterschiedliche Aspekte ausschärft, die im Bereich der Bildungsforschung relevant sind. Diese sind, so ist gezeigt worden, zunächst darin zu sehen, dass Lern- und Bildungsprozesse und deren Bedingungen en détail als je individuelle biographische Prozesse rekonstruiert werden, die differenzierte Einsichten in die Komplexität und Verwobenheit individueller Entwicklungsprozesse geben. Durch die *bildungstheoretisch* fundierte Biographieforschung sind fruchtbare Verknüpfungen zwischen empirischer Bildungsforschung, Bildungsphilosophie und Bildungstheorie entstanden, die zugleich dazu beigetragen haben, dass sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung insgesamt als Teil der Bildungsforschung etabliert hat. Demgegenüber sind *sozialisierungstheoretisch* fundierte Ansätze neben der Rekonstruktion biographischer Lernprozesse stärker auch auf die von Analyse der unmittelbaren Gegebenheiten bezogen, die für diese jeweils relevant geworden sind. In Bezug auf die Theoretisierung der Wechselbeziehungen zwischen bildungstheoretisch und sozialisationstheoretisch fundierten Perspektiven zeigt sich in jüngerer Zeit – nicht nur für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung – eine verstärkte Bezugnahme auf anerkennungstheoretische Überlegungen, die mit philosophischen und sozialtheoretischen Debatten um Anerkennung und Subjektivierung (z.B. Ricken/Balzer 2012) verknüpft werden.

Den Beitrag beschließend soll an dieser Stelle noch auf zwei Aspekte hingewiesen werden, die bis hier nur als ‚Subtext‘ angeklungen sind, aber für die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Biographieforschung nicht unbedeutend, vielleicht sogar genuines Kennzeichen, sind:

Zum einen ist mehrfach auf die *Beachtung der Dignität des einzelnen Falles* hingewiesen worden: Fallanalysen spielen in der Erziehungswissenschaft eine besondere Rolle, gilt doch die Kasuistik selbst als „ein ursprüngliches Stück Pädagogik“ (Binneberg 1979, S. 397), ist also pädagogisches Handeln ganz grundlegend auf Fallverstehen ausgelegt. Zwar ist deutlich geworden, dass biographische Fallrekonstruktionen, indem sie aufzeigen, wie fallbezogenes Wissen über induktive und abduktive Schlussfolgerungen und nicht durch deduktive Ableitungen von allgemeinen Aussagen generiert werden kann, sich als leistungsfähig in Bezug auf den Anspruch der Wissens- bzw. Theoriegenerierung erweisen. Neben diesem erziehungswissenschaftlichen Stellenwert aber haben biographische Fallstudien offensichtlich ein besonderes Potenzial, den Bedarfen pädagogischer Praxis nach wissenschaftlich abgesicherter, differenzierter, aber zugleich ‚anschaulicher‘ Erkenntnis nachzukommen. Gegenüber anderen Formen erziehungswissenschaftlicher Forschung zeichnen sich Fallstudien also durch eine hohe lebensweltliche Relevanz und in diesem Sinne eine „ökologische Validität“ (Fatke 2010, S. 161) aus. Damit spielen sie zugleich eine Rolle in Bezug auf Professionalisierungsprozesse: Hier dienen sie nicht nur jeweils exemplarisch der Veranschaulichung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen, sondern auch der (zugleich forschungsmethodisch geschulten) Einübung in pädagogische Diagnose- Deutungs- und Reflexionsprozesse (Riemann 2016). Darin zeigt sich durchaus ein weiteres Potenzial erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Fragen der Bildungsforschung zu reflektieren.

Zum anderen – auch dies zeigte sich durchgängig – ist erziehungswissenschaftlicher biographischer Forschung zwar ein erziehungswissenschaftliches oder pädagogisches *Interesse* inhärent, das sich z.B. auf bildungs- und/oder lerntheoretische Konzeptionen bezieht, auf die Aufklärung der Bildungspotenziale der Jugendhilfe oder die sozialisatorische ‚Wirkmächtigkeit‘ der Schule oder das Zustandekommen von Bildungsentscheidungen und Übergängen setzt. Methodologische und methodische Grundlegungen, (meta-)theoretische Vergewisserungen und Reflexionen sind allerdings ohne Bezüge auf die geistes- und sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen nicht möglich. Insofern findet sich im Bereich erziehungswissenschaftlicher biographischer Forschung etwas, was die Bildungsforschung insgesamt auszeichnet: *Interdisziplinärität*.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu z.B. die Beiträge des Thementeils „Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiawissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik“ in der ZfPäd 62/2; insbesondere den Überblick von Bettina Dausien und Andreas Hanses (2016).
- 2 Wenn hier von Lern- und Bildungsprozessen bzw. an anderer Stelle von Lern-, Bildungs- und Entwicklungs- bzw. Erfahrungsprozessen gesprochen wird, so geschieht dies unter Bezugnahme auf Winfried Marotzki und Peter Alheit (2002, S. 186). Geschuldet ist die aufzählende Nennung von lern-, Bildungs-, Entwicklungsprozessen einerseits der Unterschiedlichkeit der theoretischen Konzeptualisierung von biographischen Veränderungsprozessen, durch die die – voneinander zu differenzierenden – Prozesse nicht unter eine (vermeintliche) Oberkategorie subsumiert werden soll. Andererseits soll durch diese ‚Aneinanderreihung‘ zugleich dem Umstand Rechnung getragen werden, dass es bei aller Unterschiedlichkeit der Konzepte und der damit verbundenen biographieanalytischen Perspektivierungen jeweils um die Erforschung von biographischen bzw. von Erfahrungsprozessen in Bezug auf die Analyse von Prozessen der Veränderung (genauer: des Zuwachses) von Handlungsfähigkeit geht, die dann z.B. als (mögliche) Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen oder als Identitätsentwicklung oder als Bewältigung theoretisiert werden.
- 3 Dies illustriert beispielsweise ein Text auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung gut in dem es heißt: „Kultur im weiteren Sinne meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.) von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen, also auch den philosophischen und religiösen Bezugssystemen einer Gemeinschaft. Das ist ein historischer, soziologischer oder auch ethnografischer Gebrauch des Wortes Kultur. Mit Kultur im engeren Sinne werden die Künste und ihre Hervorbringungen bezeichnet: Bildende Kunst, Literatur, die darstellenden Künste (von Theater über Tanz bis Film), Musik, die angewandten Künste wie Design und Architektur sowie die vielfältigen Kombinationsformen zwischen ihnen“ (Emert 2009, S. 1) sowie an anderer Stelle desselben Textes: „Bildung und Kultur sind zwei Seiten einer Sache: Bildung ist die subjektive Seite von Kultur, Kultur die objektive Seite von Bildung“ (ebd., S. 2).
- 4 So werden bspw. biographische Verläufe, die mit der Ausbildung gewaltförmiger Orientierungs- und Handlungsmuster einhergehen (und die darin auch grundlegende Identitätstransformationen erkennen lassen) in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung eher nicht bzw. nicht systematisch in Bezug auf bildungsrelevante Prozesse untersucht (siehe hierzu z.B. Equit 2011 sowie Wigger/Equit 2010). Zwar ist die Begründung dafür unmittelbar einleuchtend, dass nämlich in der „Gewaltkarriere“ (Sutterlüty 2002) ablaufende Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gerade

keine emanzipatorische ist, wie es für Bildung konstitutiv ist. Gerade im Sinne maximaler Kontrastierung dürfte aber die bildungs- und lerntheoretische Rekonstruktion solcher Entwicklungsverläufe vielversprechend sein; dies nicht zuletzt, weil sie den inhärenten normativ materialen Gehalt des formalen Bildungsbegriffs sichtbar machen dürfte.

- 5 Zwar mag in Bezug auf gewaltförmige Handlungen auf der Hand liegen, dass sich hier etwas Bildungsrelevantes nicht finden lässt, dem ist aber entgegenzuhalten, dass einerseits Bohnsack u.a. (1995) aufzeigen konnten, dass es z.B. dem Kampf der Hooligans nachgelagert durchaus Formen der Kommunikation gibt, in denen dann z.B. Fairnessregeln expliziert werden (was möglicherweise auf Lernprozesse verweist). In einer Fallstudie zu einem Jugendlichen (Wiezorek/Grundmann 2013; S. 25f.) sind es z.B. Handlungskompetenzen, die auf das Bewirtschaften eines Bauerhofes bezogen sind, denen als etwas Bildungsrelevantes – hier durch die pädagogischen und institutionellen Akteure – keine Beachtung geschenkt wird, gleichwohl sich diese in der Beobachtung zeigen und im Interview (jeweils knapp) versprochen werden. In pädagogischer Perspektive gilt der Junge als ‚bildungsfern‘ und leistungsschwach. Hier lässt sich exemplarisch zeigen, dass die auf das Bewirtschaften des Hofes bezogenen milieubezogenen Handlungskompetenzen als etwas potenziell Bildungsrelevantes nicht in den Blick kommen. Indem aber wiederum solche Fälle in bildungstheoretischer Perspektive eher nicht erhoben und analysiert werden, sondern Fälle, in denen sich lebensweltliche Praktiken zeigen, die gesellschaftlich viel stärker als Ausdruck von (Bildungs-)Kultur Wertschätzung erfahren, bleibt auch der normative Bias dessen, was als bildungsrelevante Handlungspraxis in den Blick kommt, implizit.
- 6 Dass die Kategorie des Handelns bzw. die der Handlungsfähigkeit bei aller Unterschiedlichkeit verschiedener sozialisationstheoretischer Konzeptionen zentraler Bezugspunkt sozialisationstheoretischer Überlegungen ist, hat Veith bereits 1996 in einer detaillierten Rekonstruktion des sozialisationstheoretischen Denkens, nachgewiesen (ebd.). Insofern wird auch im Folgenden eher abstrahiert von einzelnen sozialisationstheoretischen Konzepten argumentiert.
- 7 Die folgenden Ausführungen beziehen sich in der Argumentation – und das auch nur aspekthaft – nur auf die schüler*innenbiographische Forschung sowie biographische Forschung in der Sozialpädagogik. Gerade in Bezug auf die Beiträge biographischer Forschung in der Erwachsenenbildung sowie in der interkulturellen Pädagogik ist die Darstellung zu lückenhaft. Allerdings geht es mir hier nicht um eine Gesamtschau der Erträge aller erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, die hier nicht zu leisten ist, sondern darum, anhand einiger Arbeiten die Potenziale eines sozialisationstheoretisch fundierten Zugangs biographischer Bildungsforschung zu verdeutlichen.
- 8 Interessant ist hier, dass, wie Wensierskis Zusammenschau zu den Entwicklungslinien der biographischen Forschung in der Sozialpädagogik verdeutlicht, sich kein genuiner Bezug auf bildungstheoretische Ansätze findet. Das einerseits eher individuumsbezogen problemorientierte, andererseits eher gesellschaftskritisch problemorientierte Interesse an Aufwachsensprozessen sowie den sozialen Bedingungen, unter denen dies geschieht, hat für sozialpädagogische Forschung – befördert durch eine kritisch mit der obrigkeitsstaatlichen Tradition der Jugendwohlfahrt abrechnenden Pädagogisierung der Jugendhilfe in den ausgehenden 1960er und den 1970er Jahren – offensichtlich viel stärker eine Orientierung an einer sozialwissenschaftlich sozialisationstheoretischen Perspektive mit sich gebracht als eine Orientierung an der bildungstheoretischen Tradition der Erziehungswissenschaft, wie dies für die Allgemeine Pädagogik gilt (ebd.).
- 9 Das Konzept der „Bewältigung“, auf das in sozialpädagogischen Forschungsarbeiten zurückgegriffen wird (Litau u.a. 2016), ist selbst „sozialisationstheoretisch begründet[] ... [und; C.W.] richtet sich ... auf ... Zone[n; C.W.] der Lebensbewältigung“ (Böhnisch/Schröer 2013, S. 27). Daneben haben insbesondere die lerntheoretischen Überlegungen von Bateson (hierzu Ecarus 2006) und Holzkamp (Ludwig 2014) biographieanalytische Rekonstruktionen inspiriert.

- 10 Hier ist nicht im Ansatz der Platz, diesen Befund zu würdigen. Dass anerkennungstheoretische Überlegungen inzwischen in der Erziehungswissenschaft prominent vertreten sind, hat sicher nicht zuletzt damit zu tun, dass – neben der Schrift Axel Honneths (1992) auch durch die Arbeiten Annedore Prengels (1993) und den Überblicksband von Benno Hafener, Peter Henkenborg und Albert Scherr (2002) sensibilisiert – immer wieder anerkennungsrelevante Sachverhalte, Anerkennungsproblematiken rekonstruiert wurden, durch die die (beobachtete oder erzählte) Situation strukturiert wurde. Inzwischen liegen hierzu eine ganze Reihe an Publikationen vor, auf die an dieser Stelle nur hingewiesen werden kann: z.B. Hafener u.a. 2002; Wiezorek 2005; Helsper u.a. 2005; Stojanov 2006; Schoneville/Thole 2009; Balzer/Ricken 2010; Ricken/Balzer 2012; Reh/Ricken 2012; Equit 2011; Wischmann 2015.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 431–457.
- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 35–87.
- Binneberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg, H. 3, S. 395–402.
- Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim/München.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2013): Soziale Arbeit. Eine problemorientierte Einführung. Stuttgart.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.
- Dausien, B./Hanses, A. (2016): Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H.2, S. 159–171.
- Dieminger, B./Schnarr, A./Siebholz, S./Wiezorek, C. (2013): Bildung, Sprache und Biografieforschung. Einige Überlegungen zu Begrenzungen der verbalsprachlichen Erschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 2, S. 152–168.
- Ecarius, J. (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 91–108.
- Equit, C. (2011): Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Dossier Kulturelle Bildung. http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html (27.02.2017).
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 159–172.
- Felden, H.v. (2016): Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In:

- Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 103–125.
- Finkel, M. (2006): Heimerziehung und Biographie. Über die Anschlussfähigkeit zwischen biographischer Erfahrung und institutioneller Unterstützung. In: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.): *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Weinheim/München, S. 39–56.
- Fuchs, T. (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld.
- Fuchs, T. (2016): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – Der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 127–151.
- Garz, D./Blömer, U. (2010): *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 571–588.
- Hafenegger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.
- Helsper, W. (2009): *Schulkultur und Milieu – Schulkulturen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns*. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung*. Opladen, S. 155–175.
- Helsper, W. (2016): Wird die Pluralität in der Erziehungswissenschaft aufgekündigt? In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31-2016, S. 89–105.
- Helsper, W./Bertram, M. (2006): *Biographieforschung und SchülerInnenforschung*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden S. 273–294.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, T. (2010): *Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 119–136.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.) (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Krüger, H.H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (2006): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): *Anerkennung in institutionalisierten, professionellen pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss*. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 179–206.
- Hildenbrand, B. (1998): *Biographieanalysen im Kontext von Familiengeschichten: Die Perspektive einer Klinischen Soziologie*. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen, S. 205–244.
- Höblich, D. (2010): *Biografie, Schule und Geschlecht: Bildungschancen von SchülerInnen. Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.
- Idel, S. (2004): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden.
- Kaiser, Y. (2011): *Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer*. Wiesbaden.
- Kokemohr, R. (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. In: Koller, H.-

- C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–68.
- Koller, H.-C. (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, S.: 34–51.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Koller, C.-H./Wulfstange, G. (2016a): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S. 9–18.
- Koller, H.-C./Wulfstange, G. (2016b): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld.
- Kramer, R.T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Opladen.
- Krüger, H.-H. (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 13–34.
- Krüger, H.H./Deinert, A./Zschach, M. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen.
- Krüger, H.H./Köhler, S.M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen.
- Krüger, H.H./Köhler, S.M./Zschach, M./Pfaff, N. (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittstudie. Opladen.
- Litau, J./Walther, A./Warth, A./Wey, S. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim/Basel.
- Ludwig, J. (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Bielefeld, S. 181–202.
- Maas, M. (2003): Alternativschule und Jugendkultur. Entwicklungsprobleme von Adoleszenten. Weinheim/Basel.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 59–70.
- Marotzki, W./Alheit, P. (2002): Bildungsforschung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3. Jg., H. 2, S. 185–189.
- Marotzki, W./Tiefel, S. (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 71–88.
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung, Weinheim und München.
- Nohl, A.M. (2006): Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen.
- Nohl, A.M. (2013): Spontane Bildungsprozesse. Lebensbewältigung auf Umwegen. In: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Weinheim/München, S. 47–68.
- Nohl, A.M. (2016): Bewältigung und Bildung – eine rekonstruktive Perspektive auf die Bedeutung der Krise als Katalysator. In: Litau, J./Walther, A./Warth, A./Wey, S. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim/Basel, S. 108–125.
- Nohl, A.M./Rosenberg, F. von/Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H. R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 35–56.

- Ricken, N./Balzer, N. (2012) (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Riemann, G. (2016): Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit. Überlegungen zu zentralen Aufgabenstellungen und Elementen im professionellen Handeln und zu Formen ihrer Entdeckung und Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 2, S. 199–214.
- Rosenberg, F. v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Rosenberg, F. v. (2014): Lern- und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Pluralität. Wiesbaden
- Schneider, E. (2014): Herausbildung habitualisierter Bildungsorientierungen im Rahmen eines biografischen Wandlungsprozesses – Das Fallbeispiel einer aufsteigenden Hauptschülerin im Längsschnitt. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 332–349.
- Schoneville, H./Thole, W. (2009): Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? In: Soziale Passagen. 1, S. 133–143.
- Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsreich und Bedeutung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 35–58.
- Schwanenflügel, L. von (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.
- Siebold, S. (2013): Der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule bei Kindern in Heimen. Erste Ergebnisse zu ihren Orientierungen in Bezug auf die Schulfindung. In: Siebold, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 43–55.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.
- Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt/New York.
- Tenorth, H.E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., H. 6, S. 969–984.
- Thiersch, S. (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familiären Erbes. Wiesbaden.
- Thon, C. (2016): Biografischer Eigensinn – widerspenstige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 2, S. 185–198.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Veith, H. (1996): Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens. Frankfurt/New York.
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling Out. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 97–128.
- Wensierski, H.J. (2006): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 459–481.
- Wiezorek, C. (2005): Biographie, Schule und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.
- Wiezorek, C. (2016): (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurven-förmige Entwicklung und biografische Orientierungen? Eine Problematisierung der ‚Erwachsenenbezogenheit‘ theoretischer Konzepte in der qualitativen Bildungsforschung. In: Kreitz, R./Miethe, I./Teervoren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 61–82.

- Wiezorek, C./Grundmann, M. (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Weinheim/München, S. 17–33.
- Wigger, L. (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., H. 4, S. 478–493.
- Wigger, L. (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 101–118.
- Wigger, L. (2016): Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: Koller, H.-C./Wulftange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld. S. 47–78.
- Wigger, L. (Hrsg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn.
- Wigger, L./Equit, C. (2010) (Hrsg.): Bildung, Biographie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen. Opladen.
- Wischmann, A. (2015): Ist das Bildung? Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf Bildung und Benachteiligung im Kontext Kritischer Sozialer Arbeit. In: Dörr, M./Füssenhäuser, C./Schulze, H. (Hrsg.): Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer kritischen Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 175–190.
- Zedler, P./Döbert, H. (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 23–45.

Daniel Wrana

(Inter-)Disziplinarität in der Diskursforschung

Zur Genealogie epistemischer Modelle und intellektueller Technologien

(Inter-)Disciplinarity in Discourse Studies

Zusammenfassung

Ist die Diskursforschung disziplinär oder interdisziplinär zu verorten? Ausgehend von dieser Frage wird die Perspektive umgekehrt und Disziplinarität selbst als diskursives Phänomen betrachtet. Im Beitrag wird die These entfaltet, dass Disziplinarität in diskursiven Praktiken des Wissenschaftsfeldes hervorgebracht wird und wie sie einen Einsatz im Widerstreit epistemischer Modelle und intellektuellen Technologien bildet. Eine historische Skizze der Genealogie der Erkenntnisweisen zeigt, inwiefern differente Analytiken in einem diskursiven Kampf um die Gegenstände wissenschaftlicher Forschung stehen und – am Beispiel der Diskursforschung – inwiefern Disziplinarität zu einer der Machtlinien in diesem Spiel geworden ist.

Schlagwörter: Disziplinarität, Methoden, Diskursanalyse, Diskursforschung, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte

Abstract

Is discourse research a disciplinary or an interdisciplinary project? Starting from this question the perspective is reversed and disciplinarity itself is viewed as a discursive phenomenon. The paper develops the thesis that disciplinarity is produced in the discursive practices of the field of science, and examines how it is used in relation to epistemic models and intellectual technologies. A historical sketch of the genealogy of epistemologies shows the extent to which different ways of analysis stand in a discursive struggle for the objects of scientific research. In the case of discourse research, it is shown to what extent disciplinarity has become one aspect of power relations in the game of science.

Keywords: disciplinarity, methods, discourse analysis, discourse studies, science studies, epistemology

1 Zur Disziplinarität der Diskursforschung

In den Titeln von Handbüchern und Sammelbänden ist des Öfteren die Rede von einer „Linguistischen Diskursanalyse“ (Busse/Teubert 2013; Niehr 2014) bzw. „Diskurslinguistik“ (Warnke/Spitzmüller 2008; Spitzmüller/Warneke 2011), oder auch von einer „Sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse“ (Keller u.a. 2010) oder einer „Erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung“ (Fegter u.a. 2015). Dis-

kursforschung wird also mit zahlreichen disziplinären Markierungen versehen. Andererseits wird sie aber auch als überdisziplinärer Rahmen präsentiert, so gibt es Handbücher, Wörterbücher, Buchreihen und Zeitschriften zu einer „Interdisziplinären Diskursforschung“ (z.B. Angermüller u.a. 2014; Wrana u.a. 2014). Aber was macht eine Diskursforschung zu einer „linguistischen“ oder „erziehungswissenschaftlichen“ oder „politikwissenschaftlichen“ oder eben zu einer „interdisziplinären“? Wie ist zu erklären, dass für einen methodologischen Zugang so unterschiedliche disziplinäre Positionierungen möglich sind?

In einem ersten Zugang zur Problematik lässt sich festhalten, dass (Inter-)Disziplinarität eines methodologischen Zugangs wie der Diskursforschung meist im Rahmen von drei verschiedenen Modellen gedacht wird. (1) Eine konsequent disziplinäre Diskursforschung wäre als ein Zugang zum Gegenstand denkbar, der ohne rezeptive Beziehungen zu anderen Disziplinen auskommt. Eine Forderung nach disziplin- und damit gegenstandsspezifischen analytischen Werkzeugen taucht in den jeweiligen historischen Genesen der Disziplinen immer wieder auf. Für die Erziehungswissenschaft etwa hat Herbart (1885, S. 6) „einheimische Begriffe“ gefordert. Sie sollten die Pädagogik in die Lage bringen, sich als relativ autonome Disziplin von anderen Disziplinen durch einen spezifischen analytischen Zugang zum Gegenstand zu unterscheiden. (2) Ein zweites Modell ist, die Methodik von Forschung von interdisziplinären analytischen Werkzeugen her zu denken, während die Forschungsgegenstände wie „Gesellschaft“, „Unterricht“ oder „Semantik“ als disziplinspezifisch betrachtet werden. In einem solchen Zugang wären analytische Instrumentarien aus anderen Disziplinen rezipierbar, solange die Gegenstandskonstitution disziplinär gedacht wird. (3) Schließlich könnte sich die Diskursforschung selbst autonomisieren und eine Art eigene Disziplinarität ausbilden. In der Wissenschaftsforschung gelten eigenständige Wörterbücher, Handbücher, Einführungen, Zeitschriften und Masterstudiengänge als Kriterien einer beginnenden Disziplinbildung. All dies lässt sich für die Diskursforschung durchaus beobachten. Als Anwärtlerin auf disziplinäre Autonomie würde sie – wie gegenwärtig zahlreiche andere Kandidat*innen auch – mit „studies“ kombiniert und unter dem Titel „discourse studies“ firmieren.

Ich möchte in diesem Beitrag nicht das Ziel verfolgen, eine wie immer geartete disziplinäre Identität zu fordern oder zurückzuweisen, sondern vom Konzept der Disziplinarität als einheitsstiftendem Fluchtpunkt wissenschaftlicher Praxis Abstand gewinnen. Ich möchte mir vielmehr anschauen, wie Disziplinarität in einem Feld wissenschaftlichen Denkens diskursiv konstruiert wird. Anstatt also das Konzept der Disziplinarität als selbstverständlichen Ausgangspunkt zu nehmen und von hier aus eine bestimmte Weise und Typik der Diskursforschung zu bestimmen, wende ich umgekehrt die Diskursanalyse auf das Problem der Disziplinarität an, und untersuche, wie diese hervorgebracht wird. Ich untersuche das Verschieben, Transferieren und Respezifizieren von Theorien und Methoden als eine soziale diskursive Praxis und Disziplinarität als einen der Einsätze dieser Praxis.

Die Geschichte der Wissenschaften erscheint aus dieser Perspektive als Genealogie eines Terrains, auf dem sich epistemische Modelle und intellektuelle Technologien herausbilden und in einen diskursiven Kampf um die Deutungshoheit zur Analyse ihrer Gegenstände treten. In diesem, von Machtverhältnissen mitbestimmten, Feld der Erkenntnis respezifiziert sich Disziplinarität als eine der Machtlinien, an denen sich Selbstzuschreibungen und Abgrenzungen zu anderen Positionen vollziehen.

Ich möchte zunächst damit einsteigen, anhand aktueller „disziplinären Claims“ eines „Soziologen“ und eines „Linguisten“, zeigen, wie das Ziehen disziplinärer Grenzen funktioniert und wie dabei bestimmte Linien und Probleme aufgemacht werden. In solchen Claims wird implizit vorausgesetzt, dass Disziplinarität eine Grundbedingung ist, von der her Gegenstände, Theorien und Methoden gesetzt werden. Ich möchte demgegenüber eine andere Sichtweise stark machen unter der auch die disziplinären Grenzen Effekte diskursiver Praktiken sind. Was als quasi-natürlicher Gegenstand von Disziplinen erscheint. In zwei weiteren Abschnitten möchte ich zeigen, wie die historische Kontingenz dieser Setzungen im Rahmen einer Genealogie des Wissenschaftsfeldes, und des diskursiven Kampfes epistemischer Modelle und intellektueller Technologien erst dechiffrierbar wird. Im letzten Abschnitt werde ich skizzieren, wie mit disziplinäre Zuschreibungen dieses Terrain des Wissenschaftsfeldes bespielt wird.

Die von mir analysierten diskursiven Praktiken und Machtverhältnisse finden sich überall dort, wo Disziplinarität in wissenschaftlichen Debatten eine Rolle gegeben wird. Die Debatten zur Methodologie der Diskursanalyse sind insofern ein exemplarischer Gegenstand einer Analyse, die auf die Erkenntnispolitiken des wissenschaftlichen Feldes zielt.

2 Das Setzen disziplinärer Claims

Wenn Disziplinarität selbst aus diskursanalytischer Perspektive betrachtet wird, dann gilt es, die diskursiven Praktiken zu beobachten, in denen Disziplinarität hergestellt wird. Die Praktiken vollziehen sich, indem Disziplinarität bestimmt, als Instrument genutzt oder als Einsatz in Positionierungen gebraucht wird. Der Vollzug dieser Praktiken erfolgt über Äußerungen, die Bestimmungen oder Abgrenzungen vornehmen, mit denen das Feld der Diskursforschung als disziplinär strukturiertes Terrain konturiert wird. Jede dieser Äußerungen ist zugleich ein Spielzug in einem diskursiven Kampf, ob der Spielzug ‚gelingt‘, ob sich also das Terrain in der Weise strukturiert, wie im Spielzug postuliert wird, ist nie ganz vorhersehbar, sondern Resultat eines komplexen Spiels von Ereignissen und Kräfteverhältnissen. Jede Äußerung ist demzufolge im vollen Sinn ein Einsatz im Spiel, sie ist ein Claim für eine Position im umkämpften Terrain. In der exemplarischen Analyse in diesem Abschnitt möchte ich mir die Positionierungen resp. Claims zur Disziplinarität der Diskursforschung eines „Soziologen“ und eines „Linguisten“ anschauen. Es geht mir nicht um eine Auseinandersetzung mit den beiden Autoren, sondern um die allgemeinere Frage der Funktionsweise des Setzens disziplinärer Claims. Ich nenne daher keine Namen und setze noch die beiden Wörter „Soziologe“ und „Linguist“ in Anführungszeichen, denn es handelt sich um Identitätszuschreibungen mit disziplinären Prädikaten, die ihrerseits konstruiert sind und eine bestimmte diskursive Positionierung erst eröffnen und möglich machen.

Der schmale Band „Einführung in die Diskursforschung“ (Keller 2013) ist erstmals 2001 und dann in mehreren Auflagen beim VS-Verlag erschienen. Die ersten 60 Seiten bieten einen Überblick über verschiedene Ansätze der Diskursanalyse. Angeführt werden in den Überschriften und damit im Inhaltsverzeichnis sichtbar nacheinander: „Discourse Analysis“, „Diskurslinguistik“, „Critic-

cal Discourse Analysis“, „Kulturalistische Diskursforschung“, „Wissenssoziologische Diskursanalyse“ und schließlich „Weitere disziplinäre Entwicklungen“. Es fällt auf, dass die Benennungen der Ansätze meist entweder disziplinäre („Diskurslinguistik“, „Wissenssoziologische Diskursanalyse“) oder transdisziplinäre Markierungen („Kulturalistische Diskursforschung“, „weitere disziplinäre Entwicklungen“) enthalten. Die „Discourse Analysis“ und die „Critical Discourse Analysis“ hingegen werden national/sprachraumbezogen markiert, indem die spezifizierende Differenz durch die Sprache hergestellt wird, in der diese Ansätze formuliert sind.

Im Abschnitt „Wissenssoziologische Diskursanalyse“ wird ein bestimmter, in seinen Theoriereferenzen positionierter Ansatz dargestellt und klar als disziplinär soziologischer Einsatz markiert. Dazu konkurrierende Ansätze (z.B. Diaz-Bone 2010, 2011), die ebenso eine Diskursanalyse mit Fokus auf „Wissen“ und klar disziplinär soziologischer Verortung vertreten, werden nicht unter „Wissenssoziologie“, sondern unter „Kulturalistische Ansätze“ gelistet, also mit einem transdisziplinären Marker versehen. Insofern „Wissenssoziologie“ zu einer Markierung für einen bestimmten Ansatz und eine bestimmte theoretische Verknüpfung (von Michel Foucaults Diskurstheorie mit der sozialphänomenologischen Hermeneutik) wird, laufen disziplinpolitische und theoriepolitische Positionierungsstrategien ineinander. Abschließend wird von „Weiteren disziplinären Entwicklungen“ berichtet; hier werden Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Humanographie behandelt, die jeweils über ihre Gegenstände bestimmt und als rezipierende Wissenschaften gefasst werden.

Diese Darstellung des Feldes der Diskursforschung entwirft ein Terrain, auf dem zwei relevante Disziplinen im Widerstreit um die methodologische Orientierung in der Diskursforschung stehen: Linguistik und Soziologie. Die übrigen Disziplinen sind dieser Differenz nachgeordnet. Prozessiert wird die disziplinäre Leitdifferenz etwa im Kontext der Diskussion des Forschungsprozesses: „Der wesentliche Unterschied zwischen sprach- und sozialwissenschaftlicher Diskursforschung besteht in den disziplinär bedingten unterschiedlichen Forschungsinteressen. Die Analyse der sprachlichen oder zeichnerförmigen Ebene von Diskursen ist für die sozialwissenschaftliche Diskursforschung nur ein Bestandteil ihrer Fragestellungen; hinzu kommt die Analyse der Akteure und Prozesse, die einen Diskurs erzeugen, reproduzieren oder bestreiten, die Untersuchung der Situationen und Kontexte der Diskursproduktion sowie die Frage nach dem Verhältnis von Diskursen, Ereignissen und unterschiedlichsten sozialen Praktiken – also Ebenen im ‚Außerhalb‘ der Textkorpora“ (Keller 2013, S. 69). Den Sprachwissenschaften wird also zugeschrieben, auf die Textkorpora fixiert zu sein, der um das Soziale erweiterte Gegenstand „Diskurs“ wird der Soziologie zugerechnet und es wird ihr exklusiver Zugang zu diesem Gegenstand proklamiert.

Zu diesen Claims eines „Soziologen“ möchte ich einige Aussagen eines „Linguisten“ kontrastieren. „Wohl in allen oder den meisten dieser Disziplinen wurde Diskursanalyse von Anfang an als interdisziplinäres Unterfangen begriffen. [...] Nachdem die Diskursanalyse heute einen erstaunlich breiten Entwicklungsstand erreicht hat, scheint aber ein integrativer Ansatz trotz der weit überdurchschnittlichen Bemühungen um interdisziplinären Austausch weiter entfernt als je zuvor. Es macht den Anschein, als hätten sich die Disziplinen in ihrem Zugriff auf den prekären Gegenstand ‚Diskurs‘ methodisch eher auseinanderentwickelt als aufeinander zu bewegt“ (Busse 2015, S. 227). Mit Bezug auf Foucault wird festgehalten, dass dieser die von ihm erstmals beschriebene Ebene der Diskurse als eine

begriffen habe, die „zwischen dem Denken und der Sprache“ (ebd.) liege. Dieses Zwischen könne aber nur die „Ebene des Sozialen im Wechselspiel von Denken, Sprache, Wissen und deren gesellschaftlichen Bedingungen“ sein (Busse 2015, S. 228). Es liege daher „auf der Hand, dass eine Diskursanalyse im Sinne Foucaults – solchermaßen bestimmt – nicht aus der Perspektive einer einzelnen der hier angesprochenen und/oder von ihr berührten wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Fächer allein das ganze Spektrum der von ihm angedachten Aspekte erschöpfend erforschen kann. Sie ist notwendigerweise interdisziplinär, transdisziplinär, fächerübergreifend, oder gar Fächergrenzen sprengend“ (ebd., S. 229).

Während also von der soziologischen Position für eine disziplinäre Besetzung des Terrains plädiert wird, in der der Zugriff auf das Soziale der Soziologie vorbehalten bleibt, wird von der linguistischen Position das Soziale als ein „Zwischen“ postuliert, das verschiedene disziplinäre Terrains verbindet. Die Diskursforschung sei insofern konstitutiv interdisziplinär.

Im weiteren Verlauf des Beitrags stellt der „Linguist“ allerdings fest, dass die eigentlich notwendige und gar konstitutive Interdisziplinarität nicht funktioniere und zwar, weil die disziplinär sozialisierten Akteure nicht die Anstrengung unternehmen, die anderen Disziplinen wirklich zu verstehen (Busse 2015, S. 250). Dies führe dann zu einem entscheidenden Faktor für das Scheitern interdisziplinärer Zusammenarbeit: „Man könnte ihn ‚Disziplinen-Eifersucht‘ nennen. Er liegt immer dann vor, wenn die VertreterInnen zweier akademischer Fächer (oder Teil-Fächer) der Meinung sind, dass ein bestimmter Gegenstand (ein Theoriebereich) zu den ‚ureigenen‘ Gegenständen (oder Theorien) gehöre, von denen ‚die Anderen‘ gefälligst ihre Finger zu lassen haben. Die Wissenschaftsgeschichte ist durchzogen von solchen Abgrenzungstreitigkeiten“ (ebd., S. 251). Auch in dieser Perspektivierung auf friedfertige Koexistenz der Disziplinen und auf pluralen Zugang zu den Forschungsgegenständen gilt jedoch die Voraussetzung, dass die disziplinären Differenzen konstitutiv für die Standpunkte der Akteur*innen sind. Auch die Aufforderung zur Verständigung setzt nicht außer Kraft, dass die disziplinären Grenzen als den diskursiven Kämpfen vorgängig betrachtet werden.¹

Ich möchte im Folgenden Argumente für eine Umkehrung dieser Voraussetzung sammeln und stark machen, dass noch die disziplinären Grenzen ein Effekt diskursiver Praktiken der Konstitution des Wissenschaftsfeldes sind. Dazu gilt es, noch die Formierung von Begriffen und Methoden und somit auch von disziplinären Grenzen als durch Machtverhältnisse hervorgebracht und von Machtverhältnissen durchzogen zu verstehen. Für die Analyse der Machtgebundenheit (und damit „Unreinheit“) von Erkenntnis hat Walter Seitter im Anschluss an Foucault den Begriff der Erkenntnispolitik geprägt (vgl. Foucault 2012; Seitter 1985). Die Betonung der erkenntnispolitischen Dimension, so Norbert Ricken, zielt auf die „produktiven Strategien der Wahrheitsproduktion“ (Ricken 2011, S. 12). In diesem Sinne sollen im Folgenden disziplinäre Grenzziehungen als ein Moment dieser wahrheitsproduzierenden Strategien betrachtet werden.

3 Im Widerstreit der Erkenntnisweisen

Einen ersten Zugang zu den Praktiken der Wahrheitsproduktion im Wissenschaftsfeld soll ein Blick zurück in die soziologische „Einführung in die Diskursanalyse“ eröffnen. Dabei zeigt sich, dass es neben den disziplinären noch weitere, mit diesen in Beziehung stehende Abgrenzungslinien gibt. Im Abschnitt „Diskursforschung ist Interpretationsarbeit“ heißt es: „Diskursanalyse ist immer und notwendig ein Prozess hermeneutischer Textauslegung [...]. Die Auseinandersetzung um die Methoden der Diskursforschung war zunächst durch strukturalistische Attacken gegen ‚die‘ Hermeneutik und einen damit explizit verknüpften Überlegenheitsanspruch standardisierter Analyseverfahren meist linguistischer bzw. lexikometrischer Herkunft gegenüber den ‚unkontrollierten‘ hermeneutisch-interpretativen Vorgehensweisen geprägt“ (Keller 2013, S. 76).

Mit diesem Claim wird eine Narration entfaltet. Die Hermeneutik tritt als zentrale Akteurin auf, sie war bereits „da“ in einem ihr angestammten Bereich der Diskursforschung, wurde dann aber angegriffen („strukturalistische Attacken“) und ihr ursprünglichen Recht auf die Deutungshoheit zur Praxis der Interpretation wurde ihr streitig gemacht. Dem angreifenden Strukturalismus wird zugewiesen, linguistischer Herkunft zu sein, womit die beiden Differenzlinien Soziologie vs. Linguistik und Hermeneutik vs. Strukturalismus konnotiert werden. Im Anschluss an diese Passage wird die wissenssoziologisch-rekonstruktive Hermeneutik als rettende Lösung in dem Konflikt anempfohlen: Sie hat einen angemessenen Gegenstandsbezug, da sie hermeneutisch ist, kann aber zugleich als hinreichend fundiert gelten, um den strukturalistischen „Attacken“ standzuhalten, die der Hermeneutik mangelnde Wissenschaftlichkeit vorwerfen. „Da es der Diskursanalyse vor allem um Textauswertung geht, bietet sich der Anschluss an die wissenssoziologisch-rekonstruktive Hermeneutik an. In diesem Sinne sind die nachfolgenden Vorschläge zu verstehen. [...] In der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedene Ansätze des methodisch kontrollierten interpretativen Vorgehens der Textanalyse entwickelt. Dazu zählen die Dokumentarische Methode der Interpretation, die Objektive Hermeneutik, Formen der Deutungsmusteranalyse, Anwendungen der grounded theory, konversationsanalytische Ansätze u.a.“ (Keller 2013, S. 77). Diese theoriepolitischen Claims eröffnen eine doppelte Frontstellung. Zu der Forderung nach einer disziplinär einheimischen Gegenstandskonstruktion kommt eine Forderung nach einer spezifischen analytischen Technologie. Die disziplinären Claims werden mit den theoretisch-analytischen Claims eng verknüpft.

Ausgehend von solchen Claims lassen sich zwei Ebenen der epistemologischen, methodologischen und disziplinären Auseinandersetzungen unterscheiden. Zum einen die Kämpfe um Legitimität bestimmter Zugangsweisen, zum anderen die Entwicklung intellektueller Technologien, denen eine gegenstandskonstitutive Kraft zukommt. Beide Ebenen wurden in der Geschichte der Kämpfe im Wissenschaftsfeld eng miteinander verknüpft. In der folgenden Rekonstruktion wird sich zeigen, dass der Streit um die Erkenntnisweisen ein wesentliches Moment der Etablierung von Disziplinen ist. Die jeweiligen Erkenntnisinstrumentarien, die epistemischen Modelle und analytischen Raster sind zugleich die Mittel, mit denen um Disziplinarität gekämpft wird und ein Gut, um das dabei gekämpft wird.

Ein Blick auf den Entstehungsprozess der disziplinären Felder verweist in die alte Universität, die zeigt die bis ins 18. Jahrhundert aus den drei Fächern Theo-

logie, Jura und Medizin bestand. Die Philosophische Fakultät fungierte als „Dienstleisterin“ für die allgemeine methodische Grundbildung und war den Fächern untergeordnet. Am Ende des 18. Jahrhunderts jedoch haben sich neue Wissenschaften aus der Philosophischen Fakultät heraus entwickelt, die ihrerseits expandiert ist und sich intern ausdifferenziert hat. Es bildeten sich nach und nach eigenständig werdende Professuren, Seminare und Institute und universitätsübergreifend Disziplinen (vgl. Stichweh 1984; Rüegg 2004). Die Naturwissenschaften waren in diesem Etablierungsprozess sehr erfolgreich und haben bald eigene Fakultäten gegründet. Als ihren speziellen Zugang zum Gegenstand markierten sie die Erklärung von Naturphänomenen durch allgemein und übersituativ gültige Naturgesetze, die es zu entdecken galt. Diese Erkenntnisse erlaubten auch die Prognose von Naturphänomenen und deren technische Anwendung und Entwicklung. Der Erfolg der naturwissenschaftlichen Disziplinierungen lässt sich kaum von den Fortschritten der technischen Modernisierung aller Lebensbereiche trennen.

Das epistemische Modell der Naturwissenschaften, auf exakte Weise erklärende und zugleich technisierbare Natur-Gesetze zu bestimmen, forderte auch andere Wissensgebiete heraus, sich als „wissenschaftliche“ neu zu konstituieren, d.h. dieses erfolgreiche epistemische Modell zu adaptieren. Die verbreitete Auffassung, dass die naturwissenschaftliche Methode die einzige wissenschaftliche Methode sei und daher auch auf die nicht natürlichen, sondern „menschlichen“ Gegenstände wie Psyche und Gesellschaft angewendet werden müsse, wurde am prominentesten von John Stuart Mill (1873) vorgetragen. Valide wissenschaftliche Erkenntnis besteht gemäß dieser Argumentation grundsätzlich aus nomologischen Aussagen, die einer experimentellen Überprüfung standgehalten haben. Aus dieser Perspektive wurde die Forderung nach einer allgemeinen Methodologie der Wissenschaften, nach einem epistemischen Modell, einem Erkenntnisinstrumentarium, das für alle Disziplinen Geltung hat, formuliert.

Demgegenüber haben andere Fächer wie Geschichte und Germanistik, die sich innerhalb der philosophischen Fakultät ausdifferenzierten, begonnen, sich nicht nur über andere Gegenstände zu definieren, sondern auch über ein von den Naturwissenschaften differentes epistemisches Modell. Mit nicht geringerem Selbstbewusstsein wurde von diesen Fächern die Eigenlogik des Menschlichen als disziplinär und zugleich epistemisch ureigener Gegenstand angerufen. So proklamierte etwa Jakob Grimm auf dem Germanistentag von 1846: „Unsere Naturforscher zählen die Blätter und Staubfäden zahlloser Kräuter, ordnen unendliche Reihen aller Geschöpfe; was ist aber erhebender und betrachtungswerther als das Wunder der Schöpfung, das über die ganze Erde sich ausbreitende Menschengeschlecht, das eine überreiche Geschichte seiner Entfaltung und seiner Thaten aufzuweisen hat?“ (Grimm 1871, S. 344). Für die Geschichtswissenschaft postulierte Droysen Mitte des 19. Jahrhunderts, dass diese im Unterschied zu den Naturwissenschaften nicht nach logisch-kausalen Gesetzen in der Geschichte suche, um das Spätere aus dem Früheren zu „erklären“, sondern dass sie den sittlichen Gehalt der Geschichte in Freiheit und Verantwortlichkeit „verstehen“ wolle (Droysen 1868, S. 19). Die neuen Wissenschaften suchten nach einer Weise der Gegenstandskonstruktion mit der sie sich von den etablierten und als dominant und mächtig empfundenen Naturwissenschaften abgrenzen können.

Im Übergang zum 20. Jahrhundert wurden diese epistemischen Modelle expliziert, ausgearbeitet und zu einem eigenen Gegenstand philosophischer Reflexion. Heinrich Rickert fasste in einem Vortrag 1899 vor der neu gegründeten „Kultur-

wissenschaftlichen Gesellschaft“ in Freiburg im Breisgau als Kern der naturwissenschaftlichen Methode, dass sie das Individuelle und Besondere nur beobachte, um es unter allgemeine Begriffe zu fassen, sie ordne „alle Objekte allgemeinen Begriffen, womöglich Gesetzesbegriffen“ (Rickert 1899, S. 32) unter, sie verfare subsumptiv. Die Kulturwissenschaften hingegen würden sich mit den individuellen und besonderen Ereignissen und Handlungen befassen, die gerade nicht auf einen allgemeinen Begriff gebracht, sondern in ihrer Besonderheit rekonstruiert werden müssen.

Ähnliche Überlegungen formulierte etwa zeitgleich Wilhelm Dilthey. Rickert und Dilthey formulierten je eine Variante des Satzes, dass die Natur zu „erklären“, das „Seelenleben“ aber zu „verstehen“ sei (vgl. Rickert 1899, S. 42; Dilthey 1990[1894], S. 144). Die beiden Claims unterscheiden sich aber deutlich. Die Differenz wird schon in der Wahl des Sammelbegriffs für die gegenüber den Naturwissenschaften „anderen“ Wissenschaften deutlich: „Geisteswissenschaften“ oder „Kulturwissenschaften“. Die Claims unterscheiden sich auch wesentlich im Gegenstandsverständnis, das von beiden Autoren am Beispiel der Psychologie diskutiert wird. Dilthey argumentiert, dass eine naturwissenschaftlich verfarende Psychologie ihren Gegenstand verfehlt, sie sei daher durch eine geisteswissenschaftliche zu ersetzen, deren Erkenntnisweise sich der „Natur ihrer Objekte anschmiegt“ (Dilthey 1990[1894], S. 143). Rickert hingegen betrachtet ein Erklären der Psyche aufgrund übersituativ gültiger Begriffe und Gesetze als durchaus angemessenes und auch notwendiges Verfahren. Nur das historisch und situativ individuelle Handeln müsse „verstanden“ werden, und dieser zweite Bereich sei nun Gegenstand der Geschichte und bzw. einer „historisch“ verfarenden Psychologie. „Erklären wollen wir die Natur des psychischen Seins, indem wir nach seinen allgemeinen Gesetzen suchen, das Seelenleben in der Geschichte aber wollen wir verstehen, indem wir es in seinem individuellen Verlauf nacherleben“ (Rickert 1899, S. 42). Während Dilthey also einen Gegenstand unterstellt, der eine dem wissenschaftlichen Zugriff vorgängige Eigenstruktur hat, was ein epistemisches Modell erfordert, das diesem Gegenstand angemessen ist, geht Rickert von einer legitimen Differenz und Pluralität der Erkenntnisweisen aus. Ein bestimmter Gegenstand kann und soll mit verschiedenen Methodologien untersucht werden.

Die in Differenz zu den Naturwissenschaften stehenden „anderen Wissenschaften“ finden bei Dilthey ihre Einheit über den „Geist“, also ein Prinzip der Innerlichkeit, während sie diese Einheit bei Rickert über die „Kultur“, also ein Prinzip der Äußerlichkeit finden. Für Rickerts Vorschlag, diese Wissenschaften als „Kulturwissenschaften“ zu begreifen ist entscheidend, dass jedem Objekt der Kultur ein „Werth“ beigemessen wird, diese Wertigkeiten und Wertungen gilt es zu untersuchen. Für Diltheys Vorschlag, sie als „Geisteswissenschaften“ zu begreifen, ist entscheidend, dass jedes Objekt der Kultur eine Objektivierung eines Subjektiven ist, dass es qua Wissenschaft in den Objekten verstehend wiederzubeleben gilt. In diesen Varianten zeichnen sich zwei epistemische Modelle ab, die den Naturwissenschaften als Alternativen entgegentreten. Auch wenn beide das „Verstehen“ präferieren und den individuellen Fall gegenüber den allgemeinen Gesetzen hervorheben, soll menschliches Handeln in der einen Variante auf die Innerlichkeit eines Subjekts zurückgeführt werden, während es in der anderen Variante von der Äußerlichkeit kultureller Strukturen und Praktiken her gedacht wird.

Mit den Claims an der Wende zum 20. Jahrhundert, die eine neues und eigenes Erkenntnisinstrumentarium für die „anderen“ Wissenschaften fordern, geht es um mehr als um den Streit um methodologische Ansätze, es handelt sich viel-

mehr um ein wesentliches Moment in der Konstitutions- und Differenzierungsphase desjenigen Feldes, das man Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften oder Kulturwissenschaften nennt. Anhand der Präferenz für bestimmte epistemische Modelle werden Gegenstände auf eine bestimmte Weise konstituiert. Mit dem Hegemonialwerden einer bestimmten Gegenstandskonstruktion werden scheinbar feste Verknüpfungen von epistemischen Modellen, Gegenstandskonstruktionen und Disziplinen postuliert.

Die Frage nach der Methodologie lässt sich insofern als Frage nach dem intellektuellen Instrumentarium betrachten, nach der Weise, in der die Gegenstände der Wissenschaften intelligibel gemacht werden, sowie nach dem Typus von Rationalität, der diese Intelligibilisierung leitet. Für die Soziologie markiert der sogenannte Werturteilsstreit, im Zuge dessen ihre methodische Selbstvergewisserung erfolgte, zugleich den Gründungsmoment der Fachgesellschaft für Soziologie und ihrer Ausdifferenzierung aus dem „Verein für Sozialpolitik“, der sich dann zu einer Fachgesellschaft der neuen Disziplin der Volkswirtschaftslehre weiterentwickelte (vgl. Ramstedt 1988). In der Psychologie hingegen bildete sich früh eine starke Fraktion, die sich an der Methodologie der Naturwissenschaften orientiert hat und deren Forderung nach einer universellen Methode umsetzte. Zwar gab es auch eine geisteswissenschaftliche Fraktion sowie die Gestaltpsychologie, aber die Orientierung an dem epistemischen Modell der Naturwissenschaften setzte sich in der akademischen Psychologie im 20. Jahrhundert fast vollständig durch und verdrängte zuletzt noch die Psychoanalyse. In der Erziehungswissenschaft ist es umgekehrt. Während Fraktionen mit Option für eine am naturwissenschaftlichen Modell orientierte Methodologie der Erziehungswissenschaft und eine Fraktion mit geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Methodologie zunächst parallel existierten, setzte sich die geisteswissenschaftliche Fraktion in der Weimarer Republik hegemonial und erarbeitete eine Pädagogik auf der Basis des hermeneutisch-lebensphilosophischen Ansatzes Diltheys (ausführlich Forneck/Wrana 2005, S. 36 ff.). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik prägte dann auch den Topos von der „Autonomie der Pädagogik“, mit dem eine diskursive Strategie verbunden war, die Disziplin der Erziehungswissenschaft als einen eigenen abgesteckten Bereich zu konstituieren, der sich über einen Bezug zur Theorie, einen Bezug zur Methodologie und einen Bezug zur Profession in einem Gegenstandsfeld so autonomisiert, dass er nicht mehr von anderen Disziplinen rezeptiv abhängig ist (Blochmann/Nohl/Weniger 1930).

Insgesamt zeigt sich folgendes Bild: Disziplinäre Grenzen entstehen in recht komplexen Prozessen vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen und Kämpfen. Es geht dabei um Reputation, Forschungsgelder, Lehrstühle und Institute. Man könnte der Versuchung erliegen, diese wissenschaftshistorischen und wissenschaftssoziologischen Aspekte als notwendiges Übel zu betrachten, im Gegenzug aber zu postulieren, dass die eigentliche wissenschaftlich-fachliche Debatte davon unabhängig sei, dass diese einer unbestechlichen Rationalität folge, die sich als Wahrheitsgarant über die Unbilden des sozialen Zusammenhangs erhebt. Aus einer machtanalytischen Perspektive lässt sich diese Strategie der Reinigung des wissenschaftlichen Diskurses aber kaum halten. Vielmehr setzen sich die diskursiven Kämpfe im Terrain des „eigentlichen“ wissenschaftlichen Spiels fort, hier wird um Methodologien und um intellektuelle Techniken gekämpft und damit auch um differente Gegenstandsformierungen und den legitimen bzw. exklusiven Zugriff auf Gegenstandsbereiche und diese werden wiederum zu Mitteln im Kampf um disziplinäre Grenzen und Ressourcen. Gegenstände und Techniken

werden zu Einsätzen im doppelten Sinn: sie sind umkämpftes Gut und zugleich ein Mittel im Kampf. Sie werden dabei in dem Maße, in dem sie im historischen Prozessieren dieses Spiels disziplinär werden, so formiert, dass sie als quasi-natürliches Proprium einer Disziplin erscheinen. Mit diesem machtanalytischen Blick lässt sich der innerwissenschaftlich postulierte und als unbefragbar deklarierte Zuständigkeitsanspruch problematisieren, mit dem das Soziale als Gegenstand der Soziologie, die Sprache als Gegenstand der Linguistik oder das Pädagogische als Gegenstand der Erziehungswissenschaft reklamiert wird. In diesem Sinn möchte ich im Folgenden einige Aspekte der Genese der intellektuellen Technologien der Erkenntnisproduktion beschreiben.

4 Die Genese der intellektuellen Technologien

Im Kampf der „anderen“ Wissenschaften gegen die Naturwissenschaften um ein eigenes epistemisches Modell war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die intellektuelle Technologie der Hermeneutik am erfolgreichsten, von der her sich die disziplinäre Identität der „Geisteswissenschaften“ bildete. Im Übergang zum 20. Jahrhundert wurde aber neben der interpretativen und der quantifizierend-nomologischen Erkenntnistheorie eine dritte intellektuelle Technologie bedeutsam: die strukturelle Erkenntnisweise. Diese wird in den Darstellungen der Wissenschaftsgeschichte der Disziplinen eher weniger beachtet, meist wird die Binarität von Natur- und Geisteswissenschaften, von qualitativen und quantitativen Methodologien, von nomologischen und idiographischen Zugängen oppositionell scharf gestellt. Die dritte Perspektive zeichnete sich aber bereits bei Heinrich Rickerts Bestimmung einer „alternativen Alternative“ zu Diltheys Hermeneutik der Innerlichkeit ab. Um die Disziplinarität der Diskursforschung zu betrachten, ist die Beachtung der Relation dieser drei intellektuellen Technologien weiterführend. Im Folgenden soll auf die Genealogie der Beziehungen zwischen der hermeneutischen und der strukturalen Technologie fokussiert werden, die für die Diskursforschung besonders relevant ist.²

Die Geschichte der intellektuellen Technologien kann man mit den frühen Hochkulturen beginnen lassen, in denen sich Praktiken des Schreibens entwickelt haben: Aufschreibesysteme, wie Friedrich Kittler (2003) sie nannte. Diese ermöglichen nicht nur die Entstehung der Literatur, sondern auch, überdauernde Ordnungen hervorzubringen, um komplexere ökonomische und soziale Zusammenhänge zu verwalten (vgl. Vernant 1982). Die Erkenntnistheologien haben eine Welt ordnende und intelligibilisierende Funktion, die keineswegs auf die Wissenschaften beschränkt ist. Der Gegenstandsbereich, der später von diskursanalytischen Ansätzen bespielt wird, wurde insbesondere von zwei Technologien vorgebahnt, die beide in der Antike entstanden sind: der hermeneutischen Textauslegung und der strukturalen Analytik der Rhetorik.

Die Techniken der Hermeneutik wurden erstmals anhand der Auslegung der Bibel ausgearbeitet. Am Anfang stand die Entdeckung, dass ein Text neben dem wörtlichen, für jeden direkt erkennbaren Sinn, einen verborgenen Sinn haben kann, der nicht unmittelbar und nicht jedem zugänglich ist. Die Hermeneutik trat nun als jene Kunstlehre auf, die den „Hintersinn“ aufzudecken vermag (Gadamer 1993[1986]: 94). Sie war dabei nicht einfach eine Kunst der Deutung, sondern zu-

gleich ein Instrument der Durchsetzung von Wahrheit, wie ihre Rolle in der biblischen Exegese zeigt. Sie versetzte die katholische Kirche in die Lage, häretische von orthodoxen Auslegungen zu unterscheiden und so die Wahrheit der Interpretation zu bestimmen, zu monopolisieren und durchzusetzen.

Das Entstehen der strukturalen Erkenntnistheorie ist nicht weniger an die Herausbildung von Machtverhältnissen gebunden. Die „Rhetorik“ war fast 2.000 Jahre lang sowohl die Basis schulischer und universitärer Bildung als auch Propädeutik der Wissenschaften. Roland Barthes (1988) begreift die „alte Rhetorik“ als erste Version einer angewandten Diskursanalyse. Sie bilde ein Ensemble von Kunstregeln, um die Zuhörenden eines Diskurses zu überzeugen und Wahrheiten durchzusetzen; sie sei – so Barthes – zugleich eine Wissenschaft, die die von ihr gebrauchten Phänomene beschreibt und klassifiziert; zudem sei sie eine Praxis sozialer Differenzierung, da sie den herrschenden Klassen erlaube, den Zugang zum machtvollen Sprechen zu regulieren. Die Rhetorik achtet auf die Formen der Rede: Argumentationsweisen, Metaphoriken, Narrationstechniken usw. Diese „Figuren“ sind Instrumente, die dazu genutzt werden können, die anderen zu überzeugen oder ihre Überzeugungskünste zu widerlegen. Ihre Entstehung bei den Sophisten ist nicht zu trennen von der Geburt eines juristischen Systems, in dem es um die argumentative Beilegung von Rechtsstreitigkeiten geht.

Zunächst einmal waren die Gebiete der Rhetorik und der Hermeneutik voneinander getrennte Bereiche. Die Hermeneutik interessierte sich nicht für die rhetorischen Figuren und die Rhetorik nicht für die Textauslegung. Das ändert sich mit der Reformation und zwar in der Auseinandersetzung katholischer und reformierter Theologen. Martin Luther lancierte mit dem Streitspruch „sola scriptura“ eine Kritik an der hermeneutischen Praxis, die der Kirche zum Machterhalt diene. Katholische Theologen reagierten mit einer Flut von Schriften, die beweisen sollten, dass die Bibel deutungsoffen sei und daher der Interpretation im Sinne einer katholischen Tradition bedürfe. Matthias Flacius Illyricus – einer der wichtigsten protestantischen Theologen – hat hierauf eine raffinierte Antwort parat: Wenn die katholischen Gelehrten die Bibel nicht verstehen, dann liege dies nicht an der Deutungsoffenheit der Schrift, sondern an ihrer unzureichenden Methode. Flacius (1976[1567], S. 49) schlägt eine ganze Werkzeugkiste an interpretativen Instrumenten vor: Man könne das Genre bestimmen, in dem gesprochen wird, eine Technik wie die Paraphrasierung verwenden usw. Er schöpft aus dem Wissen über Sprachproduktion und die Materialität der Sprechpraxis, das die Rhetorik über Jahrhunderte entwickelt hat. Mit diesem rhetorischen Wissen lässt sich die Formiertheit der Rede beschreiben und die so gewonnenen formalen Erkenntnisse sollten dann in der Interpretation mit dem Kontext des Bedeutungsgegens in Bezug gesetzt werden. In diesem Zwischenschritt bestand die hermeneutische Methode bis zum Ende der Aufklärung.

Mit Flacius Konzept von 1567 wird die Hermeneutik auf eine neue, struktural Basis gestellt und anhand des rhetorischen Wissens über die wahrheitskonstitutiven Formen der Sprache reformuliert. Während die katholische Exegese die Wahrheitsgarantie der Heiligen Schrift im offenbarenden Gott sah, in einer Art „Super-Subjekt“, dessen Botschaft es hinter der opaken Oberfläche der Texte deutend zu erkennen galt, ging die reformierte Exegese nach einer rational bestimmbaren Analytik vor. Eine Interpretationstechnik, die anhand von Verfahren, Methoden und Rastern ihren Gegenstand seziiert tritt zu einer, die auf die Intuition der Deutung setzt in Kontrast. Diese alternative Erkenntnisweise wird im Streit

der Konfessionen zu einem erkenntnispolitischen Moment, sie wird zu einer Praktik der kritischen Wahrheitsproduktion, die sich als neue und andere Form der Rationalität gegen die qua Wissen stabilisierte Herrschaft der Kirche auflehnt.

Während die Hermeneutik der Aufklärung zunächst an diese intellektuelle Technologie anknüpfen wird, verschiebt sich das Verhältnis der struktural-rhetorischen und der hermeneutischen Erkenntnisweise in den Interpretationstechniken erneut. Mit der Individualisierung und Psychologisierung der Interpretation kommt es zu einer Gegenbewegung, in der die Intuition und die Orientierung an einem Subjekt wiedereingeführt werden (Grondin 2012, S. 19). Stichwortgeber dieser Transformation sind Johann Gottfried von Herder und Friedrich Schleiermacher. Das Individuum als Träger*in von Handlung, als Gestalter*in von Lebensverhältnissen zu begreifen, ist eine Sichtweise, die erst mit der Renaissance und der Aufklärung nach und nach zu einer historischen Erfahrung und zu einem Muster der Selbstbeschreibung wurde. Es war nun Herder (1994[1778]), der diese Entwicklung weiterführte, indem er das Subjekt als Referenzpunkt von Lesarten konzipierte: Man solle „mehr im Geist des Urhebers, als im Buch“ lesen und dessen Leben als „den besten Commentar seiner Schriften“ betrachten. Das Lesen sei eine „Divination in die Seele des Urhebers“ (Herder 1994[1778], S. 208). Friedrich Schleiermacher hat in seinen Vorlesungen zur Hermeneutik dann das Ich zum Fluchtpunkt aller Bemühungen des Verstehens gemacht, es wurde zugleich zum Objekt des Verstehens und zum Operationszentrum des Verstehensvollzugs (Schleiermacher 1838, S. 10). Die Aufgabe der Hermeneutik sei es, von der Äußerung auf den Gedanken zurückzugehen und diesen zu erschließen. Während die protestantische Theologie eine Lektüre vorgeschlagen hatte, in der das Wissen aus Rhetorik und Semiotik die Interpretation angeleitet hat, wird diese analytische Arbeit nach der subjektivistischen Wende nur noch als Vorbereitung der eigentlichen Deutungsarbeit betrachtet. Der Sinn wird letztlich im Subjekt lokalisiert. Die strukturelle Hermeneutik wird durch eine neue intellektuelle Technologie ersetzt: das Sich-Hineinversetzen in die Position der beobachteten Subjektivität, womit die beobachtende Subjektivität zum wichtigsten Instrument dieses Interpretierens wird.

Damit ist ein Terrain eröffnet, auf dem sich am Anfang des 20. Jahrhunderts die Disziplinen der Geisteswissenschaften methodisch konstituieren und ihr Selbstverständnis begründen konnten. Ein solches Forschungsverständnis, das den Deutenden ins Zentrum der Deutung stellt, findet sich dann im interpretativen Paradigma und der qualitativen Sozialforschung. Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik wird in der Folge von Max Weber und Alfred Schütz ebenfalls auf die Verortung des Sinns im Subjekt und damit auf die Individualisierung und Psychologisierung des Deutens setzen (Hitzler 2002; vgl. Wrana 2015).

Die in den Hintergrund geschobene analytische Arbeit an den Figuren und damit den Produktionsbedingungen des Sprechens wird am Übergang zum 20. Jahrhundert im Rahmen einer anderen intellektuellen Technologie wieder aufgegriffen: der strukturalen Erkenntnisweise. Auch diese nimmt Abstand vom epistemischen Modell der Naturwissenschaften, gemäß dem kausale Gesetze und allgemeine Begriffe zu rekonstruieren sind. Die strukturelle Erkenntnistheorie sucht aber auch nicht nach sinnhafter Subjektivität, sondern nach stabilen bzw. sich transformierenden Relationen sowie nach wiederkehrenden generativen Mustern.

Die ersten Ansätze dieser Erkenntnisweise reichen ins 19. Jahrhundert zurück, als in der Mathematik die nichteuklidische Geometrie entdeckt wurde (Ba-

cheland 1988[1934]; Piaget 1973). Es handelt sich um einen bestimmten Typus der Modellierung der untersuchten Gegenstände. Er besteht darin – wie Bourdieu (1974, S. 11) formuliert – „den Gegenstand der Geometrie als reines Relationssystem zu begreifen und sich vom Denken in Substanzen zu befreien, das die geometrischen Figuren als realiter existierende Gebilde zu begreifen suchte“. Die strukturelle Modellierung wurde in Physik und Biologie, in der strukturfunktionalistischen Soziologie und in der Gestaltpsychologie ausgearbeitet. Eine Entdeckung von Christian von Ehrenfels von 1890 im Bereich der Musik kann das Prinzip verdeutlichen: Wenn eine Melodie in der Wahrnehmung wiedererkannt wird, also als identisch mit einer bekannten gilt, dann erfolgt dies nicht aufgrund der Töne an sich, sondern aufgrund der Relationen, die die Töne zueinander eingehen. Transponiert in eine andere Tonart wird die Melodie aufgrund ihrer Struktur dennoch wiedererkannt (vgl. Piaget 1973, S. 54). Die strukturelle Operationsweise ist folglich weder quantitativ noch qualitativ, sondern topologisch; die Gegenstände werden als räumliche Arrangements, als Konstellationen und Figuren analysiert. Insofern betont Deleuze (1992, S. 15), dass die Elemente einer Struktur ihren Sinn weder aus einer äußerlichen Beziehung noch aus einer inneren Bedeutung gewinnen, sondern aus der Stellung, die sie in der Struktur einnehmen.

Es wird deutlich, dass die strukturelle Erkenntnistheorie ebenso wenig eine disziplinäre Entwicklung ist wie die nomologische oder die hermeneutische. Sie entsteht parallel in verschiedenen Disziplinen, wird hier oder da weiter ausgearbeitet, ist mehr oder weniger erfolgreich. Die Erkenntnistheorien bilden das Terrain, auf dem sich Disziplinen etablieren und eigene Gegenstandskonstruktionen ausbilden konnten. Das strukturelle Analysemodell war in den Sprachwissenschaften am Anfang des 20. Jahrhunderts enorm produktiv, weil es der Linguistik ermöglichte, die Sprache als großflächiges Differenzsystem zu beschreiben (Saussure 1967). In der Folge wurde die Linguistik oft als Leitwissenschaft für andere Disziplinen betrachtet. Aber die strukturelle Erkenntnisweise ist weder in der Linguistik entstanden noch ihr exklusives epistemisches Modell. Man kann es auch umgekehrt betrachten: Die strukturelle Erkenntnistheorie ermöglichte zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte der Linguistik als Disziplin eine Gegenstandskonstruktion, die aufgrund ihres Erfolgs wesentlich zur Konstitution der Disziplin beigetragen hat und anhand derer immer noch disziplinäre Grenzen artikuliert werden: die linguistische Pragmatik und alle Varianten einer handlungstheoretischen Linguistik positionieren sich als Gegenmodelle zu einer strukturalen Systemlinguistik.

Dass der Strukturalismus eine Sache der Linguistik sei und dass es darum gehe, ihn von dort auf andere disziplinäre Gegenstände zu übertragen, war durchaus eine handlungsleitende Vorstellung in der Wissenschaftsgeschichte, aber im Rückblick sind die „Übertragungsversuche“ eine Selbstbeschreibung, die dem Gelingen eines epistemischen Zugriffs eher hinderlich waren. Interessant ist in dieser Hinsicht Roland Barthes frühe Arbeit zu einer „Sprache der Mode“ (Barthes 1985), gerade wegen der nicht gelingenden Übertragung der Methodik aus der Linguistik. Ende der 50er-Jahre war dies einer der ersten Versuche, das Modell der Sprachanalyse auf den Diskurs anzuwenden (Barthes 1988, S. 9). Barthes möchte die „weibliche Kleidung, wie sie heute von den Modezeitschriften beschrieben wird“ (Barthes 1985, S. 7) analysieren und postuliert, dass die Mode ein Symbolsystem sei. Da auch die Sprache ein Symbolsystem sei, könne man die Mode ebenso untersuchen wie die Sprache. Mit dieser Übertragungswei-

se kam Barthes aber nicht voran, denn der Code der „abgebildeten Kleidung“ in den Zeitschriften sperrte sich seinen Analysen. Er löste das Problem, indem er seine Untersuchung auf die „geschriebene Mode“ beschränkte, worunter er die Kommentare und Texte in den Modezeitschriften verstand. Barthes untersuchte letztlich nicht die Sprache der Mode selbst, sondern den Diskurs über die Mode, der ihr sprachliche Bedeutung verleiht. Er siedelte die geschriebene Mode zwischen der Sprache und der abgebildeten Mode an – sie sei weder das eine noch das andere. Zwar sei das Vokabular der geschriebenen Mode „ein Sonderbereich auf dem großen Gebiet der französischen bzw. der deutschen Sprache (langue); aber was die Untersuchung im Blick hat, ist nicht die Sprache, sondern einzig die Struktur der Kleidung, auf die sie sich richtet. Nicht ein Teil des Subcodes des Französischen bzw. des Deutschen ist Gegenstand der Analyse, sondern – wenn man so sagen kann – der Supercode, mit dem die Wörter die reale Kleidung überlagern“ (ebd., S. 18). Barthes will nicht auf den Code der Sprache hinaus, sondern auf den Code der Kleidung, aber er bekommt das Problem analytisch nicht in den Griff.

Die Orientierung an der erfolgreichen Linguistik ist für strukturelle Analysen in der Mitte des 20. Jahrhunderts eine vielleicht naheliegende Option, aber keineswegs notwendig. Der Mythologe Georges Dumézil realisierte eine strukturelle Analytik, die ihre Gegenstände ebenfalls in Relationen betrachtete, aber sich in keiner Weise an der Linguistik orientierte. Für Dumézil sind Strukturen keine Differenzsysteme wie für Ferdinand de Saussure, Claude Lévi-Strauss oder den frühen Barthes, sondern operative Schemata und Raster, mit denen soziale Wirklichkeit produziert und konturiert wird. Struktur ist dabei den Erkenntnisweisen als Moment einer sozialen Praxis implizit, sie ist kein Ding, sondern eine Produktionsweise, sie ist der *modus operandi* des Sozialen (Dumézil 1989, S. 49; vgl. Wrana 2001).

5 Die Verortung der Diskursforschung

Der struktural gefasste Gegenstand „Diskurs“ etablierte sich weit abseits der strukturalen Linguistik. Der Linguist Emile Benveniste postulierte 1962, dass der Diskurs – verstanden als eine sprachliche Artikulationsebene, die „größer“ als Sätze ist – mit den klassischen Methoden der strukturalen Linguistik nicht untersucht werden könne. Nach deren Analyseweise konstituieren sich die „Ebenen der Sprache“ (Benveniste 1974, S. 135) von den Lauten über die Wörter bis zu den Sätzen gemäß bestimmten Gesetzen der Substitution und Integration. Während nun die Kombinationsmöglichkeiten von Lauten und Wörtern noch gut beschreibbar sei, gerate die Kombination der Wörter zu Sätzen schon an ihre Grenzen, denn ein Inventar aller Wörter einer Sprache anzulegen, sei nur bedingt möglich. Die Kombinationsmöglichkeiten der Wörter zu Sätzen aber seien unendlich und daher sei die Beschreibung des Diskurses im Sinne eines Systems der Sätze gar nicht möglich. Mit der Analyse des Diskurses werde das Gebiet der Sprache als Zeichensystem gesprengt und man betrete das Gebiet des Zeichengebrauchs, „der Sprache als Kommunikationsmittel, dessen Ausdruck der Diskurs ist“ (Benveniste 1974, S. 148). Der Diskurs gehöre zur Ordnung des Gebrauchs und zu der Situation, in der sich dieser Gebrauch ereignet.

Folgt man der Argumentation Benvenistes, dann eröffnet sich ein neues Forschungsfeld einer Gesprächs-, Text- und Diskurslinguistik. Mit dieser Überschrei-

tung der Grenze der Sprache ist der Diskurs allerdings auch zum Gegenstand der Soziologie, der Philosophie, der Psychologie, der Erziehungswissenschaften usw. geworden. Der Gebrauch der Sprache tangiert die Gegenstandsfelder verschiedener Wissenschaften, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Während Texte und Gespräche schon nicht mehr zwingend Gegenstände der Linguistik sind, werden als Diskurs auch weit komplexere Einheiten beschrieben, solche, die quer zu Texten und Gesprächen liegen, eine Art Reservoir oder Repertoire des Sprechens, ein Raum von Deutungsweisen, eine Logik des Denkens, etwas aus dem das, was gesagt, gedacht, getan wird, sich schöpft. Es gibt für dieses Reservoir in der deutschen Sprache durchaus bereits Begriffe wie „Kultur“ oder „Wissen“, beide werden als Ensembles gedacht, die den Subjekten vorausgehen und aus denen sich Denken und Handeln schöpft. Seit Foucaults „Archäologie des Wissens“ (Foucault 1981) wird diese Gegenstandsebene auch als „Diskurs“ theoretisiert und somit analytisch gefasst.

In der Grundlegung und methodologischen Reflexion auf die Diskursanalyse, die Foucault mit der Archäologie des Wissens vorlegt, grenzt sich dieser von der subjektzentrierten Hermeneutik ebenso ab wie vom Strukturalismus Saussurescher Prägung. Die Diskursanalyse soll den Sinn nicht im Inneren des Subjekts suchen, aber auch nicht in einem generativen Prinzip oder einer zentrierenden Strukturierung. Sie solle vielmehr ins „Außen“ vordringen, zu den Ensembles des Gesprochenen und des Sprechbaren, die eigene Ordnungen bilden, welche von einer diskursiven Praxis geprägt werden (Foucault 1981, S. 47). In der Immanenz dieser Ordnungen bilde sich die Gültigkeit dessen, was gesagt wird ebenso wie die Gegenstände, von denen gesprochen werden kann. Jene Produktivität des Diskursiven versucht Foucault mit der Diskursanalyse methodologisch zu fassen. Die hermeneutische Interpretation decke den Sinn einer Äußerung auf, indem sie ihr ihren „eigentlichen Sinn“ hinzufügt. Die diskursanalytische Interpretation hingegen solle den Sinn nicht verdoppeln, sondern nach der Weise fragen, wie die Äußerungen gebildet werden und welche Existenzbedingungen diese möglich machen. Insofern operiert Foucault mit der strukturalen Erkenntnistheorie, da er seinen Gegenstand als relationiertes Ensemble fasst, aber seine Gegenstandskonstitution ist in keiner Weise von der Linguistik abgeleitet.

Gerade von den Vertretern des Ansatzes einer Diskurslinguistik wird betont, dass die Diskursanalyse in der Linguistik keineswegs einen originären Ort habe (Busse/Teubert 1994). Insofern die Linguistik bis weit in die 1980er Jahre an der Untersuchung der Sprache als System orientiert war, hat man Komplexe aus mehreren Sätzen als disziplinäre Gegenstände abgelehnt. Die Diskurslinguistik hatte einen neuen disziplinären Gegenstand überhaupt erst zu etablieren und zu legitimieren. Diese Diagnose gilt auch für den englischen Sprachraum – denn mit der „discourse analysis“ entstand dort in den 1970er Jahren ein neues Gegenstandsfeld, transdisziplinär zwischen Sprache und Gesellschaft. Harvey Sacks etwa, der Begründer der Konversationsanalyse, wird wahlweise als Soziologe und als Linguist gelesen. Wenn man das Forschungsansatz auf diese Weise konstruiert, dann kommt in den Blick, dass schon die „Discourse Analysis“ im englischen Sprachraum von der Konversationsanalyse über die Ethnographie der Kommunikation bis zur Soziolinguistik oder der diskursiven Psychologie reicht (vgl. Del Percio/Zienkowsky 2014; Macgilchrist/Porsché 2014). Sie ist also in ganz verschiedenen Disziplinen zuhause. Gleichzeitig haben diese Zugänge einen gemeinsamen Fokus: das im Sozialen situierte Sprechen.³

6 Schluss

Mit der hier vorgeschlagenen Perspektive relativieren sich disziplinäre Grenzen als Voraussetzungen wissenschaftlicher Tätigkeit. In den Blick treten stattdessen die Analysemodelle, anhand derer sich disziplinäre Grenzen allererst ausbilden und mit denen Ansätze entstehen, Gegenstandsbezüge ausgebildet und diskursive Kämpfe um die „richtige“ oder „angemessene“ Methode geführt werden. Die Entstehung dieser epistemischen Modelle intensiviert und manifestiert sich am Übergang zum 20. Jahrhundert mit der Konstitution der Disziplinen. In der Geschichte der Wissenschaften vom „Menschen“, vom „Geist“, vom „Sozialen“ oder von der „Kultur“ spielt der Widerstreit des subsumptiv-nomologischen, des hermeneutischen und des strukturalen epistemischen Modells eine entscheidende Rolle, da diese Erkenntnistheologien sich in vielen Disziplinen als alternative Zugänge zum Gegenstand gegenüberstanden und um hegemoniale Geltung konkurrierten. Die Diskursforschung lässt sich als gegenstandskonstitutive Perspektive, die ihrerseits zumindest nach dem hermeneutischen und nach dem strukturalen Analysemodell und ihren Weiterentwicklungen und Verknüpfungen konstruiert werden kann, nicht eindeutig disziplinär zuordnen. Sie gehört zu den Dynamiken, mit denen in der Entwicklung der Wissenschaften neue Gegenstandsfelder entstehen, was wiederum zu disziplinären Reterritorialisierungsstrategien führte.

Ein reflexiver Blick auf die wissenschaftlichen Praktiken und die Konstitution von Machtverhältnissen gibt keine definitive Antwort auf die Frage, welche Strategie in Bezug auf die Disziplinarität von analytischen Zugängen wie der Diskursanalyse zu verfolgen sei. Er macht jedoch den Anspruch auf feste, quasi-natürliche Kopplungen von Disziplinen mit bestimmten analytischen Modellen fragwürdig. Ebenso fragwürdig wird der Claim für eine disziplinäre Hierarchie aufgrund von privilegierten Zugängen bestimmter Disziplinen zu interdisziplinär relevanten Gegenständen. Eine analytische „Leitdisziplin“ zu sein, kann – so betrachtet – weder die Linguistik noch die Soziologie für sich reklamieren. Denkbar wird jedoch eine Transdisziplinarität, die nicht mehr „interdisziplinär“ von der selbstverständlich gegebenen Stabilität der Grenzen der eigenen Disziplin ausgeht, sondern gegenstandsbezogene Debatten ermöglicht, die die Bedingtheit von Disziplinarität reflexiv miteinbezieht. Die Differenz der Gegenstandsperspektiven, die im nicht-hierarchischen Kreuzungsfeld disziplinärer und analytischer Einsätze entsteht, wird dabei nicht nur als Kampffeld denkbar, sondern in ihrer gegenstandsbezogenen Produktivität.

Anmerkungen

- 1 Zu betonen ist nochmals, dass diese Positionierungen exemplarisch sind, es finden sich genauso interdisziplinäre Positionierungen von „Soziolog*innen“ und disziplinäre Positionierungen von „Linguist*innen“. Es geht nicht um eine singuläre Auseinandersetzung, sondern um die Machtlinien, an denen diese sich vollzieht und um den Raum der Positionierungen, der sich in diesen diskursiven Praktiken eröffnet.
- 2 Diese Ausführungen zu einer Genealogie der intellektuellen Technologien sind notwendig skizzenhaft und thesenartig. Weitere, ebenso skizzenhafte Aspekte dieser Genealogie finden sich in Wrana 2014; 2015.

- 3 In den letzten Dekaden sind das hermeneutische und das strukturelle Modell erneut in Bewegung geraten. Mit Poststrukturalismus und Posthermeneutik und einer gewissen Konvergenz in praxeologischen Ansätzen haben sie sich intern weiterentwickelt, auf einander zubewegt, vom je anderen Elemente übernommen und sich doch erneut als different repositioniert. Diese Komplexität konnte in diesem Beitrag nicht aufgenommen werden (vgl. aber Wrana 2014).

Literatur

- Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (Bd. 1). Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld.
- Bachelard, G. (1988) [1934]: *Der neue wissenschaftliche Geist*. Frankfurt a.M.
- Barthes, R. (1985): *Die Sprache der Mode*. Frankfurt a.M.
- Barthes, R. (1988): *Die alte Rhetorik*. In: ders. (Hrsg.): *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt a.M., S. 15–101.
- Benveniste, É. (1974) [1962]: *Die Ebenen der linguistischen Analyse*. In: ders. (Hrsg.): *Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft*. München, S. 135–150.
- Blochmann, E./Nohl, H./Weniger, E. (Hrsg.) (1930): *Das Problem der pädagogischen Autonomie*. Kleine Pädagogische Texte, H. 11. Langensalza.
- Bourdieu, P. (1974): *Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie*. In: ders. (Hrsg.): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M., S. 7–42.
- Busse, D. (2015): *Interdisziplinäre Diskursforschung: Aufgabenfelder – Zustand – Perspektiven* (aus der Sicht eines Sprachwissenschaftlers). In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 3. Jg., H. 3, S. 227–257.
- Busse, D./Teubert, W. (1994): *Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik*. In: Busse, D./Hermanns, F./Teubert, W. (Hrsg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte*. Opladen, S. 10–28.
- Busse, D./Teubert, W. (2013): *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Wiesbaden.
- Deleuze, G. (1992): *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin.
- Del Percio, A./Zienkowsky, J. (2014): *Von der Mikrophysik des Diskurses. Linguistische Pragmatik, Konversationsanalyse, Ethnographie der Kommunikation, Critical Discourse Analysis*. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (Bd. 1). Bielefeld, S. 564–582.
- Diaz-Bone, R. (2010) [2002]: *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Diaz-Bone, R. (2011): *Sozio-Episteme und Sozio-Kognition. Epistemologische Zugänge zum Verhältnis von Diskurs und Wissen*. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Diskurs Macht Subjekt*. Wiesbaden, S. 79–96.
- Dilthey, W. (1990) [1894]: *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*. In: ders. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften* (Bd. 5). 8. Aufl. Göttingen, S. 139–240. <https://doi.org/10.13109/9783666303067.139>
- Droysen, J. G. (1868): *Grundriss der Historik*. Leipzig.
- Dumézil, G. (1989): *Mythos und Epos. Die Ideologie der drei Funktionen in den Epen der indoeuropäischen Völker*. Frankfurt a.M.
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden.
- Flacius, M. (1976) [1567]: *Anweisungen, wie man die Heilige Schrift lesen soll, die wir nach unserem Urteil gesammelt oder ausgedacht haben*. In: Gadamer, H.-G./Böhm, G. (Hrsg.): *Seminar: Philosophische Hermeneutik*. Frankfurt a.M., S. 43–52.

- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung. Bielefeld.
- Foucault, M. (1981) [1969]: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (2012) [1970/71]: Über den Willen zum Wissen. Vorlesungen am Collège de France 1970–1971. Berlin.
- Gadamer, H.-G. (1993) [1986]: Hermeneutik (Bd. 2). Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Tübingen.
- Grimm, J. (1871): Über den Werth der ungenauen Wissenschaften. In: ders. (Hrsg.): Auswahl aus den kleineren Schriften. Berlin, S. 340–344.
- Grondin, J. (2012): Einführung in die Hermeneutik. Darmstadt.
- Herbart, J. F. (1885) [1806]: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Leipzig.
- Herder, J.G.v (1994) [1778]: Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. Bemerkungen und Träume. In: ders. (Hrsg.): Sämtliche Werke (Bd. 8). Hildesheim, S. 165–333.
- Hitzler, R. (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3 (2).
<http://www.qualitative-research.org/fqs-texte/2-02/2-02hitzler-d.htm>.
- Keller, R. (2013) [2001]: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2010): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Bd. 2). 4. Aufl. Wiesbaden.
- Kittler, F. A. (2003): Aufschreibesysteme 1800, 1900. München.
- Macgilchrist, F./Porsché, Y. (2014): Diskursforschung in der Psychologie. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hg.): Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 1). Bielefeld, S. 239–260.
- Mill, J.S. (1873): Von der Logik der moralischen Wissenschaften. In: ders. (Hrsg.): System der deduktiven und induktiven Logik. Leipzig, S. 230–394.
- Niehr, T. (2014): Einführung in die linguistische Diskursanalyse. Darmstadt.
- Piaget, J. (1973): Der Strukturalismus. Olten.
- Ramstedt, O. (1988): Wertfreiheit und die Konstitution der Soziologie in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, 17. Jg., H. 4, S. 264–271.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-1988-0403>
- Ricken, N. (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, H.-C. (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn, S. 9–24.
- Rickert, H. (1899): Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. Freiburg.
- Rüegg, W. (Hrsg.) (2004): Geschichte der Universität in Europa (Bd. 3). Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945). München.
- Saussure, F. de (1967) [1916]: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.
- Schleiermacher, F. (1838): Hermeneutik und Kritik. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von Dr. Friedrich Lücke. Berlin.
- Seitter, W. (1985): Erkenntnispolitik. In: Eßbach, W./Dane, G./Karpenstein-Eßbach, C./Makropoulos, M. (Hrsg.): Anschlüsse. Versuche nach Michel Foucault. Tübingen, S. 115–121.
- Spitzmüller, J./Warnke, I. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin.
- Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Vernant, J.-P. (1982): Die Entstehung des griechischen Denkens. 1. Aufl. Frankfurt a.M.
- Warnke, I./Spitzmüller, J. (Hrsg.) (2008): Methoden der Diskurslinguistik. Berlin.
- Wrana, D. (2001): Subjektkonstitutionen, Machtverhältnisse, Ästhetiken. Eine Diskursanalyse von Platons Politeia im Anschluss an Georges Dumézil. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./Nonhoff, M. (Hg.): Diskursanalyse. Hamburg, S. 85–98.

-
- Wrana, D. (2014): Diskursanalyse jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 1). Bielefeld, S. 511–536. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.511>
- Wrana, D. (2015): Zur Lokation von Sinn. Das Subjekt als Bedingung und Gegenstand von Diskursanalyse und qualitativer Forschung (Sonderband „Diskurs-Interpretation-Hermeneutik“). In: Beiheft zur Zeitschrift für Diskursforschung, Bd. 1, S. 15–43.
- Wrana, D./Ziem, A./Reisigl, M./Nonhoff, M./Angermüller, J. (2014): DiskursNetz – Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin.

Shirley R. Steinberg

Politics and the Bricolage: How do we make sense of recent events?¹

Introduction

When I presenting my work at the University of Essen, I did so in the context of research, bricolage, social consciousness, and writing. As a film and television cultural analyst, I usually situate my research in the media. However, I did not expect that media would be so central to what I propose to discuss. In light of the 2016 American elections, and continuing changes in the EU political landscape, I want to employ the bricolage to the global news. As critical qualitative researchers, I believe our work must be fluid, in process, in keeping with this notion, we will create new research questions together based on the enormity of the current global political situation. When our work is in process, we do not look to an end, rather we look to adding more questions. Just when we get to “the point,” there should be another point to move to, and that’s very much part of critical qualitative research.

I take the word critical from the Frankfurt School of Social Theory, and adopt critical theory as a lynchpin for understanding research. Using critical theory, in a phrase, requires the acknowledgement and articulation of power. Power is at the center of our observations, how power works, where it works from, and questioning what forces support that power. In this chapter, power is apparent in all observations and questions.

As a critical researcher, I must acknowledge my own positionality, as this affects my ability to create research. In this case, it would be difficult to not preface it with a bit of an apology as an American to this audience, a somewhat narcissistic desire to analyze the impact of the recent election in the USA. My reaction about the American election, first, is another apology, still based on the arrogance of the American notion that the United States believes that it is the greatest country on earth. This embarrasses me, and it’s unpleasant for me to have to talk about Americans in this construct, but this is serious, and unfortunately the American elections of 2016 will affect all of us, because of trade, because of global relationships, because of concerns for world peace.

How Do We Make Sense of What Is? What Is Not?

As critical qualitative researchers, we look at what is, but the most important thing is we look at what is not, a deconstructionist mode. We interrogate that which we do not see. This makes us different as researchers because the obvious is obvious, and so we want to see what is not being talked about, that tends to be what is encapsulated in power when it comes to critical qualitative research.

Jean Baudrillard predicted what has now happened in politics. He noted the arrogance of commercial corporate hyperreality. If you have interest in looking at critical social theory, contemporary cultural studies, popular culture, understanding Baudrillard becomes essential as he understood the importance of the existence of what is not there, which becomes more important than what is there. Baudrillard's work demanded that media be taken into account in regards to research and observation, that it was not just popular culture.

Popular culture defies easy definition. It can be defined as the culture of ordinary people—TV shows, the News, movies, music, radio, foods, fashions, magazines, and other artifacts that figure in our everyday lives. Often analysts maintain that such artifacts are mass-mediated and consumed by large numbers of individuals on a continuing basis. Such phenomena are often viewed condescendingly by academicians as unworthy of scholarly analysis...The study of popular culture is connected with the sociology of everyday life and the interaction and interconnection of this micro-domain with macro-socio-political and structural forces. Thus, the popular domain—as ambiguous and ever-shifting as it may be—takes on unprecedented importance in the electronically-saturate contemporary era (Steinberg, 2006).

In this discussion of the 2016 political elections, popular culture: the news, takes on essential political and social meaning as we attempt to read what happened, what is happening, and what may happen in American and global politics. I contend that a critical theoretical bricolage reading is an essential way in which to read...to research.

Going back to the earlier stages of the Frankfurt School, we understand that Adorno talked about culture, he made it very clear that there were two categories of culture, employing a bourgeois, upper middle class way of seeing the world, he noted the differences between high culture and low culture. This reminds us that philosophies, observations from decades ago must be taken into context, and not just applied blindly to current situations. Adorno is an example of this, as he highlighted the importance of interrogating contemporary culture, but certainly we understand now, that culture is not judged by being either high or low, in Adorno's view, high being more esoteric, canonical as opposed to the gritty, graffiti-ed way of seeing today's world. All contemporary culture is essential to consider when we discuss research and media. We understand that as cultural qualitative researchers, we do not judge the quality or notion of high and low when it comes to culture. This can be problematic, value judgments are placed on cultural researchers when they examine an artifact or a concept which seems to be attached to a "low" culture. Research value is often assumed depending on the topic the researcher chooses. As cultural researchers, it is essential that we clarify that "common" popular culture is more essential to understanding daily life than the high cultural canon. We must de-center ourselves from what is "academically appropriate" and what is research meaningful. What makes a difference to society? That question should be our focus.

Observing that the study of culture can be fragmented between the disciplines, those who advocate cultural studies look at the interdisciplinary approach, that which transcends any one field. Additionally, a critical cultural studies does not commit a qualitative evaluation of culture by a definition of “high or “low” culture, and culture may be the most ambiguous and complex term to define in the domain of the social sciences and humanities)...Educators are directly implicated by the analysis of culture (or should be) in that culture is transmitted by processes of teaching and learning, whether formally (schools) or informally (by wider social processes, e.g., popular culture). This pedagogical dynamic within all culture is a central concern of this chapter. Indeed, culture is inseparable from the human ability to be acculturated, to learn, to employ language and symbols (Steinberg, 2006; Steinberg/Kincheloe 2012).

I contend that had the American public understood the need for cultural research, there would have been a different result in the American elections. What was the problem? In my opinion, no one did any research. There was no research done. We cannot have an educated public unless we create a research conscious public.

A cultural and historical knowledge of film and literature would facilitate a recollection of the Ray Bradbury’s dystopian novel, *Fahrenheit 451* (1953), and subsequent film (1966). Oskar Werner plays Guy Montag, a fireman, who burns books. Bradbury’s novel reminds us that totalitarianism requires that knowledge must be destroyed. The world of book burning is not dissimilar to the current climate of the United States and some EU countries. Employing a cultural research bricolage critically would facilitate a citizenry to understand the patterns in within political dangers, creating responsible and informed voters. Government screens (called parlor walls) are a theme within *Fahrenheit 451*, much like the constant flow of information through screens over 70 years after the book was written, the population in the book receives knowledge through government-controlled media. One would find it hard to question the similarities between the elections of 2016 in the U.S. and the autocratic, intellectually defunct Bradbury government. Bradbury’s parlor walls emulate the constant media barrage which North Americans seem to cherish and absorb as truth.

My use of bricolage comes from an attempt to politically and culturally situate research and observation. One cannot make a judgment about which questions are essential for which contexts, and equally, one cannot make a fair decision as to how the questions are asked. Bricolage creates an ability to read data/research/situations through whichever lens is most appropriate. Employing narrative, ethnography, content analysis, survey, hermeneutics, phenomenology, and other theoretical methodologies/philosophies becomes dependent on each attempt to observe and record. The notion of bricolage stems from Claude Levi-Strauss (1966) who noted the bricoleur had the ability to take whichever tools were appropriate for specific experiences. This procedure and philosophical framework creates a tailored research experience for each specific instance (Steinberg, 2006).

The bricoleur, the research who employs bricolage, must be able to orchestrate a plethora of diverse tasks including interviewing and observing, to historiographical analysis, to self-monitoring and intrapersonal understanding.

The text produced by this research process of bricolage should be a complex collage, as it weaves together the scholar’s images, insights, and interpretations of the relationship between popular cultural text, critical questions of justice, the social context that produced it, and its effect on youth and the cultural curriculum

(Kincheloe & Berry, 2004; Steinberg, 2006). Using theoretical and conceptual frames drawn from critical theory, poststructuralism, postmodern epistemologies, feminism, psychoanalysis, hermeneutics, recovery theory and other traditions, bricolage interprets, critiques, and deconstructs the text in question. Because scientific research has traditionally offered only a partial vision of the reality it seeks to explore, pedagogical bricoleurs attempt to widening their perspective through methodological diversity. In no way, however, do they claim that as the result of the multiperspective bricolage they have gained “the grand view”—from their post-structuralist perspective they understand that all inquiry is limited and incomplete. Humble in this knowledge, the bricoleur attempts to gain expanded insight via historical contextualization, multiple theoretical groundings, and a diversity of knowledge by collecting and interpreting methodologies (Kincheloe, 2005; Steinberg, 2006).

George Orwell’s 1984 (1949) continues the theme of screen through the telescreen, another incarnation of the ever-watching, ever-informing media controlled by government. Big Brother’s words and facts are included in all broadcasting from the telescreens, included tutorials in learning the art of doublespeak. Both *Fahrenheit 451* and 1984, while subjects of literary discussion and theory for many decades, come to life as reality in what we will come to know as the Trump Era. Doublespeak, surveillance, non-news news, we are now living in dystopia.

Instead of becoming front and center, the screen becomes front and center, an altar established in the center of a home I believe that we are in dire need for a rethinking on how we analyze, critique and research our world. And as educational researchers, it is now essential, as we work with children and youth to ensure that we begin to give birth to the first generation that is suspicious of media. We must begin to treat media like we would a science experiment, we must become tentative. Many are interested listening, observing, but still unaware that what is broadcast is not necessarily fact or truth. This is where the danger lies, and where we will be tested, tempted, and often deceived.

Using Cultural Studies

I use cultural studies to understand that as social people, social theories, and as academics, that when we research the human, that it must be done in an interdisciplinary approach. And so even though my field is education, I believe that our field is consistently interdisciplinary. We must be able to walk into other disciplines and to be able to feel comfortable there. We create links, with engineers, with medical students, with nurses, historians, anthropologists, all disciplines. Understand that we are not trying to go inward in our discipline, but as researchers we need to go out, reach out, advocate for a critical research methodology for all. Nursing has certainly done that, as an example, and qualitative research in nursing is dynamic and informative. Indeed, as educators, we look to nursing schools for good and critical qualitative research. That may surprise some of you.

Anthropologists have given hundreds and hundreds of definitions of culture, and so it’s hard to for me to say “this is my definition of culture.” I’m just going to say loosely that I am looking at examining the patterns that happen in society and that be where we transmit belief systems; how does culture transmit? How do

politics transmit? How our social symbols represented in a culture? Those would be my loose questions; in my field it tends to be about popular culture. But now when we discuss news media, we question does that really fit into any particular discipline, or is media so large that it becomes the culture in which everything else lies within? Media is something we are not used to dealing with, in the sense that instead of reporting and observing news, it becomes the news, it creates the news. This is what we have seen from the 2016 election results, the news was formed, created, reported by media...and it became reality.

I'm not going to argue the notion of high or low culture, in the sense of how Adorno discussed it. I'm not going to advocate for which is more academic, more rigorous, more important, but I'm going to assert that we need to redefine what culture is. We need to redefine society; and media, meaning all media, must be profiled in what we define as culture...in all cultures.

Watch the film, *The Gods Must Be Crazy*? It's about a Coke bottle that has been thrown out of an airplane, and lands in the Serengeti. The entire film is about the interpretation made by the people who find the bottle...referred to as the bushmen of the Serengeti. *The Gods Must Be Crazy* is an important film, I'm sure it's on YouTube. It points out that such an isolated place as the Serengeti (in the middle of sand dunes and vast open spaces) experiences an intervention with a Coca-Cola bottle falling out of the sky, an entire civilization is changed. There is humor in the film, the notion that something so small and insignificant can change society, but now I ask, is this insignificant?

I was in Fiji about 25 years ago. A trip doing qualitative research, I the first McDonald's had just opened for the first time in that country. Fiji is very remote, and at the same time, television had been brought to the island country. Within a very few years, anorexia appeared, bulimia appeared, both diseases of young women. These were diseases that had never been in Fiji. Female dysphoria, dislike – dysmorphia of one's body, female insecurity, all these things started to appear the culture changed radically – One cannot say McDonald's did it changed culture, as Fijian people are traditionally large in girth; and I'm not going to say television created changes. But we must acknowledge that the entrance of something, a cultural change, which did not belong to that society, changed that society in a very obvious way.

So as cultural researchers, we have to look for the cultural and social interventions that make things different. How does the world become different? What are the most important things we look at as researchers? as educators? How do we view the notion of everyday life? What is being said about everyday life? What do we know about everyday life and what do we not know about everyday life?

In my response to the election of 2016, a world-changing political situation, my research question would be: how do we make sense of the events of the past year? What was the conversation about politics? What was the global conversation this year? How was this conversation different than any other political conversation? How do we make sense of Brexit, and how do we make sense of Trump? How do we research something that is not? How do we research that which is not obvious? How do we interrogate something when we don't know what we are interrogating? Those are the questions that we have when we do critical qualitative research.

We do not start with a hypothesis that we are trying to prove or disprove. Indeed, we don't know what our hypothesis is. Our research begins to try to find a hypothesis, but then we find a hypothesis, and another hypothesis, and another hypothesis, and perhaps if we call our research finished, we realize that there re-

ally was no hypothesis, and that indeed our findings could change at any time. We have to be humble in our research.

Arrogance does not work in critical qualitative research because we do not know – we truly do not know what we are looking for. And any of you who've been in the sciences or traditional research know that in the back of a research mind, the researchers know what they are looking for: "We're going to prove or disprove this." "We are going to get it resolved." That's not critical qualitative research. Critical qualitative research is stepping into the unknown.

Questions of Power

We ask how we look at the complicated relationships of power and knowledge, and identity. As educators, we are often so busy discussing on how to know and how to learn. That is not the question we should ask. Perhaps the question on what to research should be: how do we know how to research how we learn? We are never looking for an endgame. We are always looking for the process. Very process-oriented. We're not looking for the final. We are looking for the tentative. Research is tentative. We don't know the questions until we start asking, then we ask the question and we think of another question. This is what makes research critical.

We look at the very complex relationship between power and knowledge. We ask how is knowledge produced? How is it accepted? And how is it rejected? How do people claim to know? If you know something, how do you know that? What were the forces that created that knowledge? How do we know? What is the nature of the cultural and/or political authority? How does it relate to the dialectic of empowerment and in domination? How does power relate to this conversation? What is the authority? In which way is authority presented? How do individuals receive the symbols or the codes of this power? Are they assimilated? Do they just go along with it? Do they internalize it? Do they resist it? Are they transformed? I'll say that again. Are they assimilated? Do they resist it? Are they transformed? These are important questions. How do people negotiate their relationship with the official story?

How do we understand the screen, and the authority of a Big Brother? What is the official, the appropriate story? How can we use narrative experience to articulate our personal experience? How do we negotiate using personal narrative? I would argue that appropriate qualitative research, criticalized qualitative research, includes narrative. It includes story. That makes a difference, how do people absorb and understand that story?

How was pleasure derived, or pain or trauma from the stories? How is the relationship with Bourdieu's notion of dominant culture engaged? How is pleasure, pain, trauma derived within the dominant culture?

How are cultural differences along the notions of race, class, gender, language, religion, geography, sexuality, ability, encoded within the individuals involved? How is consciousness encoded? How is it processed? How does identity fit within the processing of information?

Remembering that along with everything we are talking about, that we are in the West, and consequently there is an enormous cloud of scientific rationality,

which infects everything we do. If we do research, if we interview people, our research is tainted by the notion that it comes within a scientifically rational historical basis.

Using Bricolage

So how do we create a universal critical qualitative research method? I believe that positivism has dictated research methods up to, what we would call, loosely the postmodern era. I would argue that positivism has dictated most of our structures, instrumental rationality and positivism, expected to be used in universal methods of research.

Social theoretical research has often been positivized and instrumentally rationalized, with researchers we become subject to a positivistic notion of hermeneutics, this is absurd. A positivistic notion of interpretation, this is impossible. How can one be positivistic if the word interpretive is used? At this point, I would introduce bricolage.

A bricoleur is a worker. In France one can often see signs of a tool kit, with the title of bricolage advertising a hardware store, a place you would buy hammers, nails, saws, building tools. The notion of bricolage is to use different tools for the right job. This does not mean we do everything a little bit and nothing well. It means we do everything well.

When we employ bricolage, we work harder. If my students are using the bricolage, they don't do just an ethnography, they do an ethnography informed by the critical analysis cultural studies, phenomenology, semiotics, hermeneutics, addressing all of those social theoretical philosophical research approaches in order to make sense of what they are doing. In order to criticalize the ethnography, one cannot just use the one ethnographic lens. We must use different lenses, which still aren't enough.

We become a master of all. We read with different lenses, different glasses for every single way. The point of critical qualitative research is to research and reinterpret, reinterpret, reinterpret, and not particularly to end up with an ending...a this...a thing...a result. There is no this to qualitative research. We can make assumptions. We can make assumptions that this result given us rich text and information, and we can discuss where to take these results.

This is not a medical conversation, this is not a discussion on hard science research. For instance, in medicine, I do not want scientists looking a new cure to a disease to use qualitative research to find the cure. I'm good with positivistic measurement of medicine. I'm okay with that. I do not want my lungs operated on by someone who is hermeneut, a philosopher. Does that make sense? There are places for everything. Mind you, holistic people will argue that quality of life does affect the health, but for treatments and medication, we need hard evidence, the larger the sample the better. But in qualitative sociological work, anthropological human work, I believe that there is not a positivistic answer that can solve what we're doing.

Interrogating the Channel

For researchers or as voters, this is where the sight of critical interrogation becomes. We examine the channel. Marshall McLuhan in creating a communication model, established the theory of how communication is delivered...from sender to receiver through a channel. The missing link in the conversation is instead of interrogating the sender and the receiver, that we interrogate the channel. We question the method of delivery, the channel. And there is where American voters failed, where we have no literacy to be in the world, because we are not taught to be suspect of something we believe is secure. It is suspicion that allows us to become empowered. To seek what is not evident. To question the sender and receiver is obvious in communication, we must examine the channel, and the power behind the channel, in this case, in a neo-liberal world, where the money is, how it is used, and who is behind the money.

Working with student teachers, I questioned their using of Wikipedia as a valid citation in their work. The students replied that Wikipedia is truth. It's the new dictionary. I opened Wikipedia, going to a topic they were all familiar with, I typed in a change and saved it, and proved to them that anybody can change Wikipedia. They still didn't believe me. They thought it was a trick. It took me several days to prove to them that Wikipedia could be changed by anyone. We have a lot of work ahead of us as teachers, as critical thinkers to convince people to consider that that which we are getting is not the truth. It's about seeing suspicious, being intellectually suspicious, in the West, we are not a culture that is intellectually suspicious of the media. The Daily Show's fake news has become the news agency for people between 20 and 40 years old, the number one place that people get their news, through a comedy program. I enjoy The Daily Show but that is a frightening notion. We do not interrogate the information we are given. The screen continues to give information and the majority of watchers believe it, without question.

We don't interrogate the channel. Trump is a billionaire, but hard questions were not asked about his money. We didn't follow the money because with Trump there was no money to follow, so there is big question about why is he getting so much publicity for free? How can one of the richest man in America get everything for free? And there is the critical question. Where were the questions, the interrogations?

Stories from agencies like the BBC became about the stories. News about the new on Trump, how he got attention, how he made news. No interrogation about the substance. Clinton lost the day she was nominated because she was a woman. I don't mean to sound like an essentialist feminist, but I believe that. I believe that the United States was afraid of another Obama. The fact that they had "suffered" with a Black president for eight years did not negate the fact that many, many Americans are racists. They were not going to let this happen again. No more non-dominant cultural presidents.

Had I been in charge, the person who ran would have been a white man, grey hair, 15 grandkids, Christian who would pray with anybody. I would have had the most conservative appearing presidential candidate. I would not have had a woman, never. But I believe there was no research done, no questions asked that could inform those who selected candidates. The right questions weren't asked, this is what happens when we don't research, when we don't think.

When you have this huge explosion of a Black president, eight years of a Black man in the whitest country, the most racist country in the world, did this not dawn on anybody? They ran a woman (Hillary Clinton) with a husband of questionable integrity, a woman who became entangled in blame for minute things like personal emails. Her husband was attacked, her job (30 years in politics) was made disreputable, and there were no facts, no historical evidences used to discount what Clinton was accused of. I believe Americans were so blinded by the screen, by the unproven facts, the loud voices from the Trump campaign, that they stopped listening to anything else.

This election was *The Hunger Games*. Trump is President Snow. It was media. It was presentation, it was spectacle. Looking at the symbolism, the images, it was clear that semiotics proved that Trump was being created by the media as the favorite. For example, during debates, placing Trump in the middle every time, with 16 other candidates, he stood in the middle. Who made that decision? Who was Big Brother? Whose interest was served? Trump.

This was carnival, the best carnival ever done. And so even a mere content analysis of body placement could have told us, there is power going on here. What are the causes? How did this man get put in the front every time? What was the conversation about that? Who owns the television stations? Who owns the media? But, we were not thinking like researchers as a society. The screen told the story, and people believed it.

We, as human beings, can enact a culture of research and interrogation. We should not discount a healthy note of cynicism. How do we underrate it? I think we should all be cynical and create a culture of research. We are interrogators, we are interested in the world, we want to follow the money, we want to follow power. We want to know where it came from. We want to know. We want to know who is behind the screen.

Anmerkung

- 1 Bei dem Beitrag handelt es sich um ein überarbeitetes Vortragsmanuskript. Der Vortrag wurde im Rahmen der Winter School 2016 „Interdisziplinarität in der Qualitativen Bildungsforschung“ an der Universität Duisburg-Essen gehalten.

References

- Kincheloe, Joe L./Berry, K. (2004): Preface. In Kincheloe, Joe L./Berry, K. (Hrsg.): *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press, ix–xii
- Kincheloe, J.L. (2005): Issues of power, questions of purpose. In Kincheloe, Joe L. (Ed.): *Classroom teaching: An introduction*. New York, S. 25–51.
- Levi-Strauss, C. (1966): *The Savage Mind*. London: Weidenfeld and Nicolson
- Steinberg, S. R. (2006): *Critical Cultural Studies Research: Bricolage in Action*. In: Tobin, Kenneth/Kincheloe, J. L. (Hrsg.): *Doing Educational Research*. Rotterdam, Taipei, S. 117–138
- Steinberg, S. R./Kincheloe, J. L. (2012): *Employing the Bricolage as Critical Research in Science Education*. In: Fraser, Barry/Tobin, Kenneth/McRobbie, Campbell J. (Hrsg.): *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht, S. 1485–1500.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_95

Jo Reichertz

Neues in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung¹?

Something New in Qualitative and Interpretive Research?

Zusammenfassung: In dem Artikel wird versucht, die Entwicklung der qualitativen/interpretativen Sozialforschung, die in den letzten Jahrzehnten stattgefunden hat, zum einen darzustellen, zum zweiten zu reflektieren und zum dritten nach den Mustern hinter dieser Entwicklung zu suchen. Es wird die These entwickelt, dass die qualitative/interpretative Sozialforschung dabei ist, sich tiefgreifend zu verändern, weil neue Medien der Datenaufzeichnung und Datenanalyse und hier vor allem die audiovisuellen Medien neue Bereiche des Sozialen zugänglich machen (Nanoebene), weil die Beforschten sich auf ihr Beforschtwerden eingestellt haben und teils strategisch damit umgehen und weil die qualitative/interpretative Sozialforschung die Forschung zunehmend als kommunikatives Handeln mit den Beforschten und der Gesellschaft versteht.

Schlagwörter: Qualitative Forschung, Interpretative Forschung, Forschung als kommunikatives Handeln

Abstract: This article attempts in the first place to present the development of qualitative/interpretative social research that has taken place in recent decades, secondly this development is reflected and thirdly its pattern is examined. It represents the thesis that qualitative/interpretative social research is about to change profoundly because new media of data recording and data analysis, especially the audiovisual media, make new social areas reachable (nanoscale). This is because the investigated adapt being investigated and deal with it partly in strategic terms, and because qualitative/interpretative social research sees research increasingly as communicative action with the investigated and society.

Key words: qualitative research, interpretative research, research as communicative acting

1 Vorbemerkung

Es gehört schon ziemlich viel *Optimismus*, andere sagen: viel *Ignoranz*, dazu, zu erwarten, dass wir mit dem Wissen von heute (endlich) wissen, wie die Welt beschaffen ist und nach welchen Regeln das Zusammenleben der Menschen funkti-

oniert. Ohne Zweifel gilt: Was wir heute für richtig halten, unterscheidet sich wesentlich von dem, was wir gestern für richtig hielten. Und wir sind gewiss, dass wir auf den „Schultern von Riesen“ (Merton 1983) stehen, also weiter und besser sehen als die vor uns – und zwar nicht nur im Hinblick auf das Wissen von Welt, sondern auch im Hinblick auf das Wissen, wie man wissenschaftlich die Welt erforscht.

Wer sich allerdings der Geschichte der Wissenschaft zuwendet, den überkommt schnell ein grundsätzlicher Zweifel, da die Geschichte (wenn sie überhaupt etwas sagt) lehrt, dass die Gewissheiten von heute die Irrtümer von morgen sind: Jedes Wissen hat seine Geschichte, und somit muss jedes Wissen auch historisch eingebettet werden. Das gilt auch für die qualitative bzw. interpretative Sozialforschung.

2 Bewegungen

Auch in der qualitativen Sozialforschung kommen und gehen Themen. Das gilt sowohl für die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung als auch für die Theoriebildung. Was gestern noch als zentral erachtet wurde, ist heute peripher, und das, was heute niemand nachfragt, wird morgen hoch gehandelt.

Es gibt also auch in der qualitativen Sozialforschung „Auf und Ab“-Bewegungen. Bewegungen, die nicht zwangsläufig zu einem ‚Immer-mehr‘ und ‚Immer-besser‘ führen, sondern zu einem Hin-und-Her des ‚Aufmerksamkeitsscheinwerfers‘ wissenschaftlicher Forschung. Wer von Bewegung spricht, behauptet implizit, dass Wissenschaftler/innen Erkenntnis nicht Schritt für Schritt anhäufen, dass der Erkenntnisweg nicht zu einem „Immer-mehr“ und „Immer-besser“ führt, dass also Wissenschaftler/innen nicht langsam und beharrlich den gesellschaftlichen Erkenntniskübel auffüllen (Popper 1974, S. 369ff.), sondern wer von Konjunkturen spricht, spricht von einem Hin-und-Her des „Aufmerksamkeitsscheinwerfers“ wissenschaftlicher Forschung, spricht eher von Paradigmenwechseln (Kuhn 1978) als von Erkenntnisfortschritt.

Vorangetrieben und exekutiert werden die Bewegungen von Handelnden, die qualitative/interpretative Sozialforschung betreiben (Wissenschaftler/innen, Studierende, Institute), und von denen, die direkt oder indirekt von der qualitativen Sozialforschung betroffen sind (Beforschte, Auftraggeber, Studierende, Gesellschaft). Durch die Interaktion und das kommunikative Wechselspiel dieser Akteure untereinander und miteinander entstehen immer wieder neue Praktiken qualitativer Sozialforschung und daraus Bewegungen, die manchmal lange, manchmal kurz überleben.

Diese Bewegungen innerhalb der qualitativen/interpretativen Sozialforschung, so sehr sie erklärbar und verstehbar sind, folgen jedoch (so scheint mir) keiner Entfaltungslogik, sie zielen auf keinen festen Punkt, oder gar auf Wahrheit oder Vernunft. Man kann sie auch *nicht* als *Trends* bezeichnen, die dauerhaft einer durchgehenden Linie folgen. In diesen Bewegungen gibt es immer wieder Löcher, Ungenauigkeiten, Widersprüche, Rücknahmen, Irrtümer, Selbsttäuschungen und Zufälle. Kleine Wellen sind in größere eingebettet, und diese wieder in ganz große. Zusammen bilden sie ein eigentümliches Geflecht von kleinen, mittleren und größeren Bewegungen, die einander durchdringen, aber auch beeinflussen. Deshalb

soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, einige dieser Entwicklungslinien nachzuzeichnen.

3 Datengrundlage

Die hier vorgetragene Einschätzung der aktuellen Entwicklung der qualitativen Sozialforschung beruht nicht auf einer eigenen empirischen Untersuchung mit Fragebögen oder breit gestreuten Interviews. Auch resultiert sie nicht aus einer systematischen Sichtung der Literatur. Dies deshalb, weil es hierzu (noch) keine Literatur oder eine wissenschaftssoziologische Studie gibt. Meine Einschätzung beruht also im Wesentlichen auf meiner ‚Mitspielkompetenz‘ und meiner Kenntnis dieses Feldes. Als Mitglied der zweiten Generation qualitativer Sozialforschung habe ich das Auf und Ab von Beginn an miterlebt, dann auch (in kleinen Teilen) mitgestaltet und dabei die Wandlungsprozesse an der eigenen Forschungspraxis und die der anderen miterleben können. Natürlich sind in meine Einschätzung auch die vielen Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen (auf Tagungen und vor allem: nach Tagungen) eingegangen, bei denen wir uns über die Entwicklung und die aktuelle Praxis der qualitativen Forschung ausgetauscht haben. Und zugrunde liegen meine unsystematischen, aber zahlreichen Erfahrungen als Gutachter für verschiedene Drittmittelgeber. Die hier vorgetragene Einschätzung ist also im wahrsten Sinne des Wortes eine Einschätzung (eines Feldakteurs) – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

4 Erste Einschätzung: Differenzierung und tief greifender Wandel

Was hat sich in der qualitativen Sozialforschung Neues getan? Einerseits – so der Befund auf den ersten Blick – nur wenig: Sie hat sich gut entwickelt und ausdifferenziert und dabei eine vielfältige und fruchtbare Praxis entwickelt. Und die Rhetorik des Qualitativen zielt darauf, sich auf alle Disziplinen und fast alle Fragestellungen auszudehnen. Einige Methoden haben sich etabliert, bestimmte Sichtweisen haben sich durchgesetzt und bestimmte Deutungen herrschen vor, und über deren Einhaltung wachen auch die jeweiligen Erfinder/innen bzw. deren Schüler/innen – wenn auch mit nachlassendem Erfolg. Die Geschichte der qualitativen/interpretativen Sozialforschung ist also eine klare Erfolgsgeschichte – so scheint es auf den ersten Blick.

Andererseits hat sich, wenn man genauer hinschaut, in den letzten Jahren sehr viel getan: Es gibt eine Fülle neuer Verfahren, die sich im Wesentlichen entweder neuen theoretischen Ansätzen oder aber neuen Medien der Aufzeichnung und Auswertung verdanken. Immer mehr Ziele werden mit der qualitativen/interpretativen Sozialforschung verfolgt, immer mehr neue Datensorten werden verwendet, immer mehr Interpretationsverfahren werden entwickelt, und die Grenzen zwischen Paradigmen (Quali/Quanti) werden durchlässig und durchmi-

schen sich, und: Forschung ist nicht mehr den Wissenschaftler/innen vorbehalten, sondern auch Künstler/innen und die Unternehmen betreiben qualitative/interpretative Sozialforschung, und immer mehr werden die Beobachteten als eine Form von Experten kollaborativ in die Forschung miteinbezogen. Es gibt nicht nur *mixed method*, sondern ein frohes *cross over*: Betreiber/innen wie Nutzer/innen von Methoden kreuzen sich vielfältig und gehen unterschiedliche Koalitionen miteinander ein. Bei genauer Betrachtung der Entwicklung der qualitativen/interpretativen Sozialforschung muss man jedoch sagen, dass wir gerade Zeugen eines tief greifenden Wandels der qualitativen Forschung sind. Dieser Wandel fällt besonders auf, wenn man die Frühgeschichte der qualitativen/interpretativen Sozialforschung zum Vergleich heranzieht – was ich hier kurz versuchen möchte.

In den ersten Jahren der qualitativen/interpretativen Sozialforschung, also in den frühen 1970er Jahren, gab es noch einen, wenn auch vagen Konsens darüber, was zu tun ist, wenn man qualitative/interpretative Sozialforschung betreiben will. In Angrenzung zur quantitativen Forschung, die von einer beobachterunabhängigen Welt ausging, lag der besondere Charme der qualitativen/interpretativen Sozialforschung darin, dass es ihr um den subjektiven Sinn ging, den die Handelnden in ihrem Tun dem Tun beimessen. Es ging also um die Sinnzuschreibung und deren Bedeutung für das Handeln von Subjekten. Objekte sind demnach nicht durch ihre ‚objektiven‘ Eigenschaften bestimmt, sondern durch die Bedeutung, die ihnen von den Subjekten zugeschrieben werden, dass also die Qualitäten der Objekte durch die Subjekte (zu wesentlichen Teilen) geschaffen werden, dass nicht die Objekte soziologisch relevant sind, sondern deren subjektive bzw. soziale Bedeutung, dass also das Handeln der Akteure nur verstanden werden kann, wenn man deren (subjektive) Bedeutungen kennt.

„Vielmehr sind wir bestrebt gewesen, eine Forschungskonzeption zu fördern, in deren Mittelpunkt die Analyse der Bedeutung steht, die soziale Handlungen für diejenigen haben, welche sie ausführen, und die Untersuchung der Überzeugungen und Institutionen, welche den betreffenden Handlungen diese Bedeutung verleihen“ (Geertz 1997, S. 145).

Einig war man sich, dass es für das Verstehen der Untersuchten unabdingbar ist, sich in deren Lage zu versetzen, in ihren Schuhen zu stehen, auf ihren Schultern zu sitzen, das Leben aus ihrer Sicht zu sehen. Allerdings gab es zu keinem Zeitpunkt eine feste oder gar institutionalisierte Sicht dessen, was es heißt, praktisch qualitative/interpretative Sozialforschung zu betreiben. Dies vor allem, weil von Beginn an unklar war, was es bedeutet, sich in die *Lage* der Untersuchten zu versetzen. Diese Frage entzweite von Beginn an die Forscher/innen und ging und geht bis heute in immer wieder neue Runden. Dabei drehen sich die Diskussionen meist um zwei Positionen: Soll qualitative bzw. interpretative Sozialforschung sich in die *soziale Lage* der Untersuchten versetzen und versuchen, das Handeln der Akteure aus deren *sozialer Lage* heraus zu verstehen? Oder soll sie sich an die *Stelle der Untersuchten* setzen und versuchen, das Handeln aus der *subjektiven Sicht der Untersuchten* zu verstehen – was etwas ganz anderes ist? Im ersten Fall muss man die gesamte soziale Lage, die gesamte soziale Situation der Akteure, ihre Geschichte und ihre Verwurzelung in soziale Welten und das daraus resultierende Wissen und die daraus resultierenden objektiven Probleme kennen, die sich aus dieser Lage ergeben, und diese als Ausgangspunkt für ein Verstehen und Erklären nehmen (Schütz 2004, 2010; Mead 1973; Bourdieu 1996). Im zweiten Fall versucht man aufgrund der den Untersuchten zugeschriebenen Werte, Hoffnun-

gen, Befürchtungen und lebensgeschichtlichen Besonderheiten das Handeln dieser Subjekte zu erklären, wobei man stillschweigend davon überzeugt war und ist, dass man sich als Forscher/in in die Welt der Werte, Hoffnungen und Befürchtungen der Untersuchten versetzen kann, teilt man sie doch, weil man selbst ein Mensch ist. Qualitative/interpretative Sozialforschung war also schon sehr früh ein Feld – das sich vornehmlich nach der Orientierung um subjektive oder soziale Sinnzuschreibung unterschied und organisierte.

Der Konsens, dass die beiden oben genannten Positionen die grundlegenden des Feldes sind, hat sich vor allem in den letzten 10–15 Jahren aufgelöst. Gab es in Deutschland anfangs einige charismatische Personen (allesamt weiße Männer), die angeben konnten und später angeben durften und noch später angeben sollten, was qualitative bzw. interpretative Forschung ist, (Fritz Schütze, Ulrich Oevermann, Thomas Luckmann, Hans Georg Soeffner, Thomas Leithäuser), die also Schiedsrichter und Linienrichter sein konnten, so hat sich diese – wenn auch geringe – Zentralität aufgelöst. Heute scheint es mir so zu sein, dass es keine wirklichen und anerkannten Schiedsrichter und Linienrichter mehr gibt, und auch keine mit diesen Schiedsrichtern verbundenen klaren Schulen.

Stattdessen hat sich das Feld der qualitativen/interpretativen Sozialforschung noch weiter ausdifferenziert. Es gibt neben den alten eine Reihe jüngerer Sozialforscher/innen, die miteinander darum konkurrieren, wer das Sagen hat. Aber nicht nur die alten, sondern auch die jüngeren Akteure und Akteurinnen stehen auf verlorenem Posten. Denn es wachsen immer differenziertere und voneinander abweichende Ansätze nach, die miteinander um Anerkennung kämpfen. Dabei lösen sich die früheren Ansätze weiter auf, sodass sie oft nur noch durch den Namen der Methode oder des charismatischen Führers zusammengehalten werden, aber nicht mehr durch eine gemeinsame Praktik oder eine theoretische Vorstellung.

Ein besonders markantes Beispiel für diese Entwicklung ist die *Grounded Theorie* (Reichertz/Wilz 2016), aber auch die *Inhaltsanalyse*. Hier lässt sich kaum noch sagen, was die rechte Art ist, diese Art von Forschung zu betreiben. Das gilt aber auch für die diversen *Hermeneutiken*, die noch am ehesten versuchen, eine Kanonisierung zu erreichen. Dennoch können die Kanonisierungsversuche nichts daran ändern, dass im Feld der qualitativen Methoden alle Ansätze darum ringen, wichtig zu sein. Und zunehmend scheint es auch so zu sein, als sei jede neue wie alte Methode *gleich würdig* im Feld, nicht jeder Ansatz gleich wichtig oder aber doch gleich würdig. Deshalb plädiert Uwe Flick (2014) dafür, einen methodischen *Multikulturalismus* zu leben, der unter einem großen Dach alles zulässt, was sich als ‚qualitativ‘ versteht. Günter Mey plädiert dafür, Ambivalenz zuzulassen und auszuhalten, wenn er schreibt: „Abverlangt wird uns bis zu einer Alle(s) zufriedenstellenden Klärung ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz“ (Mey 2016).

In den terms der Religionssoziologie könnte man zugespitzt formulieren, dass der im Feld der qualitativen Methoden anfangs vorherrschende *Polytheismus* einem *Pantheismus* gewichen ist. Alle Methoden sind gleich würdig – wenn auch für andere Ziele und Personen. Niemand hat in diesem Feld mehr das letzte Wort, niemand kann einen Schlussstrich ziehen, die Debatte im Feld prozessiert (endlos) weiter und führt zu weiterer Differenzierung.

Manche Forscher/innen labeln sich selbst mit ‚qualitativ‘, wenn sie (nur) mit *qualitativen Daten* (vornehmlich Interviews), jedoch quantitativen Auswertungsmethoden arbeiten. Andere Forscher/innen tun dies, wenn sie sowohl mit qualitativen *Daten* als auch mit qualitativen *Auswertungsmethoden* (vornehmlich In-

haltsanalyse) arbeiten (Mayring 2002). Ihnen allen ist meist gemein, dass sie eher *deskriptiv* arbeiten, also *nicht* mit einer Haltung des Verdachts hinter dem Offensichtlichen eine verborgene ‚wirkliche Wirklichkeit‘ vermuten, sondern nehmen das Gesagte und Beobachtete meist als das, was relevant ist.

Andere qualitative Forscher/innen gehen von der Prämisse der Zweigeteiltheit der Welt aus (Oberfläche, Tiefenstruktur), und sie bestehen darauf, dass man deshalb in Methode *und* Methodologie dem *interpretativen Paradigma* (Keller 2012) verpflichtet sein sollte. Die Verfahren innerhalb dieses Selbstverständnisses, die an dem sinnhaften Handeln und Tun von Subjekten interessiert sind, adressieren sich selbst meist als ‚interpretativ‘, da sie auch die Sinnmuster und Sinnangebote, die hinter dem subjektiv Gewussten liegen, hermeneutisch erschließen, also (re-)konstruieren wollen (Knoblauch 2014; Soeffner 2011, 2014; Hitzler et al. 1999). Ähnlich argumentiert auch die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2011). Die Verfahren, welche die latenten Strukturen verbindlich (also objektiv) rekonstruieren wollen, welche für das Handeln der Menschen wesentlich sind (und meist hinter deren Rücken ihr Handeln bestimmen), bezeichnen sich meist als ‚rekonstruktiv‘ (Kraimer 2000; Bohnsack 2008; Maiwald 2013). Für sie verläuft die Trennung in der Sozialforschung nicht zwischen qualitativ oder quantitativ, sondern zwischen den Verfahren, die Tiefenstrukturen rekonstruieren, und jenen, welche an den Intentionen der Beteiligten interessiert sind (vgl. auch Garz 2007, S. 225).

5 Welche neuen Bewegungen finden im Feld statt?

Bei aller Widersprüchlichkeit und aller Gleichzeitigkeit des Widersprüchlichen lassen sich doch aus der Distanz größere Bewegungen innerhalb der qualitativen/interpretativen Sozialforschung erkennen. Nicht alle diese Bewegungen sind klar, und nicht alle befinden sich in allen Disziplinen in der gleichen Entwicklungsphase. Und was wichtig ist: Nicht immer weisen diese Entwicklungen in die gleiche Richtung, sondern sie können durchaus in Inhalt und Ausrichtung widersprüchlich sein – je nach Fach, theoretischer Ausrichtung oder Selbstverständnis – so kann man einerseits einen zunehmenden *Pragmatismus* beobachten und zugleich ein Wachsen der *Selbstreflexion*. Aus meiner Sicht sind das vor allem folgende Bewegungen, die sich allerdings nur zu analytischen Zwecken so scharf differenzieren lassen: In der Praxis überschneiden und durchmischen sich viele (und sie gelten in dieser Form nur für die qualitative Sozialforschung).

5.1 Gegenstand

Ging es am Anfang fast ausschließlich um das Subjekt und dessen Ermächtigung, so wandte sich die Aufmerksamkeit dem kollektiven Diskurs zu – während zur Zeit vor allem die Praxis, die Praxen und Praktiken (jedoch nicht die Praktiker und Praktikerinnen) und die *Artefakte*, die *Dinge* unter die Lupe genommen werden. Damit geht die Orientierung weg von der symbolischen Interaktion situierter Subjekte (trotz leichter Widerstände) und hin zur Ordnung der Praktiken und

Dinge, in der Akteure eingebunden sind – weshalb nicht mehr die Freiheiten und Spielräume der Einzelnen vermessen werden, sondern der Aufbau und der Erhalt (symbolischer) Macht und Ordnung bis hin zur Einbindung der Einzelnen in kollektive Praktiken und Dingkonstellationen.

5.2 Daten

Es ist in den letzten Jahren wegen der Betonung der Praktiken zu einer massiven Nutzung videobasierter Daten (Bildanalyse, Videographie) zu Forschungszwecken gekommen. Ein Grund hierfür ist sicher die allgemeine Mediatisierung des Alltags (TV, digitale Kameras, Feldpartitur, Handys etc.). Die Lebenswelt ‚verdatet‘ sich selbst zunehmend. Es ist aber auch zu einer tiefgreifenden Mediatisierung der Wissenschaft gekommen – auch bei der Erhebung und Auswertung von Daten. Das hat einen Druck ausgelöst, neue Techniken und Softwarepakete zu entwickeln, die unsere multi-mediale und multimodale Kommunikation erfassen und festhalten können (Chats, Skype, Video- und Telefonkonferenzen, Multi-Screen, Gleichzeitigkeit von medialer und nicht medialer Kommunikation und Interaktion). Die Entwicklung verläuft sehr deutlich vom Text über das stehende und laufende Bild bis hin zum digitalen Datum. Videobasierte Daten und die entsprechenden Transkriptionsprogramme und Bildanalyseverfahren boomen.

Auch wenn die *Ethnographie* bzw. die *teilnehmende Beobachtung* bzw. die *beobachtende Teilnahme* und auch *diverse Formen der Autoethnographie* an Bedeutung deutlich gewonnen haben, zählt die konkrete Beobachtung und das im Feld erzeugte Memo immer weniger. Was zählt, das sind ‚belastbare‘, objektive oder objektivierbare Daten, also digitale Ton- und Bildmitschnitte, Transkripte, Tabellen, Partituren, Dokumente.

5.3 Theorien

Galten anfangs die Arbeiten von Schütz als zentral, verschob sich das bald hin zu den Arbeiten über Mead, Goffman und Strauss. Mittlerweile stehen Giddens, Bourdieu, Schatzki, Foucault und Latour im Zentrum des Interesses. Dementsprechend ging es vom sinnhaften Handeln des Einzelnen über die Interaktionspraxis menschlicher Akteure hin zu der Praxis der Interaktion menschlicher wie nichtmenschlicher Akteure, also auch vom Einzelnen zur Gruppe und dann hin zu Mensch-Maschine-Netzwerken.

5.4 Arbeitspraktiken

Auf dieser Ebene sind die Entwicklungen besonders deutlich. Kaum mehr wird lange über *Methodologie* debattiert, sondern alte wie neue *Methoden* werden vorgestellt und diskutiert. Damit verbunden ist eine deutliche Ablösung der Methoden von ihrer methodologischen Begründungen. Wie Methoden erkenntnistheoretisch begründet und wie ihr Wirkungsbereich bestimmt werden können, das wird wenig diskutiert. Vermeintlich ist alles Wichtige (theoretische wie methodologi-

sche) schon gesagt, und man kann zur kontrollierten Anwendung schreiten. All dies schafft Raum für die Wiederbelebung eines gedankenlosen (Neo-)Positivismus, gegen den ja gerade die qualitative/interpretative Sozialforschung angetreten war.

Damit verbunden ist die Abkehr von der ‚Handarbeit‘ (= die Daten werden mit Hand bearbeitet, bunt markiert, auseinander geschnitten und neu zusammengeklebt) und die Hinwendung zur Maschinenarbeit (PC, Kamera, Diktiergerät, Software): Daten werden mit Hilfe von Programmen aufbereitet und verwaltet und dann entlang von vorgegeben Algorithmen ‚analysiert‘. Letzteres hat auch zur Folge, dass die Anteile des gemeinsamen Forschens zurückgehen und die computergestützte Einzelarbeit im Vormarsch ist. Statt lange zusammen zu sitzen und zu diskutieren, trifft man sich jetzt eher mit Einzelnen zwischen Tür und Angel, um schnell aktuelle Fragen (der Technik) zu besprechen. Als dies führt zu einem Switch von der Wetware (in Gehirnen gespeicherte Kultur, Wissen) hin zur Software (Programm und Regel).

Weitgehend hat man sich von der Vorstellung verabschiedet, die Auswertung der Daten sei eine ‚Kunstlehre‘ und erfordere deshalb eine lange Ausbildung. Stattdessen werden die Methoden gerne als ein *Tool-Kit* begriffen, aus dem man sich nach Belieben bedienen kann. Stattdessen debattiert man gerne und ausgiebig über Probleme bei der praktischen Anwendung von Methoden. Die Entwicklung geht von der theoretischen und methodologischen Debatte hin zur praktischen Arbeit am Forschungsgegenstand. War anfangs die Interpretation eine ‚Kunst‘ und damit Einzelanfertigung, so ist sie immer mehr auch *technische Produktion*. Es gibt eine klare Entwicklung hin zur Objektivierung, zur Rationalisierung und zur Taylorisierung – also der Trennung und Aufteilung der Forschungsschritte und manchmal auch zur Auslagerung (z.B. bei Transkriptionen). Daneben werden die Stichproben (auch wegen der neuen digitalen Möglichkeiten) immer größer.

5.5 Implizite Welttheorie

Zu Beginn der qualitativen Bewegung ging man von der Zweigeteiltheit von Welt aus (‚unten‘ oder ‚innen‘ die latente Struktur, die mühevoll rekonstruiert werden muss, und ‚oben‘ oder ‚außen‘ die glitzernde Oberfläche, auch bekannt unter der Zweiteilung ‚Sein und Haben‘). Hier zeigt sich der Unterschied zwischen den qualitativen und interpretativen/rekonstruktiven Forscher/innen besonders deutlich. Denn von den Qualitativen hört man meist das ‚Lob der Oberfläche‘ (= alles ist nur Oberfläche, es gibt keine Tiefenstruktur; die Subjekte sind mit ihrer Sicht ernst zu nehmen und Wissenschaftler/innen erzeugen nur andere Lesarten). Wenn ich etwas über die Welt erfahren will, frage (=interviewe) ich die, die in ihr leben. Interviewäußerungen bedeuten das, was sie explizit sagen. Man muss nur noch kodieren, zusammenfassen und verdichten. Die Interpretativen Sozialforscher/innen suchen dagegen verstärkt nach den zugrunde liegenden Mustern, Regeln, Typen und/oder Strukturen. Für sie besteht auch die Welt der Subjekte aus mehr als aus dem, über das die Subjekte verfügen.

5.6 Selbstverständnis

Anfangs verstanden sich die qualitativen Sozialforscher/innen als Teile einer breiten sozialen Bewegung. Gemeinsam ist man auf die Suche nach neuen Ideen, neuen Methoden und neuen Theorien aufgebrochen. Jetzt versteht man sich eher als Mitspieler eines sozialen Feldes, in dem alle Beteiligten miteinander (teils erbittert) um symbolisches, mediales und ökonomisches Kapital konkurrieren. Es ist zu einer *Ökonomisierung des Feldes* gekommen. Auch deshalb finden sich in der Öffentlichkeitsarbeit von Forscher/innen keine (nur) getippten Berichte mehr, sondern die ‚Papers‘ gehorchen oft der Logik gestalteter (Werbe-)Texte: flüssig und pointenreich geschrieben, gut illustriert und gezielt vermarktet.

5.7 Verhältnis zu anderen Disziplinen und gesellschaftlichen Gruppen

Einher mit der Ökonomisierung des Feldes findet sich eine Zunahme *kollaborativer Formen* der wissenschaftlichen Arbeit, oft auch *Transdisziplinarität* oder *Partizipationsforschung* genannt (Selke 2015; Unger 2014). Allerdings ist die aktuelle Partizipationsforschung, im Unterschied zur Aktionsforschung der 1970er Jahre, deren Erbe sie ist, nicht besser: nicht allein von einem neuen Ermächtigungswillen des Subjekt getragen, sondern von dem Wunsch staatlicher wie privater Organisationen, bei den Subjekten entweder Akzeptanz für neue technische und soziale Großprojekte herzustellen oder aber deren Innovationspotential zu nutzen (vgl. Hebestreit 2013). Sie verdankt sich also nicht einer neuen Demokratiebewegung, sondern die Möglichkeit mitzureden, geht auf eine von oben verordnete Partizipation zurück.

Ein weiterer Grund für den Aufschwung der Partizipation ist die Durchführung von *gesellschaftlichen Großprojekten*, wie die Entschlüsselung des Genoms, Einführung der Nanotechnologie, oder aber auch auf staatlicher bzw. lokaler Ebene die Errichtung neuer Bahnhöfe, der Bau von Brücken oder Kernkraftwerken. Bei all diesen Großprojekten soll und muss wegen der hohen Kosten von Beginn an die Bürgerschaft miteinbezogen werden (ELSI = Ethical, Legal and Social Implications), da ansonsten die Gefahr besteht, dass die Investitionen sich wegen des Bürgerprotests nicht lohnen. Man findet Partizipation und Kollaboration mittlerweile allerorten. Allerdings gelten sie in Politik und Wirtschaft meist (ohne jede theoretische Reflexion und Rechtfertigung) als gutes und kostengünstiges Mittel der *Aktivierung von Innovationsreserven* oder *Mittel der Beschwichtigung* von Bürgerbedenken bzw. der *Beschaffung von Akzeptanz*.

5.8 Kosten

Zudem vollzieht sich ein unübersehbarer Wandel von *teuer und langsam* zu *quick and cheap*. Lange Beobachtungen und lange Interviews geben zwar Hinweise auf die Eigenlogik des Untersuchungsfeldes, sind aber auch aufwendig. Zeit ist auch in der Wissenschaft knapp und teuer. Deshalb geht die Entwicklung hin zu fokussierten Datenerhebungen: Es wird nur noch ganz gezielt das beobachtet und erhoben, was interessiert. Das spart erst Zeit und später den Auswertungsaufwand.

5.9 Reflexion der Forschungspraxis

Sehr deutlich ist eine Entwicklung innerhalb der qualitativen/interpretativen Sozialforschung, die möglicherweise die zentrale darstellt, nämlich die Entwicklung, den forschenden Blick zunehmend nicht nur auf das ‚gemalte Bild‘ zu richten, sondern auch auf das ‚Malen des Bildes‘ – oder anders: sich reflexiv dem eigenen forschenden Handeln zuzuwenden. Dieser Steigerung der Reflexivität des Forschungsprozesses hat nicht nur zu einem vermehrten Interesse an den Mikropraktiken und Mikropolitiken der gemeinsamen kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit geführt (Keller/Knoblauch/Reichertz 2013), sondern auch zu einer gesteigerten Sensibilität für die Subjektivität der Forschenden und deren Bedeutung in der gesamten Forschung. So interessiert sich qualitative/interpretative Sozialforschung verstärkt für die *Praxis des Forschungsbetriebens*. Untersucht wird, wie man in der Wissenschaft *gemeinsam interpretiert* (Reichertz 2013b; Meyer/Meier zur Verl 2013), welche *logischen* Schlussverfahren zum Einsatz kommen (Reichertz 2013a), wie *theoretisiert* und *argumentiert* wird (Farzin/Laux 2014), wie *gelesen* und wie *geschrieben* wird. Damit verbunden ist auch die Rückbesinnung auf die eigene Geschichte (erste Geschichten der qualitativen/interpretativen Sozialforschung werden geschrieben – Keller/Poferl 2016; Reichertz 2016, S. 6ff; Eberle 2016).

6 Die Untersuchten haben sich auf ihre ‚Beforschung‘ eingestellt

Nicht nur die qualitative/interpretative Sozialforschung hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte geändert, sondern auch die von den Sozialwissenschaftlern/innen untersuchte gesellschaftliche Praxis. Letztere hat nämlich ihre Erfahrungen mit der Sozialforschung gemacht und sich auf diese eingestellt: einerseits, weil sie sich ‚versozialwissenschaftlicht‘ hat (im Feld findet man zunehmend die Ergebnisse und Spuren sozialwissenschaftlicher Forschung), andererseits trifft man immer öfter auf ein vorbereitetes Untersuchungsfeld, das strategisch mit den Wissenschaftler/innen umgeht: Man ist als Forscher/in nicht der/die erste, der/die im Feld ankommt, sondern ist eine/r von vielen mit denen das Feld (manchmal gute, manchmal schlechte) Erfahrungen gemacht hat. Manche Felder oder Lebens-Welten sind auch schon ‚überforscht‘, so dass teils heftige Abwehrreaktionen zu beobachten sind. Das gilt vornehmlich, wenn man die Praxis von staatlichen wie privatwirtschaftlichen *Organisationen* untersuchen möchte. Denn die Vertreter dieser Organisationen sind sehr erfindungsreich, sich wissenschaftliche Beobachter/innen vom Leib zu halten. Sehr viel lieber geben sie lange Interviews, die schon auf den ersten Blick als PR-Aktivitäten zu erkennen sind. Und oft lassen sich Wissenschaftler/innen (ohne es zu bemerken) dazu benutzen, PR für die untersuchte Organisation auf den Markt zu bringen.

Nun war es noch nie ganz leicht, als beobachtender Wissenschaftler/beobachtende Wissenschaftlerin an der Lebenspraxis anderer Menschen für eine gewisse Zeit teilzunehmen. Weshalb sollte man einem Fremden auch Einblicke in das eigene Leben oder das Leben einer Organisation gewähren? Es ist wohl kein Zufall,

dass die Sozialwissenschaft zwar schon fast alle randständigen Gruppen genauestens und teils mehrfach untersucht hat, von den Zentren gesellschaftlicher Macht (Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Banken, Gewerkschaften, Militär etc.) jedoch so gut wie nichts weiß, da ihr in der Regel ein genauerer Einblick in diese Felder verwehrt wird.

Forschung ist nun (entgegen der Intuition, Organisationen hätten sich in den letzten Jahrzehnten gegenüber der Gesellschaft geöffnet) in den letzten Jahrzehnten nicht leichter geworden – eher schwieriger. Dies vor allem deshalb, weil die Organisationen, die man als Wissenschaftler/in untersuchen will, sich immer öfter einer Beobachtung verweigern. Dass (mittlerweile so viele) Organisationen sich sträuben, sich von *unabhängigen* Wissenschaftler/innen untersuchen zu lassen², hat sicherlich auch etwas mit der Fülle von Studien zu tun, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden – also mit dem Erfolg der qualitativen Methoden in den Sozialwissenschaften. Denn nicht immer waren die untersuchten Organisationen mit der Forschung selbst und/oder mit den Ergebnissen besonders glücklich. Manche fühlten sich (zu Recht oder zu Unrecht) falsch verstanden und dargestellt. Aber immer galt und gilt: Wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse bleiben nicht (mehr) im universitären Kontext, sondern werden von Freund wie Feind (der Untersuchten) in den gesellschaftlichen Diskurs eingespeist und dort für politische Auseinandersetzung oder Verteilungskämpfe genutzt – weshalb in der Regel Forschung heute Folgen hat für das Untersuchungsfeld bzw. für die, die dort leben. Und da diese Folgen nicht immer im Interesse der Untersuchten sind und auch nicht sein können, schließen sich die Untersuchungsfelder zunehmend ab – wenn auch freundlich.

Diese neue ‚freundliche Schließung‘ der Organisationen ergibt sich ganz wesentlich daraus, dass (fast alle) Organisationen im Blickpunkt der Öffentlichkeit stehen und dass die Unternehmen und Organisationen aus verständlichen Gründen Public Relations, also Öffentlichkeitsarbeit betreiben – was heißt: Sie arbeiten im Sinne einer überzeugenden Corporate Identity bewusst und gezielt an ihrem Bild in der Öffentlichkeit. Denn Public Relations bestehen nun nicht nur darin, der Öffentlichkeit auf möglichst vielen Kanälen zu kommunizieren, *was* man gerade tut, sondern dass man dieses auch *gut* tut. Das ist aus Sicht der PR auch vollkommen in Ordnung. Denn es gehört zur ‚Natur‘ der PR, alle Informationen über das eigene Haus, die von innen nach außen gehen, daraufhin zu kontrollieren, ob sie für das öffentliche Bild des Unternehmens/der Institution gut oder schlecht sind. Alle Informationen laufen durch diesen Filter. Wenn Wissenschaftler/innen kommen und sich mittels Forschung Wissen über das Unternehmen/die Institution erarbeiten, dann gelangt dieses Wissen via wissenschaftlicher Publikation (aus Sicht der PR-Abteilung) unkontrolliert nach außen, also ohne durch den PR-Filter zu laufen. Das ist für jede PR-Abteilung eine mittelschwere Katastrophe, die es auf jeden Fall zu verhindern gilt. Und damit blieben viele Bereiche gesellschaftlichen Lebens für die qualitative Forschung unbekannte Orte. Und zwar vor allem die Bereiche, die für eine soziologische Aufklärung relevant wären – will man gesellschaftliches Handeln, also politisches, wirtschaftliches, ökonomisches, mediales etc. Handeln verstehen und erklären. Ausgeleuchtet werden dann vor allem die gesellschaftlichen Praktiken, die entweder öffentlich *vollzogen* werden (z.B. Kirchentage, Events etc.), oder die, von denen die Akteure ausdrücklich möchten, dass sie *öffentlich werden*.

Nicht nur die Medien, sondern auch die Wissenschaft wird heute gerne von den Untersuchten für die ‚eigenen‘ Zwecke genutzt. Auf diese Weise zeichnen

manche sozialwissenschaftliche Studien ein recht verzerrtes Bild der Gesellschaft, das zwar nicht die beobachteten Akteure/innen, aber viele Soziologen und Soziologinnen für die Wirklichkeit halten. Es kommt so gelegentlich zu einer Umkehr der Funktion von Forschung: Waren es früher vor allem die Wissenschaftler/innen, die mit der Forschung etwas erreichen wollten, nämlich die Erweiterung ihres Wissens, so sind es heute oft die Untersuchten, die mit der Forschung etwas erreichen wollen, nämlich die scheinbar ‚objektive‘ Verbreitung ihrer Sicht der Dinge. Sie nutzen die Forschung für ihre Interessen.

7 Gibt es hinter diesen Entwicklungen ein Muster, das verständlich macht?

Neues Selbstverständnis: Aufgrund der Reflexion der eigenen Forschungspraxis und aufgrund der geschichtlichen Rückbesinnung und Selbstvergewisserung ist es zu einem neuen Konsens gekommen, dass nämlich qualitative Forschung immer auch ein *kommunikativer Prozess* ist – ein Konsens, der im Übrigen schon in den frühen Tagen formuliert wurde, sich jedoch nicht wirklich durchsetzen konnte (Schütze, Bielefelder Gruppe). Forschungshandeln ist demnach immer auch ein kommunikativer Prozess

- mit den Erforschten,
- mit der Gesellschaft, in der und für die man Wissenschaft betreibt und
- mit der eigenen Scientific Community

1. Die Erkenntnis, dass *Forschen immer auch kommunikatives Handeln mit den Beforschten* ist, hat zu der Erkenntnis geführt, dass zum Beispiel Interviews immer auch als Ko-Produktionen (Clarke 2005; Charmaz 2014) von Interviewten und Forscher/innen aufgefasst werden. Zudem zu der Erkenntnis, dass aber auch bei Forschungsergebnissen die Untersuchten in gewisser Weise als Ko-Autoren/innen sind (Charmaz 2014). Die Erkenntnis, dass Forschung immer auch Kommunikation mit dem Beforschten ist, hat zudem die Einsicht genährt, dass der Forschungsprozess nicht nur die Beforschten in ihrer Identität verändert, sondern auch die Forscher/innen selbst – dass also Forschung als kommunikativer Prozess nicht nur die kommunikative Schaffung von Erkenntnis, sondern die kommunikative Veränderung der Identität aller daran Beteiligten zur Folge hat. Deshalb macht es in dieser Perspektive auch Sinn, die Beforschten sehr viel stärker an der Forschung zu beteiligen bzw. ihnen eine wesentlichere Rolle zuzusprechen (Partizipation). Die identitätsstiftende Bedeutung von Forschung hat auch die Diskussion wiederbelebt, ob Forscher/innen nicht auch die Aufgabe haben, mittels Forschung bestimmte wünschenswerte Veränderungen bei den Beforschten, aber auch bei sich selbst hervorzurufen. Neue Fantasien der Selbstoptimierung und Fremdoptimierung gedeihen auf diesem Boden besonders gut.

Die Erkenntnis, dass Forschung immer auch kommunikatives Handeln ist, hat paradoxerweise auch zu der gehaltvollen Debatte geführt, mit wem ein solches kommunikatives Handeln möglich ist, oder anders formuliert: Sie hat

auch zu den Fragen nach den Grenzen des Sozialen (Lindemann, Hitzler, Pfadenhauer) bzw. zu den Grenzen von Kommunikation neu gestellt: Es geht dabei nicht mehr allein um die Frage, wie die Beforschten mit Non-Humans, Komapatienten, Dementen, Artefakten, Computer etc. umgehen und ob und wie sie mit ihnen kommunizieren, sondern wie die Forscher/innen diese Objekte/Subjekte untersuchen und mit ihnen kommunizieren können.

2. Die Erkenntnis, dass Forschung immer auch *Kommunikation mit der jeweiligen Gesellschaft* ist, hat die Debatte um die Rolle und die Verantwortung der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft neu entfacht. Sollen Wissenschaftler/innen nur das Vorhandene, unabhängig davon, in welchem beklagenswerten Zustand sich das Vorhandene gerade befindet, sollen sie also dieses Vorhandene nur dokumentieren und analysieren? Oder haben sie auch die Pflicht, das beklagenswerte Vorhandene zu verändern oder zu mindestens durch ihre Forschung Veränderungsimpulse zu setzen? Muss die Soziologie oder besser: müssen Soziologen/innen nicht auch und mehr mit der Gesellschaft kommunizieren, müssen sie sich auch öffentlich zu aktuellen Fragen äußern, können und dürfen sie sich einer Antwort enthalten?
3. Die dritte angestoßene Veränderung betrifft die Forschung innerhalb der Scientific Community selbst. Zunehmend wird thematisiert, dass Forschung auch ein kommunikativer Prozess mit Kollegen und Kolleginnen ist, in dem sich alle Beteiligten bestimmter Praktiken und Medien bedienen, um überzeugend zu sein, also bestimmte soziale/kommunikative Techniken nutzen, um sich und ihre Sicht der Welt durchzusetzen. Kurz: Es werden zunehmend und auch gezielt bestimmte kommunikative Strategien genutzt, um Produkte (Theorien) auf dem Markt der Erkenntnisse überzeugend zu platzieren und somit symbolische und letztlich ökonomische Gewinne zu erzielen.

8 Ursachen dieser Entwicklung

Was sind die Ursachen für den oben beschriebenen Multikulturalismus oder gar des Pantheismus? Erst einmal und vor allem: Es wird sehr viel mehr qualitative/interpretative Sozialforschung betrieben, es werden sehr viel mehr Forscher/innen ausgebildet, es hat sich kein einheitliches Curriculum herausgebildet, es gibt mehr Anbieter und es gibt sehr viel mehr Nachfrage aus Wirtschaft und Gesellschaft und die Verlage bringen ohne Prüfung vieles auf den Markt. Die Gründe hierfür sind vielfältig:

Die teilweise Einführung des New Public Management (NPM) – oft auch mit dem Bolognaprozess verbunden – brachte für alle Hochschulangehörige den Druck mit sich, regelmäßig Drittmittel, also Forschungsgelder einzuwerben. Das hat nicht nur bei der DFG zu einer rasanten Steigerung der Anzahl der Anträge geführt und (da es zu keiner wesentlichen Vermehrung der Gelder kam) zu einer drastischen Erhöhung der Ablehnungsrate, was wiederum weitere Versuche, mit weiteren Anträgen erfolgreich zu sein, nach sich zog. Da das New Public Management auch für Fachhochschulen und auch für Kunsthochschulen gilt, werden auch von deren Angehörigen vermehrt Forschungsanträge gestellt. Insgesamt hat sich so die Anzahl der Forschenden erhöht.

Zudem werden sehr viel mehr Nachwuchswissenschaftler/innen in der qualitativen/interpretativen Sozialforschung ausgebildet als zuvor und im Rahmen der Ausbildung wird Forschung in Qualifikationsarbeiten durchgeführt. Die Vielzahl der Ausgebildeten steht jedoch in keinem Verhältnis zu der Zahl der Professoren/innenstellen, die qua Widmung qualitative Forschung betreiben und lehren sollen – was die Konkurrenz des Nachwuchses untereinander erhöht und einen Prozess der Überbietung in Gang setzt.

Zwar war die qualitative/interpretative Sozialforschung darin erfolgreich, sich in vielen sozialwissenschaftlichen Studiengängen zu verankern, doch ist es der qualitativen/interpretativen Sozialforschung bislang nicht gelungen, ein wirklich gemeinsames Curriculum, das Standards qualitativer Sozialforschung fixiert, zu entwickeln. Als Reflex darauf findet sich in Abschlussarbeiten vielfach die Praxis, mit selbst gestrickten Methoden soziale Felder zu untersuchen – was meist mit der *Gegenstandsangemessenheit* gerechtfertigt wird.

Die Vielzahl der in qualitativen Methoden ausgebildeten Nachwuchswissenschaftler/innen und die geringe Zahl der Hochschulstellen hat auch dazu geführt, dass die in diesem Kampf weniger Erfolgreichen in öffentlichen wie privaten Forschungsinstituten ihrer Arbeit nachgehen. Denn weil immer mehr private wie öffentliche Institutionen und Organisationen Forschung nachfragen (Evaluation, Marktausleuchtung etc.), ist neben den Hochschulen und ihren Instituten als Anbieter von Forschung ein neuer Markt für kostengünstige (Auftrags-)Forschung entstanden, der zwar nicht sehr lukrativ ist, dennoch den Lebensunterhalt sichern kann.

Ein weiterer Grund: Die *Verlage* nehmen in ihrem Konkurrenzkampf alles, was ihnen in druckfertiger Form angeboten wird. Alles, selbst die obskurste Ansicht wird öffentlich, wird gedruckt, wird in den Diskurs gespeist – wenn auch nicht in Zeitschriften, so aber in Büchern.

Soweit die morphologischen Gründe für die Entwicklung. Daneben finden sich Gründe, die aus der Besonderheit der qualitativen/interpretativen Sozialforschung resultieren. Da ist an erster Stelle das Nachdenken über die eigene Arbeit zu nennen. Denn der Diskurs der Qualitativen wird in Schwung gehalten und beschleunigt durch eine im interpretativen Ansatz strukturell *verankerte Reflexivität des Eigenen*. Dieses Gebot, sich selbst und die eigene Forschung zu reflektieren und die Ergebnisse dieser Reflexion in das methodische Vorgehen wieder mit einzubinden, verhindert Stillstand und installiert permanente Entwicklung. Denn reflektiert man das, was man tut, dann zeigen sich Perspektiven, Standpunkte und Interessen von Personen und Institutionen dort, wo vorher scheinbar interesseleere Erkenntnislogik und Datenorientierung vorherrschten. Gewissheiten lösen sich auf und es wird sichtbar, dass die Methoden beschränkt und deren Begründungen lückenhaft sind. Es ist viel weniger gewiss als erhofft und behauptet.

Durch die *Erfindung und Nutzung der neuen Medien* (und hier vor allem moderne hochauflösende Kameras, Miniaturisierung von Mikrofonen und der Nutzung von PCs und Smartphones) wurden nicht nur neue Methoden der Datenerhebung, sondern auch der *Datenanalyse* geschaffen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Medien, die es möglich machen, äußere Erscheinungen, und seien sie noch so klein und seien sie noch von so kurzer Dauer, festzuhalten und mithilfe anderer Computerprogramme für die Analyse verfügbar zu machen. Dieser *mediale Wechsel* hat den Sozialwissenschaften Zugang zu neuen Wirklichkeitsbereichen geschaffen, den ich hier als den *Nanobereich* des Sozialen bezeichnen möchte. Mit *Nanobereich* ist die Ausdrucksebene sozialer Interaktion gemeint, bei

der die einzelnen bedeutungstragenden Einheiten entweder von so kurzer Dauer sind oder aber sich in minimalen Veränderungen zeigen, die entweder für die normale, beobachtende wissenschaftliche Beobachtung (Auge, Ohr, Gespür) nicht wahrnehmbar, aber auf jeden Fall kaum erinnerbar und damit auch nicht für die Analyse verfügbar ist. Die Entdeckung und Vermessung des Nano-Bereichs ist aus meiner Sicht für die qualitative Sozialforschung von enormer Bedeutung und sie bringt einen enormen Wandlungsschub mit sich, der meines Erachtens nur mit dem Schub zu vergleichen ist, der mit der Erfindung und Einführung der Tonbandgeräte einherging.

Theoretisch hat sich in den letzten Jahrzehnten die Diskussion sehr deutlich vom Subjekt, seinen Intentionen und seinen Bewusstseinsinhalten abgewandt und mehr den Körper, den Praktiken, den Dingen und der Situation zugewandt. Damit einher geht die De-Zentrierung des Subjekts und in den Vordergrund treten un- und vorbewusste Handlungen, verkörperte Praktiken und Routinen und Umgangsweisen mit Dingen, die den jeweiligen Nutzern/innen bestimmte Handlungsweise nahe legen. Von Bedeutung wird die *Handlungsmacht* von Dingen oder auch von Praktiken, welcher die Akteure, wollen sie die Dinge benutzen, sich beugen müssen. Dies führt zu Mensch-Artefakt-Verbindungen, bei denen die Handlungslogik nicht mit mehr und nicht mehr alleine dem Subjekt zugerechnet werden kann.

Transatlantischer Ideenaustausch: War es in den 1960-er Jahren vor allem die amerikanische Kultur der qualitativen Sozialforschung, die inspirierend für die deutsche Qualitative Forschung wirkte, so gibt es jetzt komplexere und beidseitige Austauschprozesse: In der ersten Welle waren es vor allem Anselm Strauss, Harold Garfinkel und die Ethnomethodologen der ersten Jahre, welche die deutsche Forschung inspirierten, weil einige Wissenschaftler aus den deutschsprachigen Ländern bei ihnen einige Zeit verbrachten und viel an Wissen und Methoden erlernten. Zurzeit kann man auch beobachten, dass die Bewegung nicht mehr nur vom anglophonen in den deutschen Raum geht, sondern dass, auch aufgrund der vielfältigen Austauschprozesse insbesondere auf der Ebenen der Nachwuchswissenschaftler/innen, der Austauschprozess zweiseitig wird. Die amerikanische Diskussion wird durch deutsche bzw. europäische Diskussionen beeinflusst (Situation, Diskurs, Abduktion), während der deutsche Diskurs aber auch von bestimmten amerikanischen Entwicklungen inspiriert wird (Praxis, Emotion).

Dennoch: Aus meiner Sicht sind die in den letzten Jahren stattfindenden theoretischen Ausdifferenzierungen des Feldes nicht allein und nicht wesentlich auf die Debatten (hier vor allem: Praxistheorie, ANT – vgl. Schatzki et al. 2000; Latour 2002, 2010) zurückzuführen, sondern die neuen Formen, Inhalte und Ergebnisse der qualitativen/interpretativen Sozialforschung sind maßgeblich von „transepistemischen“ und „transwissenschaftlichen“ Faktoren (Knorr-Cetina 1984, S. 154ff.) beeinflusst, z.B. von institutionell verankerter Macht, Konkurrenz, Emotionen, kulturellen Erwartungen, Normen und Zuschreibungen der jeweiligen Scientific Community. Dies, weil die beteiligten Wissenschaftler/innen sich zeitgleich in *zwei* epistemischen Welten bewegen: einerseits in der „Welt des Wissens“, in der sie sich als kompetentes Mitglied der Scientific Community erweisen sollen, andererseits in der „Welt der Macht“, in der sie mit anderen konkurrieren und sich vergleichen und sich hierarchisieren müssen (Angermüller 2012, S. 716f.; auch Bourdieu 1989). Die so entstehende Interaktionsdynamik lässt sich in Wissenschaftler/innengruppen weder stillstellen noch eliminieren – sie ist fundamental und maßgeblich verantwortlich für den Prozess der gemeinsamen

kommunikativen Wissenskonstruktion (Knorr-Cetina 1984, S. 290; Keller/Poferl 2016). Wissenschaftlicher Fortschritt hängt in dieser Sicht ganz wesentlich auch von solchen außerwissenschaftlichen Faktoren ab, also auch von äußeren Faktoren wie Professuren, Drittmittelprogrammen, Austauschprogramme und neue Medien.

9 Herausforderungen

Sicherlich wäre es sinnvoll und wünschenswert, einmal den neu entstandenen Markt qualitativer Forschung zu vermessen, seine Dynamik zu rekonstruieren und gegebenenfalls einzuhegen. Aber dafür sehe ich auf absehbare Zeit keine Erfolgschancen. Mehr Möglichkeiten sehe ich bei den innerwissenschaftlichen Faktoren.

Eine zentrale Herausforderung ergibt sich aus meiner Sicht daraus, dass die neuen Aufzeichnungs- und Auswertungsmethoden nicht nur das Visuelle sozialer Interaktion verstärkt in den Vordergrund treten lassen, sondern dass in diesem Zuge auch die *Prozesse der Mikroorientierung* sichtbarer geworden sind, und dass dieser *Nanobereich* sozialer Interaktion und Kommunikation fixierbar und damit auch analysierbar geworden ist. Mit der Entdeckung und Vermessung des Nanobereichs gehen theoretische, methodische und methodologische Herausforderungen einher, die bislang noch nicht ganz überblickt werden können, geschweige, dass hierzu schon systematische Ausführungen vorliegen. Hier bedarf es systematischer Arbeiten und gegebenenfalls auch neuer Plattformen und Medien, wo diese Probleme systematisch diskutiert und bearbeitet werden können.

Eine weitere Herausforderung stellen *neuere Theorien* dar, die den Kern der qualitativen/interpretativen Sozialforschung berühren – wie die Praxistheorie oder die Akteur Netzwerk Theorie (vgl. Schatzki 2000; Schatzki et al. 2000; Latour 2002, 2010). Sie fordern zu Recht, nicht nur das sinnhafte Handeln von Menschen in den Vordergrund zu stellen, sondern auch subjektübergreifenden Einheiten, wie Artefakte, Körperpraktiken, aber auch Situationen. Die Analyse dieser subjektübergreifenden Einheiten, die schon immer ein Gegenstand der rekonstruktiven und interpretativen Sozialforschung war, stellt theoretisch wie praktisch eine massive Herausforderung dar, weil sie das handelnde Subjekt und sein Wollen aus dem Zentrum der qualitativen Analyse herausnimmt und es nur als Teil einer Gesamtinteraktion begreift, die in ihrer Gesamtheit weder vom Subjekt gesteuert ist noch von ihm gesteuert werden kann.

Hier wird mit allen Beteiligten zu diskutieren sein, ob mit der Betonung von Praktiken und Dingen sich die qualitative Sozialforschung, die von Beginn an auf das sinnhaft handelnde und zeichenbenutzende Subjekt ausgerichtet war, auflöst und statt sinnhaften Handlungen, die Subjekten zugerechnet werden, jetzt Praktiken und Umgangsweisen mit Dingen und auch Diskurse, die über die Köpfe der Subjekte hinweg auf deren Köpfe und deren Handlungen zielen, untersucht werden.

Die qualitative/interpretative Sozialforschung hat sich m.E. ihr Problem mit der Handlungspraxis des Subjekts zum Teil selbst eingebrockt – auch weil sie sich in den zurückliegenden Jahren (zu) sehr auf die *Bewusstseinsleistungen* der Subjekte und die *sprachlichen Formen von Wissen* konzentriert hat. Dabei hat sie die

Situation aus dem Blick verloren, ebenso die *Praktiken des Kommunizierens* und *Interagierens*.

Letztere, nämlich die *Praktiken des Kommunizierens* und *Interagierens*, hat sie oft aus ihrer Geschichtlichkeit, ihrer Pfadabhängigkeit herausgelöst und damit hat die qualitative und interpretative Sozialforschung praxistheoretischen Ansätzen hinreichend Gründe für den Vorwurf geliefert, die qualitative/interpretative Sozialforschung verfehle mit der Konzentration auf die einzelnen Subjekte, deren sozialen Motive und deren mentale Zustände, den Gegenstand der Sozialwissenschaften, nämlich die Herstellung und Erhaltung sozialer Ordnung. Fraglich ist, wie diese Fragen in Zukunft erforscht werden können. Eine methodologisch/methodische Frage könnte z.B. sein, ob mit der Fokussierung auf *Praktiken des Kommunizierens* und *Interagierens* eine Umstellung der Methoden der Datenerhebung von den *Ego-Dokumenten* (vor allem Interviews) hin zu den *registrierenden Dokumenten* (vor allem technische Aufzeichnungen von sozialem Handeln³) einhergeht oder auch eine Neugewichtung der inhaltsanalytischen und interpretativen Verfahren der Datenanalyse.

Aber auch das muss die Zukunft zeigen – nämlich ob diese Einsichten zu den Gewissheiten gehören, die sich schon morgen als Irrtum herausstellen.

Anmerkungen

- 1 Keynote auf dem 5. Schweizer Methodenfestival – Qualitative Forschungsmethoden in Basel 17.09. 2016. Die hier vorgetragenen Überlegungen stellen eine erhebliche Überarbeitung der Gedanken dar, die in Lüders/Reichertz 1986 und in Reichertz 2009 aufgenommen und in Reichertz 2016, S. 84ff weiter geführt wurden. Siehe auch in Mey & Mruck 2014, S. 87–102 und 183ff.
- 2 Einher mit dieser Zurückhaltung gegenüber unabhängigen Wissenschaftler/innen geht eine verstärkte Nachfrage nach Formen der Auftragsforschung, bei denen die Auftraggeber sich das Recht einräumen lassen, die Forschungsberichte vor der Veröffentlichung lesen und gegebenenfalls ‚sachliche Fehler‘ richtig stellen zu dürfen.
- 3 Allerdings könnten auch heute schon, aber gewiss in naher Zukunft die registrierenden Dokumente nur noch eine Praxis aufzeichnen, die darum weiß, dass sie aufgezeichnet wird und sich dementsprechend strategisch für die Beobachter/innen aufstellt und zeigt – um eigene Interessen mit Hilfe der willfähigen Wissenschaftler/innen zu verfolgen (Dank an Heiko Kirschner für diesen Hinweis).

Literatur

- Angermüller, J. (2012): Wissenschaft als Wissen/Macht. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Band. 1. Wiesbaden, S. 707–718.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bourdieu, P. (1989): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz.
- Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main, S. 251–294.
- Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Auflage Thousand Oaks.
- Clarke, A. E. (2005): Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn. Thousand Oaks.

- Eberle, S. T. (2016): *Qualitative Cultural Sociology*. In: Inglis, D./Almila, A.-M. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Cultural Sociology*. London, S. 237–254.
- Farzin, S./Laux, H. (Hrsg.) (2014): *Gründungsszenen soziologischer Theorie*. Wiesbaden.
- Flick, U. (2014): *Qualitative Forschung 2.0: Zwischen Konsolidierung und Internationalisierung*.
http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/video/mittagsvorlesung_2014/index.html (10. Januar 2016)
- Garz, D. (2007): *Qualitative und/oder/versus rekonstruktive Sozialforschung, das müsste heute die Frage sein*. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18. Jg., H. 2, S. 224–225.
- Geertz, C. (1997): *Spurenlesen. Der Ethnologe und das Entkleiden der Fakten*. München.
- Hebestreit, R. (2013): *Partizipation in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.
- Hitzler, R./Reichert, J./Schröer, N. (Hrsg.) (1999): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz.
- Keller, R. (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden.
- Keller, R. (2012): *Das interpretative Paradigma: Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Keller, R./Knoblauch, H./Reichert, J. (Hrsg.) (2013): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden.
- Keller, R./Pofel, A. (2016): *Soziologische Wissenskulturen zwischen individualisierter Inspiration und prozeduraler Legitimation. Zur Entwicklung qualitativer und interpretativer Sozialforschung in der deutschen und französischen Soziologie seit den 1960er Jahren*. In: *FQS Forum Qualitative Sozialforschung*, 17. Jg., H. 1, Art. 14. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1601145> (23. März 2017)
- Knoblauch, H. (2014): *Qualitative Methoden am Scheideweg – jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Wiesbaden, S. 73–86.
- Knorr-Cetina, K. (1984): *Die Fabrikation von Erkenntnis*. Frankfurt a.M.. Suhrkamp.
- Kramer, K. (Hrsg.) (2000): *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt a.M.
- Kuhn, T. S. (1978): *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M.
- Latour, B. (2002): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a.M.
- Latour, B. (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.
- Lüders, C./Reichert, J. (1986): *Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung*. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, o. Jg., H. 12, S. 90–102.
- Maiwald, K. O. (2013): *Der mikroskopische Blick*. In: *Sozialer Sinn*, 14. Jg., H. 2, S. 185–205.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Mead, G. H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Merton, R. (1983): *Auf den Schultern von Riesen*. Frankfurt a.M.
- Mey, G. (2016). *Qualitative Forschung: Zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen*. *ZQF Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1+2, S. 185–197.
- Mey, G./Mruck, K. (2014): *Qualitative Forschung*. Wiesbaden.
- Meyer, C./Meier zu Verl, C. (2013): *Hermeneutische Praxis. Eine ethnomethodologische Rekonstruktion sozialwissenschaftlichen Sinnrekonstruierens*. In: *Sozialer Sinn*, 14. Jg., H. 2, S. 207–234.
- Popper, K. R. (1974). *Objektive Erkenntnis*. Hamburg.
- Reichert, J. (2009): *Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung [48 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10. Jg., H. 3, Art. 30. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903291> (24. März 2017)

- Reichertz, J. (2013a): Die Bedeutung der Abduktion in der Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Reichertz, J. (2013b): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden.
- Reichertz, J. (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden.
- Reichertz, J./Wilz, S. (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der Grounded Theory zugrunde? In: Equit, C./Hohage, C. (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Weinheim, S. 48–66.
- Schatzki, T. R. (2000): Practice minded Orders. In: Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./Savigny, E. v. (Hrsg.): The Practice Turn in contemporary Theory. London, S. 42–55.
- Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./Savigny, E. v. (Hrsg.) (2000): The Practice Turn in contemporary Theory. London.
- Schütz, A. (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz.
- Schütz, A. (2010): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Konstanz.
- Schütze, F./Meinefeld, W./Springer, W./Weymann, A. (1973): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek, S. 433–496.
- Selke, S. (2015): Öffentliche Soziologie als Komplizenschaft. In: Zeitschrift für theoretische Soziologie, 4. Jg, H. 2, S. 179–207.
- Soeffner, H. G. (2011): Die Zukunft der Soziologie. In: Zeitschrift für Soziologie, 40. Jg., H. 2, S. 137–150.
- Unger, H. v. (2013): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Jörg Strübing

Theoretischer Konservatismus und hegemonialer Gestus: über ungute professionspolitische Spaltungen

Ein Kommentar auf Ronald Hitzlers „Zentrale Merkmale und periphere Irritationen...“

Theoretical Conservatism and Hegemonial Gesture.
About unproductive professional divides

An Answer to Ronald Hitzler's „Pivotal Characteristics and Peripheral Confusions....“

Zusammenfassung:

Bei diesem Text handelt es sich um einen weiteren Kommentar zu dem von Ronald Hitzler verfassten Diskussionsbeitrag (Hitzler 2016). Bereits Günter Mey (2016) und Uwe Flick (2016) hatten profunden Zweifel daran geäußert, dass die von Ronald Hitzler propagierte Unterscheidung a) korrekt und b) produktiv ist. Dieser Richtung folgt auch der vorliegende Beitrag. Argumentiert wird unter anderem, dass die von Hitzler als gesetzt betrachtete Theorieperspektive defizitär ist, weil die Weiterentwicklung der Theorie- und Methodendiskurse der Soziologie nach Berger/Luckmann nicht adäquat rezipiert wird. Argumentiert wird auch, dass die Entgegensetzung von qualitativ und interpretativ einen Kategorienfehler beinhaltet, weil auf unterschiedliche Bezugsebenen referierende Begriffe miteinander verglichen werden.

Schlagerworte: Qualitative Sozialforschung; interpretative Sozialforschung; Fall; Forschungslogik

Abstract:

The article offers just another critical response to Ronald Hitzler's discussion paper (2016). Profound doubts about whether the divide proposed by Hitzler is both correct and productive have already been raised by other discussants such as Günter Mey (2016) and Uwe Flick (2016). This paper follows this line of thinking, arguing that the theoretical perspective employed by Hitzler is deficient insofar as it does not adequately respond to the social theoretical progress advanced in the post-Berger/Luckmann era. Additionally, it is argued that pitting interpretive research out against qualitative research means to compare two categories from different reference levels.

Keywords: Qualitative Research; Interpretive Methods; Case; Research Logic

1 Prolog

Vor ein paar Jahren hatte ich eine denkwürdige Begebenheit mit einem mir gut bekannten Kollegen unseres Faches. Ich hatte versucht, ihn als Dozenten für einen Workshop auf unserer Tübinger Summer School „Schreiben in der qualitativen Sozialforschung“ zu gewinnen. Das schien mir auch gelungen zu sein. Doch als ich ihm einen Entwurf für den Ankündigungstext mailte, in dem ich ihn als einen renommierten qualitativen Sozialforscher ankündigte, erhielt ich die leicht pikirierte Replik: „Außerdem bin ich KEIN qualitativ, sondern ein (explorativ-) interpretativ forschender Soziologe“ (8. Mai 2014). Das erinnerte mich auf Anhieb vage an den Auftritt Ulrich Oevermanns auf dem Münchener Soziologiekongress 2004, wo dieser bei einer Podiumsdiskussion mit Hartmut Esser mit ähnlichem Aplomb betonte, dass er kein qualitativer Sozialforscher sei. Andererseits kannte ich besagten Kollegen doch ganz gut und war mir sicher, dass er nicht die wissenschaftliche Perspektive Oevermanns im Sinn gehabt haben konnte. Es handelte sich, man ahnt es schon, just um Ronald Hitzler, der es mir hoffentlich nachsieht, dass ich aus unserer E-Mail Kommunikation zitiere.

War dieser Austausch noch gewissermaßen ‚entre nous‘, finden wir diese Abgrenzung nun noch einmal größer skaliert in Form einer wissenschaftlichen Debatte in einer einschlägigen Fachzeitschrift (und basierend auf einem Vortrag, was man dem Text nicht zu seinem Vorteil anmerkt). Damit bekommt die Sache zweifelsohne mehr Gewicht. Was aber ist von ihr zu halten? Die Frage hat eine methodologische und sozialtheoretische Dimension, sie hat aber auch eine professionspolitische Dimension – all dies will wohl bedacht sein.

2 Verständliche Irritationen und falsche Konsequenzen

Wer hätte sich nicht schon dabei ertappt, manch dreisten Etikettenschwindel in Methodenfragen zu beklagen. Zu Ronald Hitzlers Ehrenrettung sei gesagt, dass seine Irritation durch jene methodischen Geisterfahrer befördert wird, die uns mit aufgeblendete Scheinwerfern in Lastern mit der Aufschrift ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ auf unserer Quali-Spur entgegenkommen, tatsächlich aber Subsumtionslogik, etablierte Kategoriensysteme und nomologisch-deduktive Forschungshaltung geladen haben. Das entschuldigt allerdings nicht die mangelhafte Differenzierung, die Ronald Hitzler (sich) leistet und die völlig unnötige und kontraproduktive Diffamierung, die er damit etablierten Forschungsstilen der qualitativen (und damit immer auch interpretativen) Sozialforschung angedeihen lässt.

Sowohl das Fach Soziologie, dem wir beide angehören, als auch das Feld der – ich bleibe dabei – qualitativen Methoden sind multiparadigmatisch. Wir haben eine Vielfalt theoretischer, epistemologischer und methodischer Bezüge, aus denen sich unsere verschiedenen Forschungsstile entwickelt haben und weiter entwickeln. So wenig wie es angemessen wäre, sich vom immer noch herumspukenden Geist eines Methodenmonismus erschrecken lassen, so wenig ist es zielführend, die unterschiedlichen methodologischen Positionen innerhalb des mit quali-

tativen Daten interpretativ soziale Zusammenhänge rekonstruierenden Forschens selbstinteressiert gegeneinander auszuspielen. Wenn man "irritiert" ist, ist es keine gute Strategie, sich an sein kleines schwankendes Floß zu klammern und es in publizierter Autosuggestion zur einzig sicheren Insel im tosenden Meer der Ungewissheiten zu erklären.

Bei Lichte betrachtet erscheint der Unterschied zwischen qualitativer Sozialforschung und interpretativer Sozialforschung ungefähr so gravierend wie jener zwischen der „Volksfront von Judäa“ und der „judäischen Volksfront“ – zwischen denen, wie uns die Monty Pythons belehren, wahre Abgründe liegen („Es gibt Typen, die wir noch mehr hassen als die verfluchten Römer“; aus: Das Leben des Brian, 1979). Ich glaube, wir wissen alle, wer unsere Römer sind, aber von denen wollen wir heute schweigen.

Dass wir das, worin wir ein positiv bestimmbares Gegenüber standardisierter, nomologisch-deduktiv prozessierender Sozialforschung erkennen, seit Jahrzehnten weit überwiegend mit dem Label „qualitativ“ bezeichnen, ist schlimmstenfalls eine denkfaule Angewohnheit, die sich über die Jahre auch in den Bezeichnungen für die vielfältigen Institutionalisierungen dieses Methodenparadigma sedimentiert und dem Begriff so eine gewisse Persistenz verschafft hat. Was es auf jeden Fall nicht ist: Eine von der interpretativen Sozialforschung unterscheidbare, wemöglich – so legt es Hitzler nahe – sogar zweitklassige methodologische Position. Überdies gibt es auch in der Sache gute Gründe dafür, die von uns betriebene Art der Forschung als „qualitative“ zu markieren. Im übertragenen Sinne ist damit nicht ausschließlich die Arbeit mit qualitativen Aspekten des Datenmaterials gemeint (s.u.), sondern, wie es Adorno formuliert, eine Forschung, die „die aus klassifizierten Daten gefügte Fassade (...) durchbricht, in die spezifische Erfahrung der Sache eintritt, der beurteilten *convenus* darüber sich entschlägt und die Beziehung auf den Gegenstand anstelle des Majoritätsbeschlusses derer setzt, die ihn nicht einmal anschauen, geschweige denken“ (Adorno 1982, S. 84). Es wird also eine bestimmte, nur mit den von uns praktizierten Forschungsstilen erreichbare Qualität in der Beziehung zu unseren Forschungsgegenständen beansprucht. Es ist nicht das Schlechteste, wenn sich dies auch in der Bezeichnung unserer Methodenperspektive ausdrückt.

3 Ein Kategorienfehler

Die pauschale Entgegensetzung von qualitativ und interpretativ ist schon deshalb unterkomplex, weil sie suggeriert, dass beide Begriffe auf der gleichen Bezugsebene operieren. Das aber wäre ein Kategorienfehler, den zu vermeiden meine Studentinnen bereits im ersten Bachelor-Semester lernen. Man kann so plaudern, im Sinne eines *common saying* der beteiligten Professionen. Da spricht man mal von quantitativer, mal von interpretativer und wahlweise auch von rekonstruktiver Sozialforschung und benennt damit mit einer gewissen Lässigkeit, die aus der Annahme eines *grosso modo* gemeinsamen Verständnisses zu resultieren scheint, eher eine ungefähre Lage als eine präzise Hausnummer. Eine Art *etcetera*-Annahme, die auf einen gemeinsam geteilten Kontext verweist. In der deutschsprachigen Soziologie, aber etwa auch der amerikanischen, wird pauschalisierend eher von qualitativer Sozialforschung gesprochen: Sektionen (etwa in der Deut-

schen Gesellschaft für Soziologie) werden so benannt, Zeitschriften (wie die vorliegende) ebenso. In der amerikanischen Politikwissenschaft hingegen ist „*qualitative*“ ein No-Go, dort wird das, was bei uns meist unter qualitativ läuft, als „*interpretative*“ qualifiziert. Wohlgemerkt: ohne dass damit andere Methoden oder Forschungsperspektiven adressiert würden. Bei genauerer Betrachtung aber adressiert „qualitativ“ eine Art der Auswahl und Zurichtung von empirischem Material, während „interpretativ“ auf der wissenschaftstheoretischen Ebene operiert und einen Gegenpool zu normativen Perspektiven und Forschungshaltungen benennt – unter Bezug in der Tat auf den auch von Ronald Hitzler bemühten frühen Ethnomethodologen Thomas P. Wilson. Und es gibt weitere Ebenen, auf denen Forschungsstile differenziert werden: auf der Ebene des dominanten Erkenntnismodus kann grob in vorrangig erklärend oder vorrangig verstehend unterschieden werden, auf der Ebene der Schlussverfahren kennen wir solche, die ihren Akzent auf Deduktion legen, im Unterschied zu eher induktiv bzw. abduktiv/induktiv ausgerichteten. In der Forschungslogik schließlich unterscheiden wir theorietaugende von theoriegenerierenden Ansätzen. Für die dem qualitativen Paradigma zugerechneten Forschungsstile gilt, dass sie mit qualitativem Datenmaterial interpretativ verfahren und dabei – ohne von vorgängigen theoretischen Sensibilisierungen abzusehen – theoriegenerierend ausgerichtet sind.

Das alles weiß Ronald Hitzler natürlich. Umso mehr stellt sich die Frage, was er mit der falschen Abgrenzung von qualitativ und interpretativ erreichen will. Denn professionspolitisch leistet Hitzler allen qualitativ-interpretativ-rekonstruktiv forschenden Kolleginnen einen Bärenienst. Interpretative Sozialforschung müsste in der Lesart Ronald Hitzlers eher „Erforschung einer immer schon interpretierten Sozialwelt“ heißen. Das ist ein Argument gegenüber all jenen Positionen, die den Gegenstand der Sozialforschung wie ein naturwissenschaftliches Objekt (und zwar auch noch im Sinne der klassischen Naturwissenschaften, also objektivistisch) behandelt sehen wollen. Aber um die Front geht es ihm hier gar nicht. Vielmehr treibt ihn eine Binnendifferenzierung im Feld all jener Ansätze um, die nicht nomologisch-deduktiv, nicht-standardisiert und nicht beschränkt auf quantitative Daten forschen.

4 Ein Unverständnis von qualitativer Sozialforschung

Im Text von Ronald Hitzler finden sich erschreckend unterkomplexe und undifferenzierte Annahmen darüber, was qualitative Sozialforschung ist, und er belegt sie auch kaum mit substantiellen methodologischen Argumenten oder gar der konkreten Benennung von Verfahren die er der von ihm inkriminierten Verfahrensweise und Haltung bezichtigt. Negativ bestimmt kann man seine Vorstellung von qualitativer Sozialforschung so umreißen: Eine Forschung, bei der a) die gewonnenen Daten nicht „fallrekonstruktiv verarbeitet werden, ... also [nicht; J.S.] zunächst der spezifische Sinnzusammenhang des jeweiligen Einzelfalls rekonstruiert wird“ (Hitzler 2016, S. 172) und b) (fremde) Daten auch dann als „nützlich“ betrachtet werden, wenn „ihr Sinnzusammenhang“ nicht mehr erkennbar ist (ibid.). Das trifft, abgesehen von sehr schlecht gemachter qualitativ/interpreta-

tiv/rekonstruktiv *gemeinter* Sozialforschung, vor allem auf die erwähnten subsumptionslogischen Analysestrategien zu, die sich gerne (und m.E. zu Unrecht) als „qualitative“ Inhaltsanalyse bezeichnen.

Für jede sinnvolle Debatte müssten wir uns also zunächst darauf verständigen, ob wir schlecht gemachte praktische Forschung mit unseren eigenen hehren Ansprüchen vergleichen wollen – ein eher unredliches Vorgehen, wenngleich beliebt –, oder ob es uns um substanzielle Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) zwischen den Methodologien und Praxisregeln der unterschiedlichen Forschungsstile qualitativer Provenienz gehen soll.¹

Konstruktiv zu Ende gedacht muss es mehr noch darum gehen, ansatzübergreifende Kriterien für die Güte qualitativer Forschung zu entwickeln. Kriterien, die nicht bloße Ableitungen aus den Gütemaßen standardisierter Forschung sind, sondern sich auf die methodologische Eigenlogik qualitativer Verfahren beziehen. An diesem Punkt ist, trotz einiger Vorarbeiten, noch viel Arbeit zu leisten.² Im Grunde verfolgt Ronald Hitzler ein ähnliches Ziel, nämlich zu bestimmen, was – in seinem Sinne – gute Forschung ist. Allerdings endet er, auch wegen seiner auf Schütz zentrierten eindimensionalen Theorieperspektive, in einer Art Purifizierung sozialwissenschaftlicher Hermeneutik, also in einer unzulässigen Engführung der Qualitätsdiskussion.

5 Von Fällen und Fallrekonstruktionen

Ronald Hitzlers Verständnis von Fallrekonstruktion, das er in seiner Argumentation zentral setzt, ist ein überaus enges und schon forschungslogisch wenig reflektiertes: Was ist denn ein Fall, und wie hängt er mit der Forschungsfrage zusammen? Just im vergangenen Jahr hat die Sektion für Methoden der qualitativen Sozialforschung, die sich – *nomen est omen* – regelmäßig mit derartigen Fragen befasst, eigens eine Tagung zur Frage „Was ist ein Fall?“ durchgeführt. Fernab des dort erzielten Diskussionstandes bestimmt Ronald Hitzler das Gegenüber der Fallrekonstruktion als eine Sozialforschung, die abzielt „auf die Beantwortung fallunabhängiger Forschungsfragen mittels nichtstandardisiert (was immer auch impliziert: *nicht repräsentativ*) erhobener Daten“ (Hitzler 2016, S. 172; Hervorh. im Orig.). Wenn aber die Forschungsfrage von den Fällen unabhängig wäre, die sie als empirisches Material zugrunde legt, wenn also die Forschungsfrage nichts mit dem Datenmaterial zu tun hat, dann wäre es weder „qualitative“ noch „standardisierte“ Forschung, dann wäre es gar keine empirische Forschung.

Clifford Geertz hat den schönen Satz formuliert: „Ethnologen untersuchen nicht Dörfer (...), sie untersuchen in Dörfern“ (Geertz 1987/1973). Sprich: am Fall eines Dorfes wird eine umfassendere Fragestellung bearbeitet – und zwar ohne die Spezifik des einzelnen Falles – sei es ein Dorf, eine Person, eine Aushandlung oder ein biografischer Wendepunkt – zu ignorieren. Für Geertz ist der fragliche Gegenstand eine Kultur, die sich z.B. in Fall eines bestimmten Dorfes zeigt, aber auch in Fällen dorfübergreifender Praktiken (denken wir an den Kula-Ringtausch bei Malinowski). Der „Fall“ ist also ein skalierbares methodologisches Konstrukt das in einem reziproken Wechselverhältnis zur Forschungsfrage steht: Ohne Forschungsfrage kein Fall und ohne Fälle keine empirische Forschungsfrage. Mit

der Weiterentwicklung, Ausdifferenzierung, Zuspitzung einer Forschungsfrage verändert sich nicht nur, *was* der Fall für die Forschungsfrage ist, es verändert sich auch, *was genau ein Fall* für die Forschungsfrage ist. Das heißt: Die Forschungsfrage braucht auch eine gewisse Unabhängigkeit von dem, was ihr als Fall gilt; sie muss mehr sein als der Fall, gerade weil dieser interpretativ rekonstruiert werden soll. Und dennoch hat sie immer, wenn sie überhaupt als legitime empirische Forschungsfragestellung gelten will, einen – allerdings dynamischen und reflexiven – Fallbezug.

Florian Znaniecki hat in seinem frühen Buch zur analytischen Induktion (Znaniecki 1934) eine Trennlinie zwischen der von ihm emphatisch vertretenen qualitativ-interpretativen Forschungsmethodik und der von ihm kritisch als „enumerativ“ bezeichneten nomologisch-deduktiven Forschung gezogen: Erstere würde Wert darauf legen, zunächst den Fall als Ganzen zu rekonstruieren und dann erst komparativ fallübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entwickeln, während „enumerative“ Forschung selektiv und kontextfrei einzelne Merkmale über eine Vielzahl von Fällen hinweg aggregiere, um Vergleiche auf der Ebene dieser aggregierten Einzelmerkmale zu organisieren. Dem Stand der damaligen methodologischen Diskussion und Methodenentwicklung geschuldet ist das noch ein eher holzschnittartiges Bild. Es verdeutlicht aber bereits, wie intensiv der Gedanke einer qualitativ, induktiv-abduktiv operierenden Sozialforschung auf Kontextualität aufbaut.³ Es verdeutlicht auch, dass bereits seit den Anfängen methodologischen Denkens in qualitativ-interpretativer Perspektive die komparative Dimension wesentlich ist: Die Spezifik jedes (wie auch immer bestimmten) Falles erschließt sich erst in fallvergleichenden Operationen. Das wissenschaftliche Verstehen des Einzelfalles lebt von mindestens gedankenexperimentellen, meist aber materialbasierten Vergleichen mit anderen Fällen, an denen erst Ähnliches und Unähnliches erarbeitet und so der Einzelfall erst als Einzelfall hergestellt wird.

Ganz gleich, ob wir im Stil der Grounded Theory, der dokumentarischen Methode oder der objektiven Hermeneutik forschen, ob wir ethnographisch, biografie- oder konversationsanalytisch verfahren: Ohne das Primat eines Fallbezugs – wie auch immer unterschiedlich konstruiert – argumentiert keiner dieser Forschungsstile. Allerdings lassen sich Fälle nicht auf subjektive Sinnperspektiven reduzieren, wie es Ronald Hitzlers Argumentation nahe zu legen scheint. Eine im besten Sinne qualitative Sozialforschung befasst sich auch mit Fällen von Anschlusskommunikation, mit Fällen situierter Praktiken oder mit Fällen sozio-technischer Konstellationen.

6 Versuch einer intellektuellen Enteignung

Hitzler schlägt vor, die „Rekonstruktion von *Sinn* nicht als gemeinsames Anliegen der sogenannten qualitativen Sozialforschung, sondern als das allgemeinste, sozusagen epistemologische Anliegen verstehender Soziologie und – in deren Rahmen – auch *interpretativer* Sozialforschung“ zu – so muss man es wohl sagen – reservieren. Weil ihm und, wie er betont, auch anderen Kollegen, aufgefallen ist, dass das wahre Methodenschisma nicht quantitativ versus qualitativ lautet, sondern in den „Antworten auf die Frage, was das Erkenntnisinteresse der Forschere-

rin bzw. des Forschers paradigmatisch leitet“ (2016, S. 173; Hervorh. im Orig.), liege, und das sei, wofür er Thomas Eberle zum Zeugen aufruft, der Gegensatz Hermeneutik vs. Szientismus. „Ach was!?“ möchte man da den unsterblichen Ehrensoziologen Lorient zitieren. Es ist also gar nicht der Unterschied zwischen qualitativ und quantitativ? Das ist zwar eine nicht ganz taufrische Erkenntnis, aber nett, wenn Ronald Hitzler sie uns hier noch einmal als neu verkauft.

Problematisch sind aber die wie selbstverständlich daherkommenden Übersetzungen von Begriffen ineinander und die Ein- und Ausschlüsse, die damit produziert werden: „normative Methodologien“ sind „szientistisch“ und „interpretative Methodologien“ sind „hermeneutisch“. Und wer nicht in Hitzlers Sinne auf subjektives Sinnverstehen zielt, der ist automatisch...? Richtig: szientistisch, normativ, objektivistisch, gehört zum Reich des Bösen, zur dunklen Seite der Macht. Wohin die Reise geht, zeigt sich deutlicher, wenn wir uns von Ronald Hitzler erläutern lassen, was denn nun die von ihm pejorativ verwendete Bezeichnung „qualitative Sozialforschung“ schlecht und die zum strahlenden Gegensatz aufgebaute „interpretative Sozialforschung“ gut macht: Für Hitzler stellt es sich so dar, dass „erstere letztendlich auf Erklärungen von Einstellung 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“ (2016, S. 175). Darum also geht es: Nur die ist eine gute Sozialforscherin, die fest auf dem Boden der phänomenologisch-sozialkonstruktivistischen Grundordnung von Schütz steht und diese am besten schon als Konstanzer Studentin inhaliert hat. Da macht sich also einer ganz ungeniert daran, alles Interpretative und Hermeneutische für sich und die Seinen zu reklamieren. „Haltet den Dieb“ mag man dem geschätzten Kollegen da hinterherrufen.

Dass es die Sozialforschung in ihrem Gegenstand immer schon mit einer von den Teilnehmenden bereits interpretierten Sozialwelt zu tun hat, würden ja selbst die meisten nomologisch-deduktiv an quantitativen Daten forschenden Kollegen nicht bestreiten. Das mag zu Schütz' Zeiten noch anders gewesen sein, inzwischen aber hat sich die Welt schon ein paar mal weitergedreht. Und was für eine Hermeneutik ist es eigentlich, die uns von Ronald Hitzler hier als praktisch alternativlos nahegelegt wird? Es muss um Sinn gehen, und Sinn bestimmt Hitzler unter Bezug auf Schütz als „die Bezeichnung einer bestimmten Blickrichtung auf ein eigenes Erlebnis“ (Schütz 2004, S. 127), nämlich einer auf Auslegung bedachten Blickrichtung“ (2016, S. 175). Durch die Hintertür schmuggelt er damit in seinem Statement eine Engführung auf eine subjektzentrierte Theorieposition ein: Die Einheit „Subjekt“ wird von ihm vorausgesetzt und dessen „Blickrichtung“ ist die einzige, die eine interpretative Sozialforschung zu interessieren hat. Sinn entsteht für Ronald Hitzler offenbar nicht in der Interaktion, wie wir bereits von Mead lernen konnten, sondern liegt im Subjekt verborgen, das es in hermeneutischen Prozessen zu Tage fördert. Damit vertritt er eine Sozialtheorie und Epistemologie, die nicht nur einige wichtige soziologische Klassiker, sondern auch die letzten 20 Jahre Theorieentwicklung nonchalant ignoriert und auf die er nun alle verpflichten will, die von ihm für würdig befunden werden wollen, das Label des Interpretativen im Namen zu führen.⁴ Interpretative Forschung „zielt ab auf situative und transsituative Interpretationen und damit auch auf Fragen der Konstitution dessen, was zwischen Menschen geschieht“ (Hitzler 2016, S. 174). Das klingt alles in allem mehr nach Religion als nach Wissenschaft und ist am Ende ungefähr so normativ wie jenes Paradigma, von dem sein Gewährsmann Wilson die interpre-

tative Soziologie abgrenzen wollte. Und es ist überdies eine wenig zeitgemäße Reduktion unseres Gegenstandes: Soziologie befasst sich mit Sozialität. Sie kann Subjekte und subjektiven Sinn nicht voraussetzen, sondern muss fragen, wie das, was wir als soziale Phänomene wahrnehmen, praktisch erzeugt wird – und wer oder was daran in welcher Weise beteiligt ist. Nicht immer leisten wir uns den Luxus, das in dieser Radikalität zu erforschen, aber es gehört jedenfalls zum Kernbestand einer Sozialforschung, die sich selbst noch ernst nimmt.

Insofern beruft sich Hitzler im Grunde auf eine Variante jenes methodologischen Individualismus, dem sonst vor allem in der nomologisch-deduktiven Forschung gefrönt wird: Alles geht vom Subjekt aus, das überdies in spezifischer Weise enggeführt wird (rational, reflexiv etc.). Dabei argumentiert der Text über weite Strecken eher mit rückwärtsgewandter Theorieexegese anstatt die Potentiale der Klassiker für die soziologischen Probleme der Gegenwart neu zu lesen und zu akzentuieren.

Die in den letzten Jahren verstärkt zu beobachtende Erforschung von Grenzfällen des Sozialen kann man nicht nur nicht mehr mit dem ehernen Bestand soziologischer Klassiker erschlagen (und erst recht nicht mit der Beschränkung auf vor allem einen Klassiker). Vielmehr stellen Mensch-Tier-Verhältnisse, hybride soziotechnische Konstellationen, multiple Körper-Geist-Bezüge oder multimediale, Virtualität einbeziehende Repräsentationsformen evokatorische Objekte für das Nachdenken auch über zentrale soziologische Konzepte wie „Handeln“, „Interaktion“ oder „soziale Ordnung“ dar. Während z.B. Arbeiten pragmatistischer, praxeologischer, leibphänomenologischer oder systemtheoretischer Provenienz diese Herausforderungen auf sozialtheoretischer und methodologischer Ebene annehmen, argumentiert der Text von Ronald Hitzler hier betrüblich konventionalistisch.

7 Die Moral von der Geschichte'

Niemand sollte sich unter Berufung auf vermeintlich höherrangige wissenschaftspolitische Interessen von einer differenzierten inhaltlichen Diskussion abhalten lassen. Man wird aber fragen dürfen, ob Ronald Hitzlers Beitrag der Sache einer qualitativen/interpretativen/rekonstruktiven Sozialforschung einen guten Dienst geleistet hat. Unterschiedliche Positionen herauszuarbeiten ist der Kern wissenschaftlicher Debatten. Wenn dies jedoch mit dem Versuch einer intellektuellen Enteignung einhergeht, die Leistungsmerkmale wie Fallbezug, Kontextualität oder Reflexivität vor allem einer bestimmten Schule soziologischer Theorie und empirischer Sozialforschung zu reservieren trachtet, dann handelt es sich um den Versuch eines hegemonialen Herrschaftsdiskurses. Darauf kann man gut verzichten und sich in der methodologischen Diskussion wieder wichtigeren Dingen zuwenden.

Von Ferne hört man schon die Römer, wie sie fröhlich mit dem Pilum auf ihr Scutum schlagen ...

Anmerkungen

- 1 Über den konstitutiven Kern qualitativer Sozialforschung nachzudenken haben bereits vor einer ganzen Reihe von Jahren Betina Hollstein und Carsten G. Ullrich (2003) unternommen, daran ließe sich anknüpfen.
- 2 Vgl. zu den Vorarbeiten (Terhardt 1995; Steinke 1999; Reichertz 2000; Breuer 2000; Strübing 2002)
- 3 Im Übrigen findet sich der Hinweis auf Kontextualität in jedem halbwegs gescheiten aktuellen Lehrbuch der qualitativen Sozialforschung.
- 4 Darüber können auch die eher im Stile eines Name-Dropping ausgeführten dekonstruktivistischen Volten nicht hinwegtäuschen, die Ronald Hitzler seinem Text im letzten Abschnitt anfügt.

Literatur

- Adorno, T. W. (1982): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a.M.
- Breuer, F. (2000): Über das In-die-Knie-Gehen vor der Logik der Einwerbung ökonomischen Kapitals – wider bessere wissenssoziologische Einsicht. Eine Erregung. Zu Jo Reichertz: Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1. Jg., Heft 3, 18 Absätze.
- Flick, U. (2016): Von den Irritationen in die Peripherie? Anmerkungen zu Ronald Hitzlers Artikel „Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung“. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1/2, S. 199–203.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung: Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Geertz, C. (Hrsg.): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a.M., S. 7–43.
- Hitzler, R. (2016): Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1/2, S. 171–184.
- Hollstein, B./Ullrich, C. G. (2003): Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Sozialforschung. In: *Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 29–43.
- Mey, G. (2016): Qualitative Forschung: Zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1/2, S. 185–197.
- Reichertz, J. (2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1. Jg., H. 2, 76 Absätze.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strübing, J. (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54. Jg., H. 2, S. 318–342.
- Terhardt, E. (1995): Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung Bd. 1: Grundlagen qualitativer Forschung*. Weinheim, S. 373–397.
- Znaniecki, F. (1934): *The Method of Sociology*. New York.

Karin Schittenhelm

Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten

Multilinguality as a Methodical Challenge for Transnational Research Processes

Zusammenfassung:

Der Beitrag befasst sich mit Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess, indem er die damit einhergehenden methodischen Herausforderungen anhand einer deutsch-schwedischen Untersuchung aufzeigt. Er stellt ein Verfahren zur Diskussion, das Mehrsprachigkeit über verschiedene Phasen des Forschungsprozesses hinweg beachtet und eine rekonstruktive Interviewanalyse beinhaltet. Mit Mehrsprachigkeit umzugehen, erfordert demnach, die Vermittlungs- und Übersetzungsleistungen im Verlauf des Forschungsprozesses offenzulegen und ebenso wie sonstige Entscheidungen in der Erhebung und Auswertung qualitativer Untersuchungen zu dokumentieren. Die daraus resultierenden Kommentare von Übersetzenden gehen in die Auswertung ein. Sie bieten Informationen zur Textauslegung durch die Übersetzung sowie zum Bedeutungsspektrum sprachlicher Äußerungen. Die rekonstruktive Datenauswertung ermöglicht schließlich, die Kontextabhängigkeit sprachlicher Bedeutungen zu beachten. Das zur Diskussion gestellte Verfahren sieht auf diese Weise vor, die Textauslegung durch die Übersetzung nachzuvollziehen und die Voraussetzungen der Interpretation übersetzter Daten zu reflektieren.

Keywords: Mehrsprachigkeit, Übersetzung, Interviewanalyse, dokumentarische Methode

Abstract:

The contribution discusses multilinguality in the context of the research process by pointing out to the thus-connected methodical challenges by the example of a German-Swedish study. It puts a method up for discussion, which takes multilinguality into consideration over several phases of a research process and includes a reconstructive interview analysis. According to this method, dealing with multilinguality requires to disclose the communication and translation performances in the course of a research process and to document them, just like any other decision made in the context of the recording and assessing of qualitative studies. The thus resulting comments by translators will be part of the assessment. They provide information about interpreting the text for the translation as well as about the range of possible meanings of linguistic expressions. Finally, the reconstructive assessment of data allows for taking the context dependency of linguistic meanings. This way the method put up for discussion is meant to allow for comprehending the interpretation of a text in the course of the translation and for reflecting on the preconditions for the interpretation of translated data.

Keywords: multilinguality, translation, interview analysis, documentary method

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess liegt vor, wenn Erhebung, Auswertung und Präsentation qualitativer Daten nicht ausschließlich in einer Sprache stattfinden. Forschende können mehrsprachig erheben, auswerten und präsentieren, indem sie sich gekonnt mehrerer Sprachen bedienen. Besondere Anforderungen stellen sich allerdings, wenn sie nicht alle Sprachen kennen, die in einer Untersuchung zur Anwendung kommen. Auf einen solchen Umgang mit fremdsprachigen und/oder übersetzten Daten konzentrieren sich die folgenden Überlegungen. Mehrsprachigkeit betrifft dabei die Arbeit mit *verbalen Daten*, d.h. mit Daten, die durch Interviews, Gruppendiskussionen oder Gespräche erhoben werden.

Mehrsprachigkeit war in Debatten der qualitativen Sozialforschung wiederholt ein Thema. Die Suche nach Lösungen für die viel beachteten Anforderungen einer Übersetzung von Daten (Birbili 2000; Roth 2013; Temple/Young 2004) führte dazu, Erkenntnisse der Translationswissenschaft für qualitative Untersuchungen zu nutzen (Enzenhofer/Resch 2011; Wettemann 2012). Andere diskutierten, trotz übersetzter Daten mit Interpretationsgruppen in mehreren Sprachen zu arbeiten (Bittner/Günther 2013). Für die ethnografische Feldforschung gibt es den Vorschlag, die Aufnahme der mündlichen Übersetzung im Feld zu transkribieren und die ursprünglichen Äußerungen nochmals schriftlich zu übersetzen, um beide Versionen zu vergleichen (Inhetveen 2012). Übersetzen dabei Informanten, vermitteln sie zudem ein lokales Wissen (Inhetveen 2012, S. 37). Ein Ineinandergreifen von Sprach- und Wissensvermittlung ist nicht zufällig. Mehrsprachigkeit erfordert Vermittlungs- und Übersetzungsleistungen, die auch für ein interkulturelles Verstehen erörtert werden (Schröer 2009; Bittner 2013). Über die Übersetzbarkeit der lexikalischen Sprache hinaus galt die Aufmerksamkeit daher interkulturellen Übertragungen zwischen Ausgangs- und Zielsprache (Cappai 2003; Schröer 2009; Wettemann 2012). Bittner (2013, S. 186) spricht von ‚mehrdimensionalen Übersetzungen‘ in interkulturellen Forschungsprozessen. Vermittlungsleistungen treten schon auf, wenn Untersuchungen in einer (Landes-)Sprache stattfinden. Selbst wenn sich Forschende innerhalb desselben (mutter-)sprachlichen Raums bewegen, finden sie je nach Milieu oder professionellem Feld ein potenziell anderes Verständnis von Begriffen und damit einhergehenden Assoziationen vor (Senft 2012; Stegmaier 2013). Zu verstehen, was mit Begriffen in einer sprachlichen Äußerung gemeint ist, setzt insofern nicht nur ein lexikalisches Wissen, sondern auch Kenntnisse über ihre Verwendung voraus (Cappai 2003; Weller 2010, S. 118–120).

Wirft Mehrsprachigkeit also bereits bekannte Probleme des methodisch kontrollierten Fremdverstehens¹ lediglich in besonders ausgeprägter Form auf? Sind Unterschiede zwischen multi- und mono-lingualen Forschungsprojekten eher gradueller als prinzipieller Art, wie einige bisherige Beiträge zu bedenken geben (Kruse/Schmieder 2012; Inhetveen 2012)? Inwiefern stellen sich jedoch besondere Anforderungen in mehrsprachigen bzw. transnationalen Forschungskontexten (Stegmaier 2013), die etwa einen reflektierten Umgang mit Übersetzungen (Enzenhofer/Resch 2011; Wettemann 2012) oder erweiterte fremdsprachige und methodische Kenntnisse beanspruchen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 314–315)?

Mit Mehrsprachigkeit umzugehen, setzt nach dem hier ausgeführten Verständnis einen Bezug auf allgemeine methodologische Überlegungen qualitativer Sozialforschung voraus. Doch es gibt Anforderungen, die aus konkreten Umstän-

den von Mehrsprachigkeit in einer je besonderen Untersuchung resultieren (Kruse u.a. 2012; Liebeskind/Inheteven 2009). Der Beitrag befasst sich daher mit Mehrsprachigkeit, indem er methodologische Überlegungen einerseits prinzipiell, andererseits anhand eines Forschungsbeispiels zur Diskussion stellt. Es handelt sich um eine Untersuchung zur Asylvergabepraxis in der Europäischen Union,² die u. a. dokumentarische Interviewanalysen (Nohl 2013) beinhaltet. Die Aufmerksamkeit des vorliegenden Beitrags gilt dem Umgang mit Interviews, die in der schwedischen Asylbehörde erhoben wurden. Hier stellte sich die Frage: Wie lassen sich übersetzte bzw. fremdsprachige Daten mit rekonstruktiven Verfahren³ auswerten? Die zur Diskussion gestellte Analyse beruht auf Interpretationsschritten der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) und beinhaltet einen Umgang mit Mehrsprachigkeit, der Entstehung und Voraussetzungen fremdsprachiger bzw. übersetzter Daten berücksichtigt. Ein solches Vorgehen ermöglicht, Vermittlungs- und Übersetzungsleistungen vorhergehender Arbeitsschritte bewusst zu beachten und das Bedeutungsspektrum von Begriffen in der Dateninterpretation zu reflektieren (s.a. Bittner 2013, S. 186).

Der Beitrag diskutiert zunächst allgemeine Überlegungen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit und übersetzten Daten (Abschnitt 2). Anschließend leitet ein Überblick über Zeitpunkte und Kontexte von Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess die Diskussion des Forschungsbeispiels ein (Abschnitt 3): Hier kommt Mehrsprachigkeit in der Verschriftlichung und Übersetzung von Interviewdaten zur Sprache, ehe es – ebenfalls anhand des Forschungsbeispiels – darum geht, wie fremdsprachige bzw. übersetzte Daten ausgewertet werden. Ein Fazit über Mehrsprachigkeit in transnationalen Forschungskontexten schließt den Beitrag ab (Abschnitt 4).

2 Mit mehrsprachigen Daten umgehen: Primärtexte und übersetzte Texte

Da sprachliche Äußerungen in rekonstruktiven Analysen dazu dienen, soziale Sinnwelten zu verstehen, geht es in der Analyse nicht allein um die lexikalische Definition eines Begriffs, auch wenn diese nicht in Abrede gestellt wird. In Begriffen sind beide Bedeutungsdimensionen enthalten: die kommunikativ-generalisierende und die kontextabhängige, an einen Erfahrungsraum gebundene Bedeutung (Bohnsack 2012, S. 122). Der Sinn von Begriffen erschließt sich insofern auch über ihren Gebrauch „in einer bestimmten linguistischen Gemeinschaft“ (Cappai 2003, S. 114). Bereits das begriffliche Repertoire, über das Befragte verfügen, kann aussagekräftig sein. So heben soziolinguistische Überlegungen soziale Regeln des Sprachgebrauchs hervor, wonach die Auswahl der in einer Sprache verfügbaren Begriffe und der jeweilige Sprachstil von der sozialen Position der Sprechenden abhängig sind (Bourdieu 2005, S. 60–61; Oevermann 1973, S. 335). Um die soziale Welt der Erforschten anhand sprachlicher Äußerungen zu verstehen, sind insofern nicht allein die Themen ihrer Aussagen interessant. Entscheidend ist auch, *wie* ein Thema zur Sprache kommt. Die dokumentarische Methode beachtet z. B., mit welchen Orientierungsrahmen und Relevanzkriterien ein Thema besprochen wird (Bohnsack 2014, S. 137–140). Eine theoretische Grundla-

ge hierfür ist die Wissenssoziologie Mannheims, wonach Begriffe sowie die durch sie bezeichneten Phänomene an historisch spezifische Kontexte gebunden sind (Mannheim 1980, S. 220). Wie begriffliche Bedeutungen aus einem konkreten Interaktions- und Kommunikationskontext resultieren, hebt Garfinkel in seinen ethnomethodologischen Überlegungen hervor, wobei es ihm nicht allein um den unmittelbaren Kontext einer Äußerung, sondern auch um denjenigen vorhergehender Gespräche bzw. Gesprächsabläufe geht (Garfinkel 1967, S. 40–41). Eine Konstitution sprachlicher Bedeutungen kann dabei in Ereignis- und Handlungsabfolgen eingebunden sein, über die sich Personen zu verständigen suchen (Schütze 1978, S. 13–15). Insofern interessiert in der Analyse sozialer Sinnwelten Sprache nicht als Bedeutungsträger für sich genommen. Begriffe sind vielmehr mit Blick auf ihre Verwendung in einem Erfahrungsraum, in sprachlichen Wendungen oder in Interaktions- und Handlungsabläufen von Interesse.

In dieser Weise sprachliche Ausdrucksformen ernst zu nehmen, wirft die Frage auf, inwiefern die soziale Welt der Erforschten auch mithilfe fremdsprachiger und übersetzter Daten zu verstehen ist. Forschende müssten demnach in der Lage sein, nicht nur die lexikalische Bedeutung eines Begriffs, sondern Besonderheiten seiner Verwendung und kontextabhängige Bedeutungen zu erkennen. Findet eine Übersetzung statt, wäre das Bedeutungsspektrum möglichst adäquat in der anderen (Landes-)Sprache wiederzugeben, damit es in der Datenanalyse erkennbar wird.⁴ Inwieweit müssen die Interpreten ein entsprechendes fremdsprachiges *und* lokales Wissen haben bzw. entsprechend informierte Personen zurate ziehen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 314–315; Stegmaier 2013, S. 240)? Oder ist es ihnen möglich, sich Bedeutungen fremdsprachiger bzw. übersetzter Daten im „gründlichen Umgang mit den Daten und den eigenen Interpretationen nach und nach zu erschließen“ (Stegmaier 2013, S. 245)? Den übersetzten Text wie Primärtexte zu behandeln, bietet nach Oevermann (2008) die Chance, Fehler oder Schief lagen in der Übersetzung zu entdecken. Das heißt, dass eine rekonstruktive Analyse von Übersetzungen

„... diese auch konsequent und stur wörtlich ernst nimmt und wie Primärtexte behandelt und nicht ständig die Interpretationen auf einen generalisierten Verdacht von Übersetzungsfehlern hin relativiert. Denn wenn die Übersetzung tatsächlich fehlerhaft oder schief sein sollte, dann bemerkt man das nur, sofern man sie wie einen originalen Text detailliert und unter der wie auch immer künstlich naiven Voraussetzung behandelt, sie sei in sich konsistent wie ein muttersprachliches Datum“ (Oevermann 2008, S. 151).

Einen übersetzten Text ernst zu nehmen, bedeutet demzufolge, den Umstand der Übersetzung ein Stück weit auszuklammern und den Text als solchen konsequent zu analysieren. Für einen reflektierten, eher vorsichtigen Umgang mit fremdsprachigen oder übersetzten Daten sprechen sich Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 314–315) aus. Sie schlagen vor, in der Auswertung auch Muttersprachler/-innen zurate zu ziehen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 314). Angesichts von Bedenken im Umgang mit übersetzten Daten gilt es jedoch als fragwürdig, auf inhaltsanalytische Verfahren zurückzugreifen (vgl. Kruse/Schmieder 2012, S. 264). Bereits bei mono-lingualen Arbeiten stehen sie in der Kritik, den Kontext von Aussagen zu wenig zu beachten und eine Bedeutungsäquivalenz zwischen Begriffen der Forschenden und der Erforschten zu unterstellen (Hitzler/Honer 1997, S. 23). Bei fremdsprachigen Daten wird ein solcher Ansatz umso fragwürdiger (Kruse/Schmieder 2012, S. 264). Sind rekonstruktive Verfahren aber bereits aufgrund dessen, dass sie kontextbezogene Bedeutungen von Sprache berücksich-

tigen, besser geeignet, wenn es um die Auswertung fremdsprachiger und übersetzter Texte geht (Kruse/Schmieder 2012, S. 251)? Inwieweit hilft die Hinzunahme von Muttersprachler/-innen, wenn ein Verständnis der Sprache ein soziales Wissen, z.B. von Milieus oder Professionen, erfordert, das auch bei Muttersprachler/-innen nicht zwingend vorhanden ist?

Mit anderen Worten: Was folgt aus bisherigen methodologischen Überlegungen für die forschungspraktische Ebene, wenn Forschende in mehrsprachigen Untersuchungen Daten erheben und das Gesagte in der Datenanalyse zu verstehen suchen? Die weiteren Überlegungen stellen ein Verfahren vor, das die Hilfe von dritten Personen (z.B. Muttersprachler/-innen, Übersetzer/-innen) in Anspruch nimmt. Weiterhin läuft der Vorschlag darauf hinaus, fremdsprachige bzw. übersetzte Daten nicht allein wie Primärtexte zu behandeln, sondern auch als *übersetzte* Texte ernst zu nehmen. Dies bedeutet nach dem hier ausgeführten Verständnis, ihre Entstehungsbedingungen bewusst zu gestalten und in der Datenanalyse evtl. Übersetzungs- und Übertragungsprozesse zu berücksichtigen.

3 Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess

Mehrsprachigkeit stellt eine Reihe von Anforderungen, die während der Phasen eines Forschungsprozesses je anders auftreten.

Im Forschungsfeld: Unterscheidet sich die Erhebungssprache von der sonstigen Arbeitssprache der Forschenden, erfolgen Rekrutierung und Interviewführung durch Forschende mit fremdsprachlichen Kenntnissen oder mithilfe von Übersetzer/-innen. Unter Umständen haben sich Forschende auf mehrere Sprachen und einen eventuellen Sprachenwechsel in Interviews einzustellen, da Mehrsprachigkeit auch ein Merkmal der Erforschten sein kann.⁵

In der Aufzeichnung und Verschriftlichung verbaler Daten: Mehrsprachigkeit tritt hier bereits auf, wenn erhobene fremdsprachige Daten transkribiert werden. Eine besondere Rolle spielt sie, wenn Daten vor der Auswertung übersetzt werden.

In der Auswertung: Hier wird Mehrsprachigkeit relevant, wenn eine vorherige Übersetzung durch Dritte in der Datenanalyse beachtet wird. Die Auswertung fremdsprachiger Daten kann außerdem in der Muttersprache der Forschenden stattfinden und daher Übertragungen beinhalten, wenn also z.B. englischsprachige Interviews mit deutschsprachigen Auswertungstexten interpretiert werden.

Je nach den o.g. Phasen des Forschungsprozesses und je nach Auftreten bringt Mehrsprachigkeit andere Anforderungen mit sich. Wie Mehrsprachigkeit bei den in Schweden geführten Interviews auftrat und welcher Umgang mit ihr während der o.g. Phasen des Forschungsprozesses praktiziert wurde, ist Thema der folgenden Überlegungen.

3.1 Im Forschungsfeld: Fremdsprachige *und* lokale Wissensvorräte kommunizieren

Mehrsprachigkeit hat, wie eingangs erwähnt, bereits im Forschungsfeld verschiedene Seiten (Kruse/Schmieder 2012, S. 248): Die Erforschten sprechen im Interview entweder nicht in ihrer Muttersprache oder Forschende arbeiten mit fremdsprachlichen Kenntnissen. Unter Umständen kommt es vor, dass alle Beteiligten nicht in ihrer Muttersprache, sondern über eine weitere Sprache als *lingua franca* kommunizieren. Darüber hinaus weist Sprache je nach milieu- oder professions-spezifischen Kontexten noch Besonderheiten auf (Senft 2012). Wie die weiteren Ausführungen zeigen, traten im vorliegenden Projekt mehrere der genannten Aspekte von Mehrsprachigkeit auf.

Ein zentrales Thema der qualitativen Interviews in der schwedischen Asylbehörde war die Teilnahme am Schulungsprogramm des European Asylum Support Office (EASO), das einer EU-weiten Abstimmung der Praxis nationaler Asylbehörden und der Umsetzung von EU-Richtlinien dient (Lahusen 2016). Die Erhebung in Schweden fand in zwei Sprachen statt: auf Englisch im Falle der Interviews mit Lehrpersonen des Schulungsprogramms, die durch die EU-Agentur EASO in englischsprachigen Lehrgängen ausgebildet wurden; auf Schwedisch in Interviews mit den Asylsachbearbeiter/-innen, die in ihrem Arbeitsalltag nahezu ausschließlich in schwedischer Sprache kommunizieren. Mit der Interviewführung – teilweise in der Muttersprache der Befragten, teilweise in Englisch als *lingua franca* – stellte sich die Untersuchung also auf Bedingungen im Forschungsfeld ein. Es erwies sich als günstig, dass dieselbe Projektmitarbeiterin alle Interviews führte. Als deutsche Muttersprachlerin war sie für die Interviews auf Englisch und auf Schwedisch zuständig und konnte sich z.B. darauf einstellen, dass Befragte während der englischsprachigen Trainer-Interviews hin und wieder auch schwedische Formulierungen benutzten. Für die Mitarbeiterin war die Tätigkeit im Forschungsfeld weiterhin mit Übertragungen zwischen den angewandten Sprachen wie auch in ihre Muttersprache verbunden.

Die Anforderung, den Erforschten Raum zur Artikulation eigener Relevanzstrukturen zu geben (vgl. u.a. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 17), stellt sich auch in mehrsprachigen Erhebungen. Werden Befragte in einer Fremdsprache interviewt, kann dies zur Einschränkung ihrer Artikulationsmöglichkeit führen (Kruse/Schmieder 2012, S. 251). Forschende können wiederum auch mit eingeschränkten fremdsprachlichen Kenntnissen einfache Aufrechterhaltungs- und Vertiefungsfragen stellen, um die Interviewten ausführlich in ihrer Muttersprache reden zu lassen (Kruse/Schmieder 2012, S. 249). Ein Ungleichgewicht im sprachlichen Ausdrucksvermögen *zuungunsten* der Forschenden kann sogar von Vorteil sein: Werden Forschende als Sprachkundige wahrgenommen, können besonders ausführliche Darstellungen die Folge sein, um spezifische Bedeutungen von Begriffen und fachsprachliche Besonderheiten – etwa zu Details der Asylverwaltung – zu vermitteln, die bereits in der muttersprachlichen Kommunikation nicht immer bekannt sind.⁶

Wie in den folgenden Abschnitten deutlich wird, sind die bisher aufgezeigten Formen von Mehrsprachigkeit nicht nur in der Erhebungspraxis, sondern auch in der anschließenden Verschriftlichung und Auswertung der Daten mit je anderen Anforderungen verbunden. Die Aufbereitung der Daten beinhaltet wichti-

ge Vorarbeiten für die spätere Auswertung, weshalb die damit einhergehenden Arbeitsschritte und Entscheidungen ausführlich zur Sprache kommen.

3.2 Verbale Daten verschriftlichen und übersetzen

Alle Interviews wurden zunächst in den Sprachen transkribiert, in denen sie erhoben wurden. Die Transkription in der Ausgangssprache ist eine Voraussetzung für das Offenlegen der anschließenden Vermittlungs- und Transferleistungen (Enzenhofer/Resch 2013, S. 208). Im Projekt wurde daher davon abgesehen, gleich in übersetzter Form zu transkribieren. Die Übersetzung der auf Schwedisch vorliegenden Daten warf eine Reihe von Fragen auf:

Zunächst war zu klären, in welche Sprache übersetzt werden sollte. Mit der schließlich getroffenen Entscheidung, vom Schwedischen in die englische und nicht in die deutsche Sprache (die Muttersprache der Forschenden) zu übersetzen, wurde beabsichtigt, den Charakter eines fremdsprachigen Textes aufrechtzuerhalten. Eine vermeintliche Vertrautheit und sprachliche Nähe, die einem übersetzten Text möglicherweise nicht genügend Rechnung trägt, sollte vermieden werden. Die in Schweden erhobenen Interviews lagen so im weiteren Verlauf *alle* in englischer Sprache vor. Ein Austausch mit Kooperationspartner/-innen aus Schweden über die Ergebnisse oder deren Präsentation im internationalen Kontext erforderte damit keine nochmalige Übersetzung. Allerdings war für die Forschenden eine Übersetzung von Idiomen und Sprachfärbungen möglicherweise nicht in gleicher Weise nachvollziehbar wie im Falle einer Übersetzung ins Deutsche. Auch wurde nicht bedacht, inwiefern die jeweiligen Sprachen Verbindungen und Nähen zueinander aufweisen. Innerhalb des Projekts wurde zwischen *übersetzten* (auf Schwedisch erhobenen und im Auftrag der Forschenden übersetzten) und sonstigen *fremdsprachigen* (d.h. bereits auf Englisch erhobenen) Daten unterschieden, obwohl sie im Projektverlauf alle in derselben Sprache vorlagen. Dies ermöglichte, in der Reflektion von Mehrsprachigkeit beide Formen systematisch zu beachten.

Aus Kostengründen konnte eine Übersetzung nur für ausgewählte Interviews bzw. Interviewpassagen durchgeführt werden. Nicht nur war daher zu klären, in welche Sprache übersetzt wird, sondern auch, *was* zur Übersetzung ausgewählt wird. Eine (Fall-)Auswahl fand damit nicht nur im Feld, sondern auch auf der Grundlage von bereits erhobenen Daten statt (vgl. Schittenhelm 2009), wobei das Projekt wie folgt vorging:

Vor einer Übersetzung fertigte die Mitarbeiterin mit Kenntnissen der schwedischen Sprache einen *thematischen Verlauf* (Bohnsack 2014, S. 136) anhand der schwedischsprachigen (Total-)Transkriptionen an. Er diente der Auswahl von Interviews und Textauszügen für die Übersetzung. Findet eine Auswahl schrittweise statt, kann sie im Idealfall bereits vorliegende (Zwischen-)Ergebnisse der Datenanalyse berücksichtigen. Aufgrund eines begrenzten Budgets war es im vorliegenden Projekt jedoch erforderlich, pragmatisch vorzugehen und nahezu alle vorweg als thematisch relevant eingeschätzten Passagen in einem vorgegebenen Zeitraum übersetzen zu lassen.

Die Einsicht, dass eine Übersetzung zwar eindeutig falsch, aber nicht eindeutig richtig sein kann (Inhetveen 2012, S. 34), führte dazu, Mehrdeutigkeiten und (schwierige) Entscheidungen in der Übersetzung offenzulegen und zu reflektieren.

Ein solches Vorgehen entspricht allgemeinen Gütekriterien der qualitativen Forschung, wonach diese ihre im gesamten Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen dokumentiert, um eine intersubjektive Überprüfbarkeit zu ermöglichen.⁷ Übersetzen Forschende selbst, führt dies entsprechend dazu, dass sie ihre Spielregeln bzw. ihre Art der Übersetzung darstellen (Halai 2007; Weller 2010, S. 120; Wettemann 2012).

Wird bei der Übersetzung dagegen die Hilfe von außenstehenden Personen in Anspruch genommen, übernehmen diese, ähnlich wie Informanten im Feld, forschungsrelevante Aufgaben. Um die genannten Gütekriterien zu gewährleisten, wurde die Aufgabe, das eigene Vorgehen zu dokumentieren, entsprechend delegiert. Angesichts bisheriger Debatten zur Übersetzung transkribierter Texte (Birbili 2000; Halai 2007; Wettemann 2012) ging unser Auftrag an die Übersetzerin mit folgenden Voraussetzungen und Anweisungen einher:

- Die Übersetzerin wurde in Ziele und Zwecke des Vorgehens eingeweiht.
- Der Charakter der mündlichen Rede sollte im übersetzten Text erhalten bleiben.
- Es wurde darum gebeten, ggf. die Mehrdeutigkeit von Begriffen und Wendungen offenzulegen, indem Entscheidungen bei der Übersetzung, darunter auch Entscheidungen für interkulturelle Übersetzungen, begründet und mögliche Alternativen genannt werden.
- In solche Notizen der Übersetzerin (*translator's notes*) zum übersetzten Text wurden auch Begriffe der Ausgangssprache – in unserem Fall Schwedisch – aufgenommen.
- Sprichwörter, Umschreibungen oder spezielle Begriffe, die nur in der Ausgangssprache existieren, sollten als solche gekennzeichnet werden. Auch hier wurden die betreffenden Begriffe in der Ausgangssprache in Klammern in den übersetzten Text aufgenommen.
- Ein Wechsel von Sprachen – z.B. die Verwendung englischer Begriffe im Schwedischen und umgekehrt – sollten deutlich werden.

Das Aufdecken von Übersetzungsentscheidungen oder eventuellen Schwierigkeiten einer Übersetzung kann einerseits vor irrtümlich unterstellten Eindeutigkeiten in der Interpretation bewahren. Andererseits hat das Nachvollziehen der Übersetzung eine heuristische Funktion, da Kommentare der Übersetzenden zur Verwendung von Begriffen auch dem Verstehen der sozialen Welt der Befragten dienen (Inhetveen 2012). Ein solches Verstehen beruht also nicht allein auf Sprachkenntnissen im engeren Sinne. Der Dialog mit der übersetzenden Person ermöglicht, ihre Textauslegung *und* ihr potenzielles Wissen um die kontextspezifische Bedeutung der Begriffe nachzuvollziehen (Inhetveen 2012; Schröder 2009).

Wie übersetzt wird – also eher an der Ausgangssprache orientiert oder im Sinne von kulturellen Übertragungen in die Zielsprache (Wettemann 2012, S. 106–112) –, war im Vorfeld des Projekts eine offene Frage, die zwischen Forschungsteam und Übersetzerin auszuhandeln war. Soll die soziale Sinnwelt der Erforschten gewahrt werden, ist statt einer durchgehend wörtlichen Übersetzung eher eine sinngemäße Übersetzung gefragt (Peters 2014, S. 23; Weller 2010, S. 120). Dabei hebt Weller (2010, S. 120) hervor, dass Forschende ihre Interpretation auch im Verhältnis zum Originaltranskript betrachten sollten. Kennen sie jedoch die Ausgangssprache nicht, haben sie nur die Möglichkeit, die Vermittlungsschritte einer Übersetzung durch Dritte nachzuvollziehen. Das folgende Beispiel dient dazu, einige der damit einhergehenden Anforderungen zu verdeutlichen.

Ging es im Falle der englischsprachigen Interviews lediglich darum, in der Transkription sporadische Sprachwechsel, d.h. Rückgriffe auf die Muttersprache, offenzulegen,⁸ stellte der Umgang mit der Übersetzung der schwedischsprachigen Daten bereits hohe Anforderungen an die Verschriftlichung. In der Praxis zeigten sich zunächst Probleme einer nicht immer eindeutigen Transkription der gesprochenen Sprache: Bereits durch das Auslassen von Silben oder Vokalen kann sich ein anderes Wort ergeben. In der ursprünglichen Sprache bleibt die Mehrdeutigkeit erhalten, bei der Übersetzung wäre eine wortwörtliche Übersetzung eine Eindeutigkeit, die für die Verwendung des Wortes im ursprünglichen Kontext gar nicht zutrifft. Erst durch entsprechende Hinweise von Übersetzenden wird die Bedeutung verschluckter Silben oder Endungen deutlich, die in der Ausgangssprache nicht in derselben Weise sinnentstellend, sondern lediglich mehrdeutig war. Die Übersetzungsentscheidung sowie die Mehrdeutigkeit in der Ausgangssprache wurden in solchen Fällen offengelegt, wie das folgende Beispiel eines Berichts über eine Fortbildung zeigt:⁹

Then I have done decision writing [Translator's Note: Transcription has „slutskrivning“ „finish-writing“ but assumed that this should be „beslutskrivning“ „decision writing“].
(*Case officer Forsberg*, Z. 198–201)

Als Beleg für die Begründung der Übersetzungsentscheidung galt in diesem Fall auch der weitere Interviewverlauf, in dem der besuchte Kurs von der Interviewerin und der Befragten als „beslutskrivning“/„decision writing“ bezeichnet wurde. Für eine solche Begründung gibt es nicht immer Anhaltspunkte im Interviewverlauf. Entscheidend ist, dass Mehrdeutigkeiten des Primärtextes im übersetzten Text erkennbar sind. Nur so können Forschende in ihrer Datenanalyse die vorhergehende Textauslegung einbeziehen und hinterfragen.

3.3 Übersetzte Daten auswerten

Die Daten wie bisher dargestellt aufzubereiten, insbesondere der vor der Übersetzung erstellte thematische Verlauf, wies Überschneidungen mit ersten Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode auf (vgl. Bohnsack 2014, S. 136). Die anschließende Textauslegung durch die Übersetzung findet noch *vor* der eigentlichen Auswertung durch die Forschenden statt, warum sie für diese nachvollziehbar sein sollte. Wann und wie Daten übersetzt und ausgewertet werden, sollte allerdings durchgehend beachtet werden. Nur so geraten Ähnlichkeiten, aber auch deutliche Unterschiede der jeweiligen Textauslegung in den Blick.

Die Textauslegung der Übersetzung hat auf den ersten Blick Ähnlichkeiten mit der formulierenden Interpretation, d.h. mit dem Auswertungsschritt der dokumentarischen Methode, der eine Formulierung des immanenten Sinngehalts in anderen Worten beinhaltet (vgl. Nohl 2013, S. 40). Eine Übersetzung gibt den Text allerdings nicht zusammenfassend, sondern möglichst vollständig in der anderen Sprache wider. Zudem fragt die Übersetzung nicht nur danach, was gesagt wurde, sondern wie das Gesagte in die andere Sprache zu übertragen ist (Weller 2010, S. 120). Doch beinhaltet eine Auswertung fremdsprachig vorliegender Daten ebenfalls Vermittlungsleistungen, wenn Forschende die Datenanalyse in ihrer Muttersprache durchführen, wenn sie also beispielsweise englischsprachige Interviews auf Deutsch auswerten. Dies war im vorliegenden Projekt sowohl bei den

übersetzten als auch bei den bereits auf Englisch erhobenen Interviewdaten der Fall. Eine formulierende Interpretation beinhaltet dabei z.B. wieder eine Übersetzung des Gesagten, allerdings in zusammengefasster Form. Ob interne Arbeitsschritte der Datenanalyse besser in der Sprache vorgenommen werden sollten, in der die Daten vorliegen (Stegmaier 2013, S. 249), ist insofern eine berechnete Frage.

Im weiteren Auswertungsschritt der dokumentarischen Methode, der reflektierenden Interpretation, geht es darum, *wie* ein Thema bearbeitet wird (Bohnsack 2014, S. 137–140). Dies beinhaltet die Anforderung, implizite Annahmen in den Interviewaussagen zu explizieren (Nohl 2013, S. 41–44). Eine reflektierende Interpretation ist dennoch deutlich von der Textauslegung durch die Übersetzung zu trennen (Weller 2010, S. 120). Zwar geht es jeweils darum, eine kontextbezogene Sprachverwendung zu verstehen. Die reflektierende Interpretation sieht darüber hinaus aber z.B. eine Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen sowie von Orientierungsrahmen vor (Bohnsack 2012), wie im folgenden Forschungsbeispiel aufgezeigt wird.¹⁰

Im ursprünglich in schwedischer Sprache geführten Interview wird die Einarbeitung in die Asylvergabepraxis zu Beginn der Tätigkeit bei der Behörde dargestellt. Ein Thema der präsentierten Interviewauszüge ist, wie eine Fortbildung für die betreffende Person dazu beitrug, die Bedeutung von begrifflichen Konzepten zu verstehen:

B: but I know that when I did it that I thought it was very good because I yes I felt that you somehow really dug deep into what somehow these different things what is persecution and what is well-founded fear and sort of that you more sort of (.) really (.) yes analyse it what all and also in (.) serious harm and sort of everything so that you really sort of gave it a bit more of a thought what everything might mean and that I absolutely think has been of use. (*Deciding officer Karlsson, Z. 283–291*)

Er/sie verwendet vage Formulierungen wie „what somehow these different things“. Eine Offenheit der im Kurs behandelten Begriffe bleibt so bestehen, auch wenn die positive Einschätzung darauf beruht, dass über deren Bedeutung nachgedacht wurde. Warum gilt es, die Begriffe zu verstehen? „Persecution“, „well-founded fear“ oder „serious harm“ sind asylrechtlich relevante Begriffe, die auf Englisch in transnationalen Rechtsvereinbarungen wörtlich verwendet werden.¹¹ Welche Bedeutung haben sie für die ursprünglich auf Schwedisch vorliegenden Äußerungen, in denen ein besseres Verstehen gesucht wird? Aufgrund des Nachdenkens über ihre Bedeutung galt der Kurs als nützlich, womit sich die Frage stellt, welches Bedeutungsspektrum hier eine Rolle spielte. Im weiteren Verlauf des Interviews werden die Beurteilungskriterien dafür weiter ausgeführt:

B: later when you do your reasoning in your daily work (.) yes but somehow this eh (1) eh what might amount to [*T.N. transcription* „*uppnå till*“ not correct. Should be „*uppgå till*“. Cf below „*amount to persecution*“](.) eh the concept of persecution somehow that's a lot and then one might think back a little because there were lots of examples that we talked about there (.) ehm (1) yes (.) eh different **harassments** [*T.N. bolded word said in English*] sort of could it amount to persecution and in what ways and yes so a little like that isn't it (.) there there was a lot that you discussed and this is something I feel I am carrying with me at work. (*Deciding officer Karlsson, Z. 291–304*)

Als Beurteilungskriterium für die Inhalte des Kurses gilt die Anwendbarkeit auf die alltägliche Arbeit. Ein Verstehen dessen, was als „persecution“ oder „harrassment“ gilt, ist relevant, weil entsprechende Zuordnungen in der täglichen Arbeit

vorzunehmen sind. Dabei zeigt sich in den Übersetzungskommentaren eine Korrektur der ursprünglichen Transkription, die mit Blick auf die später wiederholte Verwendung des Äquivalents für „amount to persecution“ begründet wird. Diesem Vorschlag folgt die Interpretation. Bemerkenswert ist weiterhin, dass „harrassment“ bereits im Original in englischer Sprache auftrat, während für Verfolgung der schwedische Begriff zur Anwendung kam. „Harassment“ wird als offen gehaltener Oberbegriff für die im Kurs besprochenen Beispiele verwendet, die dem asylrechtlich relevanten Konzept der Verfolgung („persecution“) zugerechnet werden können. „Persecution“ bzw. Verfolgung gilt es zu verstehen, weil bei der alltäglichen Arbeit zu beurteilen ist, welche Formen von „harrassment“ als Verfolgung gelten. Das erworbene Wissen dient dazu, sich angesichts der Anforderungen am neuen Arbeitsplatz zu orientieren. Die Aussage „I am carrying with me at work“ spricht dafür, dass er/sie das erworbene Wissen als bei der Arbeit verfügbar wahrnimmt.

Die im Kurs behandelten Begriffe, wie z.B. Verfolgung („persecution“), sind für die sprechende Person weder in erster Linie als allgemein verbindliche Konzepte des europäischen Asylrechts noch mit Blick auf ihre potenzielle Bedeutung für Asylsuchende und deren unter Umständen dramatische Erfahrungen relevant. Entscheidend ist hier vor allem ein Wissen, das dazu verhilft, die Anforderungen an das eigene berufliche Handeln in der Asylbehörde zu erfüllen. Die Kursinhalte gelten als eine Hilfe für die Bewältigung der Aufgabe, sich im neuen beruflichen Handlungsfeld zu orientieren und die Bedeutung der asylrechtlich relevanten Konzepte im alltäglichen beruflichen Handeln zu verstehen. Die Beurteilung des erlernten Wissens anhand seiner Anwendbarkeit im Arbeitshandeln wird als zentraler Orientierungsrahmen auch im weiteren Verlauf des Interviews ersichtlich:

B: and then this thing that one has a structure for ho- that somehow when you are evaluating it and (.) and when you (1) if it is a refusal and you sort of write it off that you really organise it properly according to each rule [T.N. Swedish word „paragraf“ literally means „paragraph“ but is often used to refer generally to rules – a very rule-bound person is known as a „paragrafryttare“ „paragraph rider“] sort of because that mm I think is something we talked about a lot during it [T.N. i.e. the course] too so that I think yes yes (.) before it was perhaps more just (3) I don't know, like a (.) yes, just an assessment with sort of everything together before and then you got it all a bit more organised and structured there yes that's what I think. (*Deciding officer Karlsson, Z. 304–319*)

Um das im Kurs erlernte Wissen zu beurteilen, ist relevant, dass die eigene Bearbeitung der Anträge, auch die Ablehnung eines Asylgesuchs, entsprechend den Regeln des Arbeitsumfeldes eingeordnet werden kann. Die Textauslegung der Übersetzerin, welche die Indexikalität eines Wortes aufdeckt, wird hier offengelegt. Als Beleg führt die Übersetzerin seine Verwendung in der schwedischen Alltagssprache wie auch im Interviewverlauf an. Für die Forschende wird diese Textauslegung damit nicht nur überprüfbar. Darüber hinaus teilt die Übersetzerin auch ihr Kontextwissen um die Verwendung des Begriffs mit. Relevant für die Nützlichkeit des Wissens ist für die befragte Person weniger, ob die Ereignisse als solche besser verstanden werden. Das im Kurs erworbene Wissen verhalf dazu, das berufliche Handeln, darunter die ablehnende Entscheidung im Asylverfahren, besser in vorgegebene Regeln des Arbeitsumfeldes einzuordnen. Begriffe wie „persecution“ oder „well-founded fear“, die in internationalen Rechtsabkommen eine allgemein verbindliche Bedeutung haben und in anderen Kontexten existenzbe-

drohliche Erfahrungen bezeichnen können, sind hier relevant, um sich angesichts der Anforderungen am Arbeitsplatz in der Asylbehörde zu orientieren und über das eigene Handeln zu vergewissern.

4 Schlusdiskussion

Die dargestellte Analyse fremdsprachiger bzw. übersetzter Daten bearbeitet allgemeine Fragen eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens unter besonderen Bedingungen *und* mit besonderen (Hilfs-)Mitteln. Der Beitrag diskutiert ein Vorgehen, das Übersetzungen durch Dritte umfasst, in der Dateninterpretation ihr Wissen über Begriffe in der Ausgangssprache in Anspruch nimmt und mit ihrer Hilfe auch das Bedeutungsspektrum der Zielsprache reflektiert. Entscheidend war, die Begriffsverwendung mit Blick auf die Erfahrungs- und Handlungskontexte der Erforschten nachzuvollziehen.

Eine Aufgabenteilung von Forschungs-, Übersetzungs- und Vermittlungsaufgaben ist an die jeweilige Fragestellung sowie an die Voraussetzungen eines konkreten Forschungsprojekts gebunden (vgl. Enzenhofer/Resch 2013). In der Forschungspraxis kann der Umgang mit Mehrsprachigkeit insofern variieren und forschungspraktische Schritte bedürfen weiterer methodologischer Diskussionen (s.a. Bittner 2013, S. 183) – nicht zuletzt, da die Bedeutung transnationaler Forschungskontexte zunimmt.

Allgemeine methodologische Prinzipien der qualitativen Sozialforschung sind auch in mehrsprachigen Forschungskontexten von hoher Relevanz. Dazu gehört, relevante Informationen zum Forschungsprozess offenzulegen, also auch, wie zuvor dargestellt, Entscheidungen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit während der Erhebung, Verschriftlichung und Auswertung zu dokumentieren. Mit der Analyse übersetzter Daten einerseits und fremdsprachig (auf Englisch als *lingua franca*) erhobener Daten andererseits bot das vorliegende Projekt die Möglichkeit, verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit mit ihren jeweiligen Übersetzungs- und Übertragungsprozessen gegenüberzustellen.

Festzuhalten ist weiterhin, dass die Analyse fremdsprachiger und übersetzter Daten geradezu erfordert, die kontextbezogene Bedeutung sprachlicher Äußerungen zu beachten. Das potenziell unterschiedliche Bedeutungsspektrum von Ausgangs- und Zielsprache zu reflektieren, kann als weitere Erkenntnisquelle dienen. Da sie eine kontextabhängige Verwendung von Sprache systematisch beachten, bieten sich rekonstruktive Analysen für fremdsprachige und/oder übersetzte Texte an. Sie ermöglichen dabei, die Voraussetzungen des eigenen Verstehens, insbesondere den Umgang mit Sprache und das eigene Begriffsverständnis, zu reflektieren. Rekonstruktive Analysen bieten insofern einen zugleich konsequenten und moderaten (also sich seiner Grenzen bewussten) Umgang mit übersetzten bzw. fremdsprachigen Daten. Es wäre an der Zeit, sie noch stärker mit Blick auf unterschiedliche Fragestellungen transnationaler Forschungskontexte zu erproben und zu reflektieren.

Anmerkungen

- 1 Als Anforderungen eines methodisch kontrollierten (Fremd-)Verstehens gelten z.B. eine systematische Auseinandersetzung mit Voraussetzungen des eigenen Verstehens (s. u.a. Hitzler/Honer 1997, S. 22–24), den Erforschten die Gelegenheit zur Darlegung eigener Relevanzsysteme zu bieten und mögliche Differenzen zwischen Interpretationsrahmen der Forschenden und der Erforschten zu reflektieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 17).
- 2 Das Projekt „Auf dem Weg zu einem europäischen Asylfeld?“ wird mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft an der Universität Siegen durchgeführt und von Christian Lahusen und Karin Schittenhelm geleitet. Für Debatten über Mehrsprachigkeit danke ich Christian Lahusen, Stephanie Schneider und Kristina Wottrich. Agneta Palinder danke ich für ihre Kooperation bei der Übersetzung. Für wertvolle Hinweise zu früheren Fassungen des Manuskripts bin ich Arnd-Michael Nohl sowie zwei unbekanntem Gutachter/-innen dieser Zeitschrift zu Dank verpflichtet.
- 3 ‚Rekonstruktive Verfahren‘ verwende ich als Oberbegriff für objektive Hermeneutik, rekonstruktive Biografieanalyse und dokumentarische Methode (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 30–31).
- 4 Inwieweit „adäquate“ Übersetzungen der Ausgangssprache möglich sind und was darunter zu verstehen ist, wird in der Ethnologie seit Längerem diskutiert (s. u.a. Rubel/Rosman 2003), wobei Voraussetzungen von Übersetzbarkeit auch kritisch hinterfragt werden (vgl. Schneider 2007, S. 15–22).
- 5 Dies wurde wiederholt bei Nachfahren von eingewanderten Familien beobachtet (u.a. Cindark 2013; Creese/Blackledge 2010).
- 6 Kristina Wottrich, die für die Feldforschung und Interviewführung in Schweden verantwortlich war, danke ich für entsprechende Hinweise über Mehrsprachigkeit in der Forschungspraxis.
- 7 Von der Grounded Theory ausgehend, stellte u.a. Strübing (2002, S. 337) das Offenlegen relevanter Informationen im gesamten Forschungsprozess als Qualitätsanforderung dar. Der Anspruch auf eine intersubjektive Überprüfbarkeit findet sich mit Blick auf rekonstruktive Vorgehensweisen u.a. bei Hitzler und Honer (1997, S. 23) sowie unter Aspekten der Erhebung und Auswertung bei Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014).
- 8 Rückgriffe auf die Muttersprache wurden auf Schwedisch transkribiert, später ins Englische übersetzt und als übersetzte Daten kenntlich gemacht.
- 9 In eckigen Klammern und kursiv sowie mit „translator’s note“ bzw. „T. N.“ werden in den Transkriptionen Kommentare der Übersetzerin kenntlich gemacht. Weitere Transkriptionsregeln beinhalten runde Klammern, die kurze Pausen angeben, ggf. kennzeichnet die in Klammern genannte Zahl deren Länge. Angaben zu Personen sind anonymisiert, Decknamen beziehen sich hier auf die Tätigkeit in der Behörde.
- 10 Dabei ist zu beachten, dass eine Auswertung in deutscher Sprache stattfand und so mit einer Übertragung in die Sprache der jetzigen Ergebnispräsentation einherging.
- 11 In der Genfer Flüchtlingskonvention und der Europäischen Menschenrechtskonvention handelt es sich hier um feste Begriffe.

Literatur

- Birbili, M. (2000): Translating from one language to another. In: Social Research Update, Issue 31. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU31.html> (16. Dezember 2015).
- Bittner, M. (2013): Die Sprache des Anderen als produktive Irritation. Eine methodologische Betrachtung von Übersetzungen. In: King, V./Müller B. (Hrsg.): Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und

- Frankreich: interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts. Münster, S. 183–191.
- Bittner, M./Günther, M. (2013): Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen – Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In: Bettmann, R./Roslon, M. (Hrsg.): *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Forschung*. Wiesbaden, S. 185–202.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden, S. 119–153.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage Opladen.
- Bourdieu, P. (2005): *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage Wien (erstmalig 1982).
- Cappai, G. (2003): Grundlagentheoretische und methodologische Bemerkungen zum Interpretieren und Übersetzen als interkulturelle Operation. In: Zingerle, A./Cappai, G. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliches Übersetzen als interkulturelle Hermeneutik*. Berlin, S. 107–131.
- Cindark, I. (2013): Deutsch-türkisches Code-Switching und Code-Mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten der zweiten Generation. In: Deppermann, A. (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin/Boston, S. 113–141.
- Creese, A./Blackledge, A. (2010): Towards a sociolinguistics of superdiversity. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13. Jg., H. 4, S. 549–572.
- Enzenhofer, E./Resch, K. (2011): Übersetzungsprozesse und Qualitätssicherung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12. Jg., H. 2, Art. 10. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1652/3176> (15. März 2017).
- Enzenhofer, E./Resch, K. (2013): Unsichtbare Übersetzung? Die Bedeutung der Übersetzungsqualität für das Fremdverstehen qualitativer Sozialforschung. In: Bettmann, R./Roslon, M. (Hrsg.): *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Forschung*. Wiesbaden, S. 203–229.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge.
- Halai, N. (2007): Making Use of Bilingual Interview Data: Some Experiences from the Field. In: *The Qualitative Report*, 12. Jg., H. 3, S. 344–355.
- Hitzler, R./Honer, A. (1997): Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen, S. 7–27.
- Inhetveen, K. (2012): Translation Challenges: Qualitative Interviewing in a Multi-Lingual Field. In: *Qualitative Sociology Review*, 8. Jg., H. 2, S. 28–45.
- Kruse, J./Bethmann, S./Niermann, D./Schmieder, C. (2012): Qualitative Interviewforschung im Kontext fremder Sprachen. Eine Einführung. In: Kruse, J./Bethmann, S./Niermann, D./Schmieder, C. (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel, S. 9–26.
- Kruse, J./Schmieder, C. (2012): In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen. In: Kruse, J./Bethmann, S./Niermann, D./Schmieder, C. (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel, S. 248–295.
- Lahusen, C. (2016): Auf dem Weg zu einem europäischen Verwaltungsfeld? Zur Soziologie der Bürokratisierung Europas am Beispiel des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 26. Jg., H. 1, S. 109–133.
- Liesbeskind, U./Inhetveen, K. (2009): Bericht zur Arbeitstagung „Mehrsprachigkeit in qualitativen Forschungsdesigns“ am 28./29. November 2008 in Siegen. In: *Soziologie*, 38. Jg., H. 3.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Nohl, A.-M. (2013): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. Auflage Wiesbaden.

- Oevermann, U. (1973): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichten-spezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (2008): Zur Differenz von praktischem und methodischem Verstehen in der ethnologischen Forschung – Eine rein textimmanente objektiv hermeneutische Sequenzanalyse von übersetzten Verbatim-Transkripten von Gruppendiskussionen in einer afrikanischen lokalen Kultur. In: Cappai, G. (Hrsg.): Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden, S. 145–233.
- Peters, I. (2014): Too Abstract to be Feasible? Applying the Grounded Theory Method in Social Movement Research. GIGA Working Paper 247.
https://www.giga-hamburg.de/de/system/files/publications/wp247_peters.pdf (16. Dezember 2015).
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 4. erweiterte Auflage München.
- Roth, W.-M. (2013): Translation in Qualitative Social Research: The Possible Impossible. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 14. Jg., H. 2, Art. 13
<http://www.qualitative.research.net> (16. Dezember 2015).
- Rubel, P. G./Rosman, A. (2003): Introduction: Translation and Anthropology. In: Rubel, P. G./Rosman, A. (Hrsg.): Translating Cultures: Perspectives on Translation and Anthropology. Oxford/New York, S. 1–22.
- Schittenhelm, K. (2009): Qualitatives Sampling. Strategien und Kriterien der Fallauswahl. In: EEO. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Weinheim/München.
<http://www.beltz.de>, DOI 10.3262/EEO07090026 (10. Dezember 2015).
- Schneider, A. (2007): Übersetzen als kulturelle Praxis. Pragmatik und Meta-Pragmatik des Übersetzens in institutionellen und ethnologischen Kontexten am Beispiel von Quechua und Spanisch in Huancavelica/Peru. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München, München.
- Schröer, N. (2009): Hermeneutic Sociology of Knowledge for Intercultural Understanding. In: Forum Qualitative Research, 10 Jg., H. 1, Art. 40.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1216/2649> (15. März 2017).
- Schütze, F. (1978): Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen. In: Quasthoff, U. (Hrsg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur: zur linguistischen Theoriebildung. Königstein, S. 98–113. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53077> (21. August 2016).
- Senft, G. (2012): Das Erlernen von Fremdsprachen als Voraussetzung für erfolgreiche Feldforschung. In: Kruse, J./Bethmann, S./Niermann, D./Schmieder, C. (Hrsg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel, S. 121–135.
- Stegmaier, P. (2013): Die Interpretation multisprachlicher Daten in transnationalen Forschungskontexten. In: Bettmann, R./Roslon, M. (Hrsg.): Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Forschung. Wiesbaden, S. 231–253.
- Strübing, J. (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54. Jg., H. 2, S. 318–342.
- Temple, B./Young, A. (2004): Qualitative Research and Translation Dilemmas. In: Qualitative Research. 4. Jg., H. 2, S. 161–178.
- Weller, W. (2010): HipHop-Gruppen in Sao Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und kollektive Orientierungen junger Schwarzer und Migranten. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage Opladen, S. 109–122.
- Wettemann, U. (2012): Übersetzung qualitativer Interviewdaten zwischen Translationswissenschaft und Sozialwissenschaft. In: Kruse, J./Bethmann, S./Niermann, D./Schmieder, C. (Hrsg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel, S. 101–120.

Sabine Maschke und Anna-Kristen Hentschke

Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen

The Socio-Spatial Map as a Triangulating Procedure of the Documentary Method to Reconstruct Educational Processes and Strategies in Biographical Transitions

Zusammenfassung:

Fragstellungen zu Bildungsprozessen und -strategien sind komplex und beanspruchen ein methodisch-methodologisches Design, das eine möglichst ganzheitliche Rekonstruktion grundständiger Dispositionen und unterschiedlicher Erfahrungsbedingungen und Verarbeitungsformen ermöglicht. Zur Umsetzung dieses Ziels eignet sich die modifizierte Methode der Narrativen Landkarte von Behnken und Zinnecker (1991, 2010), die in einem Durchgang Zeichnungen/Skizzen sowie einen narrativen Anteil erhebt. Um die Validität der Ergebnisse vertiefen, die Eigengesetzlichkeiten des jeweiligen Vorgehens stärker berücksichtigen und die Bild- und Textinterpretation einander ergänzend – triangulierend – aufeinander beziehen zu können, wird im Folgenden eine Einordnung der Narrativen Landkarte unter das methodologische Dach der Dokumentarischen Methode unternommen.

Keywords: Dokumentarische Methode, Bildanalyse, Narrative Landkarte, Sozialräumliche Karte, Triangulation, Habitus unter Spannung

Abstract:

Issues about educational processes and strategies are complex and require a methodical-methodological research design, which makes a holistic reconstruction of basic dispositions and different conditions of experience and processing forms possible. A modified method of the narrative map by Behnken and Zinnecker (1991, 2010), which combines drawings/sketches and a narrative part in one step, is suitable to achieve this objective. In order to deepen the validity of the results, to take more account of the autonomy of the respective procedure, and to add image and text interpretation to one another – triangulating – in the following the narrative map is classified under the methodological roof of the documentary method.

Keywords: documentary method, interpretation of pictures, narrative map, socio-spatial map, triangulation, Habitus under pressure

1 Einführung

Zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien eignen sich triangulierende Verfahren unter dem Dach der Dokumentarischen Methode im Besonderen. Hervorzuheben ist dabei vor allem die Kombination von Bild- oder Fotoanalyse und verbalen Methoden, wie Narrativen Interviews oder Gruppendiskussionen (vgl. Maschke 2011, 2013, 2014, 2015; Wopfner 2015). Ein solches Design bezieht sowohl das Sprachliche bspw. in Form der Interviewanalyse, als auch die Analyse von körperlich-leiblichen Ausdrucksformen wie etwa im Rahmen der Fotoinszenierung oder der Interpretation von Zeichnungen und Skizzen ein. Damit einher geht die Annahme, dass sowohl das Kognitive und Sprachliche als auch das Körperlich-Leibliche und dessen visuelle Gestaltung über eigenständige Ausdrucks- und Darstellungsformen biografischer Reflexionsprozesse verfügen (vgl. Maschke 2015). Die Kombination beider Methoden kann zur Vertiefung und Steigerung der Validität der Ergebnisse beitragen, sofern sich die unterschiedlichen methodischen Zugänge auch auf „*denselben* Gegenstand“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 19) beziehen. Da dieser Gegenstand erst in der jeweiligen Methodologie und der damit verbundenen Forschungspraxis „konstruiert“ (ebd.) wird, ist es notwendig, dass sich die methodischen Zugänge „innerhalb *derselben Methodologie*“ (ebd.) bewegen.

Im Folgenden wollen wir die (modifizierte) Narrative Landkarte (Behnken/Zinnecker 1991, 2010) – die parallel in einem Durchgang Zeichnungen/Skizzen sowie einen narrativen Anteil erhebt – im Rahmen der Methodologie der Dokumentarischen Methode als Verfahren zur Triangulation von Bild und Text erschließen. Die Narrative Landkarte geht auf Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker und deren Forschungsarbeiten im Rahmen des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung (SiZe) zurück. Entwickelt wurde die Narrative Landkarte als Instrument der visuellen Sozialforschung (Ethnographie) bzw. Kindheitsforschung, um persönliche Lebensräume von Kindern und Jugendlichen sowie deren subjektive Bedeutung für die Interviewten zu rekonstruieren. Ein Anwendungsbereich war das Projekt ‚Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich‘, in dem 1991 10-Jährige sowie ihre Eltern und Großeltern einbezogen wurden. Erkennbar wird daran der breite Altersrange, in dem die Narrative Landkarte eingesetzt werden kann (vgl. Behnken/Zinnecker 1991; Behnken/Zinnecker 2010, S. 1–2, 23; Knizia 2015, S. 4). Das Verfahren kombiniert das grafische Element der Zeichnung mit narrativen, leitfadengestützten Interviewsegmenten (vgl. Dalhaus 2010, S. 175). Zu Beginn erfolgt ein altersangepasster Eingangsimpuls, der die/den Befragte/n auffordert, eine Skizze des persönlichen Raumes, z.B. den des Aufwachsens, mit biografisch relevanten Erfahrungsorten anzufertigen und diese parallel zu erläutern. Der gesamte Prozess wird protokolliert; mögliche offene Fragen werden für die nachfolgende Interviewphase notiert (vgl. ebd.; Behnken/Zinnecker 2010, S. 5–6). Ist die Zeichnung aus Sicht der/des Befragten vollständig, endet die erste Phase der Narrativen Landkarte. Im darauffolgenden zweistufigen Interview werden zuerst Bewertungen und Ergänzungen von den Interviewten abgegeben. Dazu wird auf die Zeichnung eine Klarsichtfolie aufgelegt und mit Hilfe standardisierter Zeichen (z.B. Plus- oder Minuszeichen) einzelne Bereiche/Elemente der Zeichnung erläutert, eingeordnet und bewertet. Es schließt ein Leitfadeninterview an, das die bis dahin individuell thematisierten Bereiche des/der Befragten erweitert und neue Inhalte

mitaufnimmt (vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 7–8). Behnken und Zinnecker folgend nimmt die Durchführung der Narrativen Landkarte etwa eineinhalb bis zwei Stunden in Anspruch (vgl. ebd., S. 8).

Die verschiedenartigen Daten, die erhoben werden, folgen unterschiedlichen (Forschungs-)Logiken, und werden mit verschiedenen Methoden ausgewertet. Wie Behnken und Zinnecker zu bedenken geben, ist „im Bereich der Auswertung narrativer Landkarten noch einiges an Entwicklungsarbeit notwendig“ (2010, S. 16). Um eine gemeinsame methodologische und grundlagentheoretische Basis herzustellen (vgl. Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 20) werden wir im Folgenden die triangulierenden Bestandteile der Narrativen Landkarte – den verbalen und visuellen Teil – in die verbindende Klammer der Dokumentarischen Methode einordnen. Den verbalen Teil erfassen wir im Folgenden mit der Logik des Narrativen Interviews und den visuellen mit der Analyse von Zeichnungen; beide Verfahren orientieren sich dabei an der Dokumentarischen Methode.¹

Die ursprüngliche Narrative Landkarte erfährt dabei einige Modifikationen. Grundlage für die Analysen bildet die Triangulation von verbalen und visuell-zeichnerischen Materialien. Unser Augenmerk liegt – unter den methodisch-methodologischen Voraussetzungen der Dokumentarischen Methode – auf der Rekonstruktion von Biografien (individuelle Biografie und Bindungen an Kollektive) und sozialen Erfahrungs- und Handlungsräumen. In der Triangulation besteht die Möglichkeit, die Orientierungsrahmen der Befragten in zwei unterschiedlichen Logiken zum Ausdruck zu bringen: einmal verbal (und damit sequenziell), zum anderen zeichnerisch (und damit der Simultanstruktur des Bildes folgend) (vgl. Bohnsack 2009, S. 47). Um diese erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten und auch Interaktivität zwischen beiden Logiken und Verfahren sowie den (sozial)räumlichen Aspekt der Karte zu betonen, sprechen wir im Folgenden nicht von der Narrativen Landkarte, sondern von der „Sozialräumlichen Karte“.²

Zunächst gehen wir auf der Basis der Dokumentarischen Methode (2.) auf das Narrative Interview (2.1.) und die Zeichnung (2.2.) ein. Daran anschließend stellen wir ein empirisches Beispiel (3.) vor und fragen, mit Blick auf die Analyse von Bildungsprozessen und Strategien, welche (neuen) Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung und der Anwendung sich durch die Kombination beider Verfahren (Kombination der parallelen Erhebung von Zeichnung/Skizzierung und narrativen Anteilen) – unter dem methodisch-methodologischen Dach der Dokumentarischen Methode – ergeben (4.).

2 Die Dokumentarische Methode, das Narrative Interview und die Analyse von Zeichnungen

Die Dokumentarische Methode hat als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, mit Bezug auf Karl Mannheim, eine praxeologische wissenssoziologische Begründung (vgl. Bohnsack 1996, 2003b, 2004). Damit gemeint ist „die Praxis des Handelns ebenso wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens“ (Bohnsack 2003b, S. 42), die neben der interpretativen auch die „*handlungspraktische* Herstellung und Konstruktion von Welt“ (Bohnsack 2009, S. 17) umfasst.

Grundlegend ist zudem die komparative Analyse, die „kontrollierte Operation mit empirischen Vergleichshorizonten resp. Vergleichsfällen“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 11).

Die rekonstruktive Forschung zielt darauf, die Konstruktionen der sozialen Akteure – deren Alltagshandeln – zu rekonstruieren. Das Material der Rekonstruktion bildet das „implizite“ oder auch „stillschweigende“ Wissen der Erforschten (Bohnsack 2009, S. 15). Gemeint ist das Wissen der Akteure über ihre Handlungspraxis, Regeln, Muster und Orientierungen. Dieses Wissen ist „den Erforschten zwar wissensmäßig verfügbar“, aber: „je tiefer diese in ihrer habitualisierten, routinemäßigen Handlungspraxis verankert sind – umso weniger [...] vermögen [sie dies selbst zu explizieren; dV]“ (Bohnsack 2003a, S. 198). Im Mittelpunkt der rekonstruktiven Sozialforschung steht das Bemühen, die alltagsweltliche Erfahrung der Erforschten hinsichtlich ihrer konstitutiven Prinzipien zu rekonstruieren (vgl. Soeffner 1991, 1992). Die Grundlage, auf der verallgemeinerbare (soziale) Regeln und Orientierungsmuster rekonstruiert werden können, bieten die Beschreibungen, Diskurse und Erzählungen der Akteure. Wie Bohnsack (2009, S. 16) ausführt, spielen aber auch inkorporierte Praktiken eine Rolle; zusätzlich zur empirischen Rekonstruktion und Interpretation von Texten „ist der Habitus [...] vor allem als Bild (körperliche Bewegungsabläufe) in methodisch kontrollierter Weise zugänglich.“ Die empirischen Analysen zielen auf eine Typenbildung, die sich entlang der Analysen „in einander aufbauenden Stufen der Abstraktion bzw. der Abduktion auf der Grundlage der komparativen Analyse – nach Art der Rekonstruktion von Gemeinsamkeiten im Kontrast und von Kontrasten in der Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 21) entwickelt.

2.1 Das Narrative Interview

Die Dokumentarische Methode findet in „modifizierter Weise“ auch bei der Interpretation Narrativer Interviews Anwendung (Bohnsack 2003a, S. 134). Der ‚Zugriff‘ im Narrativen Interview ist sowohl ein „individualisierender“, d.h. auf Autobiografisches bzw. auf einen biografietheoretischen Rahmen bezogener, als auch ein kollektiver, indem autobiografische Erzählungen auf Prozessstrukturen des Lebenslaufs, institutionelle Ablaufmuster und kollektive Verlaufskurven verweisen. Dem geht voraus, dass jede Kommunikation, auch der „innere Dialog“, einen „verallgemeinerten anderen“ voraussetzt (ebd., S. 116).

In der dokumentarischen Interpretation Narrativer Interviews geht es vor allem darum, „wie im Interview die Realität des Erzählenden produziert wird“ (Nohl 2006, S. 22; Hervorhebung dV). „Wesentlich sind beim Narrativen Interview die unterschiedlichen Textsorten“ (Maschke/Schittenhelm 2005, S. 331); diese werden in der „Spezifität des jeweiligen Falles“ analysiert (Fritzsche 2003, S. 91). Zugleich wird die Bedeutung des „kontrastiven Vergleich[s]“ unterschiedlicher Fallanalysen herausgestrichen, der auf Systematiken aufmerksam macht (vgl. Maschke/Schittenhelm 2005, S. 329).

Ähnlich der „Fokussierungsmetapher“, die sich in Form dramaturgischer Höhepunkte innerhalb eines Diskurses, an Stellen metaphorischer und interaktiver Dichte zeigt, gelten für Narrative Interviews die Kriterien des „Detaillierungsgrades“ (Bohnsack 2003a, S. 179). Gemeint sind damit unterschiedliche Detaillierungsniveaus, die Konsistenzen, Inkonsistenzen, Brüche etc. anzeigen.

Die Arbeitsschritte der Textinterpretation mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2009; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) gliedern sich in die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*. Die formulierende Interpretation nimmt eine thematische Feingliederung von Textpassagen vor. Die reflektierende Interpretation rekonstruiert anschließend die zentralen Orientierungen und Orientierungsrahmen. Teil der mehrstufigen Auswertung ist die *komparative Fallanalyse* (vgl. Bohnsack 2004; Nohl 2001) und die *Typenbildung* (vgl. Bohnsack 2001; Nentwig-Gesemann 2001).

2.2 Die Bildanalyse in der Dokumentarischen Methode – und die Zeichnung im Besonderen

Bezogen auf die Sozialwissenschaften, so Bohnsack, Michel und Przyborski (2015, S. 11), steckt die „empirische Fundierung der Bild- und Fotoanalyse, die den Ansprüchen sozialwissenschaftlicher Empirie gerecht zu werden vermag, [...] noch in den Anfängen“ (ebd., vgl. auch Bohnsack 2016). Dies gilt primär für Zeichnungen oder Skizzen, die bislang nur selten im Kontext von bildungs- oder auch sozialisationstheoretischen Fragestellungen untersucht wurden (vgl. Scheid 2013); eine empirisch-rekonstruktive Tradition der Analyse von Zeichnungen und Skizzen fehlt deshalb weitestgehend (ebd.).

Kommen wir zu den Besonderheiten der Analyse von Bildern. Nach Imdahl (1994, S. 309) zeigt sich eine „Bildkomposition in ihrer Totalität“ durch ihre „planimetrische[n] Ordnung“ und in ihrer „räumlichen Disposition“. Betont wird die Eigenständigkeit einer „Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder“ (Abel 2004, S. 349). Zur Eigenlogik des Bildes zählt nach Imdahl „Simultaneität“, die sich auf „die Darstellung von zeitlich od. räumlich auseinanderliegenden Ereignissen auf einem Bild“ bezieht (Duden, zit. n. Bohnsack 2007, S. 35). Machen wir uns die Eigenlogik des Bildes bewusst, wird deutlich, dass wir Verfahren der Textinterpretation, insbesondere die Sequenzanalyse, nicht auf das Bild anwenden können. „Sobald wir das Prinzip der Sequenzanalyse direkt auf das Bild zu übertragen suchen, zielen wir an dessen Eigengesetzlichkeit im Sinne von Imdahl vorbei“ (Bohnsack 2007, S. 34).

Die Gestaltung von Bildern ist keine beliebige oder zufällige; verknüpfen lassen sich verschiedene „Gestaltungs- und Kompositionsmöglichkeiten, in denen sich die Habitus der abbildenden und abgebildeten Bildproduzent(inn)en dokumentieren“ (ebd., S. 35). Dies gilt für das Foto wie für die Malerei und sollte sich deshalb auch in Zeichnungen und Skizzen widerspiegeln.

Noch einmal auf die Spezifika des Bildes bezogen, zeigt sich „aufgrund der essentiellen Simultaneität der Semantik des Bildes“ (ebd., S. 37), dass es nicht gelingt, diese Semantik an Ausschnitten oder Teilen sichtbar zu machen, wie dies bei der Auswahl von Sequenzen und Passagen in Interviews der Fall ist. Notwendig ist es, das Bild als eigengesetzliches „selbstreferentielles System“ zu erschließen, und zwar über die Formalstruktur (wie Planimetrie, „szenische Choreographie“ und „perspektivische Projektion“). Auf diese Weise „eröffnet sich uns [...] auch ein systematischer Zugang zur Eigengesetzlichkeit des Erfahrungsraums der Bildproduzent(inn)en“ (ebd., S. 38). Ein solcher Erfahrungsraum kann bspw. Zugang zu spezifischen habituellen (Bildungs-)Strategien eröffnen.

Die Arbeitsschritte der Interpretation von Bildern folgen „der Leitdifferenz von *immanentem* und *dokumentarischem Sinngehalt* und der daraus resultierenden Differenzierung von *formulierender* und *reflektierender* Interpretation“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 20). Die *formulierende Interpretation* fragt nach dem immanenten Sinngehalt, danach, *was* auf dem Bild dargestellt wird (vgl. Bohnsack 2003a) bzw. „WAS gezeichnet wird“ (Wopfner 2008, S. 167), differenziert in die vorikonografische und ikonografische Dimension. Die *reflektierende Interpretation* befasst sich mit dem dokumentarischen Sinngehalt, fragt nach dem *Wie* der Herstellung der Darstellung, nach dem „modus operandi“ (Bohnsack 2003b, S. 42), nach dem, „WIE gezeichnet wird“ (Wopfner 2008, S. 167). Gemeint ist die „Rekonstruktion der Formalstruktur“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 22). Ziel ist die Erfassung der „formale[n] Konstruktion des Bildes in der Fläche“ (Bohnsack 2006, S. 54), und zwar durch das „sehende Sehen“, das den „Eigensinn“ des Bildes eröffnet. Dazu zählen die Schritte der „perspektivischen Projektion“, der „szenischen Choreografie“ und der „planimetrischen Ganzheitsstruktur“ (Bohnsack 2009, S. 57). Die zentrale Frage mit Blick auf Zeichnungen/Skizzen ist, was sich über die UntersuchungsteilnehmerInnen und ihre konjunktiven Erfahrungsräume durch die Zeichnung/Skizze dokumentiert (vgl. Wopfner 2015, S. 173). Insbesondere die Rekonstruktion der Formalstruktur soll Aufschluss über die impliziten und internalisierten Wissensbestände geben und ihre „Selbst- und Weltkonstruktionsprozesse jenseits sprachlicher Explizierbarkeit“ (ebd.) zum Ausdruck bringen.

In der Dimension der *perspektivischen Projektion* wird über eine spezifische Herstellung von Perspektivität „Räumlichkeit und Körperlichkeit konstruiert“ (Bohnsack 2009, S. 38). Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion der vom Produzenten gewählten Standorte, Fluchtpunkte, Fluchtachsen – als „Einblicke in die Perspektive des abbildenden Bildproduzenten und in seine Weltanschauung“ (Bohnsack 2006, S. 54). Im Bereich der Fotoanalyse haben wir es zumeist mit der „Zentralperspektive“ (ebd.) zu tun; dabei stellt sich vor allem die Frage, „welche Personen und sozialen Szenerien durch den abbildenden Bildproduzenten, durch das ‚Kameraauge‘ in Form des Fluchtpunktes und der Horizontlinie fokussiert und damit ins Zentrum des sozialen Geschehens gerückt werden“ (ebd.). In Zeichnungen/Skizzen ist die perspektivische Projektion oft weniger eindeutig zu bestimmen.

In der *szenischen Choreografie* rückt „die szenische Konstellation der in bestimmter Weise handelnden oder sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander“ (Imdahl 1996, zit. n. Bohnsack 2003a, S. 167) in den Fokus. Arrangements abgebildeter Personen bzw. Körper zueinander, in ihrer sozialen „Bezo-genheit“ (Bohnsack 2009, S. 39), werden analysiert.

Die ikonologisch-ikonische Interpretation bezieht sich auf das Bild „als gestaltetes Ganzes“ (Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 141) und berücksichtigt im Idealfall alle möglichen „Lesarten“ eines Bildes. Bohnsack (2006, S. 55) betont in der „ikonologisch-ikonischen“ Interpretation die formale Komposition oder Kompositionselemente und nähert sich damit der Ikonik von Imdahl an. Dabei verliert die dokumentarische Bildinterpretation den sozialwissenschaftlichen Bezug, wie sie die ikonologische Interpretation von Panofsky vorsieht, nicht aus den Augen – weshalb Bohnsack von einer ikonologisch-ikonischen (Gesamt-)Interpretation spricht.

Gesucht wird abschließend im Rahmen der Typenbildung nach systematischen Unterschieden zwischen den Fällen, die in unterschiedlichen habituellen Strukturen liegen.

3 Die Sozialräumliche Karte und die Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien

3.1 Vorüberlegungen

3.1.1 Von der Geschlossenheit des Habitus...

Das Bourdieusche Konzept des Habitus betont die Geschlossenheit biografischer Entscheidungsprozesse (vgl. Koller 2009, S. 21). Im Rückgriff auf *frühere* Erfahrungen gewährleistet der Habitus die Bearbeitung *aktueller* Handlungsanforderungen. Michel (2006, S. 119) beschreibt die Entwicklung des Habitus als einen Prozess der Erfahrungsaufschichtung. Dieser beruht darauf, dass der Habitus auf der Grundlage von „Ersterfahrungen“ neue Erfahrungen selektiert. Durch eine Bevorzugung sich selbst verstärkender Erfahrungen „versucht der Habitus seinen Fortbestand zu sichern und sich gegen Veränderungen zu wappnen“ (ebd.). Ausgehend von diesem Prinzip lässt sich der Habitus als eine handlungswirksame Struktur von Grenzen (Bourdieu 1993) definieren, die bestimmte Verhaltens- bzw. Reaktionsweisen wahrscheinlich, bestimmte andere hingegen unwahrscheinlich werden lässt. Allerdings ist der Habitus, wie Bourdieu (2001, S. 207) selbst formuliert, nicht unveränderbar: „In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen.“ Wie und wodurch kann die Geschlossenheit des Habitus durchbrochen werden?

3.1.2 ... zum Habitus unter Spannung

Der Habitus kann – bspw. durch Bildungsprozesse im Übergang – „unter Spannung“ gesetzt werden (vgl. dazu ausführlich Maschke 2013). Wir schließen an das Konzept „transformatorischer Bildungsprozesse“ an, wie es etwa von Rosenberg (2011), Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015), Koller (2009, 2010), Marotzki (1990), Koller, Marotzki und Sanders (2007) formuliert wurde. Das Konzept der transformatorischen Bildungsprozesse geht grundsätzlich von einer Veränderbarkeit des Habitus aus. Die Transformation des Habitus kommt dabei durch Bildung(sprozesse) zustande. Koller versteht in diesem Sinne Bildung als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2009, S. 20).

Auslöser von Bildungsprozessen, so Koller, ist eine „Konfrontation [des Habitus; dV] mit Problemen [...], für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (2010, S. 289). Diese Konfrontation stellt eine Herausforderung dar, die den Einzelnen in seinen bisherigen Selbstgewissheiten und Orientierungen irritiert und den Habitus „unter Spannung“ (Maschke 2013) setzt. Eine Konfrontation mit irritierenden Situationen und Erfahrungen, für die sich keine ad hoc-Lösungen anbieten und die Bildungs- und Transformationsprozesse auslösen können, stellen zum Beispiel Übergänge dar (vgl. Maschke 2013). Übergänge sind geprägt von einer „wachsenden Komplexität der Bewältigungsaufgaben“ (Walther/Stauber 2007, S. 36) und umfassen mehr als nur die berufliche Entscheidung. Im Zuge des Übergangs wird eine Viel-

zahl biografischer Themen virulent, die auf die Lebensplanung als ganze zielen. Angesprochen ist damit der biografisch herausfordernde Charakter von Übergängen³. Eine Herausforderung, die Freiräume zur biografischen Gestaltung bietet, andererseits aber auch überfordernd wirken kann. In den Blick geraten damit Übergänge als Bildungsherausforderungen oder -anstöße. Zur Bewältigung solcher biografischen Herausforderungen bedarf es spezifischer Bewältigungsformen und Strategien. Dazu später mehr im empirischen Beispiel.

Zurück zu den Bildungsprozessen. Die Pädagogik hat Bildung lange Zeit als vornehmlich geistigen bzw. kognitiven Prozess verstanden. Wie in der Einleitung erwähnt, richtet sich der triangulierende Forschungsblick zunehmend auf das Situative, auf das Performative und Körperliche – auf Bildung als ganzheitlichen Prozess (vgl. Maschke 2013). Ohne ganzheitliche Ansprache scheinen Bildungsprozesse nicht möglich. Von großer Bedeutung sind dabei mimetische Prozesse. Als Prozesse der „kreative[n] Nachahmung“ (Wulf 2005, S. 26) gewähren sie einen kreativ-mimetischen Freiraum, in dem die „habitualisierten, alltäglich-vorreflexiven Handlungsmuster“ (Zirfas/Jörissen 2007, S. 65) verändert werden können. Dies ist als Begründung für das kombinierte Verfahren der Sozialräumlichen Karte – die eine verbale wie körperliche Aktivierung zum Ziel hat – von Bedeutung.

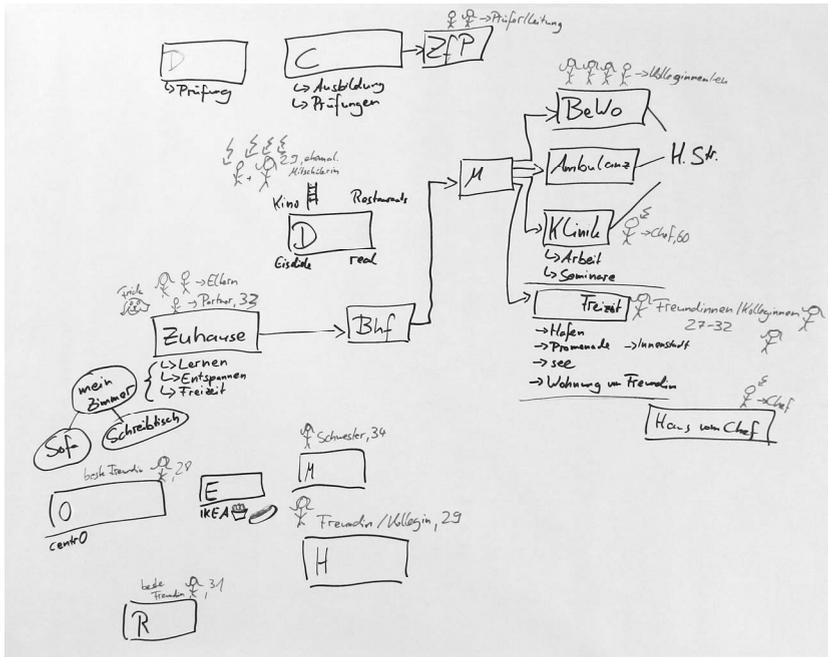
3.2 Exemplarische Analyse einer Sozialräumlichen Karte

H. ist 28 Jahre alt und hat Psychologie studiert. Im Anschluss an sein Studium hat er eine Ausbildung zum Psychotherapeuten begonnen, die zum Zeitpunkt des Interviews so gut wie abgeschlossen ist. H. wohnt mit seinem Lebenspartner in einem Ort mit etwa 2000 Einwohnern im Haus seiner Eltern (im alten Jugendzimmer). Zur Zeit des Interviews hat er keine feste Arbeitsstelle und kaum eigenes Einkommen.

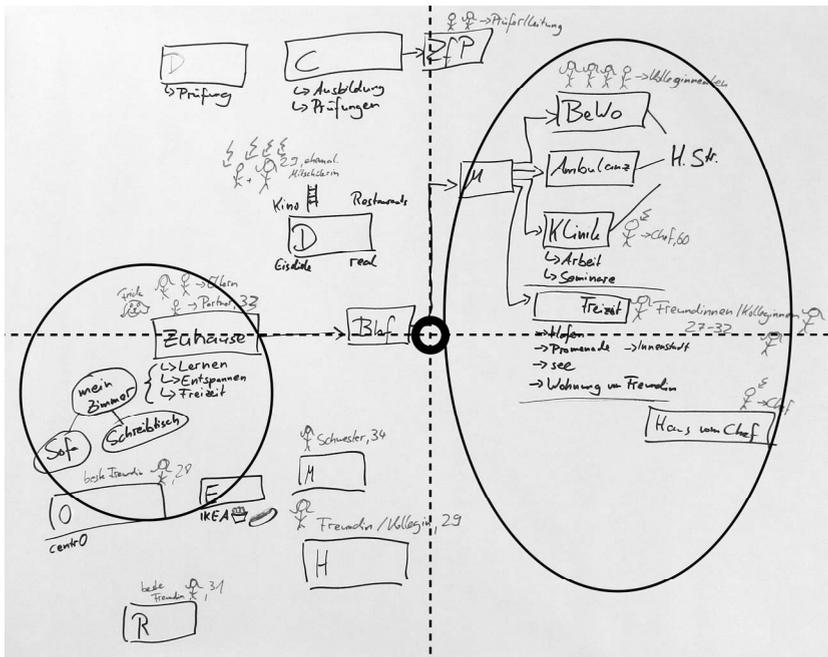
3.2.1 Die Karte – die Dokumentarische Bildanalyse

Auf die vor-ikonografische Darstellung im Rahmen der formulierenden Interpretation müssen wir aus Platzgründen verzichten. Der Interviewte hat ein Flip-Chart-Papier, in der Größe 68 x 92 cm, im Querformat genutzt. In der ikonografischen Interpretation können wir die Skizze in „stereotyper Weise“ (Bohnsack 2009, S. 60) als eine Form der grafischen Darstellung identifizieren, in der Fakten, Funktionen etc. zeichnerisch – in strukturierter Weise – verdichtet dargestellt werden. Häufig finden solche Darstellungen Anwendung bei der Vermittlung komplexer quantitativer (auch technischer) Daten, um z.B. Verläufe darzustellen etc. Anders als bspw. beim MindMapping leiten sich jedoch (Unter-)Kategorien nicht aus einem in der Regel mittig zentrierten Hauptbegriff ab. Die in der grafischen Darstellung farblich hervorgehobenen Symbole oder Piktogramme vermitteln Informationen in anschaulicher Weise „auf den ersten Blick“: die Unterscheidung in männlich/weiblich, der Blitz für schwierige Situationen („aufgeladene Atmosphäre“), Symbole für Essen etc.

Karte 1 aus der Haupterhebung



Karte 2 aus der Haupterhebung mit Einzeichnungen (gestrichelte Linien und Kreis/Ellipse) zur Interpretation



Beginnen wir mit der *planimetrischen Komposition*. Ziel ist es, „mit möglichst wenig Linien die Gesamtkomposition des Bildes in der Fläche zu markieren“ (ebd., S. 61). Folgen wir dem vertikalen, nach oben führenden Pfeil, der in etwa in der Bildmitte ansetzt und führen diesen (s. gestrichelte Linie Karte 2) nach unten und oben weiter fort, ergeben sich eine linke und eine rechte Bildhälfte. Ebenso verfahren wir mit dem horizontal verlaufenden Pfeil, der auf der linken Seite beginnt. Führen wir diesen fort, teilt sich das Blatt in eine obere und eine untere Bildhälfte.

Auf der linken Bildhälfte, etwa im unteren linken Abschnitt, können die Bereiche „Zuhause“ (rechteckige Einfassung), „mein Zimmer“ und dazugehörig (durch Striche markiert) „Sofa“ und „Schreibtisch“ (Einfassung ellipsenförmig) mit einem Kreis versehen werden. Die rechteckigen Einfassungen darunter stehen unverbunden neben- und untereinander. Im oberen linken Abschnitt steht das mit „D“ bezeichnete Rechteck (bezeichnet eine Stadt) mit den dazugehörigen Symbolen und Bezeichnungen für sich. Die drei Rechtecke am oberen Rand des Blattes stehen eigenständig, das dritte Rechteck „ZfP“ (gemeint ist ein psychologisches Zentrum) befindet sich auf der rechten Bildseite. Ein zweiter zusammengehörig erscheinender Bereich kann auf der rechten Seite durch eine Ellipse markiert werden; sie umfasst den Ort der Arbeit, mit der dazugehörigen Klinik und Ambulanz, aber auch den dazugehörigen Freizeitort und KollegInnenkreis sowie den Chef. Eine Verbindung zwischen der linken und rechten Seite und dem unten und oben ergibt sich durch das Rechteck „Bhf“ (gemeint ist der Bahnhof), das das „Zuhause“ und den Arbeitsbereich in einer Richtung, aufsteigend, miteinander verbindet. Das Rechteck „Bhf“ scheint, auch in Bezug auf die fast mittige Position im Bild, eine zentrale Position einzunehmen.

Die *perspektivische Projektion* soll „Einblicke in die Perspektive des abbildenden Bildproduzenten und in seine Weltanschauung“ (Bohnsack 2006, S. 54) geben. In Zeichnungen/Skizzen ist die perspektivische Projektion oft weniger eindeutig zu bestimmen. In gewisser Weise öffnet sich eine Art ‚Panorama‘; Wopfner (2015) bezeichnet in einer von ihr analysierten Zeichnung – in Rückgriff auf Mollenhauer (1996) – die Perspektive als Panoramastil, der „alle Details in gleicher Weise wichtig“ (ebd., S. 177) darstellt. Auch in unserer Skizze findet sich kein Bereich, der gestalterisch besonders hervorgehoben würde. Allerdings ist ein „zentrierender Blickpunkt“ (Mollenhauer 1996, S. 129) zu erkennen, der auf den sich kreuzenden Linien in der Mitte der Zeichnung nahe des Rechtecks „Bhf“ liegt.

Szenische Choreografie: Kreis und Ellipse bringen zwei „soziale Szenerien“ (Bohnsack 2009, S. 63) oder auch Lebensbereiche zum Ausdruck: Den Bereich des „Zuhause“, der sich (räumlich) trennt vom außerhalb und höher liegenden Bereich der Ausbildung, Prüfung, Arbeit und (durch einen Strich abgetrennt davon) den Bereich der Freizeit. Die rechte Szenerie führt – markiert durch richtungsweisende Pfeile – aus der linken Szenerie, die das aktuelle (und nicht zeitlich zurückliegende, frühere) Zuhause und Elternhaus beschreiben, heraus. Pfeile, die zurückführen, sind nicht vorhanden. Insgesamt wirkt die rechte Szenerie aufgefächerter und differenzierter, in sich homogener, als die linke. Diese Aufteilung in voneinander getrennte Szenerien wie auch die vereinzelt dargestellten Orte (in Rechtecken dargestellt) und die dazugehörigen Personen bzw. Funktionen, die untereinander keine Beziehung aufweisen, spricht für eine geringe soziale Bezogenheit und Einbindung.

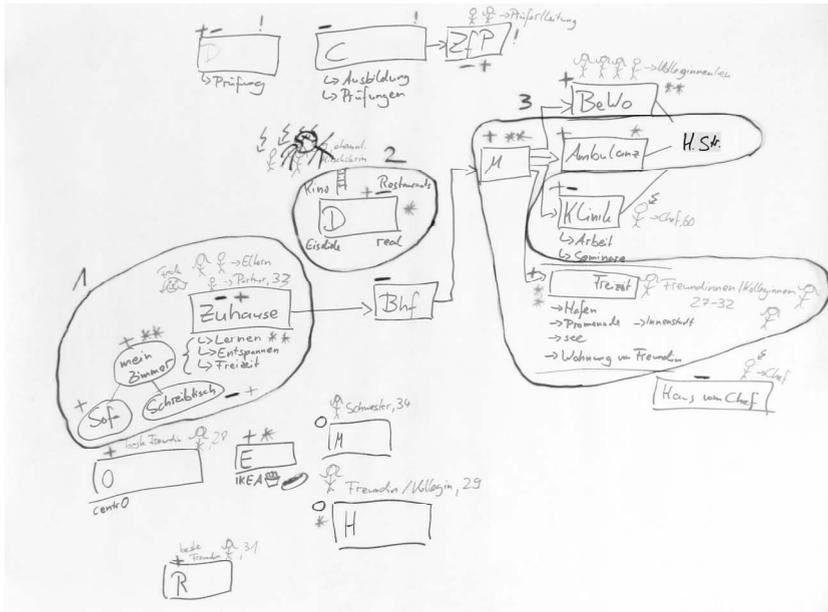
Ikonologisch-ikonische Interpretation. Der Impuls („Du schließt gerade etwas ab und etwas Neues beginnt. Zeichne oder skizziere – und erzähle dazu – wie das für dich ist. Fange bitte mit dem an, was dir zuerst in den Sinn kommt“) stellt den Übergang in den Fokus. Zu erwarten sind dementsprechend Ausführungen über die Gegenwart (über das, was gerade kurz vor dem Abschluss steht) und die Zukunft (zu dem, was für die Zukunft geplant wird, z.B. Erwartungen, Selbst-Entwürfe etc.). Die Skizze verdeutlicht jedoch, dass fast ausschließlich die gegenwärtige Situation dargestellt wird; Vergangenheits- wie auch Zukunftsbezüge fehlen weitestgehend. Die Bereiche, die zeichnend verortet werden, weisen deutliche Trennungen auf. Jeder Bereich steht für sich – separat. Überschneidungen, in Form von wechselseitigen Beziehungen, Austausch oder ähnlichem, sind nicht zu finden. Der Bahnhof, der in etwa den Mittelpunkt der Skizze darstellt, nimmt auf den ersten Blick eine Art Dreh- und Angelpunkt ein. Allerdings bietet er eher eine rein räumliche Verbindung bzw. Überbrückung an, jedoch keine Vermittlung zwischen den beiden getrennten Bereichen. Darauf deutet hin, dass die Pfeile nur eine Richtung vorsehen; sie weisen – von zu Hause weg – auf die höher gelegene Ebene des Ausbildungs- und Arbeitsortes hin. Die Ablösung vom Elternhaus scheint nur auf dem Wege des erfolgreichen beruflichen Einstiegs möglich, der – dargestellt als ‚höhere Ebene‘ – das Bildungsniveau der Eltern (beide LehrerInnen) übertreffen muss.

Die Altersangaben, die an vielen Stellen zu finden sind, verdeutlichen den Gegenwartsbezug. Zudem können sie als Ausdruck einer Suchrichtung, als eine Orientierung an etwa Altersgleichen (mit Ausnahme des 60jährigen Chefs) interpretiert werden. Dieser Vergleich mit etwa Gleichaltrigen (die nicht mit Namen genannt, sondern in ihren Funktionen als Partner, Freundin oder Kollegin etc. bezeichnet werden), kann eine Basis zur eigenen Standortbestimmung, zur Selbstbewertung, zur Abgrenzung etc. schaffen. ‚Wie gelingt ihnen der Weg in die Welt der Erwachsenen?‘ könnte eine damit verbundene Frage lauten. Da in der szenischen Choreografie jedoch die Trennung zwischen verschiedenen sozialen Szenarien und Beziehungen bestimmend ist, ist der Vergleichshorizont ‚Peers‘ ambivalent. Habituelle Nähe und Übereinstimmung wird gesucht, erlebt werden jedoch Distanz, Fremdheit und Vereinzelung. Verbindende und vergemeinschaftende Erfahrungen (im Sinne des von Karl Mannheim (1964) verwendeten Begriffs des konjunktiven Erfahrungsraums) und damit habituelle Übereinstimmungen zwischen den Peers, finden sich kaum. Übertragen auf die Alters- oder Zeitmarkierungen vergegenwärtigen diese die soziale Erwartung der anderen und zugleich den biografischen Druck, den Übergang in absehbarer Zeit – und dies vor dem Hintergrund der Erfahrung des eigenen ‚Andersseins‘ – bewältigen zu müssen.

Der soziale Aktionsraum ist deutlich begrenzt und auf die aktuelle (andere (Zeit-)Bezüge ausschließende) Situation bezogen. Eine solch starke Eingrenzung, in zeitlicher wie auch örtlicher Ausprägung, kann als Ausdruck einer Handlungspraxis⁴ verstanden werden, die sich in gewohntem Terrain bewegt und das Neue und Unvertraute meidet. Der Raum, der hier dargestellt wird, beschreibt – als körperlicher Ausdruck der Handlungspraxis – einen begrenzten Bewegungs- und Gestaltungsraum.

Die Bedeutungen, negative wie positive Aspekte, werden im Folienteil dargestellt (s. Karte 3); der Interviewte ist bemüht, alle für ihn bedeutsamen sozialen Bezüge differenziert darzustellen.

Karte 3 aus dem Nachfrageteil mit aufgelegter Folienziehung



Zusätzlich zur Hauptkarte (Karte 1) finden sich hier freihändig gestaltete, kreis- und ellipsenförmige sowie organisch geformte Umrahmungen in blauer Farbe, die den Eindruck der Separation der Bereiche voneinander noch verstärken. „Der Partikularisierung des Raums entspricht so auch eine Partikularisierung der sozialen Beziehungen“ (Zeiber 1994, S. 365). Die Konturierungen erscheinen wie Inseln, die eigenständige Sozialräume darstellen. Diese Inseln sind durchnummeriert (von 1 bis 3) und deuten auf die drei Teilbereiche von H. hin, in denen sich sein Leben aktuell hauptsächlich abspielt und die er auf diese Art und Weise voneinander trennen möchte. Mit 1 versteht er sein Zuhause, seine Familie. Mit 2 benennt er die nächstgrößere Stadt, in der er sich in seiner Freizeit hauptsächlich aufhält und 3 steht für seinen beruflichen Kontext. Zudem sind Plus- und Minuszeichen eingetragen, die die verschiedenen Einzel-Szenarien bewerten. Auffällig ist, dass das Zuhause, der Bereich D und die Klinik mit einem Plus und einem Minus versehen werden. Dies spricht dafür, dass Situationen in diesen Bereichen oder Szenarien ambivalent und damit äußerst spannungsreich erlebt werden.

3.2.2 Der verbale Teil – das Narrative Interview

3.2.2.1 Die Ausgangssituation

H. reflektiert seine aktuelle Wohn- und Lebenssituation: „Und es ist einfach was, weiß ich nicht, das () ist jetzt nicht der Weltuntergang, aber das soll jetzt mal irgendwann aufhören. Ich will, was weiß ich, ne eigene Wohnung, wo ich nur mit meinem Partner alleine bin. Ja. (2 Sek) Also, das Negative überwiegt quasi grade (.) Also nicht das Negative, aber so vom Gefühl her, dass ich einfach hier weg will.“ H. bringt zum Ausdruck, dass er „hier weg will“. Damit verbinden sich je-

doch keine konkreten Handlungsplanungen, sondern vielmehr der Wunsch, das möge „irgendwann aufhören“.

Außerdem bringt er zum Ausdruck, dass es keine „bewusste Entscheidung“ war, wieder Zuhause zu wohnen. „Irgendwie“ und „ungewollt“ findet er sich in einer Lebenssituation wieder, die starke negative Gefühle hervorruft. „So bin ich jetzt halt irgendwie hiergeblieben. Das ärgert mich halt, dass das so () weiß ich nicht () dass das so ungewollt (). Das war ja jetzt keine bewusste Entscheidung von mir, ja, jetzt find ich hier alles so toll, sondern das war dann alles eher so mmh () und dann warte ich halt noch ein Jahr länger. Ach Scheisse, jetzt warte ich halt noch ein Jahr länger, ach Scheisse, jetzt wart ich noch ‘n Jahr länger.“

3.2.2.2 Trennung von privat und öffentlich

Am Anfang stand der Wunsch, Musik zu studieren. „Lange Zeit war für mich relevant das Musikmachen. Das war ja auch lange Zeit für mich ein () Berufswunsch, Komponist zu werden, oder Dirigent, oder beides, ich glaub beides, ich weiß jetzt nicht mehr so genau. War mir irgendwie unsicher, was ich () studieren sollte. Dann plötzlich *doch*, weil ich festgestellt habe, dass ich zwar das können möchte, dass ich damit aber kein Geld verdienen möchte.“ Von diesem Wunsch rückt H. jedoch ab, weil ihm dieses Fach zum Geldverdienen nicht geeignet erscheint. Deutlich wird, dass für H. Musik und Geldverdienen nicht zusammenpassen; beide Bereiche – Studium und Beruf einerseits und Musik und persönliche Interessen andererseits – *sollen* voneinander getrennt sein. Das heißt auch, dass die persönliche Leidenschaft für Musik und die eigene Begabung nicht Teil seines öffentlich-beruflichen Lebens werden sollen. Dies bringt eine Handlungspraxis zum Ausdruck, die Privates und Öffentliches trennt. Die Wahl fällt letztendlich eher zufällig und recht pragmatisch auf die Psychologie: „und [bin] dann eigentlich mehr durch Zufall bei der Psychologie gelandet, weil das so verschiedene Dinge miteinander verband, die ich ganz gut finde.“

3.2.2.3 Thema „Isolation“ und „Andersein“

Beschrieben wird eine begrenzte und in sich geschlossene (Innen-)Welt, die nur wenig Verbindung zum Außen bzw. zu den Personen außerhalb aufnimmt. Auch bezogen auf die aktuelle Lebenssituation ist das Thema Isolation relevant, bspw. mit Blick auf das Zuhause von H. Er stellt selber fest, dass sich sein Leben fast ausschließlich „Zuhause“ abspielt: „Also [...] das meiste meiner Freizeit spielt sich irgendwie Zuhause ab. Auch wegen meiner () beruflichen Situation gerade. Ich stehe ja quasi zwischen zwei () zwei Stationen. Ich arbeite jetzt nicht mehr bzw. hab nur noch ‘n paar ambulante Patienten, hab nicht so viel Geld, bin nich () kriege kein Arbeitslosengeld, weil ich nicht sozialversicherungspflichtig gearbeitet habe [...]. Ähm (2 Sek) dementsprechend habe ich nicht so viel Geld, um groß was zu unternehmen (). Ähm () und verbring meistens meine Freizeit eben Zuhause.“

Auch Freundschaften werden nur sporadisch und kaum aktiv im Alltag gelebt: „Viel Kontakt, den ich habe, zu meinen Freunden () weil, wie man hier schon sieht, sind die alle ziemlich verteilt, bis auf so ‘n paar, die in M[...] sind, läuft per Telefon oder WhatsApp, SMS. [...] Genau, und der Kontakt zu den Freunden in M[...] der ist gerade eher unregelmäßig, und auch zu den Kollegen, weil äh, ich ja, halt nicht mehr arbeite oder nur noch unregelmäßig arbeite [...].“

H. bringt in seiner Selbstbeschreibung sein „Anderssein“ zum Ausdruck: „Einfach weil ich, glaube ich, schon immer so ‘n bisschen *anders* war, ein bisschen andere Interessen hatte als andere“. Zudem erwartet er, dass die künstlerischen Tätigkeiten, für die er sich interessiert, für andere Personen keine Bedeutung haben. „Aber mir fällt gerade auf, dass relativ viel von dem, wofür ich mich interessiere, eigentlich *niemanden sonst* interessiert. Also, was heißt, niemanden sonst interessiert, was weiß ich (2 Sek) das ist ja auch irgendwie Musik machen, am Klavier sitzen oder irgendwie ein Stück schreiben eher eine Tätigkeit, die man alleine macht und was weiß ich (2 Sek). Wo soll ich da groß irgendwie, keine Ahnung, ich kann ja schlecht ständig rumgehen und angeben mit ‚Guck mal, jetzt hab ich das geschrieben, jetzt hab ich das geschrieben‘“. Diese Selbstbeschreibung spiegelt in ihrem distanzierten Verhältnis zu den anderen zugleich eine Abgrenzung von privatem und öffentlichem Raum wider. Der private Bereich stellt eine Art Schutz- und Rückzugsort dar.

3.2.2.4 Vorerfahrungen – das Erleben von Mobbing

Eine bedeutsame Vorerfahrung ist das Erleben von Mobbing während der Schulzeit: „Also ich hab früh Erfahrungen mit Mobbing und Ausschluss gemacht [...] natürlich auch irgendwie so ‘n bisschen so ‘n Streber war. Ich hatte ja relativ gute schulische Leistungen. Das führt ja auch schon wieder dazu, dass man irgendwie auf der Abschussliste ist. Eigentlich schon irgendwie seit den letzten Klassen der Grundschule () derjenige, bei dem am ehesten vermutet wurde, dass er schwul ist, quasi, und solche Beschimpfungen irgendwie zu hören bekommen hat. Scheisse, hat sich halt irgendwie als richtig rausgestellt, aber das konnten die ja nicht wirklich wissen (lacht). Ähm (2 Sek) inklusive also so ner ganz dramatischen () ja, ach dramatisch () damals schon, jetzt mittlerweile nicht mehr so (.) Reaktion, nach der sich im Endeffekt meine gesamten männlichen Freunde von mir abgewandt haben, als ich so 13, 14 war () haben die irgendwie sowas Beleidigendes über mich auf irgend so einer Internetseite gepostet () mit Adresse und Telefonnummer, das war unmöglich. Da brach dann gleichzeitig irgendwie mein ganzer männlicher Freundesblock weg [...]“. Das gegenwärtige Thema Isolation verbindet sich mit den Vorerfahrungen, die eine Ausgrenzung durch Peers beschreiben. Rückzug und Abschottung sind Antworten darauf. Warum sind solche Erfahrungen stark prägend? Im Zusammenhang mit der „körperlichen *hexis*“ (Bourdieu 2001, S. 181), die Dispositionen in „Naturgegebenheiten“ verwandelt, führt Bourdieu den Begriff des „psychosomatische[n] Handeln[s]“ ein (ebd.). Dieses Handeln wird durch „psychisches oder sogar körperliches Leiden eingeübt“, und zwar in der „täglichen pädagogischen Praxis“ (ebd.). Die Schule vermittelt als umfassende ‚Einübungspraxis‘ neben der Familie – über emotionale und leidvolle Erfahrungen (wie sie beim Mobbing gegeben sind) – Dispositionen und legt damit einen zentralen habituellen Grundstein.

3.3 Die Triangulation – Komplementäres und Disparates

Ein Großteil der Ergebnisse aus der jeweiligen Eigenlogik der Methode heraus ergänzt und vertieft sich in der Triangulation. Insgesamt zeigt sich, dass die biografischen Herausforderungen für H. komplex sind – die Frage der Eigen- und Selbst-

ständigkeit muss sowohl mit Blick auf das Wohnen und Leben, der Gestaltung der Paarbeziehung außerhalb des Elternhauses bzw. des (Jugend-)„Zimmers“, wie auch hinsichtlich der beruflichen Etablierung nach dem Studium bewältigt werden. Dies findet sich in der Zeichnung/Skizze (dargestellt z.B. durch eine Vielzahl von (Funktions-)Bereichen und Altersangaben) und im Interview in Form einer immensen Bewältigungsanforderung. Dies entspricht recht allgemein der gesellschaftlichen Diagnose, dass Übergänge – einhergehend mit der Verlängerung der „Ausbildungs- und weiterführenden Bildungslaufbahnen“ (Stauber 2007, S. 131) – nicht nur länger werden, sie verlieren auch ihren „linearen Charakter“ und werden „komplizierter“. In gewisser Weise führen Übergänge zu „eigenen Lebenslagen“ (Walther/Stauber 2007, S. 20).

In der Bildinterpretation und im Interview dokumentiert sich jedoch auch das Thema Isolation, eine Art ‚Verinselung‘, die Raum und Beziehungen partikularisiert (vgl. Zeiher 1994). In der Zeichnung/Skizze zeigt sich dies in voneinander abgetrennten und isolierten Szenerien (Inseln) besonders deutlich – als ein Ausdruck einer (körperlichen) Erfahrung der Raum- und Aktivitätsbegrenzung⁵ – und homolog im Interview in prägenden Erfahrungen der Ausgrenzung durch Mobbing. Dies ist in etwa vergleichbar mit dem, was Fuchs-Heinritz und Krüger (1991) in einer qualitativen Studie mit Jugendlichen identifizieren konnten. Biografische Brüche, „die derart tiefgehend waren (...), daß bis heute eine Integration mehrerer Lebensabschnitte nicht oder nicht vollständig gelungen ist“ (ebd., S. 218); sie bezeichnen sie als „krisenhafte Bewegungsform“ (ebd.).

Wir finden jedoch neben diesen komplementären Ergebnissen auch ein dispa-rates. Die drängende Notwendigkeit des Handelns – hin zu einer Ablösung vom Elternhaus und eine selbstbestimmte Lebensführung – ist u.a. Gegenstand der verbalen Ausführungen; im körperlich-darstellerischen Teil der Skizze findet sich keine Entsprechung dazu. Vielmehr dokumentiert sich in der Skizze, dass dieser im Interview zum Ausdruck gebrachte starke Wunsch nach Veränderung (der mit einer Analyse der Situation einhergeht) nicht umgesetzt werden kann, weil eine entsprechende (körperliche) Handlungspraxis und Strategie fehlt. Dies wird deutlich im begrenzt dargestellten (körperlichen) Aktionsraum der Karte. Der öffentliche und private Bereich scheinen unvereinbar und undurchlässig; in gewisser Weise werden beide Bereiche als eine Art Widerspruch gelebt. Diese Ambivalenz erschwert den Aufbruch. H. hält vielmehr am Altbekanntem, an einer Strategie des Verharrens und Vermeidens fest; Bildungsprozesse werden damit (vorerst) *blockiert*. Die aktuelle krisenhafte Beschäftigung mit der Herausforderung des Übergangs ins berufliche Leben bindet in gewisser Weise die Kräfte: Der „biografischen Konsolidierungsarbeit am gegenwärtigen ‚Standort‘ kommt eine größere Bedeutung zu als den Zukunftsentwürfen. Der Aushandlungsprozess und die biografische Passungsarbeit werden dadurch zeitweise erheblich blockiert und erschwert“ (Maschke 2013, S. 328). Die Unmöglichkeit, die Situation (vorerst) zu verändern, wird dabei insbesondere im Medium der Zeichnung/Skizze – die die Möglichkeiten und Grenzen der körperlichen Handlungspraxis aufzeigt – pointiert zum Ausdruck gebracht.

Mit Rückgriff auf Ergebnisse einer empirischen Studie (Maschke 2013), die die Bewältigungsstrategien von Lehramtsstudierenden im Übergang ins Studium in der Triangulation von Interviews und Foto-Selbstinszenierungen untersucht, wollen wir im Folgenden eine Einordnung vornehmen. Konturieren ließen sich in der Studie zwei *Gesamtfiguren*, die sich allgemein als *offensive* und spannungsreiche oder *defensive* und spannungsvermeidende Strategien bezeichnen lassen (in An-

lehnung an die von Ziehe (1996, S. 930) eingeführten Begriffe des „defensiven“ und „offensiven“ Selbstverhältnisses). Diese Strategien beschreiben unterschiedliche Zugänge zur Welt bzw. zum Verhältnis Selbst und Welt: Bezogen auf die defensive Haltung ein fest gefügtes Ordnungs- und Orientierungsschema, das Neues, als verunsichernde Erfahrungen und Einbrüche von außen, weitestgehend vermeidet. Auf der anderen Seite eine offensive Strategie, die zwar auch vertraute Orientierungsrahmen (insbesondere Sicherheit) kennt, sich jedoch neuen Erfahrungen experimentierend überlässt und neue Orientierungen hinzu gewinnt.

Wie aufgezeigt, finden sich in der triangulierenden Interpretation der Sozialräumlichen Karte bei H. disparate Spannungsverhältnisse, die ein Ungleichgewicht zwischen Interview und Zeichnung/Skizze beschreiben: Kognitiv-verbal wird die Notwendigkeit der Veränderung und des Aufbruchs thematisiert und reflektiert, aber nicht in eine körperliche Handlungspraxis überführt. Das Fallbeispiel H. kann demnach zwischen Aufbruch und Verharren und damit zugleich zwischen den beiden strategischen Positionen verortet werden.

4 Ausblick – die dokumentarische Interpretation der Sozialräumlichen Karte

In der Komplexität von Fragstellungen zu Bildungsprozessen und -strategien liegt die Notwendigkeit, ein methodisch-methodologisches Design zugrunde zu legen, das eine Rekonstruktion der Genese grundständiger Dispositionen und unterschiedlicher Erfahrungsbedingungen und Verarbeitungsformen ermöglicht: Sowohl über das Sprachliche in Form der Interviewanalyse, als auch über die Analyse von körperlichen Ausdrucks- und ikonischen Gestaltungsformen von (zukunftsbezogenen) Selbstentwürfen im Setting der Zeichnung/Skizzierung. Ein Vorschlag zur Umsetzung dieses Ziels liegt in der Anwendung der Sozialräumlichen Karte.

Für die Kombination von Narrativem Interview und Zeichnungen/Skizzen unter dem Dach der Dokumentarischen Methode sprechen u.a. forschungspragmatische Argumente, die zeitlich-ökonomische Vorteile betonen oder auch solche, die eine größere Vergleichbarkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit voranstellen. Aus unserer Sicht ist jedoch von besonderer Bedeutung, dass unterschiedliche Aspekte und Dimensionen eines Forschungsgegenstandes innerhalb des Auswertungsprozesses intensiv aufeinander bezogen und sichtbar gemacht werden können (vgl. Maschke/Schittenhelm 2005, S. 332). Das Kognitiv-Sprachliche wie auch das Körperliche bzw. dessen visuelle Gestaltung verfügen über eigenständige Ausdrucks- und Darstellungsformen biografischer Reflexionsprozesse. Was drückt die Skizze/Zeichnung aus, das über die Analysen im Interview hinausreicht und lassen sich Homologien zu den am Interviewmaterial gebildeten Habitus- und Orientierungskomponenten im gezeichneten/skizzierten Material finden, und umgekehrt? Wesentlich sind also die Transfermöglichkeiten zwischen den unterschiedlichen Materialien. Der ständig wechselnde Blick zwischen den unterschiedlichen Materialien lässt Besonderheiten hervortreten. Wie Bohnsack (2009, S. 51) hervorhebt, finden sich wechselhafte Bezugnahmen oder auch „Verhältnisse der Gleichzeitigkeit“ darin, dass ein Medium, der körperliche Ausdruck, den

Kontext für ein anderes Medium, den sprachlichen Ausdruck, darstellt. Beide Medien bilden also „wechselseitig füreinander Kontexte“ (ebd.). Dieses Prinzip der ‚Gleichzeitigkeit‘ von sprachlichen und zeichnerischen/skizzierenden Äußerungen finden wir in der Sozialräumlichen Karte: In einem direkteren und ganzheitlicherem Zugang zum Prozess der (Ent-)Äußerung und Produktion der Befragten als dies im (zeitlichen und räumlichen) Nacheinander von Einzelerhebungen der Fall ist.

Angelehnt an die Narrative Landkarte sind auch für die modifizierte Version verschiedene Anwendungsmöglichkeiten denkbar (vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 23). Knizia (2015) hebt die Anwendung des Verfahrens bspw. als Diagnoseinstrument in der Beratungs- und Therapiepraxis sowie in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hervor. Die Autorinnen dieses Beitrags erproben den Einsatz der Sozialräumlichen Karte im Rahmen der Erhebung und Auswertung von migrationsrelevanten Fragestellungen. Gerade der visuelle Teil stellt dabei eine spezifische Ausdrucksvariante all jenen zur Verfügung, die ihre Biografie eher bild- bzw. skizzenhaft darstellen wollen oder können, u.a., weil sie (noch) nicht in Worte zu fassen ist. Ferner ist der Einsatz in historisch-biografischen oder politisch-pädagogischen Kontexten denkbar. Auch gegenwartsbezogene sozialwissenschaftliche Forschung, Handlungsforschung und schulische Lernprozesse im Hinblick auf forschendes Lernen können Anwendungsfelder sein (vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 23).

Anmerkungen

- 1 Wir danken Ralf Bohnsack für seine hilfreichen Anregungen.
- 2 Wir sprechen auch von einer „Karte“ und nicht „Landkarte“, da Assoziationen mit einer offiziellen Kartografierung, wie sie in der ursprünglichen Fassung der Narrativen Landkarte eine Rolle spielen (bspw. in der Objektivierung der gezeichneten Landkarte mit offiziellen Kartenwerken, vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 18), vermieden werden sollen.
- 3 Dies ist übertragbar auf eine Vielzahl weiterer Übergänge und damit verbundenen Bildungsentscheidungen und Selbst-Findungsprozessen (z.B. im Rahmen von Studieneingangsphasen, vgl. dazu ausführlich Maschke 2013) oder auch auf Übergänge in unterschiedlichen Lebensphasen bspw. im mittleren Lebensalter (die Phase nach der Familienzeit).
- 4 Die Handlungspraxis gewährt Einblicke in „das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte [...] Orientierungswissen“ (Bohnsack 2003b, S. 40).
- 5 In dieser Analyse (s. auch die nachfolgenden Sätze) zeigt sich die Sozialräumlichkeit der Karte im Besonderen.

Literatur

- Abel, G. (2004): Zeichen der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (1991): Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern. Programm. Informationen zur Studie. Siegen.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. In: Maschke, S./Stecher, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Methoden der empirischen er-

- ziehungswissenschaftlichen Forschung. *Qualitative Forschungsmethoden*. Weinheim/München, S. 1–25.
- Bohnsack, R. (1996): Forschungsprozeß und Interpretation in wissenssoziologischer Perspektive. Umriss einer praxeologischen Methodologie. Vortrag auf dem 27. Kongress der deutschen Gesellschaft für Soziologie. Dresden.
- Bohnsack, R. (2001): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen, S. 67–89.
- Bohnsack, R. (2003a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2003b): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen, S. 40–44.
- Bohnsack, R. (2004): Die dokumentarische Methode am Beispiel des Gruppendiskussionsverfahrens. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jg., H. 2, S. 210–222.
- Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen*. Wiesbaden, S. 45–75.
- Bohnsack, R. (2007): Das Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: Friebertshäuser, B./v. Felden, H./Schäffer, B. (Hrsg.): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 21–45.
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2016): Bildinterpretation. In: *Soziopolis. Gesellschaft beobachten*. <http://www.sozopolis.de/verstehen/was-tut-die-wissenschaft/artikel/bildinterpretation/> (06.02.2017)
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Leverkusen/Farmington Hill, S. 171–193.
- Bourdieu, P. (1993): *Satz und Gegensatz*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Dalhaus, E. (2010): „Subjektives Bildungswissen“: Implikationen für die Beschreibung und Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede in Bildungspraxis und -vorstellung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 30. Jg., H. 2, S. 166–180.
- Fritzsche, B. (2003): *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen.
- Fuchs-Heinritz, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1991): *Feste Fahrpläne durch die Jugendphase?* Opladen.
- Imdahl, M. (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: G. Boehm (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München, S. 300–324.
- Knizia, U. (2015): *Die Narrative Landkarte als Diagnoseinstrument. Zugang zur Lebenswelt in Beratung und Therapie von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden.
- Koller, H.-Ch. (2009): Bildung als Habituswandel? In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess*. Weinheim und München, S. 19–34.
- Koller, H.-Ch. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Stuttgart, S. 288–300.
- Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremderfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld.

- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied, S. 91–154.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Maschke, S. (2011): „Lehramtsstudierende und ihre beruflichen ‚Entscheidungs-Strategien‘. Eine empirische Analyse und Triangulation von Interview und Fotoin szenierung“. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen/Farmington Hill, S. 267–286.
- Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung - Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden. Weinheim/Basel.
- Maschke, S. (2014): „Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung“. In: Ricken, N./Koller, H.-Ch./Keiner, E. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, S. 209–228.
- Maschke, S. (2015): Zur Triangulation der Interpretationen von Interview und Porträtfoto: Spannungskonfigurationen im Habitus am Übergang zum Lehramtsstudium. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Leverkusen/Farmington Hill, S. 217–238.
- Maschke, S./Schittenhelm, K. (2005): Neue Auswertungsstrategien: Das narrative Interview und die dokumentarische Methode. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 25. Jg., H. 3, S. 325–335.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Wiesbaden.
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München.
- Nentwig-Gesemann, I. (2001): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 275–300.
- Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 253–273.
- Nohl, A.-M. (2006): „Bildung und Spontanität“. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M./v. Rosenberg, F./Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Wiesbaden.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Rosenberg, F. v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Scheid, C. (2013): Eine Erkundung zur Methodologie sozialwissenschaftlicher Analysen von gezeichneten und gemalten Bildern anhand der Analyse zweier Kinderzeichnungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 14, Nr. 1, Art. 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1724/3454> (09.02.2017)
- Soeffner, H.-G. (1991): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 1. Jg., H. 2, S. 263–269.
- Soeffner, H.-G. (1992): Rekonstruktion statt Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 43. Jg., H. 4, S. 476–781.
- Stauber, B. (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim/München, S. 129–154.

- Walther, A./Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. In: Stauber, B./Pohl, B./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim/München, S. 19–40.
- Wopfner, G. (2008): Zeichnungen als Schlüssel zu kindlichen Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen. In: Rendtorff, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen u.a., S. 163–176.
- Wopfner, G. (2015): Zeichnungen und Gruppendiskussionen in Triangulation - Zum Potenzial der dokumentarischen Interpretation anhand einer Untersuchung zu Individualisierungsprozessen 11-/12-Jähriger. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Leverkusen/Farmington Hill, S. 171–193.
- Wulf, C. (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld.
- Zeiger, H. (1994): Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M., S. 353–375.
- Ziehe, T. (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 924–942.
- Zirfas, J./Jörissen, B. (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden.

Julia Lipkina

Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens

Analyzing Educational Processes in Biographical Data with the Instrument 'Integratives Basisverfahren'

Zusammenfassung:

Seit den späten 1980er Jahren finden sich in den Erziehungswissenschaften Versuche, den Gehalt des Bildungsbegriffs in empirische Forschung zu transferieren, wobei insbesondere das Konzept transformatorischer Bildung große Verbreitung gefunden hat. Dieser Entwurf ist jedoch aufgrund seiner Formalität und Enge sowie einer „Weltvergessenheit“ in die Kritik geraten, die wiederum Versuche anregte, die Verknüpfung von Bildungstheorie und Bildungsforschung neu- und weiterzudenken. Hier knüpft auch der vorliegende Beitrag an, der die Humboldt'sche Figur der Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung (vgl. Benner 1995) u.a. im Anschluss an die Identitäts- und Bildungstheorien von Taylor (1994), Buck (1981) und Stojanov (2006a) konkretisiert und Möglichkeiten aufzeigt, wie sie in lebensgeschichtlichen Erzählungen rekonstruiert werden kann. Das integrative Basisverfahren nach Kruse (2014), das im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher kaum Beachtung gefunden hat, stellt dabei einen methodischen Zugang dar, nicht nur Selbst- und Weltbezug, sondern auch normative Dimensionen von Bildung in angemessener Weise zu berücksichtigen. Mit seinem Fokus auf mikrosprachliche Aspekte kann eine offene, intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation realisiert und latente Sinnstrukturen in dem Datenmaterial erfasst werden, die auf spezifische Selbst-, Fremd- und Weltver-

Abstract:

Since the late 1980s there have been many attempts in Educational Science to transfer the substance of the educational concept in to empirical research, whereby the concept of transformational education in particular has got a wide spread. This draft has been criticized because of its formality, limitation and the lack of attention to the world, which has encourages attempts to rethink the relation between the theory of Bildung and empirical research on education. That leads to the following article, which recurring, inter alia, on Taylor's (1994), Buck's (1981) and Stojanov's (2006) identity and education theories specifies Humboldt's theory of alienation and return from alienation (cf. Benner 1995) and shows possibilities of reconstruction in biographical narratives. The Integrative Basisverfahren that has hardly been noticed in educational research is a methodical approach, which is not only able to give adequate consideration to the relation to self and world but also normative dimensions. With its focus on micro-linguistic aspects it allows to implement an open, intersubjectively understandable interpretation and to measure latent structures of meaning in data material, which refers to a specific relation to our self, others and the world – the deployment of analytical (methodical and textual) heuristics sensitizes to the traces of Bildung in biographical narratives and allows

hältnisse verweisen – der Einsatz von Analyseheuristiken (methodisch und inhaltlich) sensibilisiert für Spuren von Bildung in lebensgeschichtlichen Erzählungen und ermöglicht die Bewertung, ob es sich bei den rekonstruierten Deutungsmustern um Bildungsgestalten handelt.

Schlagwörter: Bildungsprozesse, Biografie, Integratives Basisverfahren, Rekonstruktive Forschung, Identität

the evaluation of reconstructed patterns, whether they are a formation of Bildung.

Keywords: Educational Processes, Biography, Integratives Basisverfahren, Reconstructive Research, Identity

1 Bildungstheoretische Biografieforchung und ihre Problemfelder

Seit den späten 1980er Jahren finden sich im Zuge der Intensivierung qualitativer Forschung und der Wiederbelebung von Bildung als Leitkategorie pädagogischen Denkens und Handelns Versuche, den Gehalt des philosophisch-erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs in empirische Forschung zu transferieren (vgl. von Felden 2016, S. 92). Insbesondere Marotzki (1990) und Koller (1999) ist es zu verdanken, eine Brücke zwischen der in einem spannungsreichen Verhältnis stehenden Bildungstheorie und der Bildungsforschung geschlagen zu haben. Daran anknüpfend finden sich seither Forschungsbemühungen und kritisch-konstruktive Diskussionen, die sich der inzwischen etablierten bildungstheoretisch orientierten Biografieforchung zuordnen lassen. In den meisten Ansätzen (vgl. Koller/Wulftange 2014) wird Bildung in Anlehnung an Schützes (1981) Figur des Wandlungsprozesses als Umgestaltung bestehender Selbst- und Weltansichten¹ aufgefasst, die sich vollzieht, wenn Menschen mit Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung bisherige Selbst- und Weltverhältnisse nicht genügen. Trotz einer gewissen Popularität der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse kommt es im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch zu Problematisierungen (vgl. Fuchs 2011; Stojanov 2006a; Wigger 2004; Rucker 2016), woran deutlich wird, dass diese Verbindung von Bildungstheorie und Biografieforchung sowohl in Bezug auf ihre (bildungs-)theoretischen Referenztheorien als auch methodischen Zugänge durchaus ergänzungswürdig ist.

Im Hinblick auf die empirischen Analysen wird eingewendet, dass sie sich vor allem darauf beschränken, Bildungsprozesse auf der Subjektebene zu untersuchen. Die Betrachtung von Wandlungsprozessen führe zur Vernachlässigung gesellschaftlicher und diskursiver Bedingungen von Bildung und fokussiere eher Identitätsentwicklungen. Damit umgehe sie die Bildungsbedeutung von Weltverhältnissen, weshalb das Bildungsverständnis eine „Weltvergessenheit“ berge (vgl. von Rosenberg 2010; Wigger 2004). Dies lässt sich dahingehend relativieren, dass Biografieforchung, so von Felden (vgl. 2016, S. 93f.), eigentlich sowohl dem Anliegen subjektiver als auch objektiver Anliegen gerecht werden könne, da subjektive Deutungen ebenso Haltungen zu anderen, gesellschaftlichen Normen und Einrichtungen erkennen lassen. Die Anschlussfähigkeit von Bildungstheorie und Biografieforchung liege ja gerade darin, dass beide Ansätze das

Spannungsverhältnis subjektiver Orientierungen und gesellschaftlicher Bedingungen zum Gegenstand der Analyse machen.

Ebenso die empirische Rekonstruktion betrifft die Kritik von Fuchs, der nicht nur den fehlenden Weltbezug, sondern auch die Subsumierung der Fremd- unter die Weltverhältnisse beklagt, wodurch wichtige Differenzierungen zur Analyse von Bildung verloren gehen (vgl. 2011, S. 185). Eine alternative Auswertungsmethode stellt für ihn die biografische Topoanalyse nach Schulze dar, diese verzichte nicht nur auf den Anspruch, lebensgeschichtlichen Erzählungen eine generelle Struktur entnehmen zu wollen, sondern biete ebenso Anhaltspunkte, wie man Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse gezielter in den Blick nehmen könne (vgl. ebd., S. 208).

Den skizzierten Einwänden vorgelagert zu sein, scheint aber eher grundsätzlich die fehlende begriffliche Klarheit darüber, was mit Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen gemeint sei und was der Transformation unterliege (vgl. Rucker 2016, S. 129). Weitere Anfragen in Bezug auf die inhaltliche und kategoriale Differenzierung machen die zu geringe bildungstheoretische Ausrichtung des Forschungsprogramms kenntlich (vgl. Fuchs 2011, S. 187). So bleiben insbesondere normative Überlegungen, ob wirklich *jede* Veränderung als Bildung einzustufen sei, aus. Es werde nur darauf hingewiesen, dass „derartige Transformationen als Bildungsprozesse zu verstehen sind; und mehr scheint – zugunsten einer größtmöglichen Offenheit gegenüber den konkreten Fällen [...] auch gar nicht gewollt“ (Fuchs 2014, S. 133). Stojanov erinnert deshalb an den Anspruch der Höherentwicklung (2006a, S. 77), der mit Bildung verbunden ist – eine bildungstheoretische Kategorie, der man sich gerne zu entledigen versucht (vgl. Fuchs 2011, S. 131) – und verweist auf die universelle Idee der Menschlichkeit, die impliziert, dass Bildung auf Prozesse zu beziehen ist, in denen sich jemand zur angemesseneren Form seiner selbst entwickelt (vgl. Müller 2009, S. 254). Bildung sei dabei als Verschränkung von Selbstentwicklung und Welterschließung zu denken und an sozialintersubjektive Voraussetzungen gebunden, wobei empirische Untersuchungen sowohl Mechanismen der Arbeit an sich selbst als auch soziale Bedingungen berücksichtigen müssen (vgl. Stojanov 2006a, S. 11). Seine Überlegungen machen nicht nur deutlich, dass nicht jede Form der Transformation pädagogisch wünschenswert sei (vgl. Stojanov 2006b, S. 76), er betont insbesondere die Bedeutung von Weltverhältnissen, indem er kenntlich macht, dass Selbstbeziehungsformen ohne Weltbezug nicht denkbar seien.

Trotz eines Verzichtes auf inhaltliche Differenzierungen ist der transformativische Bildungsbegriff nicht grundsätzlich frei von Normativität. Von Felden argumentiert im Anschluss an Krinniger und Müller (2012), die Idee, Bildung als Transformation zu denken, enthalte normative Dimensionen, insofern eine Höherwertigkeit im Gegensatz zu Lernprozessen markiert werde. Empirisch werde Normativität daran deutlich, dass sich die theoretischen Überlegungen mit dem narrationsstrukturellen Verfahren vereinbaren lassen (vgl. 2014, S. 109). Diese enge Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsforschung führt letztlich zu einer starken Selektivität gegenüber der individuell konstruierten Wirklichkeit. Vor dem Hintergrund dieses methodischen Problems ist deshalb auch Stojanovs Forderung nach normativer Erweiterung, lediglich Wandlungen in den Blick zu nehmen, die sich der universellen Idee der Menschlichkeit annähern, problematisch. So kritisiert Tenorth, dass die Referenz auf Normativität und die damit einhergehende theoretische Selektivität in der Konstruktion des Forschungsgegenstandes generell der Offenheit rekonstruktiver Bildungsforschung entgegen-

laufen (vgl. 2016, S. 54). Eine theoretische Verengung auf einen konkreten Bildungsbegriff liege seiner Meinung nach den Vorschlägen von Stojanov ebenso zugrunde wie dem transformatorischen Bildungsbegriff.

Für mehr Offenheit gegenüber den Mehrdeutigkeiten lebensgeschichtlicher Erzählungen plädiert auch Fuchs und schlägt zudem vor, Bildung an die normative Komponente kritischer Reflexionsfähigkeit zu binden, um Bildungsprozesse inhaltlich zu differenzieren und Transformationen hinsichtlich ihrer (normativen) Qualität zu prüfen. Ein Selbst- und Weltverhältnis sei nicht schon bildungsbedeutsam, weil es eine Veränderung erfahre – das wäre es *nur dann*, wenn die „Geltungsprüfung von persönlichen Ansichten, die kritische Beschäftigung mit dem Sein und dem Sollen sowie die Problematisierung von Werten und Normen in ihrer Selbstverständlichkeit“ vorangehe (Fuchs 2014, S. 136). Noch stärker berücksichtigen m.E. aber die Überlegungen von Rucker die Unbestimmtheit von Bildungsprozessen (2016): Er argumentiert, dass sie sich über Kritik als Kriterium zur Differenzierung bildender und nicht-bildender Bewegungen prinzipiell offen konzipieren lassen, da dieser Maßstab die Dynamik von Bildung betont und sie nicht auf einen vorab finalisierten Zustand bestimmt (S. 128). Denn lediglich Wandlungen akzeptierend – seien sie mit Stojanov auf Höherentwicklung als spezifische Form von Veränderung ausgerichtet oder sensu Fuchs an kritische Reflexion gebunden – ist der Bildungsbegriff insgesamt zu eng, was m.E. den wichtigsten Kritikpunkt darstellt. Momente der Charakterstärke, das Durchhalten von Deutungsmustern trotz manifester Widerstände, werden als Bildung nicht in Betracht gezogen (vgl. Fuchs 2011, S. 132). Überhaupt ist „die Messlatte für die Attestierung eines Bildungsprozesses zu hoch“ (Fuchs 2014, S. 235), wobei letztlich auch Koller selbstkritisch bezweifelt, ob Bildung nicht doch „weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang“ bestehe (2012, S. 69). Bildungsprozesse vollziehen sich nicht zwingend und vermutlich eher selten als dramatische Konversionserlebnisse, sondern haben „den Charakter einer Akzentverlagerung oder einer Bedeutungsverschiebung“ (Koller 2014a, S. 235). Suche man nach Transformationen „als dramatische Wandlung eines Subjekts vom Saulus zum Paulus“ (ebd.), sei es nicht verwunderlich, dass in Biografien nur Ansätze von Bildung rekonstruiert werden oder gar jegliche Spuren von Bildung fehlen (vgl. Kokemohr 2007; Lüders 2007; Rosenberg 2011; Koller 2012). Wigger schlägt deshalb vor, die „Erwartungen an Bildung als Etablierung eines *neuen* Welt- und Selbstverhältnisses zurück[zu]weisen“ (H.i.O.) und sich lieber mit „plausiblen Vermutungen über vergangene Welt- und Selbstverhältnisse zufrieden[zu]geben“ (2014, S. 68). Auch Krinninger und Müller argumentieren, es sei nicht die fehlende Normativität, die transformatorische Bildungsprozesse fragwürdig mache, sondern der theoretisch zu hoch gesetzte Anspruch des Neuen, der mit einer vermeintlich „kulturell-normativen Neutralität“ eingeführt werde und dabei die „tatsächliche Normierung“ verschleierte, nämlich das „Gebot der radikalen Selbsttransformation“, das zum „Maßstab von Bildung schlechthin genommen“ werde (2012, S. 59).

Der Blick wird durch den Fokus auf Transformationen also unnötig eingeschränkt und andere Formen bildender Erfahrungen vernachlässigt. An die umrissenen Problemfelder anschließend soll deshalb eine Verbindung von Bildungstheorie und Biografieforschung vorgestellt werden, die vom *alleinigen* Kriterium der Wandlung absieht und weitere Perspektiven auf Bildung eröffnet. Im Anschluss werden Grundzüge des integrativen Basisverfahrens vorgestellt und er-

läutert, inwiefern es sich eignet, Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Erzählungen zu rekonstruieren.

2 Entfremdung und Rückkehr – eine identitätstheoretische Lesart

In diesem Abschnitt wird ein Theorieverständnis skizziert, das die Genese von Identität als Bildungsprozess im Anschluss an die Identitäts- und Bildungstheorien von Taylor (1994), Buck (1981) und Stojanov (2006a) entwirft.² Auf Basis dieser theoretischen Referenzen kann Bildung als *reflexive Bearbeitung der personalen Identität und ihre Steigerung zum Allgemeinen* konkretisiert werden, wobei zwischen „einem schon erworbenen, mithin empirischen Charakter und einem intelligiblen, aufgegebenen und noch unbekanntem Charakter“ zu unterscheiden ist (Benner 1995, S. 104). Dieser Vorgang bedürfe der Wechselwirkung mit der Welt, da der Mensch Identität weder in sich selbst finden noch aus bloßer Transformation der Welt in eine ihm bekannte Welt erlangen könne. Die Begegnung mit „fremder Individualität“ (Brüggen 2014, S. 32) und der „Widerständigkeit des Wirklichen“ (Buck 1984, S. 189) bewirkt, dass man sich von *sich selbst entfremdet und als anderer zurückkehrt*. Die daraus resultierende Identität ist jedoch, wie sich zeigen soll, zwar eine veränderte, *aber nicht zwingend neue*, nichts „Noch-niedagewesenes oder ganz Andere [...]“, das so mit Ansprüchen überladen ist, dass es als gänzlich unwahrscheinlich gelten muss“ (Koller 2014b, S. 85).

Das Nachvollziehen dieses Entwurfs erfordert zunächst die Klärung des Identitätsbegriffs. Im Anschluss an Taylor kann Identität als *evaluatives Selbstverständnis* skizziert werden, worin sich manifestiert, wer man ist und sein möchte. In diesem Sinne lassen sich *Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse als Ausdruck einer spezifischen Identität verstehen*, die an qualitative Unterscheidungen gebunden ist. Nach Taylor zeichnet sie sich durch Bindung und Identifikationen mit Werten, Prinzipien und Überzeugungen aus, die den Rahmen bilden, „in dem unsere Vorlieben, Wünsche, Meinungen und Strebungen einen Sinn bekommen“ (1993, S. 23). Sie bestimmt die Wahrnehmung unserer selbst, anderer, von Situationen und Handlungen, denn Menschen gestalten ihr Leben vor dem Hintergrund ihrer Vorstellung einer guten Lebensweise.

Die Bestimmung der Identität erfolgt dabei in Bezug zu kollektiven moralischen Orientierungen. Menschen verspüren nicht nur den Wunsch nach Originalität, sondern auch ein „Verlangen nach Berührung mit dem Guten“ (Taylor 1994, S. 90) – dieses stillen sie in einem reflektierten Bewusstsein durch selbst gewählte Platzierung im Verhältnis zum Guten: Identität kennzeichnet deshalb eine selbstbestimmte Lebensführung nicht in Isolation, sondern als mit anderen verflochtene moralisch qualifizierte Existenz – sie wird nicht bloß über Tradition und Autorität vermittelt, sondern ist Resultat *klärender und evaluativer Auseinandersetzungen des Subjekts mit seiner kulturellen und sozialisatorischen Situiertheit*. Selbstverwirklichung geht also mit dem „Bedürfnis nach Verbindung oder Berührung mit dem, was ihrer Ansicht nach [...] von grundlegendem Wert ist“, einher (ebd., S. 85).

Taylor unterscheidet dabei zwischen starken und schwachen Wertungen. Schwache Wertungen beziehen sich auf Handlungsentscheidungen, die auf situa-

tiv-pragmatischen Überlegungen basieren, während starke Wertungen auf Basis von Evaluationen vollzogen werden: „In diesem Fall bewerten wir unsere Wünsche nicht nur unter dem Gesichtspunkt praktischer Realisierbarkeit, sondern Maßstäben, die etwas anderes darstellen als einfach eine andere Art von Wünschen“ (ebd., S. 203). Starke Wertungen transportieren damit „eine Vorstellung davon, welche Art von Person wir nach unseren eigenen Maßstäben sein wollen“ (ebd.). Sie sind implizit wirksam und handlungsleitend, können und müssen jedoch reflektiert und artikuliert werden, was nicht lediglich Versprachlichung bereits Vorhandenem meint, sondern, „unser Verständnis von dem zu formen, was wir wünschen oder was wir in einer bestimmten Weise für wichtig halten“ (Taylor 1988, S. 39). Im Zuge dessen können neue Identitätsformen entstehen, implizit wirksame Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse kultiviert und überschritten werden. Artikulation meint dabei sowohl *Selbstverständigung*, im Zuge derer man sich über eigene Werteorientierungen Klarheit verschafft als auch *evaluative Prüfung*, in der eigene Wertungen dahingehend sondiert werden, ob sie höherstufigen Vorstellungen des Guten entsprechen.

Diese zu einer Artikulation führende reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität im Taylorschen Sinne enthält manifeste bildungstheoretische Motive, sodass sich die Identitätsgenese als Bildungsprozess skizzieren lässt. Um diese These zu entfalten, greife ich zunächst auf die Bildungstheorie von Buck zurück. Eine seiner Grundannahmen lautet, dass Identität nicht das Ziel von Erziehung und Bildung ist, sondern ihre Voraussetzung. Identität ist nämlich vorerst Resultat von Widerfahrnissen – sie „beruht auf dieser Kontingenz eines Geschehens, das keine Teleologie, kein Werdengesetz, überhaupt kein konstruktives Gefüge [...] aufweist“ (1981, S. 133). Dadurch kann sie im Zuge von Bildung nicht hervorgebracht, sondern nur noch ausgearbeitet, erweitert oder transformiert werden. Aus diesem Grund wird sie „Ausgangs- und Bezugspunkt in einem Geschehen und für ein Handeln [...], [das] die Singularität notwendigerweise überschreitet und das sie, bildungsphilosophisch gesehen, auch überschreiten *soll* (H.i.O.)“ (ebd., S. 139). Um der eigenen Existenz Sinn zu verleihen, muss Identität von der Zufälligkeit der Prägung bereinigt werden, was, so lässt sich mit Stojanov ergänzen, nur über *Welterschließung* gelingen kann – „erst die Eröffnung des [...] Welthorizonts ermöglicht [...] überhaupt erst ein Verhältnis des Einzelnen zu sich als zu (s)einem Selbst, [...] das sich dadurch auszeichnet, dass es sich seiner partikular-ansozialisierten Umwelt entgegensetzen und über sie ‚hinauswachsen‘ kann“ (Stojanov 2006a, S. 46). Welt ist die „Stätte [...], in der sich die Bildungsfähigkeit des Einzelnen konstituiert und verwirklicht“ (ebd., S. 156). Bildende Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt führen zu Suchbewegungen, „die nicht auf ein bekanntes Noch-Nicht, sondern ohne festen Ort auf ein Unbekanntes finalisiert sind“ (Benner 2005, S. 10). Diese Art der Erfahrung forciert, sich zu sich selbst und zur Welt zu positionieren.

Bildung, das klingt sowohl bei Stojanov als auch in den Überlegungen von Taylor an, ist eine Arbeit an sich selbst, denn sie bemisst sich daran, ob es dem Einzelnen gelingt, seine eigenes Gewordensein prüfend in den Blick zu nehmen. Die Steigerung der anfänglichen Identität ist das Ergebnis eines Abwägens und experimentellen sowie kritischen Reflektierens, die daraus zu gewinnende „finale“ Identität (Buck 1981, S. 32) ist eine eigenständige „Leistung des Subjekts“ (Stojanov 2006b, S. 75), im Zuge derer es sein Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis hinterfragt, präzisiert und (um-)strukturiert.

Bildung bedeutet dabei nicht nur Entdeckung der Identität im Zuge der Welterschließung, sondern ebenso ihre *Steigerung in den „Horizont des Allgemeinen“*,

indem die anfängliche Identität „als Selbstsein in Vergleichbarkeit“ realisiert wird (Buck 1981, S. 148). Das Selbst strebt danach, seinen Lebensentwurf durch Teilhabe am Allgemeinen zu objektivieren, indem sich die „Eigentümlichkeit an der anderen, fremden Eigentümlichkeit begrenzt“, sodass die Arbeit an sich selbst, wie schon bei Taylor angedeutet, impliziert, „sich aus der Gemeinsamkeit der Praxis“ heraus zu begreifen (ebd., S. 146f.), die dem Subjekt in seiner Selbstgestaltung Aufgaben sittlicher Art auferlegt. Solch eine Identität „kann sich als Besonderes sehen lassen, weil es das Allgemeine in einer nur ihm möglichen Weise konkretisiert“ (ebd., S. 144).

Wie es schon bei Humboldt heißt, bedeutet die *Rückkehr aus der Entfremdung*, dass man sich in der Entfremdung nicht verliert und „das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle“ (1793/1960, S. 237). So gehe es auch mit Buck nicht darum, sich unter das Allgemeine zu subsumieren, seine Individualität darin aufzulösen, sondern „am Ende das Allgemeine im Besonderen“ exemplarisch darzustellen (1981, S. 144). In der Begegnung mit Welt gelingt es dem Subjekt, sich nicht nur auf das Fremde einzulassen, sondern den neuen Weltausschnitt zu subjektivieren und sich im Hegel'schen Sinne mit *sich selber wieder zu befreunden*, sodass es sensu Stojanov zu einer biografischen Integration von Wirklichkeitsreferenzen kommt – als „roten Faden“ [...], der gewährleistet, dass [...] Handlungen sich nicht auf rein situative Reaktionen auf externe Umweltreize und -imperative reduzieren“ (2006a, S. 118).

Nach dem Durchgang durch diese Überlegungen lässt sich festhalten, dass Identität, die aus Bildungsprozessen hervorgeht, keine gänzlich Neue ist. Ihre Bearbeitung führt im Sinne Bucks gerade nicht zur absoluten Loslösung vom Kontingenten, denn es bleibt stets in der erweiterten Identität bewahrt. Das Neue ist deshalb nur ein *relativ* Neues – ohne Welterfahrung bloß auf Bestätigung und Spiegelung zu reduzieren, bleibt es etwas schon im Alten implizit Enthaltenes. Bucks Überlegungen ergänzend (vgl. Koller 2014b), sind Transformationen und Neuinterpretation als kreativer Prozess m.E. jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen: Die dem Individuum inhärente Selbsttätigkeit, die erlaubt, sich zu seiner Prägung zu verhalten, verschließt sich nicht dieser Option und lässt den Gedanken eines *schöpferischen Aktes* zu. Ebenso, und vermutlich deutlich häufiger³, zeigt sich Bildung aber als Kohärenz und Kontinuität stiftende *Aufrechterhaltung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen*, die sich im Zuge einer kritischen Prüfung bewährt haben und in der Welttätigkeit in Funktion treten. Rucker (2016) macht mit Herbart deutlich, dass darin Charakterstärke zum Ausdruck kommt, wenn jemand im Handeln seinem eigenen Urteil folgt: „Die Aufrechterhaltung, die Herbart im Blick hat, besteht dann darin, dass ein Akteur im Handeln einer Position folgt, die er – vermittelt über Erfahrung und Kritik – für sich selbst als maßgeblich bestimmt hat. Ein Akteur sensu Herbart sucht der eigenen Position auch im Falle von Widerstand zu entsprechen und trägt gerade *dadurch* (und nicht etwa aus Gewohnheit) zur Aufrechterhaltung der Ordnung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses bei“ (H.i.O.) (ebd., S. 127f.).

Wie (radikal) das Resultat der Arbeit an sich selbst letztlich ausfällt und in welcher Ausprägung und Gestaltung Transformationsprozesse (als Ersetzung des alten Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses durch ein gänzlich anderes) Biografien tatsächlich bestimmen, ist eine Frage, die empirisch zu klären ist.

3 Rekonstruktion von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens

Die vorangegangenen grundlagentheoretischen Überlegungen erfordern die Rekonstruktion von Identität als spezifisches Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis und die normative Bewertung, ob sie aus Bildungsprozessen hervorgegangen ist. *Bildung wurde dabei als reflexive und evaluative Auseinandersetzung mit Identität durch Konfrontation mit dem Allgemeinen konkretisiert, ohne dabei den Ausgang des Prozesses vorab zu determinieren.* Die empirische Rekonstruktion erfordert folglich einen *offenen* Zugang, der sich nicht nur auf die Erfassung von Transformationen beschränkt, sofern man davon ausgeht, dass sich Bildung nicht zwingend als Übergang von alten zu neuen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen vollzieht, sondern auch als Bestärkung, Aufrechterhaltung oder Präzisierung von Orientierungen denkbar ist. Es stellt sich folglich die Frage, wie Bildungsprozesse im Datenmaterial erschlossen werden können, ohne eine „theoretische [und empirische; Anm.d.A.] Engführung auf eine ‚Sonderklasse‘ von biografischen Aktivitäten“ zu vollziehen (Tenorth 2016, S. 53).

Als etabliert gilt insbesondere das narrationsstrukturelle Verfahren von Schütze, mit dem sich u.a. Transformationen von Lebensorientierungen erfassen lassen. Als hinderlich erscheint, dass das Verfahren bereits ein *inhärentes Erkenntnisziel* verfolgt, das den „bildungstheoretisch interessierte[n] Blick“ durch den Fokus auf die Gesamtformung auf spezielle Figurationen begrenzt und inhaltliche Dimensionen von Bildung zugunsten strukturaler vernachlässigt (vgl. Fuchs 2015, S. 17). Die Gesamtgestalt des Lebens stellt nur *eine spezifische Perspektive* dar, sprachlich-kommunikative Phänomene zu fokussieren, und muss, um Bildungsprozesse nicht auf ein Phänomen zu beschränken, um weitere Zugänge erweitert werden.

Vor dem Hintergrund dieser *Engführungen* schlägt Fuchs (2011) im Anschluss an Schulze vor, *signifikante Elemente im biografischen Prozess* anstelle von Prozessstrukturen zu erschließen. Schulzes *Toposanalyse* trage dem Konstruktionscharakter von Lebensgeschichten eher Rechnung, da er die Annahme ablehne, dass man lebensgeschichtlichen Erzählungen eine generelle Struktur entnehmen könne, die gleichsam das gesamte Leben abbilde. Mit der Toposanalyse bieten sich außerdem Anhaltspunkte, wie sich Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse differenziert ins Visier und in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung nehmen lassen. Ziel der Toposanalyse ist, diese subjektive Bedeutung von Lebenserfahrungen zu erfassen, mit der Intention, „etwas zum Vorschein zu bringen, das zwar im Text enthalten ist, aber nicht ohne besondere Aufmerksamkeit und Anstrengung erkannt wird“ (Schulze 1997, S. 331). Dazu schlägt Schulze vor, auffallende Details, Episoden und Formulierungen, die er als biografische Topoi⁴ markiert und die als Hinweise auf den umfassenderen Zusammenhang zu verstehen sind, in den Blick zu nehmen. Um ihnen auf die Spur zu kommen, bevorzugt er, die rigide Anwendung von Auswertungsmethoden ablehnend, den Blick „offen für alle Anregungen und Hinweise, die aus dem weiteren Umfeld oder meinen Gedächtnis hinzukommen“ (2010, S. 432) zu halten. Sein Interpretationsverfahren kann zwar zu erhellenden Sinnerschließungen führen, ist jedoch kaum regelgeleitet, intuitiv und erfahrungsbasiert⁵ – es ist weder erlernbar noch intersubjektiv nachvollziehbar und läuft Gefahr, eigene Relevanzen unkontrolliert ins Material zu tragen.

Die Idee der Rekonstruktion derselben Struktur in verschiedenen voneinander unabhängigen Szenen des Interviews als Bruchstücke ausdrucksmäßiger Sinnverwirklichung findet sich auch in der Wissenssoziologie von Mannheim (1980). Um Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse differenziert, methodisch kontrolliert, intersubjektiv nachvollziehbar und *trotzdem offen* zu rekonstruieren, erscheint daran anschließend die Analyse sprachlich-konstruktiver Vollzugsprozesse weiterführend, die erlaubt, den dokumentarischen Sinn – „einen ‚tieferen‘ oder ‚hintergründigen‘, ‚Bedeutungs-Sinn‘, der dafür sorgt, dass sprachlich überhaupt das *selektiert* wird, was gesagt wird“ (H.i.O.) (Kruse 2014, S. 548) – zu erschließen. Ob es sich um *individuellen* oder *kollektiven* Sinn handelt, ist anhand der Analyse zu bestimmen. Da normativ zwischen bildender und beliebiger Wechselwirkung von Subjekt und Welt zu unterscheiden ist, gehe ich davon aus, dass kollektiver Sinn im Zuge von Bildung subjektiv angereichert wird, sofern er Resultat reflektierter Auseinandersetzung ist. In dem Fall entsprechen sprachliche Selektionen subjektiv gesetzten Relevanzen, die Resultat von Bildungsprozessen sind und die Überschreitung kultureller und milieubezogener Deutungsmuster repräsentieren.⁶

Die Frage nach dem Verhältnis des Subjektiven und Kollektiven zunächst offen zu lassen, erscheint nicht nur vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen sinnvoll, sondern auch im Hinblick auf die Prämissen des integrativen Basisverfahrens, welches im Weiteren vorgestellt werden soll. Im Sinne einer „*schielenden Hermeneutik*“ könne man erst im Prozess der Analyse erkennen, in welchem Verhältnis das „*Subjektive im Kollektiven*“ bzw. das *Kollektive im Subjektiven*“ zueinander stehen“ (H.i.O.) (ebd., S. 555). Hier deutet sich bereits an, dass das Verfahren umfassender als andere versucht, dem Grundparadigma qualitativer Forschung der Offenheit Rechnung zu tragen.⁷ Dies zeigt sich nicht nur in der Weise, wie es mit der Frage nach Sinn umgeht, sondern insgesamt in der Ablehnung der Annahme, dass sprachlich-kommunikative Phänomene eines Textes „allumfassend mit einem alleinigen spezifischen Verfahren *gekackt*“ werden können“ (H.i.O.) (ebd., S. 473).

Das Verfahren basiert auf der Methode der dokumentarischen Interpretation von Mannheim (1980) und ethnomethodologischen Konversationsanalyse in Anlehnung an Garfinkel (1967). Kern- und Ausgangspunkt stellt die Deskription (mikro-)sprachlicher Phänomene dar, durch die „eine Erkenntnisvielfalt generiert werden kann, die sonst nicht möglich erscheint“ (Kruse 2014, S. 379). Neben einer (ethnomethodologisch-)konversationsanalytischen bzw. linguistischen Basierung unterscheidet sich das Verfahren von anderen durch die *Integration* diverser methodischer Prozessebenen und analytischer Perspektiven. Der Analyseprozess realisiert sich erst deskriptiv öffnend und dann interpretatorisch schließend, um Phasen der Deskription und Interpretation soweit wie möglich zu trennen und ihn zum Zwecke der „Verfremdung des Selbstverständlichen“ zu verlangsamen (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 98). Jegliche Schritte basieren auf der induktiv ausgerichteten Analyse, die sich auf drei Aufmerksamkeitsebenen erstreckt: *Pragmatik, Semantik und Syntax*⁸. Zusätzlich dürfen aber – die Tatsache reflektierend, dass sich Erkenntnisse nicht als „sich selbst prozessierende Sinnemergen aus dem Text“ (Kruse 2014, S. 389) ergeben – Interpretationsleitpfade mit heuristischem Charakter als „sensitizing concepts“ (Blumer) deduktiv herangezogen werden.⁹ Analyseheuristiken kommen offen strukturierend zum Einsatz, um die „Komplexität sprachlich-kommunikativer Phänomene in abstrakter Weise angemessen auf[zufangen“ (ebd., S. 477). Zu unterscheiden ist dabei zwischen *gegenständlichen Heuristiken*, die als thematische (Sub-)Dimensionen zu verstehen

sind und im Hinblick auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse formuliert werden, und *methodischen Heuristiken* als spezifische Analyseinstrumente, wobei ein möglichst offener und sensibilisierender Zugang zum Interviewtext verfolgt wird.

Insgesamt wird eine iterativ-zyklische Dynamik realisiert: Anhand von ersten textabschnittsbezogenen, sequenziell entwickelten Lesearten werden sukzessive Ideen zu Sinnstrukturen auf Basis von Mustern, auf der Ebene des *Wie* und des *Was* eines Falls entwickelt. Diese werden im Zuge bündelnder Abstrahierung zu homologen Mustern verdichtet, die sich letztlich in *zentralen Motiven (Was-Ebene)* und *zentralen Thematisierungsregeln (Wie-Ebene)* ausdrücken (vgl. ebd., S. 563). Homologe Muster zeigen sich in wiederholt auftauchenden Metaphern, Konzepten oder Positionierungen etc., die im Zusammenhang mit einem subjektiven oder sozialen Konzeptsystem stehen. Von zentralen Motiven und zentralen Thematisierungsregeln kann erst die Rede sein, wenn sich Deutungen im *gesamten* Textdatum konsistent zeigen (vgl. ebd., S. 564) – erst dann sind Schlüsse zum Zusammenspiel von jeweiligen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen möglich. Bei der Formulierung von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln erfolgt ein Übergang von der deskriptiven Rekonstruktion zur rekonstruktiven Interpretation. Im Zuge einer daran anschließenden theoretischen Abstrahierung und Rückbindung an die Forschungsfrage nach der Möglichkeit von Bildung lassen zentrale Motive und Thematisierungsregeln auch darauf schließen, „welche kulturellen, soziohistorischen oder individualbiografischen Hintergründe zu dieser besonderen Konstruktion geführt haben“ (Helfferich 2004, S. 93f.).

Die zentralen Motive und Thematisierungsregeln, die im Analyseverlauf gewonnen werden, erlauben Schlüsse zu spezifischen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen als „*hintersinnige*‘ sinnstrukturierende Elemente“ (H.i.O.) (Kruse 2014, S. 489). Damit aber Bestimmungen darüber möglich werden, ob es sich um Bildungsgestalten handelt, muss die Rekonstruktion ebenso vor dem Hintergrund des skizzierten Bildungsverständnisses erfolgen, das für Spuren der Bildung in den lebensgeschichtlichen Erzählungen sensibilisiert.¹⁰ Da die Überzeugung, eine rein induktive Analyse realisieren zu können, ein sogenanntes induktivistisches Selbstmissverständnis darstellt (vgl. Kelle 1994, S. 341), kommen wie bereits beschrieben in der (mikro-)sprachlichen Analyse – induktive und deduktive Logiken verknüpfend – Heuristiken zum Zwecke der Systematisierung und Strukturierung zum Einsatz. Sie fungieren als (bildungstheoretische) Scanner, die angewandt werden, um Sinnstrukturen im Text *benennen und interpretieren* zu können. Ziel ist, „einerseits einen datenzentrierten, offenen und sensibilisierenden Zugang zu ermöglichen, andererseits aber auch spezifische Phänomene aus bestimmten Perspektiven bewusster bzw. klarer verfolgen zu können“ (Kruse 2014, S. 501).

Vor dem Hintergrund des vorgestellten Bildungsverständnisses können einige methodische und forschungsgegenständliche Analyseheuristiken als besonders fruchtbar gekennzeichnet werden.¹¹ Die nachfolgende Auswahl orientiert sich an den Überlegungen von Fuchs (2011), der bei der bildungstheoretischen Prüfung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen den Akzent auf ihre reflexive Bearbeitung legt.¹² Erweiterungen seiner Überlegungen sind dahingehend notwendig, da Bildung nicht nur Reflexion, sondern auch Selbsterhöhung impliziert, sodass ein Anschluss an die Theorien von Stojanov (2006a) und Buck (1981) erfolgt. Zudem werden die bildungstheoretischen Überlegungen mit Analyseheuristiken im Anschluss an Lucius-Höhne und Deppermann (2002) synthetisiert. Das Resultat lässt sich folgendermaßen exemplarisch zusammenfassen:

Selbstverhältnisse als Folge von Bildung lassen sich als Akte des Wertens konkretisieren, in denen eigene Taten, Absichten, Gefühle und Vorstellungen prüfend in den Blick genommen werden, inwiefern sie im Hinblick auf *eigene* Vorstellungen des Guten und *kollektive* Ideale, also das Allgemeine, angemessen erscheinen. Solche Bemühungen eines auf sich selbst bezogenen Wertestrebens stellen eine zentrale Bildungsaufgabe dar: Es geht darum, sich selbst, eigene Schwächen und Stärken, zu sehen und eine „Arbeit am Ich“ zu initiieren (Fuchs 2011, S. 260f). Die prüfende Rückwendung auf sich selbst lässt sich mithilfe der forschungsgegenständlichen Heuristik von *Selbstaussagen und Eigentheorien* in Form von Positionierungen, in denen sich das Selbstverhältnis ausdrückt, erfassen (vgl. Kruse 2014, S. 495). Selbstbezügliche Aussagen können sowohl implizit als auch explizit erfolgen und geben Einblick, wie eine Person sich sieht und gesehen werden möchte. Kruse verweist im Anschluss an Lucius-Hoehne und Deppermann (2002) darauf, dass im Zuge der Zuschreibung zu spezifischen Gruppierungen, durch Übernahme konkreter Rollen sowie der Ausweisung spezifischer Persönlichkeitsattribute ein *identity claim* vollzogen wird. Vielversprechend ist als methodischer Zugang die *Positioninganalyse*, die „direkte oder indirekte Zuschreibungen von Bestimmungstücken zur eigenen Person“ beinhaltet (Kruse 2014, S. 496). „Jeder Positionierungsakt im Hinblick auf den Interaktanten [...] hat gleichzeitig immer auch eine Komponente in Bezug auf den anderen, d.h. sowohl einen selbstbezüglichen als auch einen auf den Interaktionspartner gerichteten Aspekt.“ (Lucius-Hoehne/Deppermann 2002, S. 196). Mithilfe von *epistemischen Positionierungen* können nicht nur Identitätskonstruktionen in sozialen Relationen nachgezeichnet, sondern Selbstverhältnisse daraufhin sondiert werden, ob ein *kritisch-reflexiver Umgang* stattfindet. Gilt es Transformationsprozesse des Selbst nicht bloß formal zu fassen, sondern auch hinsichtlich ihrer Qualität zu prüfen, erscheint es sinnvoll, nicht nur Konstruktionen von *Wandel vs. Kontinuität* in den Blick zu nehmen, sondern auch zu schauen, ob Wandlungsprozesse Ausdruck von Selbstbestimmung sind – dazu eignet sich die Analyse von *Agencykonstruktionen*¹³.

Im Rahmen der Analyse von *Fremdverhältnissen*, die sich in thematisierten Beziehungsnetzen, Familienkonstellationen und Generationsverhältnissen ausdrücken, zeigt sich, inwieweit sich Personen mit Werten und Einstellungen anderer auseinandersetzen und sich ihnen gegenüber positionieren. Mithilfe der *Positioninganalyse* kann geprüft werden, ob und inwiefern Einstellungen anderer für das eigene Leben in Betracht gezogen werden. Aufschlussreich kann dabei (neben Epistemen) der Fokus auf *Perspektivität und Reflexivität* sein. Die Heuristik verhilft, zu erfassen, „wie Sprecher/innen die Perspektiven von sich und anderen in ein Verhältnis setzen; wie sie sich zu sich selbst in ein Verhältnis setzen; ob sie überhaupt die Perspektiven anderer einnehmen“ (Kruse 2014, S. 496). Methodisch ist es sinnvoll, den argumentativen Aufbau der lebensgeschichtlichen Erzählungen mithilfe der *Argumentationsanalyse* in den Blick zu nehmen. Ebenso fruchtbar erweist sich die Betrachtung der Momente *Verbundenheit und Kollektivität* bzw. *Ablösung und Individualität*, die erlauben, den Fokus auf das Verhältnis des Subjekts zum Kollektiven zu erfassen, was nicht nur Rückschlüsse über kritische Prüfung und selbstbestimmte Einbindung zulässt, sondern generell, inwieweit die Bestärkung der Identität in der Praxis kollektiver Einheiten gelingt.

Bildungsprozesse in Bezug auf *Weltverhältnisse* vollziehen sich, indem Ordnungsmuster befragt werden, anstatt sich fundamental-dogmatischen Lebenswelten hinzugeben und festen Weltbildern zu unterwerfen. In den Fokus der Analyse

rücken Institutionen, Lebensformen, Konventionen etc., wobei *Deutungsmuster der Befragten in Bezug auf die Welt* Interpretationen erlauben. In diesem Zusammenhang kategorisiert und qualifiziert der Erzähler die Welt vor dem Hintergrund seiner Relevanzen: Weltverhältnisse offenbaren sich dabei nicht nur in Aussagen zu *naturalistischen oder sozialen Gesetzmäßigkeiten*, sondern in besonderem Maße in der Verwendung *kultureller Sinnstiftungsmuster und Topoi*, die wie Register gezogen werden, um subjektive Erfahrungen in diskursiven Formen zu versprachlichen (vgl. Kruse 2014, S. 495). Methodisch bietet sich hier die *Metaphern-* und *Diskursanalyse* an.

Einige Heuristiken können auf allen drei Ebenen von Relevanz sein, wie z.B. der Analysefokus des *Begründungspflichtigen vs. Selbstverständlichen*, der Verweise auf Normalitätsvorstellungen enthält sowie veranschaulicht, was Befragte glauben, explizieren oder legitimieren zu müssen. Momente der *Reflexivität und Perspektivität* geben Auskunft zum *reflektierend-problemtisierenden Modus der Wirklichkeitsverarbeitung* auf allen drei Dimensionen. Der Fokus auf die Thematisierung von *Brüchen und Zäsuren* erlaubt, Selbst-Kohärenz sowie die Bewältigung krisenhafter Momente in den Blick zu nehmen.

Dies ist letztlich nur eine exemplarische Auswahl – die Darstellung dient der Demonstration *eines möglichen Einsatzes* der Heuristiken zur Erschließung von Bildungsprozessen. Nimmt man den Ansatz von Kruse nämlich ernst, bedeutet es, dass der Forschungsgegenstand in letzter Instanz entscheide, welche analytischen Perspektiven verfolgt werden. Die Analyseheuristiken werden offen verfolgt, im Zuge der Analyse inhaltlich ausgefüllt und um neue relevante Dimensionen erweitert. Die analytischen Zugänge selbst stellen keine Neuerung dar, sie sind als rekonstruktive Analyseinstrumente in der Sozialwissenschaft hinreichend bekannt und kommen in unterschiedlichen Kontexten zum Einsatz. Mit Kruse wird allerdings deutlich, dass sie im Einzelnen nur *spezifische Perspektiven* darstellen, die sprachlich-kommunikative Phänomene unterschiedlich fokussieren können.

4 Schluss

Der Beitrag skizziert einen Bildungsbegriff, der die Frage, ob sich Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse im Zuge von Bildungsprozessen *wandeln* oder *konsolidieren*, offen lässt, und weist ihre Beantwortung empirischen Analysen zu. Das integrative Basisverfahren, das im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher kaum Beachtung gefunden hat, stellt einen methodischen Zugang dar, der zur Erschließung des vorgestellten Bildungskonzepts geeignet erscheint. Dabei kann es nicht nur Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse, sondern auch normative Dimensionen von Bildung in angemessener Weise berücksichtigen. Wie auch andere rekonstruktive Analysezugänge kann es Bildungsprozesse unter besonderer Beachtung der *„Art und Weise der Versprachlichung von Wirklichkeit“* (H.i.O.) (Kruse 2014, S. 282) erfassen – dies stellt an sich keine Innovation dar, auch Aspekte wie Sequenzanalyse, theoretische Sensibilisierungskonzepte etc. finden sich in anderen Ansätzen. Die Stärke des Verfahrens im Vergleich zu anderen, die in die Rekonstruktion mit einem konkreten Blick auf das interpretatorische Ziel der Analyse (bspw. Prozessstrukturen oder kollektive Orientierungen)

einsteigen, zeigt sich in der freud'schen „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“, *das Material sprechen zu lassen*. Dadurch bleibt die Analyse für die Rekonstruktion unterschiedlicher Bildungsdynamiken (die mit normativen Ansprüchen besetzt, in ihrem Ausgang aber offen sind) zugänglich, erlaubt aber trotzdem eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion, ohne in eine „lähmende Verfahrensbürokratie zu fallen“ (ebd., S. 472). Deshalb stellt es einen Zugang dar, dem es sich in bildungstheoretischer Forschungspraxis, insbesondere im Hinblick auf die Verfeinerung ihrer Analyseinstrumente sowie der Kritik theoretischer Engführungen, durchaus lohnt, mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Anmerkungen

- 1 Alternative Vorschläge finden sich bei Müller, Wischmann oder Wigger (vgl. Koller/Wulf-tange 2014).
- 2 Der Rückgriff auf eine moderne Identitäts- und Bildungstheorie erklärt sich aufgrund dessen, dass der transformatorische Bildungsbegriff als Reaktion auf die Postmoderne entwickelt worden ist, nicht von selbst. Postmodernes Denken stellt die moderne Idee des handlungsfähigen, autonomen und sich der Kontinuität und Kohärenz vergewissernden Subjekts und somit Konzeptionen personaler Identität infrage. Das postmoderne Selbst präsentiert sich fragmentiert, gespalten und zerrissen. Modernen Konzepten wird vorgeworfen, sie schotten sich gegen Momente der Differenz, Alterität und Fremdheit ab. Diese Unterstellung sei, betrachte man psychologische und soziologische Identitätstheorien voreingenommen, jedoch unhaltbar. Identitätstheoretisches Denken habe gerade seine Wurzeln in „jenen Veränderungen und Bewegungen [...], die in der Regel als Ursachen [...] der längst zum konventionellen Topos gewordenen Unübersichtlichkeit und Unsicherheit in Betracht gezogen werden“ (Straub 2002, S. 267). Die Identitätsfrage gehört also noch „längst nicht zum alten Eisen“ (ebd., S. 263) sowie auch der moderne Identitätsbegriff nicht bloße Negation von Kontingenz- und Differenzenerfahrungen impliziert. Daran anschließende bildungstheoretische Überlegungen führen konsequenterweise in eine ähnliche Richtung: Als Bildungsaufgabe wird in der Postmoderne gerade die Aufrechterhaltung einer personalen Integrität virulent (vgl. Müller 2014, S. 544). Neben Autonomie und Selbstbestimmung verweist Bildung ebenso auf Bindung, Solidarität und Verantwortung, die für pädagogisches Denken und Handeln zentral sind. Eine neutrale Bestimmung von Bildung bedeute hingegen die Aufgabe pädagogischen Denkens und überlasse menschliches Werden der Beliebigkeit (vgl. Ruhloff 2000). Die hier nur in aller Kürze angerissene Argumentation (vgl. auch Lipinka 2016), der vertieft nachzugehen, den Rahmen sprengen würde, zeigt zum einen die Notwendigkeit, am Identitätsbegriff festzuhalten und zum anderen die zu geringe bildungstheoretische Ausrichtung postmoderner Bildungstheorien, wodurch die Reminiszenz auf moderne Theorien nachvollziehbar wird.
- 3 Nunner-Winkler (2009) zeigt auf Basis von Befragungen, dass Menschen, trotz individueller, sozialer oder geografischer Mobilität, eines Wandels im öffentlichen Meinungsklima und Veränderungen persönlicher oder kollektiver Wirtschaftslage faktisch lebenslang an in der Jugend aufgebauten moralbezogenen Werteorientierungen festhalten.
- 4 Wie sich im Weiteren im Anschluss an Kruse zeigen soll, stellt die Toposanalyse nur einen möglichen Zugang im Kontext semantischer Analysen dar.
- 5 Auch wenn Fuchs Schulzes Verfahren um Sensibilisierungskonzepte ergänzt, geht er inhaltlich-hermeneutisch vor, ohne sprachliche Strukturen zu berücksichtigen.
- 6 Bildungsgestalten sind eine spezifische Form des Verhältnisses des Kollektiven und Individuellen, eine mit Wertungsprozessen einhergehende „Stellung zu den objektiven Bedingungen, zu anderen und zu sich selbst“ (Wigger 2006, S. 111).

- 7 Die Objektive Hermeneutik bspw.berücksichtigt wegen der strukturalistischen Verortung nicht das Subjekt als eigenaktives Agens, sodass es zur Überbetonung kollektiver Strukturen kommt. Auch die Dokumentarische Methode steigt Kruse nach zu stark mit dem interpretatorischen Ziel der Analyse, der Rekonstruktion kollektiver Orientierungsmuster, in den Text ein: die formulierende Interpretation laufe bereits auf eine bestimmte „Flugbahn“ der Analyse“ hinaus und besitze einen „unausweichlichen Interpretationscharakter“ (2014, S. 464f.).
- 8 Die Differenzierung der drei Aufmerksamkeitsebenen ist auf die linguistische Pragmatik, kognitive Linguistik und Erzähltheorie zurückzuführen.
- 9 Die Verschränkung deduktiver und induktiver Logik im Analyseprozess findet man auch in der Grounded Theory – ihr wird jedoch in der deutschsprachigen Rezeption zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. Kruse 2014, S. 493).
- 10 Vgl. dazu Koller (2002, S. 93): „Wer mit qualitativen Mitteln Bildungsprozesse erforschen möchte, kann nicht umhin eine (wenn auch provisorische) theoretische Vorstellung davon zu entwickeln, was Bildung ist“ (H.i.O.).
- 11 Im Rahmen der Studie Identität als Voraussetzung für Bildung (Lipkina 2016) erwies sich die skizzierte Auswahl von Heuristiken als ertragreich. Im Fokus der Untersuchung standen lebensgeschichtliche Erfahrungen elf ehemaliger Gymnasiasten in (außer-)schulischen Kontexten und die Frage, welche Rolle sie bei der Identitätsgenese spielen.
- 12 Die Entschlüsselung solcher Momente hinsichtlich ihrer Bildungsbedeutsamkeit erfordert nach Fuchs (2011) bildungstheoretische Schärfungen, die er im Anschluss an Petzelt (1965), Fischer (1966) und Ruhloff (1996) realisiert.
- 13 Auch Schütze (1981) richtet in der Betrachtung von Prozessionsstrukturen des Lebenslaufs den Blick auf passive und aktive Momente und unterscheidet vier idealtypische Prozessionsstrukturen. Das integrative Basisverfahren ist in der Hinsicht abzugrenzen, dass der Blick auf Erzählstrukturen einen synthetisierenden Analysefokus darstellt, der erst in einer späteren Phase und nicht im Zuge der offen-deskriptiven Analyse verfolgt wird.

Literatur

- Benner, D. (1995): Wilhelm von Humboldt Bildungstheorie. 2. Auflage Weinheim.
- Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim, S. 7–21.
- Brüggen, F. (2014): Bildung und Hermeneutik. Notizen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In: Schenk, S./Pauls, T. (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn, S. 25–37.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München.
- Buck, G. (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn.
- Felden, H. v. (2014): Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In: Koller, H.-C./Wulftange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S. 103–125.
- Felden, H.v. (2016): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden, S. 88–106.
- Fischer, W. (1966): Der junge Mensch. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie der Reifezeit. 2. Auflage Freiburg.
- Fuchs, T. (2011): Bildung und Biografie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld.

- Fuchs, T. (2014): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S.127–152.
- Fuchs, T. (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91 Jg., H. 1, S. 14–37.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies of Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Helfferrich, C. (2004): Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: Buchen, S./Helfferrich, C./Maier, M. (Hrsg.): *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Leverkusen, S. 89–106.
- Humboldt, W. v. (1793/1960): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Ders. (Hrsg.): *Werke in fünf Bänden*. Bd. 1. Darmstadt, S. 234–240.
- Kelle, U. (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Kokemohr, R. (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, S. 13–68.
- Koller, H.-C. (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München.
- Koller, H.-C. (2002): *Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen*. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen, S. 92–116.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Koller, H.-C. (2014a): *Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman*. In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 217–238.
- Koller, H.-C. (2014b): *Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks*. In: Schenk, S./Pauls, T. (Hrsg.): *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn, S. 75–90.
- Koller, H.-C./Wulfstange, G. (2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld.
- Krinniger, D./Müller, H.-R. (2012): *Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, S. 57–76.
- Kruse, J. (2014): *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim.
- Lipinka, J. (2016): *Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten*. Münster.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität – Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden.
- Lüders, J. (2007): *Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Müller, H.-R. (2009): *Bildungsprozesse in biographischer Erfahrung*. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der DgFE*. Opladen, S. 252–254.
- Müller, H.-R. (2014): *Biografie*. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden, S. 537–547.
- Nunner-Winkler, G. (2009): *Identität und Wertebindung*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85. Jg., H. 1, S. 9–25.

- Petzelt, A. (1965): *Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung*. 5. Auflage Freiburg.
- Rosenberg, F.v. (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86. Jg., H. 4, S. 571–586.
- Rosenberg, F.v. (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld.
- Rucker, T. (2016): Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 125–133.
- Ruhloff, J. (1996): Über problematischen Vernunftgebrauch und Philosophieunterricht. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72. Jg., H. 3, S. 289–302.
- Ruhloff, J. (2000): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, C./Müller, H.-C. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim, S. 117–125.
- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stoßberg, M. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*, S. 67–132.
- Schulze, T. (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 323–340.
- Schulze, T. (2010): Von Fall zu Fall. Über das Verhältnis vom Allgemeinen, Besonderem und Individuellem in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ecaris, J./Schäfer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, S. 29–46.
- Stojanov, K. (2006a): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden.
- Stojanov, K. (2006b): *Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien*. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld, S. 66–85.
- Straub, J. (2002): *Personale Identität und Autonomie. Eine moderne Subjekttheorie und das ‚postmoderne Selbst‘*. In: Köpping, K.-P. (Hrsg.): *Die autonome Person – eine europäische Erfindung? München*, S. 255–272.
- Taylor, C. (1988): *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a.M.
- Taylor, C. (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.
- Taylor, C. (1994): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.
- Tenorth, H. E. (2016): *Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien*. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Wiesbaden, S. 45–72.
- Wigger, L. (2004): *Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung*. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 80. Jg., H. 4, S. 478–493.
- Wigger, L. (2006): *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen*. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 101–118.
- Wigger, L. (2014): *Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen*. In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 47–78.

Rezensionen

Felix Knappertsbusch

Nicole Burzan: Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2016, 116 S., ISBN 978-3-7799-3427-1, 14,95 €.

Methodenintegrative Forschungsdesigns haben innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte erhebliche Aufmerksamkeit erfahren.¹ Dabei liegt die Neuerung einerseits in der gestiegenen Anwendungshäufigkeit von Methodenkombinationen, und andererseits im Zuwachs der methodologischen Reflexion und methodischen Standardisierung solcher Verfahren. In sozialwissenschaftlichen Methodendiskursen kursiert mittlerweile eine Vielzahl von Systematiken und Terminologien, die auf eine genauere Beschreibung sowie eine produktivere Planung und Durchführung methodenintegrativer Forschungsprojekte zielen (z.B. Creswell/Plano Clark 2011; Teddlie/Tashakkori 2009; Brewer/Hunter 2006). Nicole Burzan bietet mit dem vorliegenden Band einen einführenden Überblick über die bestehende Forschungsliteratur und beleuchtet dabei insbesondere die Grenzen und Probleme der praktischen Umsetzung integrativer Forschungsdesigns.

Mit Blick auf den deutschsprachigen Büchermarkt steht der Band als Einführungstext im Kontext dreier Publikationen: Udo Kuckartz hat 2014 einen explizit für Einsteiger*innen konzipierten Text vorgelegt, der inhaltlich stark am Mixed-Methods-Konzept von John Creswell orientiert ist. Uwe Flicks Monographie zum Triangulationsbegriff wurde 2011 zuletzt neu aufgelegt und führt in eine Konzeption der Methodenintegration ein, die stark von den Arbeiten

Norman Denzins geprägt ist. Von Christian Seipel und Peter Rieker ist 2003 eine Methodeneinführung erschienen, die qualitative und quantitative Verfahren in einer Darstellung vereint, jedoch nur teilweise auf integrative Forschungsdesigns eingeht und zudem von begrenzter Aktualität ist. Burzan füllt in diesem Feld eine spezifische Lücke: Sie bietet einen aktuellen Einführungstext zu methodenintegrativer Forschung, der die Zuordnung zu einem methodologischen ‚Lager‘ (z.B. Triangulation, Mixed Methods, qualitative oder quantitative Forschung) bewusst vermeidet und durch einen kritischen Anwendungsbezug geprägt ist. Insgesamt erfüllt das rezensierte Buch diese Funktion auf überzeugende Weise, wie in den folgenden Überblicksdarstellungen der Einzelkapitel beschrieben wird. Zu seinen Schwachstellen, die am Ende dieser Rezension aufgegriffen werden, gehört eine etwas unklare Verortung hinsichtlich Publikum und argumentativer Zielsetzung.

Burzans Einleitungskapitel stellt grundlegende Ziele methodenintegrativer Forschung dar. Im Zentrum steht dabei die „Verschränkung“ (S. 9) mehrerer empirischer Beobachtungen desselben Phänomens zum Zwecke der Ergänzung oder Validierung von Ergebnissen. Schon frühzeitig rückt damit die Vergleichbarkeit kombinierter Methoden in den Blick, und damit auch die andauernde Debatte zwischen konstruktivistisch-pluralistischen und repräsentationalistisch-messtheoretischen Auffassungen von Methodenintegration. Zu den besonderen Herausforderungen methodenpluralen Forschens zählt Burzan die Fähigkeit, Grenzen zwischen etablierten Methodentraditionen und Disziplinen zu überschreiten. Hierbei sei besonders zu beachten, dass

unterschiedliche Charakteristika qualitativer und quantitativer Verfahren nicht einfach eingeordnet, sondern im jeweiligen Projektkontext kritisch reflektiert und produktiv nutzbar gemacht werden.

Kapitel zwei erläutert zunächst Burzans eigene Terminologie und Systematik. So wird der titelgebende Terminus „Methodenpluralität“ von ihr als Oberbegriff eingeführt, um jegliche Forschung zu bezeichnen, die „*verschiedene* Datenerhebungs- und/oder *verschiedene* Auswertungsmethoden verknüpft“ (S. 14, Herv.i.O.). Anschließend setzt Burzan ihre Definition ins Verhältnis zu den Konzepten „Mixed-Methods“ (im Anschluss an John Creswell) und „Triangulation“ (im Anschluss an Uwe Flick). Hierbei wird deutlich, dass die Autorin eine möglichst „neutrale[r]“ (S. 21) Perspektive auf die existierenden Konzeptionen einnimmt. Die Begriffe „Mixed-Methods“ und „Triangulation“, so merkt sie kritisch an, dienen mitunter v.a. der Distinktion und Profilierung der jeweiligen Ansätze, während die z.T. erheblichen Ähnlichkeiten und Überschneidungen zwischen den jeweiligen Konzeptionen oft zu wenig Beachtung fänden.

Das dritte Kapitel beschreibt eine Typologie methodenintegrativer Forschungsdesigns, die auf vier Dimensionen beruht (S. 31f.): die „Stärke des wechselseitigen Bezugs“, die „Gewichtung“ der verknüpften Methodenstränge, die „Reihenfolge“ des Methodeinsatzes, und die „Phase der Verknüpfung“. Auf dieser Grundlage stellt Burzan jeweils drei sequenzielle und drei nicht-sequenzielle Designs vor. Als mögliche Grenzen und Probleme der Umsetzung sequenzieller Designs werden v.a. Fragen der Übersetzbarkeit der verschiedenen Methodenstränge hervorgehoben. Bei den nicht-sequenziellen Designs, insbesondere bei der Verknüpfung unterschiedlicher Verfahren der Datenauswertung, rücken Fragen der Kompatibilität unterschiedlicher Analyselogiken in den Vordergrund.

Das vierte Kapitel greift unter der Überschrift „Ergänzende Fragen und Antworten“ fünf Themen aktueller MMMR-Diskurse auf: die verschiedenen Ebenen der Methodenverknüpfung (Daten, Methoden oder Ergebnisse), Herausforderungen methodenpluraler Team-Arbeit, Fragen und Probleme des Samplings, spezifische methodenintegrative Auswertungsmethoden

und den methodenpluralen Charakter ethnographischer Forschung. Hier möchte ich v.a. auf die beiden letztgenannten Themenfelder eingehen. So kritisiert Burzan mit plausiblen Gründen die Auffassung, es gäbe ‚genuin‘ methodenintegrative Verfahren der Datenanalyse, die ‚in sich‘ bereits qualitative und quantitative Schritte integrierten. Dies gelte auch für die häufig als Grenzfälle diskutierten Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse und der qualitativ-komparativen Analyse. Skeptisch äußert sich Burzan auch gegenüber Vorschlägen zu spezifisch methodenintegrativen Darstellungsformen: So könnten sogenannte „Joint Displays“ (S. 73), die bspw. statistische Kennwerte mit Interview-Zitaten kombinieren, zwar eine komprimierte Ergebnispräsentation unterstützen. Sie liefen zugleich aber Gefahr, Ergebnisse der unterschiedlichen Teilstränge übermäßig zu reduzieren und damit deren spezifisches Erkenntnispotential einzuschränken oder gar zu Fehlschlüssen zu führen. Differenziert beurteilt Burzan den integrativen Charakter ethnographischer Forschung. Deren Beschreibung als „prinzipiell methodenpluraler Forschungsansatz“ (S. 76) sei im Grunde zutreffend, dürfe aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass ebendiese Pluralität bisweilen wenig reflektiert und systematisch realisiert werde. Zudem Sorge die stark qualitativ-interpretative Prägung ethnographischer Studien dafür, dass Potentiale standardisierter Forschungsmethoden häufig nicht anerkannt und das Spektrum möglicher Methodenkombinationen unnötig eingegrenzt würden.

Das fünfte Kapitel dient dazu, die zuvor erörterten Forschungsdesigns und methodologischen Erwägungen anhand von vier empirischen Beispielstudien zu veranschaulichen. Das erste Beispiel zeigt eine komplexe Verknüpfung verschiedener Verfahren der Datenerhebung, das zweite und dritte die ergänzende bzw. vertiefende Verbindung von Survey-Daten und Leitfadenterviews. An vierter Stelle wird ein von Burzan selbst durchgeführtes Projekt zur „Erlebnisorientierung im Museum“ (S. 89) vorgestellt, das mehrere Varianten der Methodenverknüpfung parallel realisiert. Die Grundidee dieses Kapitels, abstrakte methodische Standards mit der methodenintegrativen Forschungspraxis zu konfrontie-

ren, ist sinnvoll. In Burzans Darstellung trübt allerdings der unübersichtliche Aufbau des Kapitels dessen erhellenden Effekt. Die Präsentation und Auswahl der Beispiele sowie die Einteilung der Kapitel – eines behandelt etwa Beispiele „zu verschiedenen Forschungsgegenständen“ (S. 80) – sind wenig eingängig. Auch der Hinweis, dass die drei Studien im ersten Teilkapitel von einer „(zunächst) quantitativen“, die Studie im zweiten von einer „prioritär qualitativen Untersuchungsanlage“ geprägt seien, trägt nicht zur Orientierung bei: zumindest die zweite und dritte Beispielstudie priorisieren meiner Ansicht nach ebenfalls qualitative Methoden. Hilfreich wäre hier ein stärkerer Bezug auf die Design-Typologie gewesen, deren Entwicklung zuvor immerhin ein knappes Drittel des Buches einnimmt.

Das Schlusskapitel des Bandes präsentiert sechs Leitlinien für die Planung und Organisation eines methodenintegrativen Forschungsprojektes. Diese sind übersichtlich und knappe formuliert, gehen aber nicht wesentlich über die in (englischsprachigen) MMR-Handbüchern bereits zu findenden Ratschläge hinaus. In ihrem abschließenden Ausblick plädiert die Autorin für einen kritischen Umgang mit Verknüpfungen quantitativer und qualitativer Methoden. Nicht nur sei von diesen kein Allheilmittel für den Umgang mit komplexen Forschungsgegenständen zu erwarten, sondern es erschwerten zudem häufig erkenntnistheoretische Gegensätze eine produktive Integration. Trotz aller Bemühungen um Integration, so betont Burzan, existieren in der empirischen Sozialforschung nach wie vor ausgeprägte methodische Grenzbeziehungen. Zu den Kernaufgaben zukünftiger methodenpluraler Forschung werde daher der Ausbau eines offenen Dialogs zwischen verschiedenen Methodenschulen gehören. Methodologische Forschung zu MMR dient demnach nicht nur der Explikation und Systematisierung methodisch-technischer Standards, sondern zielt auch forschungspolitisch darauf, ein „kompetentes Grenzgängertum“ zu befördern (S. 109).

Im Folgenden möchte ich noch einmal zusammenfassend einige Stärken und Schwächen des Buches diskutieren. Als Stärke sind zunächst die treffsichere Auswahl der thematisierten Forschungsprobleme und deren angemessene Verortung in

der bestehenden Fachliteratur zu nennen. So stehen bspw. zu Recht immer wieder Fragen der Vergleichbarkeit bzw. Komensurabilität kombinierter Methoden und Ergebnisse im Fokus der Argumentation. Dass die Autorin über den gesamten Band hinweg beständig auf methodologische Grundlagenprobleme rekurriert, ist dabei als ein weiterer Vorzug anzusehen. An keiner Stelle wird methodologische Reflexion zugunsten oberflächlich-technischer Verfahrensregeln vernachlässigt.

Allerdings geht mit dieser Schwerpunktsetzung auch eine spezifische Schwäche des Buches einher: Zielgruppe und argumentativer Fokus des Buches bleiben insgesamt etwas unscharf. Zwar ist aus der Einleitung erkennbar, dass sich der Band an fortgeschrittene Studierende und Anwender*innen mit Grundkenntnissen in empirischen Forschungsmethoden richtet. Andererseits ist aber mehr als die Hälfte des Textes mit Überblicksdarstellungen und Erörterungen grundlegender Konzepte befasst, was dem Band deutliche Züge von Einführungsliteratur verleiht. Somit sind Argumentation und Darstellung über weite Strecken zu voraussetzungsreich für Anfänger*innen (bspw. BA-Studierende), zugleich aber zu wenig pointiert und innovativ, um Kenner*innen neue Einsichten zu vermitteln.

Einen gemischten Eindruck hinterlässt das Buch auch bzgl. der Behandlung von Gütekriterien und Best-Practice-Standards. Zwar arbeitet Burzan vielfach mit Forschungsbeispielen, um die Anforderungen und Probleme der praktischen Anwendung methodenintegrativer Designs anschaulich zu machen. Jedoch lässt der Band eine fokussierte Auseinandersetzung mit Gütekriterien methodenintegrativer Forschung vermissen. Von einem Buch über „Chancen und Probleme von Mixed Methods“ hätte ich mir zumindest ein Teilkapitel zu diesem in der MMR-Literatur noch relativ wenig bearbeiteten Thema gewünscht – zumal wenn der Band in der Reihe „Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung“ erscheint.

Insgesamt leistet Burzan einen für fortgeschrittene Studierende und wenig erfahrene Anwender*innen lesenswerten Beitrag zum vielstimmigen Diskurs um methodenplurale Forschung. Die besondere Qualität

des Bandes besteht nicht zuletzt darin, eine weitestgehend ‚unparteiische‘, deutschsprachige Überblicksdarstellung zu liefern, die zugleich Ansatzpunkte für eine kritische Auseinandersetzung mit den Standards und Verfahrensweisen methodenintegrativer Forschung liefert. Jenseits dieser Einführungsfunktion hätte der genuin neue Beitrag des Buches allerdings deutlicher herausgearbeitet werden können.

Anmerkung

- 1 Ich werde im Folgenden den Begriff „methodenintegrativ“ synonym mit Burzans Termini „methodenplural“ und „methodenverknüpfend“ gebrauchen, und zwar als Oberbegriff für empirische Forschungsdesigns, in denen verschiedene (qualitative oder quantitative) Methoden systematisch kombiniert werden. Ebenso verwende ich den Ausdruck „multimethod and mixed methods research“ (kurz: MMMR) einem Vorschlag von Hesse-Biber und Johnson folgend als allgemeinen Sammelbegriff (Hesse-Biber 2015).

Literatur

- Brewer, J./Hunter, A. (2006): *Foundations of Multimethod Research. Synthesizing Styles*. Thousand Oaks, CA.
- Creswell, J./Plano Clark, V. L. (2011): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles, CA.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3., aktualisierte Auflage Wiesbaden.
- Hesse-Biber, S. (2015): *Introduction: Navigating a Turbulent Research Landscape: Working the Boundaries, Tensions, Diversity, and Contradictions of Multimethod and Mixed Methods Inquiry*. In: Hesse-Biber, S./Johnson, B. (Hrsg.): *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. New York, S. xiii–liii.
- Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden.

Seipel, C./Rieker, P. (2003): *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim/München.

Teddlie, C./Tashakkori, A. (2009): *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles, CA.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.11>

Hermann Brandenburg

Meggi Khan-Zvorničanin: Kultursensible Altenhilfe? Neue Perspektiven auf Programmatik und Praxis gesundheitlicher Versorgung im Alter. Bielefeld: Transcript 2016, 316 S., ISBN 978-3-8371-3476-1, 39,99 €.

Meggi Khan-Zvorničanin, Krankenschwester sowie Gesundheits- und Pflegewissenschaftlerin, ist mit dieser Studie an der Freien Universität Berlin mit „summa cum laude“ zum Dr. phil. promoviert worden. Das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit wird bereits im ersten Satz der Einleitung formuliert: „Wie werden alte Menschen mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen der professionellen Altenhilfe beraten, betreut und gepflegt?“ (S. 13). Es geht um zwei verschiedene Ebenen. Auf der einen Seite wird durch eine Diskursanalyse gezeigt, wie sich die „Rede“ über Alter, Migration und Versorgung darstellt. Schlagworte sind u.a.: „Kultursensible Altenpflege“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „Öffnung der Einrichtungen“. Ob die damit verbundenen Versprechungen eingelöst werden, ist Gegenstand des zweiten und eigentlichen Kernbereichs der Arbeit.

Hier geht es um eine rekonstruktive Analyse von qualitativem Material, welches durch Interviews mit professionell Pflegenden gewonnen wurde. Im Ergebnis zeigt sich, dass der Versorgungsdiskurs bezogen auf Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. die oben genannten Stichworte) einer Ökonomisierungslogik folgt. Er läuft in der Konsequenz darauf hinaus neue Bedarfs-

konstellationen hervorzubringen, die dann durch die am Markt erbrachten professionellen (pflegerischen) Dienstleistungen abgedeckt werden. Hier ist mittlerweile eine ganze „Industrie“ entstanden, welche die neuen Anforderungen durch Kontroll- und Steuerungsmechanismen („kultursensible“ Qualitätsentwicklung, Fort- und Weiterbildung für die Praxis, Selbst- und Fremdevaluationen) zu bedienen versteht. Die konkrete Praxis vor Ort ist jedoch nur bedingt oder gar nicht kompatibel mit dem Narrativ des Versorgungsdiskurses. Während dieser von der Notwendigkeit ausgeht der neuen Kundengruppe kultursensible Angebote zu unterbreiten und in der Folge eine Steigerung der Professionalität der Mitarbeiter und Wettbewerbsfähigkeit der Einrichtungen verspricht, scheint diese „Erzählung“ für die konkrete Fachpraxis vor Ort nur von geringer Relevanz. Denn die Handlungslogik von professionell Pflegenden, welche die Versorgung von alten Menschen mit Migrationshintergrund übernommen haben, ist konstituiert durch das Spannungsverhältnis von einem verstehenden Handeln einerseits und einem verrichtend-instrumentellen Handeln andererseits. Diese sinngenetische Typenbildung wird durch die komparative Analyse von berufsbiografischen Episoden weiter ausbuchstabiert und schließlich zu drei verschiedenen Typen kondensiert, die quasi innerhalb des Dilemmata oszillieren. Unterschiedliche Habitusformen, die folgend näher beschrieben werden, lassen sich nach Einschätzung der Autorin einer „Klugheit der Praxis“ zuordnen. Und zwar insofern, „als jenseits der propagierten Konzepte und Leitbilder des Fachdiskurses ein kontextuell jeweils funktionelles, implizites Wissen bzw. Können im Umgang mit sozialer Heterogenität in den Versorgungsmilieus geteilt wird. Dieses „Wissen wie“ hat sich vor dem Erfahrungshintergrund der vorhandenen professionellen Handlungs- und Entscheidungsspielräume herausgebildet“ (S. 284).

Die Studie ist wie folgt aufgebaut:

- Der erste Teil (Kapitel 2 und 3) stellt den Fachdiskurs zur Versorgung von alten Migrant*innen in den Vordergrund. Ausgehend von einem Plädoyer für einen kombinierten Ansatz qualitativ-rekonstruktiver Methoden (wissenssoziologische Diskursanalyse [nach Keller]

und praxeologische Wissenssoziologie [Bohnsack]) werden im diskursanalytischen Teil der historische Kontext, die zentralen Akteure und die wichtigsten inhaltlichen Aussagen der „Rede“ über Alter, Migration und Versorgung dargestellt. Als Materialgrundlage dienen vor allem Schlüsseltexte aus der Migrationsdebatte, fokussiert auf die Versorgung der ersten Arbeitsmigrantengeneration. Die aus den Texten rekonstruierte „Erzählung“ und die damit verbundene Storyline werden beschrieben. Wichtigstes Ergebnis der Feinanalyse ist, dass erstens kulturelle Differenz zu einem Kundenmerkmal und damit zu einem ökonomisch verwertbaren Stereotyp wird. Die Hinwendung zu einer „neuen“ Klientel ist verbunden mit einer ökonomisch orientierten Grundausrichtung, die wiederum mit gouvernementalen Implikationen assoziiert ist. Und zweitens behält das aus dem Einwanderungsdiskurs stammende Differenznarrativ weiterhin seine Funktion als Differenzierungsschemata. Eine kulturell-ethische Differenz wird konstruiert, die scheinbar ungebrochen an die Nachkommenschaft weitergegeben wird.

- Im zweiten Teil (Kapitel 7 bis 12) wird zunächst aufgrund einer genauen Analyse des Datenmaterials die oben bereits erwähnte Basistypik herausgearbeitet: Soziales Verstehen versus instrumentelles Handeln. Während der zuerst genannte Zugang ein persönliches Sich-Einlassen und das Zulassen von individueller Betroffenheit impliziert, geht es bei dem letztgenannten Aspekt um ein Versorgungshandeln, dem die Objektivierung, Kategorisierung und (Stereo-) Typisierung des Gegenübers inhärent ist. Dieses Spannungsverhältnis, in dem sich die Fachkräfte befinden und an dem sie sich in ihrer Alltagspraxis immer wieder (neu) abarbeiten, wird in drei Settings durchbuchstabiert, nämlich der ambulanten Versorgung, der stationären Altenhilfe sowie der Offenen Altenhilfe. Es zeigen sich im Ergebnis drei verschiedene Typen (A, B, C). Typ A orientiert sich am Primat der instrumentellen Expertise, stellt die eigene professionelle Kompetenz in den Vordergrund, orientiert sich an den damit verbundenen An-

forderungen an die Patientenrolle. Ein verstehender Zugang hat nachrangige Bedeutung. Als Kontrast muss der Typus C eingeschätzt werden. Hier steht ein professioneller Zugang zum konjunkativen Erfahrungsraum der Betroffenen im Zentrum. Entscheidend ist, dass hier eine kommunikative Annäherung geschieht, und zwar in Verbundenheit mit den Anliegen des zu Pflegenden (bzw. seines Umfelds). Mehr oder weniger zwischen diesen Varianten bewegt sich Typus B, bei dem eine Balance zwischen der Anerkennung der Autonomie des Hilfebedürftigen und dem Prinzip der Versorgung gesucht (und gefunden) wird. Professionelle Fachkräfte verstehen sich hier als Vermittler zwischen den verschiedenen Logiken, nämlich den Nutzerinteressen einerseits und den „Notwendigkeiten“ des Versorgungssystems andererseits. Interessant ist, dass die genannte Typenbildung durch verschiedene Konstellationen hinsichtlich der Organisation, der Profession und der Angebotsform gleichsam hindurchgeht. Bemerkenswert ist, dass sich Typus A sowohl in der ambulanten wie stationären Pflege findet, der Typus C jedoch ausschließlich in der ambulanten Pflege verortet werden muss.

- Differenzierungskriterium bei der soziogenetischen Typenbildung ist die professionelle Autonomie: Je mehr Handlungsspielräume die betroffenen Pflegenden haben (z.B. im Kontext leitender Positionen als Wohn-, Bereichs-, Heim- und Pflegedienstleitung bzw. Geschäftsführung) und Zwängen, Zeittakten und Vorschriften der direkten und bewohnerbezogenen Pflegearbeit „entfliehen“ können, desto eher sind die Typen B und C ausgeprägt. Prägend wirken natürlich auch Größe und Etablierungsgrad der Einrichtungen.

Fazit: Meggi Khan-Zvorničanin hat eine methodisch elaborierte und umfangreiche Analyse von 18 Interviews und Gruppendiskussionen vorgelegt, bei der etwas „Neues“ entdeckt wurde, und zwar in dreierlei Hinsicht. Erstens wird inhaltlich der Blick noch einmal neu auf Versorgungspraxis und Versorgungsqualität gelenkt und der

scheinbare Zusammenhang zwischen „Kultursensibilität“ und der konkreten Praxis der pflegerischen Tätigkeit vor Ort dekonstruiert. Diese Blickverschiebung eröffnet die Chance nachhaltige Veränderungen durchsetzen zu können. Zweitens ist die methodische Innovation zu betonen, nämlich die Verbindung von Diskursanalyse und Dokumentarischer Methode. Das ist fruchtbar, führt jedoch auch an Grenzen (der Machbarkeit). Denn es ist richtig, dass die Rekonstruktion eines sozialen Felds an der Erfahrung der Akteure ansetzen sollte – und mit der Storyline des Fachdiskurses kontrastiert werden muss. Der Aufwand ist aber sehr hoch, und einen Preis zahlt man immer. Der Autorin ist es ganz hervorragend gelungen die praxeologische Wissenssoziologie umzusetzen. Im Hinblick auf die (nachträglich) realisierte Diskursanalyse Kellerscher Provenienz hätte man sicher noch weiter in die Tiefe gehen können, etwa bezogen auf die Korpusbildung (immer ein wunder Punkt der Diskursanalyse) oder die Auswahl der Sekundärliteratur. Und drittens ist die vorgelegte Arbeit ein substantieller Beitrag zur Praxisforschung (in einem guten und nicht affirmativen Sinne).

Die Studie von Meggi Khan-Zvorničanin muss bereits heute als ein bedeutender Beitrag zur (gesellschaftlichen) Relevanz der Pflege- und Sozialwissenschaften gewertet werden. Hier wird eine exzellente Studie zur Praxis vorgelegt, die nicht nur der Wissenschaft die Konsequenzen eines ökonomisierten, maschinisierten und extern regulierten pflegerischen Alltags vor Augen führt. Dieser Erkenntnisgewinn für die Pflege (und die Versorgungspraxis insgesamt) kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Eine Verbreitung und Diskussion der zentralen Befunde vor den Arenen der Wohlfahrtspflege, der staatlichen Prüfbehörden, der Kostenträger sowie der Landes- und Bundespolitik ist dringend geboten. Die Pflegewissenschaft als die für die Pflege wichtigste Fachdisziplin ist gut beraten den Blick hinter die Kulissen der Pflegewelt ernst zu nehmen, den Ball methodisch aufzunehmen und weiterzuentwickeln und die zentralen Ergebnisse für den Fachdiskurs fruchtbar zu machen.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.12>

Carsten Heinze

Auf den Spuren von Martha Muchow (D, 2016). R.: Günter Mey/Günter Wallbrecht. (DVD, 46min., engl. Untertitel, 37 min. Bonus-Material). Lengerich: Pabst. ISBN 978-3-95853-157-4; 20 EUR

I.

Martha Muchow ist eine wichtige Vorläuferin der lebensweltlich und kulturanalytisch orientierten Kindheitsforschung in der Erziehungswissenschaft und Psychologie. Ihre Ansätze sind in der Lebenswelttheorie, der Hermeneutik und der historischen Kulturforschung verankert (vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2012, S. 9f.). Muchows ethnografische Beobachtungsmethode sowie ihre detaillierten Einlassungen in die Wahrnehmungslogik der Kinderwelt und die spielerische Aneignung des kindlichen Lebensraumes, die sich ihren Forschungsergebnissen zufolge erheblich von der Funktionalisierung des öffentlichen Raumes durch die Erwachsenen unterscheidet, waren zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung innovativ. Ihre Ansätze können wissenschaftshistorisch nicht nur aus Sicht der phänomenologischen Sozial- und Raumforschung, sondern auch aus Sicht der soziologischen Praxistheorie und einer Soziologie der Dinge als neuartig und wegweisend veranschlagt werden.

Ihre wissenschaftliche Biografie, die durch ihren Freitod im Jahr 1933 zu einem jähen Ende kam, ist eng mit der Geschichte des Hamburger Psychologischen Laboratoriums und dessen Leiter William Stern in den 1920er und 1930er Jahren verbunden (vgl. Zinnecker 1998, S. 5f.). Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten verloren William Stern und Heinz Werner aufgrund ihrer jüdischen Herkunft schon sehr früh ihre Ämter. Martha Muchow wurde als Mitarbeiterin des von den Nazis so bezeichneten „jüdischen Instituts“ diffamiert sowie beruflich an den Rand gedrängt, woraufhin sie ihrem Leben ein Ende setzte (für einen ausführlichen biografischen Abriss: vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2012, S. 13–39). Danach wurden ihre Arbeiten überwiegend ignoriert bzw. kaum gewürdigt und auch nach 1945 nicht

mehr weiter verfolgt. In den letzten Jahren hat es allerdings eine intensivere Auseinandersetzung mit Martha Muchows Leben und Werk gegeben und die Hamburger Universität, die „[...] als Institution die Niederlage des Denkens, die sich im Selbstmord Martha Muchows zeigt, mit zu verantworten [hat]“ (ebd., S. 37), widmete 2006 eine Bibliothek ihren Namen. Mittlerweile, angeregt vor allem durch die Neuauflagen der Barmbeker Kindheitsstudie, die durch Jürgen Zinnecker 1978 und ein zweites Mal 1998 herausgegeben wurde, wird an Martha Muchows Ansätze in den verschiedensten Bereichen der gegenwärtigen Sozialwissenschaften angeschlossen und ihr Leben und Werk gewürdigt.

Lange Zeit galt Martha Muchow jedoch als wenig oder gar nicht beachtete Kindheitsforscherin, die vor allem mit ihrer empirischen Untersuchung *Der Lebensraum des Großstadtkindes* im Hamburger Stadtteil Barmbek eine sowohl inhaltlich als auch konzeptionell anregende Arbeit vorgelegt hat. Diese Arbeit konnte in Zusammenarbeit mit ihrem Bruder Hans Heinrich Muchow jedoch erst 1935 posthum publiziert werden und steht im Mittelpunkt des vorliegenden Films.

Der 46-minütige Film¹ AUF DEN SPUREN VON MARTHA MUCHOW (D, 2014) des Entwicklungspsychologen Günter Mey und des Filmemachers und Autors Günter Wallbrecht ist ein Gemeinschaftsprojekt der Hochschule Magdeburg-Stendal, des Instituts für Qualitative Forschung/internationale Akademie Berlin und der ww-media Hamburg (für Informationen zum Filmprojekt, vgl. http://www.qualitative-forschung.de/film_muchow/DVD/index.html, Stand: Juli 2017). Er entstand über einen Zeitraum von 2 Jahren, ist in ein umfassendes Forschungsprojekt zum Leben und zum Werk von Martha Muchow eingebettet und wurde bereits in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen aufgeführt. Im Mittelpunkt steht im ersten Teil eine inhaltliche und konzeptionelle Einschätzung von Muchows Arbeiten und Forschungsansätzen durch Expert*innen, im zweiten Teil werden die biografischen Spuren ihres Lebens im zeitgenössischen Kontext behandelt. Es handelt sich ganz offenkundig um einen dokumentarischen Film über eine

Wissenschaftlerin, der sich schon durch die Wahl der Inszenierungsformen an ein breiteres Publikum wendet, auch wenn seine Inhalte sich in einem Kontext bewegen, der eher für ein Fachpublikum interessant sein mag.

II.

Es besteht durchaus ein engerer Zusammenhang zwischen den Sozialwissenschaften und dem dokumentarischen Film, den der visuelle Soziologe Robert Schändlinger wie folgt umschreibt: „Die Relevanz des dokumentarischen Films für die Sozialwissenschaften ist weder mit der inhaltlich-thematischen Verwandtschaft einzelner Sujets noch mit der suggestiven Authentizität der Darstellung gesellschaftlicher Realität umfassend zu begründen. Vielmehr ist die Erörterung einer tiefenstrukturellen Affinität zwischen sozialwissenschaftlicher und filmdokumentarischer Erfahrungsbildung die Voraussetzung dafür, die Möglichkeit einer Soziologie aus der Erfahrung des dokumentarischen Films zu reflektieren. Die spezifische Qualität einer solchen Soziologie besteht darin, daß die dokumentarische Erfahrung exakt an der Schnittstelle entsteht, an der subjektive Empfindungen und Eindrücke transformiert und symbolisch dargestellt werden“ (1998, S. 11). Was aber, wenn die Sozialwissenschaften selbst zum Gegenstand dokumentarischer Aufarbeitungen werden? Wie kann der Arbeits- und Erfahrungsraum von Wissenschaftler*innen medial transformiert und in adäquate Bilder gebracht werden?

Der genannte Zusammenhang lässt sich insofern weiter differenzieren. Zum einen gibt es dokumentarische / dokumentierende *Filme von Wissenschaftler*innen* (wissenschaftlicher Film, ethnographischer Film, soziologischer Film, Videographie) zu Zwecken der späteren wissenschaftlichen Auswertung, die eine Ergänzung/Alternative zu den schriftsprachlichen und textorientierten Aufzeichnungs- und Beobachtungsmethoden der Sozialwissenschaften darstellen (vgl. exemplarisch hierzu Mohn 2002; Kaczmarek 2008; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2012; Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015). Die / der Sozialwissenschaftler*in schlüpft dabei in die Rolle des / der

Filmemacher*in. Diese Art Filme sind in der Regel allein für ein wissenschaftliches Publikum gedacht. Es werden Film- oder Videoaufnahmen von wissenschaftlichen Expert*innen dazu genutzt, um alltägliche oder außeralltägliche Ereignisse und Handlungsabläufe situativ und möglichst neutral zu erfassen und einer anderen Form der Analyse zuzuführen, als es schriftsprachliche Beobachtungsprotokolle erlauben. Methodologie und Praxis der wissenschaftsfilmischen Aufzeichnung gehen mit den Anforderungen an die spätere Auswertung Hand in Hand. Der Anspruch an derlei Aufnahmen folgt den Anforderungen einer möglichst unbeeinflussten und objektiven Kameraarbeit, in der filmästhetische Erwägungen keine Rolle zu spielen haben. Die Nutzung filmischer Aufnahmen zu wissenschaftlichen Zwecken, sei es als Aufzeichnung einer zu diesen Zwecken hergestellten experimentellen Forschungssituation, sei es als ethnografische Feldforschung, hat in der Filmgeschichte eine lange Tradition und reicht bis in die Frühgeschichte des wissenschaftsdokumentarischen Films zurück (vgl. Reichert 2007). Innerhalb der *Filme* bzw. *Videographien von Wissenschaftler*innen* als audiovisuelle Methode der Sozialwissenschaft existieren verschiedene Schulen, die sich teilweise in ihren Zugängen zum sozialen Feld und der Herstellung sowie späteren Auswertung des filmischen Materials voneinander unterscheiden.

Zum anderen gibt es dokumentarische *Filme über Wissenschaft*, die einzelne Wissenschaftler*innen, ihr Werk oder Teile ihres Werks, ihre alltägliche Arbeitspraxis oder auch wissenschaftliche Erkenntnisse mit Blick auf ein breiteres interessiertes Kino- oder Fernsehpublikum aufzuarbeiten und verständlich zu vermitteln versuchen. Die Filmemacher*innen sind nicht zwangsläufig, sogar in den überwiegenden Fällen nicht aus dem wissenschaftlichen Tätigkeitsfeld, sondern kommen aus dem medialen und filmkünstlerischen Bereich. Anders als in rein wissenschaftlichen Filmen, die strengen Vorgaben an das Bildmaterial zu folgen haben, spielen hier ästhetische und erzählerische Gestaltungsmittel in die Filmarbeit mit hinein. Im Mittelpunkt solcher Arbeiten haben folgende Fragen zu stehen: Wie versinnbildlicht, symbolisiert, narrativiert und diskursiviert man die For-

schungs- und Denkprozesse von Wissenschaftler*innen in Bild und Ton? Welche ‚Bilder wissenschaftlicher Arbeit‘ lassen sich herstellen oder finden, ohne ein potentiell Publikum zu langweilen? An welche Idealbilder und Stereotype schließen Bilder über wissenschaftliche Tätigkeiten an? Hinsichtlich des dramaturgischen Anspruchs an die filmische Umsetzung und Gestaltung unterscheiden sich dokumentarische Filme über Wissenschaft noch einmal von ihrer Inszenierung im fiktionalen Film (vgl. Weingart 2008, S. 333ff.), wobei sich auf der narrativen und auch ästhetischen Ebene durchaus Parallelen zwischen der Darstellung und Bewertung von Wissenschaft im Spielfilm und dem dokumentarischen Film finden lassen. Das Fiktionale (verstanden als filmisches Gestaltungsmittel) und das Dokumentarische lassen sich in beiden Stilen nicht eindeutig voneinander unterscheiden, in der Fiktion können sich Arbeits- und Denkansätze symbolisch verdichten, wie sich exemplarisch am Beispiel des dokumentarischen Essayfilms DERRIDA (US, 2002) zeigen lässt (vgl. Heinze 2011, S. 251ff.).

Ronald Kurt hat aus eigener Erfahrung als filmender Soziologe beschrieben, inwiefern er sich hinsichtlich des Anspruchs an wissenschaftliche Bildaufzeichnungen und filmgestalterische Inszenierungen von audiovisuellem Material als „Diener zweier Damen“, wie es im Titel so schön heißt, in die Pflicht genommen fühlt. In einem Artikel skizziert er die Möglichkeiten, einerseits den wissenschaftlichen Standards nach „objektiver Abbildung der Außenwelt“ möglichst gerecht zu werden, andererseits sich aber auch mit der Frage auseinanderzusetzen, wieviel filmkünstlerische Bearbeitung und subjektive Inszenierung das für eine wissenschaftliche Auswertung gewonnene Bildmaterial letztlich vertrage, um auch für andere Zuschauergruppen seh- und erlebbar zu werden (vgl. Kurt 2010, S. 196ff.). Er schlägt in diesem Zusammenhang vor, „[...] den Film als eigenständige Form des wissenschaftlichen Argumentierens anzuerkennen“ (ebd., S. 199), und tritt dafür ein, die ästhetische Gestaltung des Films als eigene Erkenntnismethode zur Geltung zu bringen, ohne dabei die Standards der sozialwissenschaftlichen Materialgenerierung zu vernachlässigen. Einen ähnlichen Weg,

in dem die / der filmende Soziolog*in als Expert*in der Aufnahmen und des darin einfließenden Wissens auftreten soll, verfolgt der „soziologische Film“ (vgl. Kaczmarek 2008).²

Sieht man einmal von den standardisierten populärwissenschaftlichen Sendungen des Fernsehens und ihrer unterschiedlich starken zeitlichen und inhaltlichen Formulierungen ab, in denen (zumeist natur- oder technikwissenschaftliches) Wissen massenmediale Verbreitung findet, so finden sich in anderen Bereichen der dokumentarfilmischen Produktion vielfach Versuche, wissenschaftliches Wissen und Wissenschaftler*innen auf eine andere Art und Weise darzustellen und zu versinnbildlichen. Hierfür gibt es verschiedene Beispiele: Der Film SOZIOLOGIE IST EIN KAMPFSPIEL: PIERRE BOURDIEU IM PORTRÄT (FR, 2009) begleitet und beobachtet den französischen Soziologen bei seiner öffentlichen Arbeit in Hörsälen, im Gespräch mit Journalisten, bei Fernsehauftritten etc. (zu diesem Film: Heinze 2011, S. 256ff.). Als Ethnographie der alltäglichen Wissenschaftspraxis eines berühmten Soziologen gedacht, ist dieser Film auch als mediale Verteidigung des öffentlichen Bildes seiner Person konzipiert (ebd.). Stärker als biographisches und werkorientiertes Porträt angelegt ist der dokumentarische Film CLAUDE LEVI-STRAUSS: SELBSTBILDNIS DES ETHNOLOGEN (FR, 2011). Gleich zwei Filme widmen sich dem französischen Philosophen Jacques Derrida, DERRIDA (US, 2002) und DERRIDA, ANDERSWO (FR, 1999) ebenso wie dem „Elvis der Kulturtheorie“, Slavoj Žižek in den Filmen ŽIŽEK! (US/CA, 2005) und ALIEN, MARX & CO.: SLAVOJ ŽIŽEK IM PORTRÄT (D 2005/2009). In diesen Filmen werden fiktionale Gestaltungsformen stärker genutzt, um die Protagonist*innen bei ihrer Arbeit und in ihrem Werk zu inszenieren. In einen breiteren Gesellschafts- und Kulturkontext eingebettet ist der Film über Leben, Werk und politisches Engagement des in Jamaica geborenen englischen Cultural Studies-Vertreter Stuart Hall in dem Film THE STUART HALL PROJECT (UK, 2013). Und der Film EXAMINED LIFE (CA, 2008) inszeniert unterschiedliche Gespräche mit bedeutenden zeitgenössischen Philosophen an sinnfälligen Orten, die mit ihrem Denken unmittelbar in Beziehung gebracht werden können.

Es ist dagegen eher ungewöhnlich, dass wissenschaftliche Studien Gegenstand dokumentarfilmischer Bearbeitungen werden. Jedoch lassen sich auch hierfür einige Beispiele nennen: *DIE FEINEN UNTERSCHIEDE* (D, 1983) ist eine TV-Darstellung der Forschungsergebnisse von Pierre Bourdieus wohl bekanntester kultursoziologischer Untersuchung, die mit unterschiedlichsten Bildmaterialien, Interviews, Alltagsbeobachtungen, Fotografien etc. eine dichte Reportage schafft. *ABÉCÉDAIRE: GILLES DELEUZE VON A BIS Z* (FR, 1988–89/1996) ist ein siebenstündiges Filmgespräch mit dem französischen Philosophen Gilles Deleuze. *DAS RADIKAL BÖSE* (D/A 2013) ist die dokumentarfilmische Inszenierung einer historischen Rekonstruktion des Hamburgischen Polizeibataillons 101 von Christopher Browning (1999) mit dem Titel *GANZ NORMALE MÄNNER. VON CALIGARI ZU HITLER* (D, 2015) illustriert die bekannte psychohistorische Filmstudie von Siegfried Kracauer zum Film der Weimarer Zeit. In allen diesen Filmen wird der Versuch unternommen, ein bedeutendes wissenschaftliches Werk filmisch zu transformieren.

III.

Was ermöglicht nun der dokumentarische Film an Informationsvermittlung und Einsichten im Gegensatz oder als Ergänzung zum Buch? Welche symbolisch vermittelten Erfahrungsformen liefert der dokumentarische Film? Konkret: Wie wird Martha Muchows Werk, ihr Denken und die Ansätze ihrer Arbeit im Film von Günter Mey und Günter Wallbrecht umgesetzt? Was für ‚Bilder‘, sicht- und hörbare, werden für ihre Ansätze, ihre Methoden, ihre Empirie und letztlich für ihre historische Person gefunden bzw. inszeniert?

Der vorliegende Film arbeitet mit sämtlich bekannten Inszenierungsformen, die dem dokumentarischen Film heutzutage zur Verfügung stehen und in der dokumentarfilmischen Praxis gängig sind. Es werden Bild- und Tonmaterialien aus den unterschiedlichsten Quellen herangezogen und verarbeitet. Dazu gehören Texttafeln, Fotografien, Archivfilme, Re-Enactments, inszenierte Lesungen, originale handschriftliche Dokumente Martha Muchows, selbstge-

drehte Aufnahmen eines beobachteten Expertenspaziergangs und eine Reihe von Experteninterviews. Diese unterschiedlichen Bild- und Tonmaterialien werden so am Leben und Werk Martha Muchows ausgerichtet und zusammengeschnitten, dass die unterschiedlichen Materialien scheinbar wechselseitig miteinander ‚ins Gespräch‘ kommen. Auch Zeitraffer durch beschleunigte Filmbildbewegungen werden eingesetzt; vorherrschend ist das Expert*innen-Interview sowie die filmische Beobachtung einer Begehung.

Der Prolog setzt die Bedeutung des Tons sinnfällig in Szene: Zu hören ist das durch einen Hall verfremdete Geräusch eines an einem Brückengeländer langegezogenen Stocks, ein Geräusch, das wiederholt auch an anderen Stellen des Films eingesetzt wird. Mit diesem Geräusch wird exemplarisch auf die spielerische Auseinandersetzung des Großstadtkindes mit den Bedingungen seines Lebensraums hörbar aufmerksam gemacht, eine Szene, die sich detailliert auch in den Beschreibungen Martha Muchows wiederfindet (vgl. 1998, S. 105ff.). Der Ton aus dem Off, der mit einer Texttafel ein Zitat Muchows illustriert wird, leitet über in die erste Szene, in der Gerold Scholz, einer der Muchow-Experten im Film, am Osterbekkanal entlangstreift und einen Stock am Brückengeländer entlangzieht. Begleitet wird diese Aufnahme von einer weiteren zitierten Passage aus dem Werk Martha Muchows aus dem Off.

Visuell werden zu Beginn alte s/w-Fotografien mit Aufnahmen (spielender) Kinder gezeigt. Darüber hinaus werden längere Archivausschnitte aus dem berühmten Film des Sozialpsychologen und Entwicklungstheoretikers Kurt Lewin *Das Kind und die Welt* (D, 1931) eingebaut, die in einer Nähe zur Großstadt-Studie Muchows stehen sollen (O-Ton aus dem Off: „Lewin Film nahe dran“ an den beobachteten Kinderwelten Muchows). Neben weiteren filmischen Archivmaterialien, die den Osterbekkanal zeigen und deren Herkunft nicht genauer angegeben wird, tauchen auch an anderen Stellen des Films längere Ausschnitte aus dem berühmten, sozialpsychologisch motivierten Wissenschaftsfilm von Kurt Lewin auf (zu diesem Film, vgl. Reichert 2009, S. 156ff.).³ Während auf der visuellen Ebene damit anschaulich in das

Thema der Arbeiten Muchows eingeführt wird und ein Eindruck aus ihrer Arbeit vermittelt werden soll, hören die Zuschauer*innen aus dem Off die Einschätzungen der im Film befragten Martha Muchow-Expert*innen zu einzelnen Aspekten aus ihrem Werk und deren Einordnungen. Zu den befragten Expert*innen gehören Gertrud Beck-Schlegel, Imbke Behnken, Hannelore Faulstich-Wieland, Mauri Fries, Beatrice Hungerland, Eckart Krause, Rudolf Miller, Rainer Nicolaysen, Gerold Scholz und Kristin Westphal (die zum Teil auch im Bonusmaterial zu einzelnen Aspekten des Werks Martha Muchows befragt werden).

Mit einigen der Expert*innen werden einzelne Orte im Hamburger Stadtteil Barmbek, die in Martha Muchows Untersuchung detailliert beobachtet und beschrieben worden sind, gemeinsam abgegangen. Die Expert*innen machen sich dabei im Wortsinn ein eigenes Bild von den historischen Orten sowie Gegebenheiten und versuchen über Gespräche und Beobachtungen zu rekonstruieren, in welcher sozialräumlichen Umgebung die Untersuchungen Muchows stattgefunden haben. Drei zur Illustrierung der damaligen Situation eingesetzte Kinder verkörpern und spielen im Re-Enactment sinnbildlich die damals von Muchow beobachteten Großstadtkinder. Damit werden die räumlichen Untersuchungsorte im Stil des ‚Nosing around‘ (Robert Ezra Park), des aufmerksamen Umherschenders der Expert*innen, in Szene gesetzt und die einschlägigen Orte von Muchows Untersuchungsgebiet für die Zuschauer*innen anschaulich gemacht. Vermutlich wurde diese Art der Begehung angeregt von dem Beispiel Jürgen Zinneckers, der in seinem Vorwort zu Martha Muchows Untersuchung 1978 denselben herum-schweifenden Zugang wählte, und sich seinerzeit auf die „Suche nach dem verlorengegangenen Arbeiterquartier“ begab (vgl. Zinnecker 1998, S. 16ff.).

Einzelne Szenen werden durch weitere Re-Enactments, d.h. dem gestellten Nachspiel einzelner Ereignisse durch Schauspieler*innen, begleitet. Zusätzlich finden sich inszenierte Lesungen, die aus dem Werk Martha Muchows vortragen. In die Rolle der beobachtenden und aufzeichnenden Muchow an den historischen Orten tritt die

Schauspielerin Simone Fulir, die szenischen Lesepassagen werden von den Schauspieler*innen Tammy Girke und Maik Rogge rezitiert, in denen es um ausgewählte Passagen aus dem Werk Muchows geht. An weiteren Stellen werden darüber hinaus einerseits „Erinnerungen einer studentischen Mitarbeiterin“ (die sich auch in Zinneckers Herausgeberschaft finden, vgl. 1998, S. 159ff.) sowie „Barmbeker Kindheitserinnerungen“, andererseits Akten und Briefe, die in Bezug zur späteren Entlassung Martha Muchows an der Universität Hamburg durch die nationalsozialistischen Behörden stehen, von den beiden Schauspieler*innen vorgetragen. Das Abschreiten der von Muchow in ihrer Barmbeker Studie aufgesuchten Orte lässt die Beobachtungsräume ihrer Untersuchung noch einmal visuell aufleben.

Die formalästhetische Umsetzung ist an den Konventionen und Standards des Fernsehens orientiert (mit 46 Minuten drückt sich hier auch die zeitliche Standardisierung von 30, 45, 60 oder 90 Minuten des TVs aus) und ist aus Sicht der Umsetzung durchaus abwechslungsreich gestaltet. Die Vermittlung des Inhalts überwiegt allerdings den filmkünstlerischen Aspekt, und kommt so den Ansprüchen von Wissenschaftler*innen, die Film und Videographie als möglichst ‚objektives‘ Bild der Wirklichkeit einsetzen und verstehen möchten (trotz aller beschriebenen Gestaltungsformen) vermutlich recht nahe. Sicherlich wurde auch im Rahmen dieses Films als Teil eines Forschungsprojekts zu Martha Muchow weniger Wert auf die Kreativität dokumentarfilmischer Ästhetik gelegt, die eigene Erkenntnisformen ermöglicht hätte. Dass dies bei einem dokumentarfilmischen Porträt von Wissenschaftler*innen nicht zwangsläufig sein muss, lässt sich anhand verschiedener Filmbeispiele zeigen, die teilweise bereits genannt wurden. Die Orientierung an Fernsehstandards macht den Film deshalb auch ein Stück weit ‚gewöhnlich‘ und leicht konsumierbar. Er verzichtet darauf, sowohl Person als auch Werk mit innovativen, ‚starken‘ und filmästhetisch ideenreichen Bildern zu verbinden. Dies muss auch nicht zwingend der Anspruch jedes dokumentarischen Films sein – schon gar nicht in einem dokumentarischen Film über Wissenschaftler*innen, jedoch nimmt

sich dadurch der dokumentarische Film die Chance, seine bildgebenden Potentiale und visuellen Möglichkeiten voll auszuschöpfen, die dokumentarische Bildpraktiken heutzutage bieten bzw. schon immer geboten haben. Mit diesem Problem haben die Fernsehsender seit längerer Zeit zu kämpfen. Der Vorwurf der gleichförmigen Standardisierung und Konventionalisierung dokumentarischer Formate wird auch von Teilen der Dokumentarfilmer*innen, die dokumentarische Filme als kreative Aneignung von Wirklichkeit begreifen, immer wieder erhoben.

Der Film bietet ein audiovisuell reichhaltiges Porträt der Psychologin und Erziehungswissenschaftlerin Martha Muchow. Er lässt wichtige Expert*innen zu Wort kommen, die aus ihren jeweiligen Perspektiven einen Eindruck davon vermitteln, wie wegweisend Muchows Ansätze aus Sicht verschiedener Disziplinen heute noch sind. Der Film ist informativ und beleuchtet sämtliche Aspekte des Lebens und Werks einer bedeutenden, durch die Umstände der Zeit jedoch tragisch in Vergessenheit geratenen Kindheitsforscherin.

Literatur

- Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Browning, C. (1999): *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen*. Reinbek.
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (2012): *Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken*. Weinheim.
- Forsyth, Hardy (1947): *Grierson und der Dokumentarfilm*. Gütersloh.
- Heinze, C. (2011): *Soziologie und Geisteswissenschaften im Film. Beispielhaft untersucht anhand der Filme Derrida (Dick/Ziering) und Soziologie ist ein Kampfsport (Carles)*. In: *Zeitschrift für Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, Themenschwerpunkt: *Soziologie in der Öffentlichkeit*, 34. Jh., H. 2, S. 240–266.
- Heinze, C. (2012): *Die Wirklichkeit der Gesellschaft im Film: Dokumentarfilme als Gegenstand der Filmsoziologie*. In: Heinze, C./Moebius, S./Reicher, D. (Hrsg.): *Perspektiven der Filmsoziologie*. Konstanz, S. 78–101.
- Heinze, C. (2017): *Soziologie und der dokumentarische Film*. In: Heinze, C./Weber, T. (Hrsg.): *Medienkulturen des Dokumentarischen*. Wiesbaden, S. 27–60. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14698-6_2
- Kaczmarek, J. (2008): *Soziologischer Film – Theoretische und praktische Aspekte*. In: *FQS*, Volume 9, No. 3, Art. 34. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1164>. (1. März 2016)
- Kurt, R. (2010). *Diener zweier Damen. Videobasierte Sozialforschung zwischen Datendokumentation und Filmproduktion*. In: Corsten, M./Krug, M./Moritz, C. (Hrsg.): *Videographie praktizieren: Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden, S. 195–208.
- Mohn, E. (2002): *Filming culture: Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise*. Stuttgart.
- Muchow, M./Muchow, H. H. (1998 [1935]): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim/München.
- Reichert, R. (2007): *Im Kino der Humanwissenschaften: Studien zur Medialisierung wissenschaftlichen Wissens*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839406472>
- Reichert, R. (2009): *Medienkultur und Experimentalpsychologie: Filme, Diagramme und Texte des Sozialpsychologen Kurt Lewin*. In: Griesbeck, B./Krause, M./Petthes, N./Sabisch, K. (Hrsg.): *Kulturge-schichte des Menschenversuchs im 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M., S. 156–180.
- Schändlinger, R. (1998): *Erfahrungsbilder: Visuelle Soziologie und dokumentarischer Film*. Konstanz.
- Tuma, R./Schnettler, B./Knoblauch, H. (2013): *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden.
- Weingart, P. (2008): *Wissenschaft im Spielfilm*. In: Schroer, M. (Hrsg.): *Gesellschaft im Film*. Konstanz, S. 333–355.
- Zinnecker, J. (1998): *Vorwort des Herausgebers (1978/1998)*. In: Muchow,

M./Muchow, H. H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim/München, S. 5–7.

Anmerkungen

- 1 Das 37-minütige Bonusmaterial umfasst thematisch differenzierte Interviews zu Martha Muchows Leben und Werk mit verschiedenen Expert*innen, die auch im Hauptfilm zu Wort kommen.
- 2 Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass der Begriff des ‚soziologischen Films‘ auf den begrifflichen Urheber des Dokumentarfilms, den schottischen Filmemacher und Produzenten John Grierson, zurückzuführen ist, der bekanntlich ‚documentary‘ bereits in den 1930er Jahren als „creative treatment of reality“ charakterisierte und damit eine bis heute kontrovers diskutierte Umschreibung des Dokumentarfilms schuf (vgl. Forsyth 1947; für einen kurzen Abriss der Geschichte und Theorie des dokumentarischen Films: vgl. Heinze 2012, S. 78ff. und Heinze 2017, S. 27ff.).
- 3 Wie schwierig eine (nachträgliche) Einordnung und Interpretation derartiger Filmaufnahmen bis heute ist, zeigt das Interview mit Rudolf Miller im Bonusmaterial der DVD, in dem er die Filmbilder Lewins zu analysieren versucht.

Filmographie

- Abécédaire: Gilles Deleuze von A bis Z (FR, 1988–89/1996). R.: Pierre-André Boutang.
- Alien, Marx & Co.: Slavoj Žižek im Porträt (D 2005/2009). R.: Susan Chales de Beaulieu/Jean-Baptiste Farkas.
- Auf den Spuren von Martha Muchow (D, 2016). R.: Günter Mey/Günter Wallbrecht.
- Claude Levi-Strauss: Selbstbildnis des Ethnologen (FR, 2011). R.: Pierre-André Boutang/Annie Chevally.
- Das radikal Böse (D/A 2013). R.: Stefan Ruzowitzky.
- Derrida (US, 2002). R.: Kirby Dick/Amy Ziering Kofman.
- Derrida, anderswo (FR, 1999). R.: Safaa Fathy.
- Die feinen Unterschiede (D, 1983). Hessischer Rundfunk, 3.11.1983.
- Examined Life (CA, 2008). R.: Astra Taylor.
- Soziologie ist ein Kampfsport: Pierre Bourdieu im Porträt (FR, 2009). R.: Pierre Carles.
- The Stuart Hall Project (UK, 2013). R.: John Akomfrah.
- Von Caligari zu Hitler (D, 2015). R.: Rüdiger Suchsland.
- Žižek! (US/CA, 2005). R.: Astra Taylor.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.13>

Autorinnen und Autoren

Hermann Brandenburg

Univ.-Prof. Dr. Hermann Brandenburg ist Dekan der Pflegewissenschaftlichen Fakultät an der Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar. Er ist Inhaber des Lehrstuhls für Gerontologische Pflege. Seine Arbeitsschwerpunkte konzentrieren sich auf die Lebensqualität alter Menschen in der stationären Langzeitpflege, die Praxis des personenzentrierten Umgangs bei Menschen mit Demenz sowie die Möglichkeiten und Grenzen eines multiprofessionellen Personalmix in der Pflege alter Menschen.

E-Mail: hbrandenburg@pthv.de

Georg Breidenstein

Prof. Dr. Georg Breidenstein hat die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg inne. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Soziale Konstruktion des Geschlechts in der Kindheit, Peer Kultur von Kindern und Jugendlichen, Schülerperspektive auf Unterricht, ethnographische Unterrichtsforschung, reformpädagogische Praxis in der Grundschule, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung

E-Mail: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de

Helmut Bremer

Prof. Dr. Helmut Bremer arbeitet an der Universität Duisburg-Essen zu den Schwerpunkten Politische Erwachsenenbildung, Adressaten- und Teilnehmerforschung, Soziale Ungleichheit, Bildung und Weiterbildung, Habitus, Lernen und Sozialisation, Milieu- und Habitusanalyse, Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung und Religionssoziologie.

E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de

Carsten Heinze

Dr. Carsten Heinze arbeitet zu den Themen Kultur-, Medien- und Filmsoziologie, Jugend- und Musikkulturforschung nach 1945, Biografie- und Autobiografieforschung sowie zur Soziologie von Erinnerungs- und Gedächtniskulturen im 20. Jahrhundert.

E-Mail: carsten.heinze@wiso.uni-hamburg.de

Anna-Kristen Hentschke

Dipl.-Päd. Anna-Kristen Hentschke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Marburg und arbeitet zu den Forschungsschwerpunkten Kindheits- und Jugendforschung, Sexualisierte Gewalt im Jugendalter und Queer Studies.

E-Mail: anna-kristen.hentschke@staff.uni-marburg.de

Fabian Kessl

Prof. Dr. Fabian Kessl hat die Professur für Theorie und Methoden der Sozialen Arbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: fabian.kessl@uni-due.de

Felix Knappertsbusch

Dr. phil. Felix Knappertsbusch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an Institut für Soziologie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Forschungsgebiete sind Vorurteils- und Diskriminierungsforschung, Methoden und Methodologie empirischer Sozialforschung, Kritische Theorie und Soziologie der Kritik.

E-Mail: felix.knappertsbusch@sowi.uni-giessen.de

Julia Lipkina

Dr. phil. Julia Lipkina ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen am Department für Erziehungswissenschaften und Psychologie.

E-Mail: julia.lipkina@uni-siegen.de

Sabine Maschke

Prof. Dr. Sabine Maschke hat die Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kindheits- und Jugendforschung, Bildungs- und Biografieforschung sowie Extended Education.

E-Mail: sabine.maschke@staff.uni-marburg.de

Jo Reichertz

Prof. em. Dr. Jo Reichertz ist emeritierter Professor für Kommunikationswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen.

Martina Richter

Jun.-Prof. Dr. Martina Richter arbeitet an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zu den Schwerpunkten Kinder - und Jugendhilfeforschung, Ganztagschulforschung, Familienforschung und Qualitativen Forschungsmethoden.

E-Mail: martina.richter@uni-due.de

Carolin Rotter

Prof. Dr. Carolin Rotter hat an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung inne.

E-Mail: carolin.rotter@uni-due.de

Karin Schittenhelm

Univ.-Prof. Dr. phil. Karin Schittenhelm arbeitet derzeit am Forschungsprojekt „Mobile Übergänge, mobile Lebensformen? Berufsfindung und Lebensführung während des Übergangs in transnational mobile Wissenschaftsbiografien in der EU“ an der Uni Siegen.

E-Mail: schittenhelm@soziologie.uni-siegen.de

Shirley Steinberg

Shirley R. Steinberg is a Research Professor of Critical Youth Studies at the University of Calgary. She is the author and editor of many books in critical pedagogy, urban and youth culture, and cultural studies. Dr. Steinberg's work focuses on the cultural/social/education development of youth, and critical community involvement. She is concerned with how society views young people, and her work creates an environment in which youth are viewed as positive democratic agents within society. As a Research Chair, she has established an international network of youth and community workers engaged in a critical pedagogical approach to activism and pedagogy. Her work is currently focused on issues of Islamophobia, Empowerment of Women, and Critical Diversity Studies.

E-Mail: steinbes@ucalgary.ca

Jörg Strübing

Prof. Dr. Jörg Strübing forscht und lehrt an der Universität Tübingen zu Methoden und Methodologien qualitativer Sozialforschung sowie zu wissenschafts- und techniksoziologischen Themen.

E-Mail: joerg.struebing@uni-tuebingen.de

Anja Tervooren

Prof. Dr. Anja Tervooren arbeitet an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zu den Schwerpunkten Bildungs- und Sozialisationsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Methoden qualitativer Forschung, v.a. Ethnographie und zu Konstruktionen von Differenz und Intersektionalität.

E-Mail: anja.tervooren@uni-due.de

Christine Wiezorek

Prof. Dr. Christine Wiezorek ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen.

E-Mail: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Daniel Wrana

Prof. Dr. Daniel Wrana hat die Professur für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg inne. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Bildungs- und Subjektivierungsprozesse und -verhältnisse, Erkenntnispolitik erziehungswissenschaftlichen Wissens, Gouvernementalitätsanalysen, Methodologie der Analyse diskursiver Praktiken und Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung

E-Mail: daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de

Zeitschrift für qualitative Forschung

Technische Hinweise zur Erstellung der Manuskripte

1. Bitte nutzen Sie zur Erstellung Ihres Manuskripts die **Formatvorlage** des Verlags.
(<http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>)
2. Der Beitrag sollte entsprechend den **Duden-Regeln der neuen Rechtschreibung** geschrieben werden. Zitate in alter Rechtschreibung bleiben davon unberührt.
3. Der Beitrag sollte einen Umfang von **50.000 Zeichen (einschließlich Leerzeichen, Abstract und Literatur)** nicht überschreiten.
4. Dem Beitrag soll ein **Abstract in englischer und deutscher Sprache vorangestellt** werden, der die wichtigsten Thesen oder Ergebnisse knapp darlegt.
5. Es sind etwa **fünf Schlagworte (Keywords) in Deutsch und Englisch** einzureichen.
6. 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).
7. 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 u.a., 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 u.a., S. 46) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind).
8. **Anmerkungen und Fußnoten** sollen am **Ende des Beitrages** als sogenannte Endnoten eingefügt und **arabisch durchnummeriert** werden.
9. 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 Autor*innen:**
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 Sammelbänden:**
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 Lehrerbearbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.
 - g. **Literaturnachweise von Online-Dokumenten:**
Walker, J. R. (1998): Basic CGOS Style.
<http://www.columbia.edu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)

10. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
 - a. die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
 - b. Namenszusätze (von, de) zum Vornamen geschrieben werden,
 - c. also für Hella von Unger (2013): Unger, H.v. (2013) die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54-62),
 - d. mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden, (also nicht: 2013, 2013a, 2013b – sondern: 2013a, 2013b, 2013c)
 - e. bei Zeitschriften Jahrgänge und Heftnummern deutlich unterschieden werden, z. B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1-20.
 - f. keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
 - g. alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).
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. Die **Abkürzungen aus mehreren Worten** sollen **ohne Leerzeichen** geschrieben werden (also z.B.; u.a.; Frankfurt a.M.)
15. **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).
16. **Am Ende des Beitrages** soll ein **kurzer Hinweis auf den*die Autor*in** des Beitrages erfolgen (Titel, Name, aktuelle Funktion/Arbeitsstelle, Nennung von bis zu 3 Forschungsschwerpunkten und Kontaktadresse).
17. Und nicht zuletzt: Der Beitrag soll in einer **Sprache** verfasst werden, welche **die Geschlechter bzw. Gender gleichberechtigt repräsentiert.** Inspiration und Formulierungshilfen finden Sie zum Beispiel hier:
 - a. Uni Köln (ausführlich): www.gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e16894/GenderLeitfaden-4.Auflage.pdf
 - b. FU Berlin (kurz): www.fu-berlin.de/sites/frauenbeauftragte/media/FU-Frauenbeauftragte-Flyer-2014-x30-web-geschlechtergerechtigkeit.pdf

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!

Zeitschrift für qualitative Forschung

Manuscript Preparation Guide

1. Please, use our stylesheet: <http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>
2. The paper should not exceed a limit of 50.000 signs of length in total.
3. Subdivide the contribution into several sections and/or several chapters and provide these sections in each case with a short subheading.
4. Subdivisions should occur on max. two stages (for example 2.1, 2.2, 2.3).
5. 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).
6. Notes and footnotes should be inserted at the end of the part and should be numbered Arabian consecutively.
7. 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, Genealogy, Ethics*. In: Hoy, D. C. (ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford, P. 221–233.
 - e. *Articles 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..
8. 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, H. 6, P. 1-20,
 - e. no names of publishers are mentioned, however all places of publishers are mentioned in the bibliography.
9. 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)
10. All names (in the text or the reference) should appear in standard font (not italic or capital letter).
11. The paper should include an abstract indicating the central results of the article, additionally up to 5 key words should be mentioned.
12. Tables and charts should be transmitted separately. Please highlight the place the chart should be inset in the paper.
13. A short reference of the author should occur at the end of the paper (title, name, affiliation, 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!