



19. Jg. | Heft 1+2 | 2018

Zeitschrift für Qualitative Forschung



Schwerpunkt Rekonstruktive Ungleichheitsforschung

herausgegeben von
Nicolle Pfaff und Kerstin Rabenstein



Schwerpunkt

Ungleichheitsforschung in deutschsprachigen Zeitschriften
Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit
Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung
Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung
Intersektionalität und Ungleichheitsforschung
Soziale Aufstiege durch Migration
„Un/doing differences“ im Unterricht
Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken
Bildungsungleichheit und Hilfen zur Erziehung
Biographisches Sprechen und Ungleichheitsforschung
Armut über Generationen

Freier Teil

Das Bild von Familie
Identifikation und Befremdung
Wir-Bilder, Sie-Bilder und Handlungspraktiken
Zuschreibungen gegenüber Assistenzsystemen
Marginalisierung und Klassenanalyse
Situationsanalyse und abduktive Typenbildung
Mehrebenenanalyse im wissenschaftlichen Feld

ISSN 2196-2138



Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

<i>Nicolle Pfaff, Kerstin Rabenstein</i>	Einführung in den Schwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung	5
<i>Nicole Burzan, Miriam Schad</i>	Qualitative Ungleichheitsforschung Zugänge zu einem Kernthema der Soziologie am Beispiel deutschsprachiger Zeitschriftenbeiträge	13
<i>Andreas Wernet</i>	Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch	31
<i>Rainer Diaz-Bone</i>	Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung	47
<i>Nicolle Pfaff</i>	Die Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung	63
<i>Christine Hunner-Kreisel, Katharina Steinbeck</i>	Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung Der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive	79
<i>Anja Weiß, Ariana Kellmer</i>	Soziale Aufstiege durch Migration. Lassen sich globale Ungleichheiten durch fallvergleichende qualitative Forschung rekonstruieren?	97
<i>Kerstin Rabenstein, Julia Steinwand</i>	„Un/doing differences“ im Unterricht Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung	113

<i>Claudia Machold, Carmen Wienand</i>	Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie	131
<i>Martin Harbusch, Helena Kliche, Vicki Täubig</i>	(Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung Potenziale ethnographischer Forschung	147
<i>Anna Schnitzer</i>	Praktiken des Sprechens und das Sprechen über Praktiken Erkenntnispotenziale einer ethnographisch- biographischen Perspektive für die Ungleichheitsforschung	163
<i>Petra Böhnke, Janina Zölch</i>	Armut über Generationen Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise in der rekonstruktiven intergenerationalen Ungleichheitsforschung anhand einer fall-exemplarischen Analyse	181
Freier Teil		
<i>Tina Maschmann</i>	Das Bild von Familie Zur Anwendung und Auswertung von Familienskulpturen im Rahmen biografischer Fallrekonstruktionen	197
<i>Johannes Kloha</i>	Identifikation und Befremdung Eine Fallstudie zur professionellen Sozialisation einer angehenden Sozialarbeiterin mit einer Migrationsgeschichte	217
<i>Eva Bahl, Arne Worm</i>	Biographische und ethnographische Zugänge zu Wir-Bildern, Sie-Bildern und Handlungspraktiken in einer Organisation Die spanische Polizeieinheit Guardia Civil in Ceuta und Melilla	233
<i>Julia Krüger, Mathias Wahl, Jörg Frommer</i>	„es is komisch es is keen mensch“ – Zuschreibungen gegenüber individualisierten technischen Assistenzsystemen. Eine Interviewstudie zum Nutzer/innenerleben in der Mensch-Computer-Interaktion	253

<i>Christopher Wimmer</i>	Marginalisierung und eine lebensweltliche Klassenanalyse Reproduktion und Umgangsweisen der marginalisierten Klasse in Deutschland	271
<i>Maria Kondratjuk</i>	Situationsanalyse und abduktive Typenbildung als erkenntnisvertiefende Elemente im Forschungsprozess einer Grounded Theory – dargestellt an einer Untersuchung zum Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung	289
<i>Julia Elven, Jörg Schwarz, Susanne Maria Weber, Sarah Wieners</i>	Organisation, Sozialisation und Passungsverhältnisse im wissenschaftlichen Feld Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen für die rekonstruktive Laufbahnforschung	307
Rezensionen		
<i>Dieter Nittel</i>	Daniel Bertaux: Die Lebenserzählung. Ein ethnozoziologischer Ansatz zur Analyse sozialer Welten, sozialer Situationen und sozialer Abläufe	325
<i>Nadine Jukschat</i>	Julia Böcker/Lena Dreier/Melanie Eulitz/Maria Jakob/Alexander Leistner (Hrsg.): Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven	328
<i>Jochen Lange</i>	Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren	332
<i>Wolfgang B. Ruge</i>	Robert Kreitz/Ingrid Miethe/Anja Tervooren (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung	335
Autorinnen und Autoren		341
Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte		346
Manuskriptregeln und Rezensionen		347

Nicolle Pfaff und Kerstin Rabenstein

Einführung in den Schwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung

Soziale Ungleichheit gehört zu den grundlegenden Gegenstandsfeldern kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschung. Als wissenschaftliches Untersuchungsgebiet gewinnt sie historisch in dem Moment an Bedeutung, in dem gesellschaftliche Statusunterschiede vor dem Hintergrund eines allgemeinen Gleichheitsanspruchs nicht mehr als gottgegeben oder natürlich angenommen werden (vgl. Solga/Powell/Berger 2009; Hormel/Scherr 2016). Ungleiche Lebensbedingungen, Teilhabechancen und Gestaltungsperspektiven wurden fortan als gesellschaftlich produzierte Verhältnisse erkannt. Mit der politischen Kritik an Ungleichheitslagen gewann neben dem Entwurf von Utopien sozialer Gleichheit auch ihre Analyse an Bedeutung. Gefragt wird nach der gesellschaftlichen Hervorbringung, nach den Mechanismen und multifaktoriellen Prozessen der Reproduktion bzw. Überwindung von sozialer Ungleichheit. Als ein Untersuchungsgebiet qualitativer Zugänge kann die Ungleichheitsforschung insofern beschrieben werden, als mit ihnen ermöglicht wird, die Entstehung von Ungleichheitsverhältnissen und ihre Auswirkungen auf das Leben und das Selbstverständnis von Menschen detailliert und prozessbezogen zu beschreiben, zu verstehen und theoretisch einzuordnen. Zur Einführung in den Schwerpunktteil dieses Heftes nehmen wir neben zentralen Untersuchungsfeldern und -perspektiven auch die spezifischen Gegenstandskonstruktionen sozialer Ungleichheiten sowie insbesondere die Herausforderungen der Analyse in den Blick, die vor dem Hintergrund einer sich in den letzten Jahren stark diversifizierenden qualitativen Ungleichheitsforschung und damit im Kontext unterschiedlicher methodologischer und methodischer Denkansätze und Verfahren der qualitativen Forschung entstanden sind. Das vorliegende Schwerpunktheft der ZQF bündelt Beiträge zu aktuellen Forschungsprojekten; sie zeichnen komplexe methodologische Überlegungen und daraus resultierende methodische Perspektiven zur Untersuchung von Phänomenen sozialer und bildungsbezogener Ungleichheit nach und reflektieren die Möglichkeiten und Grenzen der gewählten Ansätze. Sie tun dies an unterschiedlichen Gegenständen aus aktuellen Forschungsprojekten. Insgesamt werden mannigfaltige theoretische Suchbewegungen deutlich, die darauf zielen, die Komplexität der Untersuchungsdesigns und damit des Gegenstandsverständnisses in der Ungleichheitsforschung zu erhöhen.

Soziale Ungleichheit – ein diversifiziertes und interdisziplinäres Gegenstandsfeld

Es gehört zu den grundlegenden Leistungen der soziologischen Sozialstrukturanalyse, den weitreichenden Einfluss sozialstruktureller Verhältnisse und damit verbundener sozialer Platzierungen von Individuen und Gruppen für ihren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen nachgewiesen zu haben (z.B. Kreckel 2004, S. 107ff.; Weiß 2017, S. 47). Vor diesem Hintergrund befassen sich wissenschaftliche Analysen zu sozialer Ungleichheit aktuell mit ganz unterschiedlichen Gegenstandsbereichen aus allen Arenen des sozialen und kulturellen Lebens. Auch die Hervorhebung der Bedeutung von Lebensstilen und das Interesse an den Differenzierungen von Teilhabeformen (z.B. in den Feldern Bildung, Gesundheit, Freizeit, politische Gestaltung) haben das Gegenstandsfeld und die disziplinäre Verankerung von Studien zu sozialer Ungleichheit deutlich erweitert (Berger 1987; Kreckel 2004, S. 66ff.). Dies zeigt sich nicht nur in der Vielzahl von auf Ungleichheit bezogenen aktuellen Forschungen in der Soziologie, sondern etwa auch in entsprechenden Auseinandersetzungen in der Erziehungswissenschaft und den Kulturwissenschaften.

Zugleich sind mit z.B. der Etablierung der Geschlechterforschung, der Migrations- und Rassismusforschung sowie den Disability Studies Forschungsansätze entstanden, die über eine alleinige Fokussierung auf sozialstrukturelle Verhältnisse von Klassen oder Schichten hinausgehen. Stattdessen haben sich Diskurse zu den unterschiedlichen Differenzkategorien entwickelt, unter denen neben den ‚klassischen‘ Kategorien, wie z.B. Geschlecht, Ethnizität, Alter/Generation, auch weitere, wie z.B. Körper oder Region, zu finden sind (z.B. Schwinn 2007; Winkler/Degele 2015).

Damit verbunden ist eine Diversifizierung der Forschungsperspektiven, die über die indikatorengestützte Deskription von Ungleichheiten hinaus Fragen ihrer sozialen Hervorbringung ins Blickfeld rücken und damit u.a. gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, soziale Praktiken der Differenzierung und Ungleichbehandlung, diskursive Mechanismen der Verhandlung von Zugehörigkeit und Rechten oder Formen der Bewältigung eingeschränkter Teilhabechancen zum Gegenstand machen (z.B. Barlösius 2013; Behrmann/Eckert 2017).

Jenseits dieser Verschiebungen des Blickwinkels findet sich in aktuellen Analysen zum Gegenstandsfeld sozialer Ungleichheit weitgehend übereinstimmend ein Verständnis von Ungleichheit, das soziale Positionierungen von Individuen und Gruppen mit dem Zugang zu Ressourcen und Teilhabechancen verbindet: Ungleichheit wird darin als Resultat von „Privilegierung und Benachteiligung sozialer Gruppen bei der Verteilung erstrebenswerter sozialer Güter und Positionen“ (Hormel/Scherr 2016, S. 181) gefasst. Damit einher geht die Einsicht, dass Ungleichheit zugleich Ausdruck und Resultat sich überlagernder sozialer Strukturen, Verhältnisse und Kategorien ist.

So findet sich die wissenschaftliche Thematisierung sozialer Ungleichheit gegenwärtig in ein weites Gegenstandsfeld eingebettet, das zugleich spezifischen disziplinären Verankerungen und Konjunkturen unterliegt. Für die soziologische Ungleichheitsforschung benennt Burzan (2010) die Sozialstrukturanalyse als zentralen Referenzrahmen auch für aktuelle Studien zu sozialer Ungleichheit (vgl. auch Solga/Powell/Berger 2009), die in den letzten beiden Jahrzehnten durch

ein stärkeres Interesse an bildungssoziologischen Fragen zur Benachteiligung spezifischer sozialer Gruppen im Bereich der institutionellen Qualifizierung sowie an institutionellen Strukturen der sozialen Schließung ergänzt wurden. Auch Scherr (2010) konstatiert für die soziologische Ungleichheitsforschung eine grundlegende Beobachtungsperspektive, die lebensweltliche Differenzierungen, Privilegien und Benachteiligungen in erster Linie als sozioökonomisch verankerte Differenzen wahrnimmt.

In anderen disziplinären Zusammenhängen ergeben sich demgegenüber z.T. deutlich andere Schwerpunktsetzungen. Schaut man bspw. auf die – in diesem Heft neben soziologischen Perspektiven zentral gestellte – aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Fragen ungleicher Zugänge und Leistungen im Bildungssystem, dann fügen sich Thematisierungen von ‚Ungleichheit‘ entlang historischer Konjunkturen derzeit in ein Umfeld weiterer Begriffe, Gegenstandsbezeichnungen bzw. -felder ein (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2017): So werden beispielsweise Teilhabe, Differenz oder Grenzziehungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als Gegenstandsfelder entworfen, die mit Fragen von Ungleichheit in den Arenen der Bildung, Erziehung und Sorge mindestens korrespondieren (z.B. Budde 2017; Emmerich/Hormel 2017). Aktuell hat sich also im Bereich der Ungleichheitsforschung – wie sich auch in diesem Schwerpunktteil zeigt – ein thematisch diverses und stark ausdifferenziertes Gegenstandsfeld entwickelt, das insgesamt auch als über die einzelne Disziplin hinausweisend und damit als transdisziplinär bezeichnet werden muss.

Jenseits der Sozialstrukturanalyse? Gegenstandsfelder und Herausforderungen qualitativer Ungleichheitsforschung

Auch wenn die indikatorengestützte Feststellung und der durch sie zentral erbrachte empirische Nachweis von differenten Positionierungen in der Sozialstruktur sowie von ungleich verteilten Ressourcen als ein Kern der Ungleichheitsforschung verstanden wird, hat es daneben immer auch andere eher durch qualitative Perspektiven fokussierte Perspektiven auf Phänomene sozialer Ungleichheit gegeben. Entsprechend reicht der Einsatz qualitativer Methoden in der Analyse unterschiedlicher sozialer Lagen weit zurück. Schiek (2017) zeichnet etwa am Beispiel früher Studien der Chicagoer School eine enge Verbindung zwischen interpretativem Paradigma und der soziologischen Analyse von Deprivation und Benachteiligung nach. Auch Untersuchungen der frühen Cultural Studies bezogen sich in erster Linie auf die Analyse und Kritik gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. Winter 2006). Darüber hinaus war das interpretative Paradigma vor dem Hintergrund des Positivismusstreits in der Abgrenzung vom kritischen Rationalismus als normative wissenschaftliche Position entworfen, die (interpretative) sozialwissenschaftliche Forschung als Offenlegung und Kritik hegemonialer Verhältnisse verstand (Adorno 1989).

Nach Jahrzehnten der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung qualitativer Forschungszugänge ist es an der Zeit, danach zu fragen, welche Beiträge qualitative Studien in den diversifizierten Feldern der sozialwissenschaftlichen For-

schung zu sozialer Ungleichheit leisten. Welche Forschungsfragen werden aufgeworfen, welche sozialen Felder werden damit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt, wie wird der Gegenstand ‚soziale Ungleichheit‘ in unterschiedlichen methodologischen und methodischen Perspektiven entworfen und welche aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen werden diskutiert? Der vorliegende Schwerpunkt geht diesen Fragen in elf Beiträgen aus der Soziologie und der Erziehungswissenschaft nach. Die hier versammelten Analysen legen einen Fokus auf Potentiale und Grenzen der gewählten methodologischen Perspektiven und reflektieren methodische Entwicklungen und ihre Potenziale für die fokussierten Gegenstandsbereiche der Ungleichheitsforschung. Zugleich verbindet sie die Auseinandersetzung mit grundlegenden methodologischen, normativen und inhaltlichen Annahmen der quantitativ-empirisch dominierten Ungleichheitsforschung und Sozialstrukturanalyse und die Frage nach Herausforderungen qualitativer Ungleichheitsforschung. Auch die Bedeutung (des eigenen) forscherschen Handelns für die soziale Repräsentation von Ungleichheit wird in den Texten reflexiv – auf die eigene Forschung bezogen – diskutiert.

Das Bild, das durch die elf Beiträge entsteht, zeigt die Vielfalt inhaltlicher Felder und methodischer Zugriffe einer qualitativen Ungleichheitsforschung, ohne dass hiermit ein wie auch immer gearteter Vollständigkeitsanspruch verbunden sein könnte. Einen Überblick über thematische Foki qualitativer Studien auf dem Gebiet vertikaler Ungleichheit leisten Burzan und Schad (in diesem Heft) in der Analyse ausgewählter deutschsprachiger soziologischer Zeitschriftenbeiträge im Zeitraum von 2012 bis 2017. Sie unterscheiden drei inhaltliche Felder qualitativer Ungleichheitsforschung: die Analyse von Prozessen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheit (Ungleichheit als Resultat), die Untersuchung von Ausdrucksformen sozialer Ungleichheit auf der Ebene des Wissens und Handelns von Akteuren (Ungleichheit als Einflussfaktor) und die Beschreibung von Formen des Zusammenspiels ungleichheitsrelevanter Bedingungen und Erfahrungen (Ungleichheit in Wechselwirkung). Analog dazu beschreiben es Emmerich und Hormel (2017) in einer Auseinandersetzung mit methodischen Zugängen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Ungleichheit und Differenzverhältnissen als grundsätzliches Anliegen einer qualitativen Ungleichheitsforschung, Mechanismen und Prozesse der sozialen Hervorbringung von Ungleichheit zu identifizieren und zu beschreiben. Mit Blick auf das aktuell in einzelnen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen besonders bedeutsame kulturwissenschaftliche Theorem des Doing untersuchen Mikroanalysen, in Übereinstimmung mit diesem allgemeinen Ziel, Konstruktionsprozesse sozialer Differenz(ierung) bezogen auf unterschiedliche soziale Lagen (vgl. ebd.; West/Fenstermaker 1995; Fenstermaker/West/Zimmerman 2002; Behrmann/Eckert/Gefken 2018).

Die im vorliegenden Schwerpunkt abgedruckten Beiträge beziehen sich, neben dem Versuch von Burzan und Schad das Feld der vertikalen Ungleichheitsforschung zu systematisieren, einerseits direkt auf sozialstrukturelle Differenzierungen, wie der Beitrag von Petra Böhnke und Janina Zölch zur methodischen Annäherung an Prozesse der intergenerationalen Weitergabe von Armut oder die Analysen von Anja Weiß und Ariana Kellmer zum sozialen Aufstieg im Kontext von Migration und globaler Ungleichheit. Andreas Wernet fragt in seinem Beitrag, inwiefern Klassenlage und soziale Positionierung in Sinngestalten familärer und schulischer Interaktion rekonstruiert werden können. Einen zentralen Schwerpunkt des Heftes bilden andererseits Analysen zu Bildungsungleichheit im Spannungsfeld unterschiedlicher sozialer Lagen. So zeigen bspw. die Beiträge von

Anna Schnitzer sowie von Claudia Machold und Carmen Wienand analytische Perspektiven der Forschung zu Differenzkonstruktionen im Kontext ethno-nationaler und sprachlicher Zugehörigkeitsordnungen auf. Die Beiträge von Kerstin Rabenstein und Julia Steinwald sowie von Christine Hunner-Kreisl und Katharina Steinbeck arbeiten mit unterschiedlichen methodischen Zugängen an Problemen der Rekonstruktion sozialer Kategorisierungen und damit verbundener Differenzierungsprozesse in pädagogischen Feldern. So wird in den Beiträgen der Umgang mit dem sog. Kategorienproblem der Ungleichheitsforschung thematisiert (z.B. Berger 1988; Budde 2012; Emmerich/Hormel 2013; West/Fenstermaker 1995). Sie weisen darauf hin, dass Kategorien, wie Klasse oder Geschlecht, einerseits unerlässliche Ausgangspunkte auch für die qualitative Erforschung sozialer Ungleichheit darstellen, andererseits im Forschungsprozess nicht als schlichte „Realitätserwartungen“ (Emmerich/Hormel 2017, S. 106) vorausgesetzt werden können, sondern in ihrer sozialen Konstitution selbst zum Gegenstand qualitativer Ungleichheitsforschung werden müssen.

Soziale Ungleichheit im Spiegel unterschiedlicher methodologischer Prämissen und methodischer Zugänge der qualitativen Forschung

Auch wenn mit den beschriebenen Zielen und Herausforderungen zunächst grundsätzlich auf das Feld der qualitativen Ungleichheitsforschung verwiesen ist, zeigen sich zugleich Variationen und Spezifikationsbedarfe entlang der disziplinären Verortung von Studien, der Engführung oder Offenheit von Ungleichheitskonzepten und vor allem zwischen unterschiedlichen qualitativen Ansätzen.

Dies zeigt sich im ersten Teil des vorliegenden Hefts bereits in der einführenden Systematisierung von Burzan und Schad, die auf spezifische Gegenstandskonstruktionen von Phänomenen sozialer Ungleichheit durch unterschiedliche qualitative Zugänge hinweisen. In weiteren Beiträgen im Schwerpunkt werden methodologische und methodische Perspektiven sowie mit ihnen verbundene analytische Potentiale und Herausforderungen für verschiedene methodologische Ansätze diskutiert. Rainer Diaz-Bone stellt die spezifische Nähe der Foucaultschen Diskursanalyse zur Ungleichheitsforschung heraus, indem er zunächst die grundlegenden methodologischen Prämissen des poststrukturalistischen Denkens Foucaults aufruft sowie ihre besonderen Potentiale für die Analyse komplexer sozialer Verhältnisse herausstellt und dann auf die Bedeutung sozialer Praktiken als Konstituens gesellschaftlicher Differenzierung bezieht. Andreas Wernet fragt demgegenüber nach den analytischen Potentialen sinnrekonstruktiver Forschung in der Tradition der Objektiven Hermeneutik für die Analyse der sozialen Positionierung von sinnhaften Ausdrucksgestalten; sein Beitrag irritiert die bislang dominante Annahme der Wirkmächtigkeit sozialer Lagen auch in institutionell gerahmten sozialen Interaktionen. Für die Dokumentarische Methode zeigt Nicolle Pfaff das methodologische Potential der Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums für die Ungleichheitsforschung auf, verweist dabei auf strukturelle Herausforderungen in der Rekonstruktion sozialer Verhältnisse sowie auf neuere Entwicklungen im Feld der Dokumentarischen Forschung. Anja Weiß und Ariana

Kellmer stellen in einer exemplarischen Fallrekonstruktion die Potentiale der Dokumentarischen Methode für die Analyse sozialer Mobilität durch Migration heraus und betonen hiermit zugleich die Notwendigkeit, Ungleichheit als komplexes Spannungsverhältnis von Kontextrelationen zu entwerfen und in einem globalen Zusammenhang zu betrachten. In der exemplarischen Anwendung der Intersektionalen Mehrebenenanalyse als ungleichheitstheoretisch und kategorienkritisch orientierter neuerer Ansatz der qualitativen Ungleichheitsforschung zeigen Christine Hunner-Kreisl und Katharina Steinbeck blinde Flecke einer auf einzelne Ungleichheitslagen bezogenen Forschung auf und loten Potentiale des Ansatzes für das Feld der Bildungsungleichheitsforschung aus. Petra Böhnke und Janina Zölch zeichnen aus einer generationenübergreifend agierenden biographieanalytischen Perspektive die Potentiale fallrekonstruktiver und -vergleichender Analysen zum Gegenstandsbereich Armut nach.

Einen Schwerpunkt setzen die übrigen Beiträge auf verschiedene Anwendungsperspektiven und Weiterentwicklungen ethnographischer Methoden in der (bildungsbezogenen) Ungleichheitsforschung. Mit Blick auf die Differenzlinie ‚Ethnizität‘ zeigen Claudia Machold und Carmen Wieland auf, wie eine längsschnittliche Ethnographie ungleichheitsrelevante Differenzkonstruktionen im Kontext ethno-natio-kultureller Zugehörigkeitsordnungen analytisch erschließen kann. Kerstin Rabenstein und Julia Steinwand schlagen am Beispiel von Unterrichtspraktiken eine analytische Perspektive zur Beobachtung der Aktualisierungsprozesse von Ungleichheit im Kontext ihrer Kontingenz sowie spezifischer institutioneller und organisationaler Ordnungen vor. Mit Blick auf das Phänomen der Bildungsungleichheit an schulischen Übergängen diskutieren Martin Harbusch, Helena Kliche und Vicki Täubig am Fallbeispiel einer entzogenen Zustimmung zum Forschungsprozess, wie ethnographische Forschung gerade im Zusammenhang forschungsorganisatorischer und forschungsethischer Herausforderungen bislang kaum beachtete Phänomene der Herstellung von Ungleichheit in den Blick rücken kann. In einem Beitrag aus dem Untersuchungsfeld der Forschung zu Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule legt Anna Schnitzer die Potentiale der Verbindung ethnographischer mit biographieanalytischen Ansätzen offen, indem sie soziale Praktiken in ihrer sozialen Hervorbringung und Kontextuierung ebenso wie in ihrer Relevanz für die biographische Erfahrungsaufschichtung erschließt.

Die Beiträge des vorliegenden Schwerpunktteils verweisen so einerseits auf spezifische Perspektiven der Analyse und (Gegenstands-)Konstruktionen sozialer Ungleichheit vor dem Hintergrund erprobter methodologischer Perspektiven und methodischer Zugänge, weisen aber andererseits zugleich auf übergreifende Herausforderungen einer qualitativen Ungleichheitsforschung im reflexiven Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheiten im Forschungsprozess, mit Normativitätsproblemen in der Feldforschung sowie mit tradierten Konzepten sozialer Ungleichheit hin.

Literatur

- Adorno, T.W. (1989): Soziologie und empirische Forschung. In: Adorno, T.W./Dahrendorf, R./Pilot, H./Albert, H./Habermas, J. (Hrsg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. 13. Aufl. Frankfurt a.M., S. 81–102.
- Barlösius, E. (2013): *Kämpfe um soziale Ungleichheit: Machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden.
- Behrmann, L./Eckert, F. (2017): Soziale Ungleichheitsdynamiken aus mikroanalytischer Perspektive: Entwurf einer Typologie. In: Lessenich, S. (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/516 (19. September 2018)
- Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A. (2018): Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In: Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A./Berger, P.A. (Hrsg.): *„Doing Inequality“ Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 1-34.
- Berger, P.A. (1987): Klassen und Klassifikationen: zur „neuen Unübersichtlichkeit“ in der soziologischen Ungleichheitsdiskussion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 39. Jg., H. 1, S. 59–85.
- Berger, P.A. (1988): Die Herstellung sozialer Klassifikationen: Methodische Probleme der Ungleichheitsforschung. In: *Leviathan*, 16. Jg., H. 4, S. 501–520.
- Budde, J. (2012): Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität. In: Rentdorff, B./Kleinau, E. (Hrsg.): *Differenzen? Diversity? Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Leverkusen, S. 27–46.
- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn, S. 13-26.
- Burzan, N. (2010): Soziologie sozialer Ungleichheit. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden, S. 525–538. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6_30
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden, S. 1–26.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz-Ungleichheit-Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 103–121.
- Fenstermaker, S./West, C./Zimmerman, D. (2002): Gender inequality: New conceptual terrain. In: Blumberg, R.L. (Hrsg.): *Gender, Family, and Economy: The Triple Overlap*. London, S. 289–307.
- Hormel, U./Scherr, A. (2016): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, S. 7–20.
- Kreckel, R. (2004): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a.M./New York.
- Scherr, A. (2010): Soziale Ungleichheit als Sozialisationsbedingung. In: Theunert, H. (Hrsg.): *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München, S. 23–34.
- Schiek, D. (2017): Qualitative Verfahren und die Untersuchung sozialer Benachteiligung. In: Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A./Berger, P.A. (Hrsg.): *Doing Inequality. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 35–58.

- Schwinn, T. (2007): Komplexe Ungleichheitsverhältnisse: Klasse, Ethnie und Geschlecht. In: Klinger, C./Axeli-Knapp, G./Sauer, B. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt, S. 271–286.
- Solga, H./Powell, J./Berger, P.A. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P.A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a.M./New York, S. 11–46.
- Weiß, A. (2017): Soziologie globaler Ungleichheiten. Frankfurt a.M.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing difference. In: *Gender & Society*, 9. Jg., H. 1, S. 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Winkler, G./Degele, N. (2015): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Winter, R. (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik. In: Mecheril, P./Witsch, M. (Hrsg.): *Cultural Studies und Pädagogik*. Bielefeld, S. 21–50.

Nicole Burzan und Miriam Schad

Qualitative Ungleichheitsforschung

Zugänge zu einem Kernthema der Soziologie am Beispiel deutschsprachiger Zeitschriftenbeiträge

Qualitative research on social inequality

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über neuere Veröffentlichungen, in denen vertikale Ungleichheiten mit qualitativen Methoden untersucht werden. Zu Beginn werden grundsätzliche Trends in der deutschsprachigen Ungleichheitsforschung beschrieben sowie jeweils spezifische Schwerpunktsetzungen in quantitativen und qualitativen Studien thematisiert. Eine Darstellung von ausgewählten Fachartikeln (2012 bis 2017) ermöglicht es, inhaltliche Fokussierungen der Beiträge und methodische Entwicklungen zu skizzieren. Dabei wird deutlich, welche Potenziale die Erforschung von Themen wie symbolischen Grenzziehungen, Prekarisierungs- oder auch intergenerationalen Transmissionsprozessen mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden haben. Die abschließende Betrachtung – mit einer Unterscheidung von drei analytischen Perspektiven auf Ungleichheit – verweist auf spezifische Stärken qualitativer Vorgehensweisen.

Schlagwörter: soziale Ungleichheit, qualitative Methoden, Zeitschriftenartikel, Methodologie

Abstract

The article gives an overview of current publications dealing with qualitative research on social inequality with a focus on vertical dimensions. General trends in the German speaking fields of inequality research are outlined and specific interests of quantitative and qualitative studies are described. With a focus on selected journal articles (2012 to 2017) we provide a review about main research topics and methodological developments. Thereby the overview demonstrates the potentials of qualitative research designs to discover topics like boundary making, precariousness or processes of intergenerational transmission. The conclusion (differentiating between three analytical perspectives on inequality) points out the different advantages of qualitative methods.

Keywords: social inequality, qualitative methods, journal articles, methodology

Problemstellung

Die Erforschung sozialer Ungleichheit kann als ein Kernthema der Soziologie schlechthin bezeichnet werden. Soll ein Einblick in aktuelle qualitativ¹ orientierte Beiträge zur Ungleichheitsforschung gegeben werden, birgt dies spezifische Herausforderungen. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Beitrag zunächst erläutert, wie wir das breite Feld der Ungleichheitsforschung für den vorliegenden Zweck eingrenzen und wie sich – im Kontext des soziologischen Diskurses zur Ungleichheit – qualitative und quantitative Zugänge dazu unterscheiden. Im nächsten Schritt geben wir einen Einblick in einen Ausschnitt dieses Diskurses im Bereich der qualitativen Forschung anhand einschlägiger Artikel in deutschsprachigen² Zeitschriften von 2012 bis 2017 und diskutieren auf dieser Basis schließlich Schwerpunkte und Potenziale dieses Forschungszweigs.

Viele Themen, die im weiteren Sinne sozialstrukturell gerahmt sind (beispielsweise die Lebenssituation von Bevölkerungsgruppen mit verschiedenen Merkmalen mit Bezug z.B. auf Arbeit oder Familie) haben auch mit sozialer Ungleichheit zu tun. Grundsätzlich wird von sozialer Ungleichheit gesprochen, „wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind.“ (Solga/Berger/Powell 2009, S. 15; vgl. auch Burzan 2013) Man könnte daher viele Publikationen dazuzählen, die beispielsweise geschlechtliche oder ethnische Unterschiede thematisieren. Man kann jedoch alternativ argumentieren, dass nicht alle Arbeiten zur Sozialstruktur einen Schwerpunkt auf Relationen zwischen sozialen Lagen und damit einhergehende Bevorzugungen und Benachteiligungen setzen (wollen), also – zumindest mittelbar – auf vertikale Ungleichheiten. Die Analyse vertikaler Ungleichheiten und ihrer Dynamiken ist jedoch für die Ungleichheitsforschung im engeren Sinne charakteristisch und wird daher für den vorliegenden Beitrag als Definitionskriterium herangezogen. Es lässt sich also differenzieren, inwiefern empirisch begründete und/oder theoretisch rückgebundene Strukturvorstellungen gesellschaftlicher Ungleichheit – im Sinne etwa von Relationen größerer gesellschaftlicher Gruppierungen zueinander – eine Rahmung der Untersuchungen darstellen und beispielsweise verschiedene Schichten als gesellschaftliche Gliederungsdimension miteinander verglichen werden. Ohne einen allgemeingültigen Abgrenzungsanspruch postulieren zu wollen, beschränken wir uns in der folgenden Darstellung qualitativer Ungleichheitsforschung auf Arbeiten zur sozialen Ungleichheit, bei denen Bezüge zu *vertikal* strukturierten sozialen Zugehörigkeiten (z.B. zu Klassen, Schichten, Milieus) hergestellt werden. Eine Rolle spielen dabei nicht allein Lagemerkmale als solche, sondern ebenso Wahrnehmungen und Deutungen, insofern Menschen sich im Vergleich zu anderen heterosozial positionieren (vgl. Hirschauer 2017a, S. 39), sowie Prozesse der Privilegierung oder Benachteiligung entsprechender (Teil-)Gruppen, somit der Generierung solcher Lagen. Im Grunde verbirgt sich hinter unserer forschungspraktischen Abgrenzung ein zentrales ungleichheitstheoretisches Problem: Interessieren Disparitäten, Unterschiede etc. zusätzlich (bzw. differenzierend) zu vertikalen Privilegierungen und Diskriminierungen, oder kommen diese für die Ungleichheitsforschung v.a. dann in den Blick, wenn sie letztlich auf diese vertikalen Ungleichheiten zurückwirken (z.B. durch Distinktion oder Stigmatisierung)? Es gilt hier nicht, diese Frage zu klären, sondern die empi-

risch gewählte Fokussierung auf vertikale Ungleichheiten bewusst vor diesem Hintergrund vorzunehmen.

Welche Aspekte in der Ungleichheitsforschung relevant sind und welche theoretischen Zugänge besonders Gehör finden, variiert nach u.a. historischem bzw. kulturellem Kontext und unterliegt außerdem wie der Gegenstandsbereich selbst dem sozialen Wandel. So dominierten u.a. in der deutschsprachigen Diskussion – bei Vorläuferkonzepten komplexer sozialer Ungleichheiten – bis in die 1970er Jahre Klassen- und Schichtkonzepte, die bei vertikalen sozioökonomischen Ressourcen ansetzten. Ab etwa den 1980er Jahren gewannen Modelle an Relevanz, die die Differenzierung und Pluralisierung sozialer Ungleichheiten und zugleich – im Kontext eines generellen ‚cultural turn‘ – die Eigenständigkeit kultureller Dimensionen in den Vordergrund stellten (vgl. im Überblick Burzan 2011). Dieser Phase folgte angesichts der Kritik, in der ‚Vielfaltsforschung‘ drohe die vertikale Komponente unterzugehen (u.a. Geißler 1996; Eder 2001), eine Tendenz zum Theorienpluralismus (Geißler 2014, S. 127; Hradil 2015, S. 13), also der Hinweis darauf, je nach Fragestellung unterschiedliche Konzepte heranzuziehen (z.B. auch Rössel 2009, S. 360). Damit sind die Herausforderungen der Ungleichheitsforschung allerdings keineswegs gelöst. Diewald und Faist (2011) kritisieren etwa eine theoretische Zersplitterung, und auch Weiß (2017, S. 35) argumentiert, dass sich Ansätze zur Erfassung der mehrdimensionalen Genese von Ungleichheiten zumeist auf eine zentrale Erklärungsdimension (z.B. Herrschaft) beschränken – „eine überzeugende Aufarbeitung all dieser Theorien zu einer mehrdimensional erklärenden und zugleich gesellschaftstheoretischen Theorie sozialer Ungleichheit ist derzeit nicht in Sicht“ (ebd., Hervorh. im Original). Zudem gab es einen Wandel in der Verbreitung und Dominanz unterschiedlicher methodischer Ansätze (zum ‚Paradigmenstreit‘ siehe Kelle 2008). Es lassen sich jedoch nicht eindeutig spezifische Aspekte sozialer Ungleichheit typischen methodischen Zugängen zuordnen – auch wenn sich für die Beantwortung bestimmter Forschungsfragen eher quantitative oder eher qualitative Verfahren anbieten.

Ein aktuelles Thema der Ungleichheitsforschung stellen globale Ungleichheiten dar. Bude und Staab (2016, S. 7) postulieren, dass soziale Ungleichheit das gesellschaftliche ‚Megathema‘ der nächsten dreißig Jahre sein werde und sich seit der letzten Jahrhundertwende die Frage stelle, wie globalisierte Weltbezüge und die Entwicklung sozialer Ungleichheiten zusammenhängen. Auch Weiß (2017, S. 121f.) vertritt die Ansicht, dass es zu den wichtigsten Herausforderungen der zeitgenössischen Soziologie gehöre, die Gestalt verschiedener sozialer Kontexte in Zeiten der Globalisierung zu analysieren. So klaffen in der Ungleichheitssoziologie der globalisierungstheoretische Anspruch und die empirische Forschung deutlich auseinander, wenn z.B. auf der einen Seite der Nationalstaat als relevante Untersuchungseinheit hinterfragt wird, auf der anderen Seite jedoch z.B. Ländervergleiche vorgenommen werden. Solche Diskrepanzen sind jedoch nicht zwingend als Unvermögen empirisch Forschender zu deuten. Es handelt sich um ein prinzipielles Problem, nicht zugleich mit der „Lupe“ auf Zusammenhänge, die in spezifischen Kontexten situiert und nicht allein in aggregierter Form zu beobachten sind, schauen und zugleich mit einer Art „Weitwinkelkamera“ solche Kontexte in einen weiteren Rahmen einbinden zu können. Die jeweiligen Befunde sind entsprechend schwierig aufeinander beziehbar; beide Perspektivierungen haben jeweils ihre Berechtigung. Die These der Ausbeutung des globalen Südens durch den globalen Norden lässt sich beispielsweise durch Befunde zur Kinderarmut in Italien nicht widerlegen oder bestätigen, weil die Perspektiven unterschiedliche

Dimensionen sozialer Ungleichheit adressieren. Insofern man für spezifische Untersuchungen eine Entscheidung für die Breiten- oder Tiefeneinstellung seiner Konzepte und Instrumente treffen muss, gibt es ungeachtet der genannten Einschränkungen also durchaus zumindest Tendenzen, bestimmte Perspektiven und Themen mit bestimmten Zugängen und das heißt auch mit bestimmten Methoden zu bearbeiten, wodurch somit zumindest grobe Zuordnungen ermöglicht werden. Es wird auch deutlich, dass z.B. Phänomene globaler Ungleichheiten nicht per se auf der Basis aggregierter quantitativer Daten beforscht werden (müssen) und sich dies für bestimmte Fragestellungen auch nicht anbietet. So gibt es etwa qualitative Studien zur Rekonstruktion transnationaler Klassenlagen (Weiß 2006) mit einer eher explorativen Herangehensweise.

Will man (doch) verallgemeinern, kann man tendenziell formulieren, dass die quantitative Forschung bei spezifischen Ressourcen(bündeln) ansetzt und ‚objektive‘ soziale Lagen im Vergleich von Gruppierungen (z.B. berufsgruppenorientierten sozialen Schichten), räumlichen (z.B. verschiedenen Welt-/Regionen) oder zeitlichen Kontexten (z.B. historisch oder im Lebenslauf) untersucht.³ Charakteristische Zugänge qualitativer Forschung zu sozialer Ungleichheit setzen demgegenüber an bei Wahrnehmungen, Deutungen und Bewertungen ungleichheitsrelevanter Kontexte sowie bei entsprechenden Praktiken wie sozialen Grenzziehungen oder Schließungen. Es geht zum Beispiel darum, unter welchen Bedingungen Kontexte in welcher Weise relevant (gemacht) werden oder wie einzelne Handlungsweisen zu Mustern (etwa der Lebensführung, vgl. Müller 2016, oder Familienmentalitäten, vgl. Schad/Burzan 2018) und biographischen Dynamiken zusammengefügt werden, die dann wiederum Pfadabhängigkeiten erzeugen. Der Ansatzpunkt liegt nicht primär oder nur heuristisch auf durch vergleichbare Ressourcen klassifizierte Gruppierungen, sondern bei Akteuren, für die bestimmte Ressourcen sowie strukturelle Gelegenheiten und Restriktionen in ihrer spezifischen Bedingungskonstellation Unterschiedliches bedeuten können und die dementsprechend handeln, oder auch bei symbolischen Ordnungen, die Distinktionsgelegenheiten hervorbringen und so Zugehörigkeiten erzeugen.

Diese – nochmals: nur grobe – Differenzierung verfolgt nicht die Absicht, Defizite jeweiliger methodisch-methodologischer Zugänge zu betonen. So wäre es zu pauschal zu unterstellen, dass quantitative Forschung subjektive Einstellungen (etwa zur sozialen Gerechtigkeit, vgl. z.B. die Daten im ISSP) nicht erfassen könne oder dass qualitative Forschung keine hinreichende Verallgemeinerbarkeit der Befunde beanspruchen könne (sofern man z.B. die Kriterien statistischer und konzeptioneller Repräsentation nicht hinreichend voneinander unterscheidet, vgl. zu letzterer z.B. Strübing 2015, S. 286). Aber im Sinne einer notwendigen konzeptionellen Vorentscheidung bezieht sich eine quantitative Studie z.B. zu ungleichheitsrelevanten subjektiven Haltungen dann etwa auf vergleichsweise situationsunabhängige Einstellungen und setzt eine qualitative Untersuchung etwa zur intersektionalen Verknüpfung einer bestimmten beruflichen Stellung, Geschlecht und Migrationsstatus (z.B. Lutz 2007) weniger einen Schwerpunkt auf die Frage, wie sich spezifische typische Konstellationen zu Verteilungsstrukturen gesellschaftlicher Gruppierungen verdichten.

Differenzen oder sogar Gegensätze zwischen quantitativer und qualitativer Forschung werden angesichts solcher Argumente sichtbar (zu Herausforderungen ihrer Verknüpfung vgl. Burzan 2016). In diesem Beitrag geht es allerdings nicht um eine Gegenüberstellung jeweiliger Themen und Zugänge und schon gar nicht um eine Präferenz für einen der beiden Stränge. Stattdessen soll unser aus-

schnittthafter Überblick dafür sensibilisieren, dass holzschnittartige Differenzierungen zwischen ‚Ressourcen‘ und ‚kontextspezifischen Deutungen und Nutzungen von Ressourcen‘ nicht angemessen sind, sondern dass man allenfalls tendenzielle Zuordnungen vornehmen kann.

Neuere empirische Studien

Zur Gewinnung eines Überblicks haben wir die Jahrgänge 2012 bis 2017 einiger deutschsprachiger Fachzeitschriften gesichtet: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZfSS), *Zeitschrift für Soziologie* (ZfS), *Soziale Welt* (SW), *Berliner Journal für Soziologie* (BJfS), *Zeitschrift für qualitative Forschung* (ZQF) und Artikel aus der Online Zeitschrift *Forum Qualitative Sozialforschung* (FQS). Es handelt sich also um Zeitschriften, die entweder thematisch und methodisch offen sind oder die sich thematisch breit auf qualitative Forschung konzentrieren. Dabei ist der jeweilige Verbreitungsgrad qualitativer Studien durch die Ausrichtung und Tradition dieser unterschiedlichen Fachjournale geprägt. Wir behaupten nicht, dass es qualitative Ungleichheitsforschung nicht auch oder vielleicht sogar insbesondere in anderen Publikationsformaten gibt, z.B. in spezieller ausgerichteten Zeitschriften, Sammelbänden oder Monographien. Zudem bilden die untersuchten Texte einen spezifischen Ausschnitt, eben Beiträge in einschlägigen deutschsprachigen Zeitschriften der letzten Jahre ab.⁴ Dieser Ausschnitt lässt gleichwohl eine Aussage über die Sichtbarkeit dieses Forschungssegments (im deutschsprachigen Raum) zu. Tabelle 1 gibt einen quantifizierenden Überblick über die methodische Ausrichtung der Artikel in den vier methodisch offenen der sechs untersuchten Zeitschriften, um einen ersten Eindruck über die Verteilung von nicht empirischen, quantitativen, qualitativen und Mixed-Methods Artikeln zu geben. Es bestätigte sich die Annahme, dass eine eindeutige Zuordnung zur Ungleichheitsforschung sich nicht ‚naturwüchsig‘ ergibt, sondern durch ein Abgrenzungskriterium klar definiert werden muss. Themen wie beispielsweise Gentrifizierung, Bildungschancen abhängig von Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit sowie Mechanismen staatlicher Umverteilung adressieren auch Dimensionen sozialer Disparitäten. Sie wurden in der Auswertung im Sinne unserer oben erläuterten Abgrenzung jedoch nur dann berücksichtigt, wenn Bezüge z.B. zu Klassen, Schichten oder im vertikalen Sinne besser-/schlechtergestellten Bevölkerungsgruppen hergestellt wurden. Aus dieser Fokussierung auf ausdrücklich vertikale Ungleichheiten (und nicht auf Auswirkungen horizontaler Ungleichheiten auf vertikale Strukturen im weiteren Sinne) ergibt sich die vergleichsweise geringe Anzahl berücksichtigter Artikel, in denen im Schwerpunkt von spezifischen benachteiligten Gruppierungen ausgegangen wird (z.B. Menschen in Armut, Arbeitslosigkeit oder prekären Lagen), weniger von privilegierten Gruppierungen oder verschiedenen Statusgruppen im Vergleich. Nochmals: Das bedeutet nicht, dass es qualitative Ungleichheitsforschung im hier definierten Sinne nur selten gibt, sondern dass sie über den Weg dieses Publikationsformats im deutschsprachigen Raum vergleichsweise wenig sichtbar wird. Im methodischen Vergleich sind außerdem viele der empirischen Studien zu vertikalen Ungleichheiten durch die quantitative Forschungslogik geprägt und untersuchen Bereiche der Sozial-

struktur, die zudem nicht zwingend gesellschaftstheoretisch rückgebunden werden.

Tabelle 1: Übersicht über methodische Ausrichtung der Zeitschriftenartikel mit Ungleichheitsbezug (2012-2017)

	nicht empirisch	quantitativ	qualitativ	Mixed Methods ⁵	Artikel mit vert. Ungl.-Bezug insg.	Artikel in den Zeitschriften insg. ⁶
<i>KZfSS</i>	1	23	0	0	24	219
<i>ZfS</i>	1	19	2	1	23	146
<i>SW</i>	0	9	2	1	12	103
<i>BJFS</i>	5	3	2	0	10	105

Im Folgenden gehen wir auf die methodischen Zugänge und Befunde der qualitativen Studien – zur Identifizierung von Zeitschriftenprofilen geordnet nach den Publikationsorganen – ausführlicher ein, um die Bandbreite der Herangehensweisen an die Erforschung vertikaler Ungleichheiten herauszustellen.

In der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* finden sich für diesen Zeitraum vor allem Studien aus dem Bereich der Sozialstrukturanalyse: In den Beiträgen geht es um Effekte sozialer Herkunft, Einkommensungleichheiten, Bildungsungleichheiten, Armutsquoten oder beispielsweise auch soziale Mobilität. Als Datengrundlage dient in vielen Fällen das Sozioökonomische Panel (SOEP; etwa bei Schmelzer/Kurz/Schulze 2015; Haupt/Nollmann 2017), wodurch über längere Zeiträume hinweg Prozesse sozialen und biographischen Wandels beschrieben werden. Daneben gibt es eine quantitative Inhaltsanalyse (Schröder/Vietze 2017) sowie wenige (quasi)experimentelle Studien, in denen der Zusammenhang von Prosozialität und sozialem Status (Liebe/Naumann/Tutić 2017) oder (mit Hilfe einer internetbasierten Umfrage mit integriertem Experiment) die Wahrnehmung des eigenen Einkommens als gerecht oder ungerecht untersucht wird (Shamon 2014). Qualitative Studien mit Ungleichheitsbezug finden sich in diesem Zeitraum nicht, und der Fokus liegt hauptsächlich auf der Verwendung von Schichtkonzepten als zentraler Vergleichsgruppeneinheit.

Ähnlich verhält es sich bei der *Zeitschrift für Soziologie*, bei der ebenfalls quantitative Surveys eine zentrale Datenquelle darstellen (z.B. Erlinghagen/Lübke 2015; Lengfeld/Ordemann 2017) aber beispielsweise auch wieder eine quantitative Inhaltsanalyse von Schröder und Vietze (2015) zu finden ist. Ausnahmen bilden die Mixed-Methods-Studie von Sachweh (2013) zu symbolischen Grenzziehungen sowie die qualitativen Studien von Sammet (2014) zu Weltansichten von Arbeitslosengeld II-Empfängern und von Weinbach (2014) zu Interaktionen im Jobcenter. Sachweh (2013) greift das Konzept der symbolischen Grenzziehungen (z.B. Lamont/Molnár 2002) auf und untersucht diese im qualitativen Teil basierend auf 20 Interviews mit Menschen aus unterschiedlichen Klassenlagen (vgl. auch Sachweh 2010). Er fragt, welche Dimensionen – sozioökonomische Lage, kulturelle Praktiken oder Moralvorstellungen – geäußerte Grenzziehungen prägen und welche schichtspezifischen Unterschiede gemäß ALLBUS 2002 sowie in den Interviews beobachtbar sind. Hierbei kommt dem qualitativen Material eine ergänzende Funktion zu; Sachweh adressiert damit die „Dynamik alltagsweltlicher Prozesse der Abgrenzung und Klassifikation“ (Sachweh 2013, S. 13, Herv. wegge-

lassen). In dem Beitrag von Sammet (2014) geht es um die Erfahrungen von Kontingenz und Heteronomie und die damit einhergehenden Wahrnehmungen von (Un-)Ordnung bei Arbeitslosengeld II-Empfängern. Auf der Basis von 41 biographisch-narrativen Interviews finden fallrekonstruktive Analysen statt, in denen Tendenzen der Anomie und des Fatalismus rekonstruiert werden. Dabei, so die Autorin, „kehrt meine Analyse die Perspektive der quantitativen Anomie-Forschung um: Es geht hier nicht darum, welches Verhalten aus anomischen oder fatalistischen Welt- bzw. Gesellschaftsdeutungen folgt, vielmehr interessiert mich, wie solche Wahrnehmungen entstehen und auf welche Erfahrungen sie rekurrieren“ (Sammet 2014, S. 73f.). Ziel der Studie ist eine Typologie unterschiedlicher Weltansichten, die verdeutlicht, dass Anomie nicht einseitig mit fehlenden Handlungsmöglichkeiten verbunden sein muss und dass somit komplexe Wechselwirkungen zwischen sozialer Lage und Deutungen bestehen. In der Studie von Weinbach (2014) werden ca. 50 Kundengespräche aus mehreren Jobcentern sowie Experteninterviews ausgewertet. Dabei geht es um die moralische Personenkategorie des ‚guten Kunden‘ und die aktive Mitwirkung des Kunden am Vermittlungsprozess. Die Kategorien des ‚guten‘ und ‚schlechten Kunden‘ tauchen in den Gesprächen wiederholt auf und werden in ihrem Einfluss auf den Verlauf der Interaktion hin untersucht. Aus Sicht der Fachkräfte führt z.B. die Einsicht eines Transferempfängers, ein ‚schlechter Kunde‘ gewesen zu sein, zu Verbesserungspotenzialen in der Zukunft. Die Analyse der beiden qualitativen Studien richtet sich auf soziale Gruppen und Kontexte, die von Exklusion und Benachteiligung gekennzeichnet sind, somit auf spezifische thematisch-situative Ausschnitte, die ungleichheitssensibel untersucht werden. Es geht um Grenzziehungen, Deutungen und Interaktionen insbesondere in ihrer Bedingtheit durch soziale Lagen und zum Teil außerdem um Prozesse der Stabilisierung oder Dynamisierung dieser Lagen. Zudem kommt – und dies ist typisch auch für andere Beiträge – zum Ausdruck, dass in qualitativen Studien mit Ungleichheitsbezug nicht Kausalbeziehungen zwischen einzelnen Dimensionen hergestellt werden, sondern es – bezogen auf den jeweiligen Gegenstandsbereich – zentral ist, in welcher Art und Weise komplexe Mechanismen, Interaktionen und Wechselwirkungen rekonstruiert werden können.

Eine heterogenere Zusammensetzung der Beiträge findet sich in der *Sozialen Welt*, in der neben quantitativen Analysen von Datensätzen wie dem ALLBUS (etwa Fischer/Eichler 2015) eine Inhaltsanalyse (wiederum) von Vietze (2016) sowie zwei qualitative Untersuchungen von Bahl und Staab (2015) und Grimm, Hirsland und Vogel (2013) vertreten sind. Die Inhaltsanalyse von Vietze (2016) unterscheidet sich von den bereits erwähnten Beiträgen in der KZfSS und ZfS dadurch, dass der Autor angibt, die Wahlprogramme der Parteien auch qualitativ auszuwerten. Im Beitrag geht es um den Einfluss politischer Parteien auf den Mediendiskurs um soziale Gerechtigkeit in der ‚Zeit‘ und dem ‚Spiegel‘ seit 1946. Die qualitative Analyse geht jedoch nicht über eine Zusammenfassung von Inhalten hinaus. Die beiden im Folgenden skizzierten Studien nutzen qualitative Methoden in elaborierterer Form. Bahl und Staab (2015) führen eine explorative qualitative Studie (in Form einer Triangulation von Befragungen, Beobachtungen und Gruppendiskussionen) im Bereich der Dienstleistungsarbeit durch. Sie führten Interviews, machten Beobachtungen am Arbeitsplatz sowie im privaten Umfeld und organisierten Gruppendiskussionen mit Beschäftigten der einfachen Dienste. Dabei wollen sie die These überprüfen, dass in postindustriellen Gesell-

schaften die Entstehung eines Service-Proletariats zu beobachten sei. Sie beobachten hinter der Vielfalt sozialer Lagen im Kontext von Rationalisierungsprozessen eine Verfestigung und Proletarisierung, die sich beispielsweise in der Suspendierung einer gestaltbaren Zeit äußert. Auch Grimm, Hirsland und Vogel (2013) führen eine explorative qualitative Studie durch und beschäftigen sich mit prekären Lebenslagen. In einer Panelstudie wurden jährlich wiederkehrend (2007 bis 2011) biographisch-narrative Interviews mit Personen geführt, die staatliche Grundsicherungsleistungen bezogen oder von Erwerbslosigkeit bedroht waren. Es wurden Fallverläufe rekonstruiert, die etwa verdeutlichten, dass bei vielen Befragten eine hohe Dynamik der Erwerbsverläufe zu beobachten war, ohne dass sie dabei die Grenzen zur Stabilität oder totalen Hilfsbedürftigkeit längerfristig überschritten. So befanden sich einige Befragte in einer ‚Stand-by Haltung‘, um jederzeit dem Arbeitsmarkt zu Verfügung zu stehen (vgl. die Analysen zur ‚Statusakrobatik‘ von Grimm 2016). In dem Beitrag wird von einem ‚Zwischenzonenbewusstsein‘ gesprochen, das sich in Form prekärer Mentalitäten zeigt. Die Verwendung qualitativer Methoden kommt in der Prekarisierungsforschung auffällig häufig vor (z.B. Götz/Lemberger 2009; Koppetsch 2013; Schad 2017). Dies mag daran liegen, dass prekäre Lagen höchst kontingente und dynamische Lebenslagen darstellen, die über einzelne Merkmale wie atypische Beschäftigung oder niedriges Einkommen nur unzureichend beschrieben werden können (vgl. Schad 2018). Insofern leistet dieses Forschungssegment einen Beitrag dazu, forschersche Grenzziehungen innerhalb eines Spektrums vertikaler Ungleichheiten zu begründen. Betrachtet man die Beiträge in der Sozialen Welt aus ungleichheitssoziologischer Perspektive, fällt auf, dass hier auch Studien zur gesellschaftlichen Elite zu finden sind (Möller 2013; Graf 2016), wobei die Eliten aufgrund des schwierigen Zugangs zu dieser gesellschaftlichen Gruppe häufig mit quantitativen bzw. öffentlich zugänglichen Daten beforscht werden und im Vergleich zu Unter- bzw. Mittelschichten generell – jedoch mit den hier berichteten Gegenbeispielen – unterbelichtet scheinen (siehe Graf/Möller 2015; Hartmann 2015).

Im *Berliner Journal für Soziologie* finden sich quantitative sowie qualitative Beiträge mit Ungleichheitsbezug aufgrund von Schwerpunktheften eher in konzentrierter Form, wobei es auch Artikel gibt, in denen Ungleichheit nicht empirisch, sondern theoretisch reflektiert wird (etwa zu Tocquevilles Analyse sozialer Ausgrenzung in der Demokratie bei Krause 2017). Skopek u.a. (2012) kritisieren z.B. in ihrer quantitativen Untersuchung die Nichtbeachtung von Vermögen in der Ungleichheitsforschung und analysieren die Beziehung zwischen Einkommen und Vermögen bei Älteren in 13 europäischen Ländern. Die qualitativen Beiträge wenden sich bekannten Themenfeldern zu: Zum einen werden Formen subjektiver Prekarität (Gefken/Stockem/Böhnke 2015) untersucht, zum anderen geht es um symbolische Grenzziehungen (Drewski/Gerhards/Hans 2017). In dem Artikel von Gefken, Stockem und Böhnke werden 17 teilnarrative Interviews im Sinne der Grounded Theory ausgewertet, in denen die Befragten ihre Lebensgeschichte sowie von Erfahrungen in prekären Beschäftigungsverhältnissen erzählen. Die Autorinnen und der Autor entwickeln eine Typologie von Umgangsformen mit dem Spannungsverhältnis zwischen der subjektiv wahrgenommenen Prekarität und dem etablierten Orientierungsrahmen der Normalarbeitsgesellschaft – und damit einhergehenden Umdeutungen. Dabei beobachten sie anstatt spezifischer prekärer Mentalitäten nennenswerte Ausdifferenzierungen in den Deutungen. In der Untersuchung von Dreski, Gerhards und Hans (2017) geht es um Zusammen-

hänge von symbolischen Grenzziehungen und nationaler Herkunft in einer multinationalen Schule. Auf der Basis von vier Gruppeninterviews mit Sekundarschülerinnen und -schülern konnten die Grenzziehungsprozesse zwischen Schülergruppen aus verschiedenen Ländern betrachtet werden. Dabei spielen Kategorien wie der Lebensstil, Schulleistungen und Haltungen eine primäre Rolle, die jedoch sekundär an nationale Herkunftsgruppen gekoppelt sind. Auch in dieser Studie wird der Fokus auf eine tendenziell elitäre Gruppe (Kinder von Diplomaten, EU-Angestellten u.ä.) gerichtet. Die Beiträge bestätigen, dass in der qualitativen Ungleichheitsforschung in typischen Themenfeldern (wie Prekarität) spezifische Analyseperspektiven genutzt werden, bei diesen beiden Beispielen solche auf Deutungen im Kontext und auf Prozesse ungleichheitsrelevanter Gruppenbildungen.

Im Weiteren wird der Blick auf Beiträge gerichtet, die in qualitativ ausgerichteten Zeitschriften veröffentlicht wurden. In der *Zeitschrift für qualitative Forschung* liegt der inhaltliche Fokus häufig im Bereich der Bildungsforschung, somit beziehen sich drei der vier Artikel mit vertikalem Ungleichheitsbezug (von 73 Artikeln insgesamt) auf das Schulsystem. Schippling (2012) beschäftigt sich mit der Selbstrepräsentation von französischen Elitehochschulen, die u.a. von einer Infragestellung ihrer Alleinstellung (etwa durch die Schaffung neuer Exzellenzcluster) betroffen sind. Wie Schippling (2012, S. 193) bemerkt, wurde die Erforschung französischer Elite(hoch)schulen in der Vergangenheit hauptsächlich quantitativ betrieben (etwa in Bourdieu 2004). Auf der Basis von Experteninterviews mit Personen in leitenden Funktionen einer Pariser Elitehochschule und einer Auswertung mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010) rekonstruiert die Autorin ‚institutionelle Habitusformen‘. So wird die eigene Hochschule etwa als ‚Stätte der Zurückgezogenheit und des Schutzes‘ dargestellt. Sparschuh (2013) und Vázquez Sandoval (2013) hingegen beschäftigen sich mit Familien, die unter Armutbedingungen leben. Sparschuh (2013) befasst sich mit ländlichen Milieus im Nordosten Deutschlands, welche durch die agrarindustriellen Strukturen der DDR geprägt und von der zunehmenden Arbeitslosigkeit nach der Wende besonders betroffen waren. Sie analysiert aus einer Drei-Generationen-Perspektive anhand von Interviews die Weitergabe von Traditionen und Orientierungen (insbesondere ‚Schicksalsgebundenheit‘) im Kontext der eigenen Armut, wobei es jedoch keine vollständige Kontinuität gibt, sondern ‚Neuformatierungen‘ von Komponenten. Bei Vázquez Sandoval (2013) geht es um Familien in Mexiko, in denen ebenfalls eine gewisse ‚Schicksalsgebundenheit‘ im Kontext von Armut beobachtet wird. Für die Analyse von Gruppendiskussionen in Familien wird ebenfalls auf die dokumentarische Methode zurückgegriffen. Inhaltlich stehen die schulische Orientierung der Familien und eine Typisierung im Umgang mit der ‚Schicksalsgebundenheit‘ im Fokus. Die kulturelle Dimension der Statusreproduktion kann damit als ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt der qualitativen Ungleichheitsforschung identifiziert werden. Völcker (2016) beschäftigt sich mit der Hauptschulsozialisation und dem Umgang der Schülerinnen und Schüler mit sozialer Verachtung und dabei erlernten sozialen Rollen. Er rekonstruiert (als Teil einer Mixed-Methods-Studie und orientiert an der Grounded Theory) auf Basis von 21 verstehenden Interviews, wie die Jugendlichen die negativen Zuschreibungen in ihre eigenen Identitätsentwürfe integrieren und dennoch versuchen, eine ‚tragfähige Identitätsbalance‘ zu finden.

In der Zeitschrift *Forum Qualitative Sozialforschung* gibt es eine Fülle an Beiträgen, die an den Rändern der hier zugrunde gelegten Eingrenzung der Ungleichheitsforschung liegen. Die Ausrichtung der Beiträge ist – auch aufgrund der Mehrsprachigkeit – international und auch auf den globalen Süden ausgerichtet (etwa Rosenthal/Bahl/Worms 2016). Es gibt eine Fokussierung auf soziale Problemlagen, die im Folgenden anhand einschlägiger (auch spanischsprachiger) Studien vorgestellt wird. Bei der Auswahl der Beiträge war die Zuordnung besonders schwierig, da es beispielsweise eine Reihe an Beiträgen zu Flucht und Migration gab, die Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten thematisierten, aber nicht der vorgenommenen Eingrenzung entsprachen. Die folgenden vier Beiträge sind hingegen eindeutig einschlägig: Der Beitrag von Amber und Domingo (2015) beschäftigt sich mit Blog-Diskursen von und über erwachsene Arbeitslose in Spanien, die von der dortigen ökonomischen Krise stark betroffen sind, deren Lage jedoch im medialen Diskurs etwa aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit wenig thematisiert wird. U.a. wurden Auswirkungen der Arbeitslosigkeit und von Altersdiskriminierungen auf die eigene Identität untersucht. Dafür wurden zwölf Blogs diskursanalytisch ausgewertet. Es wurden einerseits Worthäufigkeiten untersucht, um Hinweise auf relevante inhaltliche Dimensionen zu erhalten. Andererseits wurden die Texte auf ihren Sinngehalt hin analysiert. Die Studie thematisiert somit, welche Faktoren zwischen den Dimensionen der sozialen Lage und ihrer (identitätsrelevanten) Wahrnehmung wirksam werden. In dem Artikel von Galaz Valderrama und Yufra (2016) geht es um Diskurse und Praktiken sozialer Interventionen gegenüber Immigrantinnen in Spanien, die sich nach Geschlecht, Klassenzugehörigkeit und nationaler Herkunft unterscheiden. Auf der Basis teilnehmender Beobachtungen und teil-strukturierter Interviews mit Immigrantinnen und Professionsangehörigen in öffentlichen und privaten sozialen Einrichtungen in Barcelona wird gezeigt, wie insbesondere die Wahrnehmung als ‚Frau aus der Dritten Welt‘ Situationen im Kontext von sozialen Interventionen beeinflusst. Mit Hilfe der Grounded Theory werden Prozesse herausgearbeitet, in denen die Frauen integriert und dabei trotzdem spezifische Zuschreibungen reproduziert werden. In zwei weiteren Beiträgen geht es um Familien in Deutschland (Schiek 2017) und Dänemark (Aamann 2017), die sich thematisch auf die Statusweitergabe und die Reflexion des eigenen sozialen Status richten. Schiek (2017) untersucht anhand von neun familiengeschichtlichen Gruppengesprächen die Transmission von Armut über mehrere Generationen hinweg. In diesen Familien befanden sich viele Angehörige über Jahrzehnte in Langzeitarbeitslosigkeit. Schiek verweist auf die Permanenz der Transmission, wonach Armut weniger als ein frühkindlich erworbenes Erbe, sondern vielmehr als ein andauernder Prozess zu verstehen ist. Dieser Aspekt wurde laut Schiek (2017, Abs. 10) in der quantitativ geprägten Ungleichheitsforschung vernachlässigt, da hier häufig einseitig „von der Lebenslage und dem Verhalten der Eltern auf die Kinder (oder umgekehrt)“ geschlossen wird und Beziehungen und Interaktionen vernachlässigt werden. Beiträge dieser Art entwickeln somit den Forschungsstrang weiter, der komplexe Bedingungskonstellationen für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten analysiert. Aamann (2017) verweist in ihrem Beitrag darauf, dass Klassenlagen in (qualitativen) Erhebungssituationen eine bedeutende Rolle spielen. In einem Projekt zu Arbeiter- und Mittelschichtfamilien, deren Kinder in die Vorschule gingen, bemerkte sie in Gesprächen mit den Eltern, dass sie als Forschende selbst als moralische Instanz (als eine Art Richterin über das Handeln der Eltern) wahrgenommen wurde. Diese Rolle führte sie auf ihre Klassenzugehörigkeit zurück, die

sie als weiße Mittelschichtsangehörige und Akademikerin von den Interviewpartnern unterschied. Die Beiträge aus der FQS illustrieren, dass in der qualitativen Forschung die Perspektive auf Ungleichheiten in Relation zu (trans)nationalen (wenngleich nicht zwingend globalen) Kontexten aufgegriffen wird, ohne einen analytischen Blick mit der ‚Lupe‘, der Zusammenhänge auf der Fallebene rekonstruiert, dabei zu vernachlässigen. Studien zur qualitativen Ungleichheitsforschung ermöglichen darüber hinaus die Reflexion, welche Forschende sich mit welchen Fragen beschäftigen und welche methodischen Auswirkungen (z.B. auch der Dominanz einer Leitunterscheidung, vgl. Hirschauer 2014) sich daraus ergeben.

Diskussion

Am Ende dieses Überblicks lässt sich resümieren, welche inhaltlichen Schwerpunkte in der aktuellen qualitativen Ungleichheitsforschung (im Rahmen unserer Eingrenzungskriterien) zu finden und welche methodischen Trends zu beobachten sind: Die zu Beginn formulierte Zuordnung von Forschungsfragen zu quantitativen und qualitativen Zugängen bestätigt sich mit Blick auf den präsentierten Ausschnitt der Forschungslandschaft. So thematisieren die auf qualitativen Zugängen basierenden Artikel häufig Themen wie symbolische Grenzziehungen, Prozesse der Prekarisierung oder kulturelle Dimensionen der Statusreproduktion⁷; sie untersuchen, welche Bedeutung Ressourcen sowie strukturelle Gelegenheiten und Restriktionen für die untersuchten Akteure haben und wie diese daraufhin handeln bzw. Situationen konstruieren. Häufig stehen soziale Problemlagen im Zentrum des Forschungsinteresses.⁸ Strategien des Statuserhalts in privilegierten Lagen und die Lebenswelt von Eliten spielen eine geringere Rolle, wenngleich es in der vorliegenden Übersicht Beispiele für Zugänge auch zu diesen Themen gibt. Dabei zeichnet sich die qualitative Ungleichheitsforschung auch dadurch aus, dass in den Studien weniger insbesondere breite Vergleiche angestrebt werden, sondern eine in die Tiefe gehende Fokussierung auf einen Zeitpunkt, einen Ort, eine Situation oder eine Gruppe stattfindet. Dabei können analytisch drei verschiedene Perspektiven unterschieden werden: a) *Ungleichheit als Resultat*: Hierbei werden soziale Prozesse beschrieben, die soziale Ungleichheit (re)produzieren und etwa in symbolischen Grenzziehungen sichtbar werden; b) *Ungleichheit als Einflussfaktor*: In diesem Fall geht es um spezifische soziale Lagen und Situationen (z.B. prekäre Beschäftigung), die lagetypische Wahrnehmungen, Haltungen, Handlungen oder Aushandlungssituationen implizieren; und c) *Ungleichheit in Wechselwirkung*: Dadurch werden Wechselwirkungen zwischen Konstellationen, ihren ‚Wirkungen‘ und deren Rückwirkungen auf Situationen und Konstellationen beschrieben, etwa wie kulturelle Dimensionen der Statusreproduktion den Statuserhalt über Generationen hinweg beeinflussen, der Status aber zugleich auch erst durch kulturelle Praktiken als solcher situationspezifisch deutbar wird.⁹ Ein Vorschlag zur Systematisierung des Forschungsstands (von 1995 bis 2015) zu Ungleichheitsdynamiken in der interpretativen Forschung von Behrmann und Eckert (2017) hebt insbesondere auf verschiedene Typen ungleichheitsrelevanter Prozesse im Sinne von Interaktionsdynamiken und ihren Folgen ab. Bei den Typen ‚Kategorisieren‘, ‚Bewerten‘, ‚Teilhabe‘ und ‚Weitergeben‘ sind Überschneidungen zur von uns vorgeschlagenen Differenzierung er-

kennbar (u.a. als Konkretisierung von Prozessen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit), die Trennschärfe der Systematisierung scheint jedoch diskussionswürdig zu sein (etwa die Unterscheidung von Bewerten, sofern es sich im Handeln zeigt, und Aushandlungen zur Teilhabe). Jedoch ist auch die hier vorgeschlagene Systematisierung tentativ und betont insbesondere die mögliche Bandbreite von Perspektiven der qualitativen Ungleichheitsforschung.

Betrachtet man die methodischen Schwerpunkte der Beiträge im untersuchten Zeitraum, lässt sich sowohl eine Heterogenität an Erhebungsformen als auch eine Vielfalt an Auswertungsmethoden beobachten. Qualitative Methoden setzen sowohl am einzelnen Individuum an, untersuchen jedoch auch häufig Deutungen und Interaktionen von Gruppen wie Familien, Schulklassen oder in Fachkraft-Kunden-Konstellationen (z.B. anhand von Gruppendiskussionen oder Beobachtungen). Im Unterschied dazu werden in quantitativen Studien in der Regel individuelle Einstellungen oder Verhaltensweisen aggregiert betrachtet. Bei den Auswertungsmethoden finden sich zwar ‚Klassiker‘ (etwa Grounded Theory, dokumentarische Methode und Diskursanalyse), die jedoch (abhängig von der Umsetzung) Label mit sehr heterogenem Inhalt sein können. So gibt es etwa bei der Diskursanalyse von Amber und Domingo (2015) eher Elemente der Inhaltsanalyse als einer am interpretativen Paradigma orientierten Diskursanalyse.

Zusammenfassend zeigen die Beiträge, dass qualitative Forschungsansätze ein spezifisches Potenzial beinhalten, die Ungleichheitsforschung weiterzuentwickeln. So ermöglichen sie insbesondere, Wechselwirkungen in den Blick zu nehmen, soziale Kollektive bzw. das situationsspezifische Zusammenwirken von Menschen zu betrachten und die Prozesshaftigkeit von Ungleichheitskonstellationen mit Fallbezug zu betonen. Die grundlegende Offenheit qualitativer Verfahren birgt die Möglichkeit, die Setzung etablierter Differenzierungen und die Reproduktion gewohnter Ungleichheitskategorien (Einkommen, EGP-Klassenschema u.ä.) zu überprüfen und die Bandbreite sozialer Zugehörigkeiten (variiierend etwa nach Intensität oder ‚Reinheit‘, vgl. Hirschauer 2017b) abzubilden, die als Formen sozialer Ungleichheit gedeutet werden können bzw. Ungleichheiten reproduzieren. Dabei können kulturelle Differenzen etwa einer ‚alten‘ und ‚neuen‘ Mittelklasse (Reckwitz 2017) an Bedeutung gewinnen oder auch die Praktiken eines ‚doing difference‘ (Hirschauer 2014) oder eines ‚doing inequality‘ (Behrmann u.a. 2017) elaboriert werden. Mit den Potenzialen gehen zugleich Herausforderungen einher, beispielsweise die Komplexität der untersuchten Prozesse oder angestrebte Vergleichshorizonte hinreichend zu erfassen und somit die Reichweite der jeweiligen Resultate kritisch zu reflektieren.

Der vorliegende Überblick hat nicht die Funktion einer eingehenden Kritik der herangezogenen Beiträge im Hinblick auf die Einlösung der hier genannten Potenziale. Angesichts unterschiedlicher Forschungsziele und Schwerpunktsetzungen ist es offensichtlich, dass nicht jede Studie in gleichem Maße sowohl inhaltliche Ansprüche – unter anderem der Infragestellung von Ungleichheitskategorien oder der Analyse komplexer Bedingungskonstellationen mit hoher theoretischer Reichweite – als auch die methodischen Potenziale etwa der Berücksichtigung sozialer Kontexte und der Einbettung in Situationen und Kollektive im Blick haben kann oder will.¹⁰ Insbesondere im Hinblick auf die theoretische Reichweite sind die hier herangezogenen Beiträge aufgrund ihrer Heterogenität kaum vergleichbar. Insofern sensibilisiert unsere Systematisierung für Chancen und Herausforderungen und kann als Raster der Einordnung auch künftiger Arbeiten zu qualitativer Ungleichheitsforschung dienen.

Anmerkungen

- 1 Im Kontext dieses Beitrags wird der Begriff qualitativ nicht von interpretativen bzw. rekonstruktiven Verfahren abgegrenzt (vgl. die Debatte von Hitzler 2016; Flick 2016; Mey 2016 und Strübing 2017), sondern als Sammelbegriff in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren verwendet (vgl. Burzan 2016, S. 15ff.).
- 2 In der folgenden Darstellung beziehen wir uns auf deutschsprachige Zeitschriften. Ausnahmen bilden dabei einige englische und spanischsprachige Artikel, die im Online-Journal „Forum Qualitative Sozialforschung“ (FQS) erschienen sind. Die Fokussierung auf den deutschsprachigen Raum ermöglicht eine gewisse Vergleichbarkeit der Publikationsorgane, da in der internationalen Ungleichheitsforschung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (etwa in Bezug auf Kategorien wie Race) zu beobachten sind, die zusätzliche Abgrenzungsprobleme implizieren.
- 3 In der Sektion „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) überwiegt beispielsweise – nach mündlicher Auskunft des derzeitigen Sektionsprechers, Olaf Groh-Samberg – die Zahl der Sektionsmitglieder, die in dieser Weise forschen (Stand Herbst 2017).
- 4 Nichtsdestoweniger berücksichtigen die Beiträge in der Regel den englischsprachigen Forschungsstand und sind daher nicht etwa national ‚abgeschottet‘.
- 5 Der Begriff „Mixed Methods“ wird hier als Sammelbegriff verwendet, um Designs zu beschreiben, in denen quantitative und qualitative Methoden verwendet werden (vgl. zu der Bandbreite an Termini auch Burzan 2016).
- 6 Es wurden bei der Auswertung nur Artikel wie Abhandlungen, Schwerpunktbeiträge u.ä. berücksichtigt. Andere Formate (Editorial, Rezensionen, Debatte, Tagungsberichte u.ä.) wurden nicht aufgelistet.
- 7 Der Sammelband von Behrmann u.a. (2017) bietet ebenfalls einen Überblick über inhaltliche Schwerpunkte, die dort den Themengebieten Bildung, Erwerbsarbeit und soziale Position, soziale Beziehungen und Sozialkapital sowie Migration und Integration zugeordnet werden.
- 8 Beispielsweise wurde auch die Thematisierung der Lage der Mittelschichten dann populärer, als sie mit Krisendiagnosen verbunden war (vgl. Burzan/Kohrs/Küsters 2014).
- 9 In der quantitativen Forschung hingegen werden tendenziell – zumindest für eine Mehrheit der untersuchten Beiträge – Dimensionen sozialer Ungleichheit als eine Erklärungsvariable verwendet.
- 10 So ließe sich etwa darüber streiten, in welchem Maße das Potenzial einer qualitativ orientierten Datenerhebung in Inhaltsanalysen jeweils ausgeschöpft wird.

Literatur

- Aamann, I.C. (2017): „Oh! Iben’s Here Now, So we better behave property” – The Production of Class as Morality in Research Encounters. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18. Jg., H. 3, Art. 7.
- Amber, D./Domingo, J. (2015): El discurso de y sobre los desempleados españoles mayores de 45 años en los blogs. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16. Jg., H. 3, Art. 26.
- Bahl, F./Staab, P. (2015): Die Proletarisierung der Dienstleistungsarbeit. In: *Soziale Welt*, 66. Jg., H. 4, S. 371–388. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2015-4-371>
- Behrmann, L./Eckert, F. (2017): Soziale Ungleichheitsdynamiken aus mikroanalytischer Perspektive. In: Lessenich, S. (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*.
- Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A./Berger, P. A. (Hrsg.) (2017): ‚Doing Inequality‘. *Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.

- Bourdieu, P. (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz.
- Bude, H./Staab, P. (2016): Einleitung: Kapitalismus und Ungleichheit – Neue Antworten auf alte Fragen. In: Bude, H./Staab, P. (Hrsg.): *Kapitalismus und Ungleichheit. Die neuen Verwerfungen*. Frankfurt a.M., S. 7–22.
- Burzan, N. (2011): *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93154-8>
- Burzan, N. (2013): *Soziale Ungleichheiten. Klassen und Schichten*. In: Mau, S./Schöneck, N.M. (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Wiesbaden, S. 774–787. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_53
- Burzan, N./Kohrs, S./Küsters, I. (2014): *Die Mitte der Gesellschaft. Sicherer als erwartet?* Weinheim/Basel.
- Burzan, N. (2016): *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim/Basel.
- Diewald, M./Faist, T. (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 21. Jg., H. 1, S. 91–114. <https://doi.org/10.1007/s11609-011-0144-1>
- Drewski, D./Gerhards, J./Hans, S. (2017): Symbolische Grenzziehungen und nationale Herkunft. Eine explorative Studie über Distinktionsprozesse an einer multinationalen Schule in Brüssel. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 27. Jg., H. 1, S. 65–92.
- Eder, K. (2001): Klasse, Macht und Kultur. In: Weiß, A./Koppetsch, C./Scharenberg, A./Schmidtke, O. (Hrsg.): *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden, S. 27–60.
- Erlinghagen, M./Lübke, C. (2015): Arbeitsplatzunsicherheit im Erwerbsverlauf. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 44. Jg., H. 6, S. 407–425.
- Fischer, A./Eichler, L. (2015): Distinktive Selbstverwirklichung. In: *Soziale Welt*, 66. Jg., H. 4, S. 389–410. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2015-4-389>
- 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. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25551>
- Galaz Valderrama, C./Yufra, L.C. (2016): Diferencias, jerarquías, subalternidad: discursos y prácticas de intervención hacia mujeres inmigradas. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17. Jg., H. 3, Art. 19.
- Gefken, A./Stockem, F./Böhnke, P. (2015): Subjektive Umgangsformen mit prekärer Erwerbsarbeit – Zwischen Orientierung an und Ablösung von der Normalarbeitsgesellschaft. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 25. Jg., H. 1, S. 111–131. <https://doi.org/10.1007/s11609-015-0276-9>
- Geißler, R. (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48. Jg., H. 2, S. 319–338.
- Geißler, R. (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5>
- Götz, I./Lemberger, B. (Hrsg.) (2009): *Prekär arbeiten, prekär leben. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf ein gesellschaftliches Phänomen*. Frankfurt a.M./New York.
- Graf, A. (2016): Eliten im wissenschaftlichen Feld Deutschlands – Sozialprofil und Werdegänge. In: *Soziale Welt*, 67. Jg., H. 1, S. 23–42. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2016-1-23>
- Graf, A./Möller, C. (Hrsg.) (2015): *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt a.M.
- Grimm, N. (2016): Statusakrobatik. Biografische Verarbeitungsmuster von Statusinkonsistenzen im Erwerbsverlauf. Konstanz.
- Grimm, N./Hirsland, A./Vogel, B. (2013): Die Ausweitung der Zwischenzone. In: *Soziale Welt*, 64. Jg., H. 3, S. 249–268.
- Hartmann, M. (2015): *Topmanager 2015. Die transnationale Klasse – Mythos oder Realität revisited*. In: *Soziale Welt*, 66. Jg., H. 1, S. 37–53.

- Haupt, A./Nollmann, G. (2017): Die Schere öffnet sich. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69. Jg., H. 3, S. 375–408.
<https://doi.org/10.1007/s11577-017-0482-x>
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43. Jg., H. 3, S. 177–191.
- Hirschauer, S. (2017a): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist, S. 29–54. <https://doi.org/10.5771/9783845292540-28>
- Hirschauer, S. (Hrsg.) (2017b): *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist. <https://doi.org/10.5771/9783845292540>
- Hitzler, R. (2016): Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1–2, S. 171–184.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25549>
- Hradil, S. (2015): Die wachsende soziale Ungleichheit in der Diskussion. Eine Einführung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Oben – Mitte – Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft*. Bonn, S. 10–29.
- Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-911174-8>
- Koppetsch, C. (2013): Die Wiederkehr der Konformität. Streifzüge durch die gefährdete Mitte. Frankfurt a.M./New York.
- Krause, S. (2017): Über Sklaverei, Rassismus und die Segmentierung der Gesellschaft. Tocquevilles Analyse sozialer Ausgrenzung in der Demokratie. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 27. Jg., H. 1, S. 151–167.
- Lamont, M./Molnár, V. (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: *Annual Review of Sociology*, 28. Jg., S. 167–195.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Lengfeld, H./Ordemann, J. (2017): Der Fall der Abstiegsangst, oder: Die mittlere Mittelschicht als sensibles Zentrum der Gesellschaft. Eine Trendanalyse 1984–2014. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 46. Jg., H. 3, S. 167–184.
- Liebe, U./Naumann, E./Tutić, A. (2017): Sozialer Status und prosoziales Handeln. Ein Quasi-Experiment im Krankenhaus. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69. Jg., H. 1, S. 109–129.
- Lutz, H. (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt: Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen.
- Mey, G. (2016): Qualitative Forschung: Zu einem Über(ber)griff und seinen (Ver)wendungen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1–2, S. 185–197.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25550>
- Möller, C. (2013): Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? In: *Soziale Welt*, 64. Jg., H. 4, S. 341–360.
- Müller, H.-P. (2016): Wozu Lebensführung? Eine forschungsprogrammatische Skizze im Anschluss an Max Weber. In: Alleweldt, E./Röcke, A./Steinbicker, J. (Hrsg.): *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität*. Weinheim/Basel, S. 23–52.
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin.
- Rosenthal, G./Bahl, E./Worms, A. (2016): Illegalisierte Migrationsverläufe aus biografiethoretischer und figurationssoziologischer Perspektive: die Landgrenze zwischen Spanien und Marokko. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17. Jg., H. 3, Art. 10.
- Rössel, J. (2009): *Sozialstrukturanalyse*. Wiesbaden.
- Sachweh, P. (2010): Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Frankfurt a.M.
- Sachweh, P. (2013): Symbolische Grenzbeziehungen und subjektorientierte Sozialstrukturanalyse. Eine empirische Untersuchung aus einer Mixed-Methods-Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 42. Jg., H. 1, S. 7–27.

- Sammet, K. (2014): Anomie und Fatalismus. Rekonstruktive Analysen der Weltansichten von Arbeitslosengeld-II-Empfängern. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43. Jg., H. 1, S. 70–86.
- Schad, M. (2017): Über Luxus und Verzicht. Umweltaffinität und umweltrelevante Alltagspraxis in prekären Lebenslagen. München.
- Schad, M. (2018): Typisch prekär? Methodische Anmerkungen zu einer umweltrelevanten Typologie. In: Hitzler, R./Burzan, N. (Hrsg.): *Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 235–251.
- Schad, M./Burzan, N. (2018, i.E.): Von Generation zu Generation. Strategien des Statuserhalts im Kontext von Familien- und Berufsmentalitäten in der Mittelschicht. In: Schöneck-Voß, N./Ritter, S. (Hrsg.): *Die Mitte als Kampfzone. Wertorientierungen und Abgrenzungspraktiken der Mittelschichten*. Bielefeld.
- Schiek, D. (2017): Armutsgenerationen: das familiengeschichtliche Gespräch als methodologischer Zugang zur Transmission von Armut. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18. Jg., H. 3, Art. 3.
- Schipping, A. (2012): Qualitativ-empirische Zugänge zum Feld französischer Elitehochschulen: Fallanalysen zur Selbstrepräsentation einer *École normale supérieure*. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 13. Jg., H. 1–2, S. 191–208.
- Schmelzer, P./Kurz, K./Schulze, K. (2015): Einkommensnachteile von Müttern im Vergleich zu kinderlosen Frauen in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67. Jg., H. 4, S. 737–762. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0346-1>
- Schröder, M./Vietze, F. (2015): Mediendebatten über soziale Ungleichheit, Armut und soziale Gerechtigkeit seit 1946 und wie sie mit Einkommensungleichheit zusammenhängen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 44. Jg., H. 1, S. 42–62.
- Schröder, M./Vietze, F. (2017): Medien, Wahlprogramme, Einkommensungleichheit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69. Jg., H. 2, S. 233–257. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0437-2>
- Shamon, H. (2014): Ist mein Einkommen gerecht? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66. Jg., H. 3, S. 397–423. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0281-6>
- Skopek, N./Kolb, K./Buchholz, S./Blossfeld, H.-P. (2012): Einkommensreich – vermögensarm? Die Zusammensetzung von Vermögen und die Bedeutung einzelner Vermögenskomponenten im europäischen Vergleich. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 22. Jg., H. 2, S. 163–187. <https://doi.org/10.1007/s11609-012-0185-0>
- Solga, H./Berger, P.A./Powell, J. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P.A. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt a.M., S. 11–45.
- Sparschuh, V. (2013): Ländliche Milieus: Familiengenerationen und Armutstraditionen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 2, S. 243–260.
- Strübing, J. (2015): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 279–311.
- Strübing, J. (2017): Theoretischer Konservatismus und hegemonialer Gestus: über ungute professionspolitische Spaltungen. Ein Kommentar auf Ronald Hitzlers „Zentrale Merkmale und periphere Irritationen...“. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18. Jg., H. 1, S. 91–99.
- Vázquez Sandoval, L. (2013): Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko: Schicksalsgebundenheit am Beispiel zweier kontrastierender Familien aus sozial benachteiligten Milieus. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 2, S. 279–294.
- Vietze, F. (2016): Das Medienagenda-Setting der Parteien. Der Einfluss der Parteien auf den Mediendiskurs um soziale Gerechtigkeit in Zeit und Spiegel seit 1946. In: *Soziale Welt*, 67. Jg., H. 2, S. 137–158.
- Völcker, M. (2016): Zwischen sozialer Verachtung und der individuellen Suche nach Anerkennung: Eckpunkte der Hauptschulsozialisation. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1–2, S. 237–257. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25555>

-
- Weinbach, C. (2014): Moralische Personenkategorien als Transformationsmechanismus in politischen Dienstleistungsbeziehungen. Das Beispiel der Jobcenter-Interaktion. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43. Jg., H. 2, S. 150–166.
- Weiß, A. (2006): Vergleichende Forschung zu hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten. Lässt sich eine Klassenlage mittels qualitativer Interviews rekonstruieren? In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7. Jg., H. 3, Art. 2.
- Weiß, A. (2017): *Soziologie globaler Ungleichheiten*. Berlin.

Andreas Wernet

Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch¹

Socialization and social inequality: an interactional approach

Abstract

Dieser Artikel widmet sich dem Thema der sozialisatorischen Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Verknüpfung empirischer Hypothesen mit methodologischen Überlegungen. Im ersten Teil des Aufsatzes versuche ich an kurzen Interaktionssequenzen zu zeigen und theoretisch zu begründen, dass die Eigenlogik der familialen und der schulischen Interaktion eine restriktive Bedingung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit darstellt. Diese Beobachtung hat methodologische Implikationen: Im zweiten Teil möchte ich darauf hinweisen, dass ein empirischer Zugriff auf das Phänomen der sozialen Ungleichheit eine Domäne der tatsachenwissenschaftlichen Forschung darstellt. Er gestaltet sich weit schwieriger für eine sinnverstehende Forschung, die als empirisches Datum ihrer Forschung Ausdrucksgestalten zu Grunde legt.

Keywords: Familie, Schule, Sozialisation, soziale Ungleichheit, Ausdrucksgestalt, Objektive Hermeneutik

Abstract

This paper focuses on the problem of social inequality, linking empirical with methodological considerations. First I will try to show that the inner logic of family and school interaction works against the reproduction of social inequality. In a second part I would like to point out the methodological implications of this hypothesis. I argue that the empirical access to the phenomenon of social inequality lies in the domain of an evidence based, „factual“ research, whereas an interpretative, interaction based research doesn't lead to such clear results on social inequality.

Keywords: family, school, social inequality, „expressive shape“ („Ausdrucksgestalt“); objective hermeneutics

Einleitung

Es ist eine eigentümliche Forschungserfahrung, dass sich bei der Analyse von Protokollen sozialisatorischer Interaktion das Thema der sozialen Herkunft der Akteure weit weniger aufdrängt, als das unser empirisch verbürgtes Wissen um die Strukturen sozialer Ungleichheit vermuten ließe. Sowohl den Protokollen fa-

miliarer als auch schulischer Interaktion lässt sich die Wirkkraft der Klassen-, Schicht- oder Milieuzugehörigkeit nicht unmittelbar ablesen. In der Regel können wir sie nur hypothetisch erschließen. In dem folgenden Beitrag möchte ich in einem ersten Teil diese Forschungserfahrung an einigen kleinen, ausgewählten Interaktionsbeispielen exemplarisch vor Augen führen. Ich werde dabei die These vertreten, dass die jeweilige Eigenlogik der familialen und der schulischen Interaktion gleichsam als restriktive Bedingungen der Reproduktion sozialer Ungleichheit konzipiert werden können. In einem zweiten Teil unternehme ich dann den Versuch einer methodologischen Reflexion dieser Befunde. Auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen tatsachenwissenschaftlichen Aussagen einerseits, Sinnstrukturekonstruktionen von Ausdrucksgestalten andererseits will ich hier auf das Problem der ausdrucks-gestalthaften Repräsentation von Strukturen sozialer Ungleichheit aufmerksam machen. Der empirische Nachweis sozialer Ungleichheit scheint eine Domäne des tatsachenwissenschaftlichen Zugriffs zu sein. Er gestaltet sich weit schwieriger für eine sinnverstehende Forschung, die als empirisches Datum ihrer Forschung Ausdrucksgestalten zu Grunde legt.

1 Soziale Reproduktion und die Eigenlogik familialer Sozialisation

Die Untersuchungen von Pierre Bourdieu haben den Blick auf soziale Ungleichheit deutlich erweitert. Mit den „feinen Unterschieden“ wird der dominant an Einkommens-, Berufs- und Besitzverhältnissen orientierte Zugriff der Sozialstrukturanalyse auf die gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ungleichheit durch eine systematische Berücksichtigung kultureller und symbolischer Ungleichheitsmerkmale ergänzt. Die wegweisende und stilbildende Bedeutung dieses Ansatzes besteht nicht nur darin, überhaupt die ökonomische durch eine kulturalistische Sichtweise erweitert zu haben, sondern auch in dem Versuch einer detaillierten Rekonstruktion dieser Differenzen und der sie begleitenden Mechanismen der Distinktion im Sinne distinktiver *Lebensstile*. So entstehen einerseits neue, begrifflich differenziertere Ordnungsschemata gesellschaftlicher Ungleichheit.² Andererseits ergibt sich eine neue Sichtweise auf die Frage der sozialen Reproduktion. Denn unter kulturalistischer Perspektive geht es damit nicht nur um die Frage der Weitergabe der ökonomischen Ausstattung und der mit ihr einhergehenden Privilegien oder Deprivationen, sondern auch und vor allem um die Weitergabe von milieubedingten und milieutypischen Lebensstilen.

Zur Beantwortung dieser Frage sind die Begriffe des Habitus und des kulturellen Kapitals von theoriesprachlich zentraler Bedeutung. Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals konzipiert Bourdieu die Sphäre der „Bildung“ als gegenüber der ökonomischen Sphäre kategorial autonome Quelle von Ungleichheit. Wie immer auch der Zusammenhang zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital sich gestalten mag; dem kulturellen Kapital wohnt auch dann noch eine prestigeträchtige und distinktive Kraft inne, wenn es sich nicht auf ökonomisches Kapital berufen kann, wenn der Besitz von Bildung nicht von dem Besitz von Geld begleitet wird. Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals geht also die Annahme der „penetranten“ Bedeutung sozialer Ungleichheit auch unter Bedingungen sozialstruktureller Nivellierungen einher. Auch und gerade dann, wenn sich die ökonomischen

Verhältnisse angeglichen haben und die darauf basierende Ungleichverteilung lebenspraktisch an Bedeutung verloren hat, auch unter den Bedingungen einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ (Schelsky 1953, 1961), auch „jenseits von Klasse und Stand“ (Beck 1986) sorgt die ungleiche Ausstattung mit kulturellem Kapital für eine die ökonomischen Angleichungen konterkarierende Distinktion.

Bezüglich der Frage der Weitergabe des kulturellen Kapitals ist der Habitusbegriff von entscheidender Bedeutung. Wenn Bourdieu von „inkorporiertem kulturellem Kapital“ spricht, dann ist damit, sehr vereinfacht gesprochen, gemeint, dass das Subjekt im Prozess der Sozialisation einen Habitus ausbildet, der als Übernahme (Inkorporation) des milieuspezifischen Habitus, in dem es aufwächst, beschrieben werden kann. Eine zentrale Implikation dieser Idee der Verinnerlichung eines Lebensstils ist in der Annahme einer biografischen „Irreversibilität“ zu sehen. Ein einmal erworbener Habitus, und das ist für Bourdieus Sicht auf Prozesse der vertikalen Mobilität von entscheidender Bedeutung, stellt eine Gravitationskraft dar, die einerseits Aufstiege be- und Abstiege verhindert, die andererseits Aufstiege belastet und Abstiege abfedert. Mit dem Habitusbegriff lässt sich erklären, warum soziale Herkunft überhaupt ein Hemmschuh (Aufstieg) für bzw. Schutz gegen (Abstieg) Prozesse der sozialen Mobilität darstellt. Es lassen sich unter Rückgriff auf den Habitusbegriff aber auch die Kosten des Aufstiegs und die über die ökonomische Ausstattung hinaus wirksamen Abfederungen des Abstiegs erklären. Wiederum sehr vereinfacht gesprochen: Unter habitustheoretischer Perspektive erfolgt der Aufstieg *gegen* die Gravitationskraft des Herkunftsmilieus; umgekehrt verleiht der Herkunftshabitus dem Absteiger eine „Lebensstilsicherheit“, die ihm der äußere Misserfolg nicht nehmen kann.³

Die sozialisationstheoretischen Implikationen der die reproduktive Kraft sozialer Ungleichheit betonenden Habustheorie liegen auf der Hand. Die Idee der habituellen Inkorporation beruht auf der Vorstellung, dass die Kinder im Prozess der Sozialisation habituell „geprägt“⁴ werden und dass diese Prägung, darauf beruht ja die Inkorporationsmetapher, gleichsam „lebenslänglich“ beibehalten wird. Dieses Modell vermag die Halte- und Bindungskräfte, die das Herkunftsmilieu auf das Subjekt ausübt, überzeugend zu erklären. Es liefert nicht nur eine Antwort auf die Trägheit sozialer Mobilität, sondern auch ein Verständnis der subjektiv zu bewältigenden Kosten der Mobilität. Was es nicht liefert ist eine Erklärung der transformatorischen Bildungs- und Lebensverläufe. Wir verstehen mit diesem Modell Prozesse der biografischen Reproduktion. Prozesse der biografischen *Transformation* lassen sich in diesem Modell nicht erschließen. Sie repräsentieren Ausdrucksformen sozialer Kontingenz⁵, deren Kosten, aber nicht deren *Genesis* empirisch und theoretisch in den Blick kommen.

Die Frage der Transformation als eine sozialisatorisch induzierte verweist auf den familialen Handlungsraum als Ort der primären Sozialisation. Der Prozess der sozialisatorischen Weitergabe milieubedingter Habitusformationen erfolgt im Modus *familialer Interaktion*. Und diese familiale Interaktion konstituiert sich nicht nur unter Rückgriff auf milieutypische Motive, sondern beruht auch auf beziehungsdynamischen Aspekten, die sich autonom gegenüber der sozialen Lage verhalten. Wenn Oevermann davon spricht, dass sich die spezifische Sozialbeziehung *nicht* auf rollenförmiges Handeln reduzieren lasse⁶, dann kann dieses Argument auf die mit der sozialen Lage einhergehenden Handlungs- und Erziehungsmuster übertragen werden. Selbst wenn wir das elterliche Handeln als in hohem Maße an milieudefinierte Muster gebunden ansehen, reichen diese Muster nicht aus, um die Eltern-Kind-Beziehung zu stiften. Um dies an einem einfachen

Beispiel zu veranschaulichen: Wenn es zu der Normalerwartung im „bildungsbürgerlichen Milieu“⁷ gehört, die Kinder zum Erlernen eines Musikinstruments anzuhalten und die entsprechende elterliche Haltung insofern als Ausdruck einer Milieuzugehörigkeit (und nicht als genuiner Ausdruck der diffusen Sozialbeziehung) interpretiert werden kann, so ist der konkrete Umgang, die konkrete Realisierung, die konkrete Umsetzung dieser Haltung Ausdruck einer Beziehungsrelation. Die sozialisatorische Tradierung sozialer Lagen kann also gar nicht anders als den Weg über eine gegenüber diesen Lagen autonom sich konstituierende familiäre Interaktion zu nehmen. Umgekehrt würde die Annahme der Abwesenheit einer solchen familialen Autonomie zur Annahme der Abwesenheit eigenlogisch⁸ strukturierter familialer Beziehungen führen.

Diese Überlegungen stellen die sozialisatorische Kehrseite der allgemeinen familientheoretischen Beobachtung der Individualisierung der Kernfamilie in der modernen Gesellschaft dar. Die These ihres gesellschaftlichen Funktionsverlustes, die mit der Beobachtung einhergeht, dass die Familie eben nicht mehr zugleich Träger eines außerfamilialen Wirtschaftsprojekts ist und dass sie sich nicht mehr auf die selbstverständliche Berufung auf ständische Prinzipien stützen kann, heißt zugleich, dass sie sich in ihrer Binneninteraktion in gewissem Sinne selbst erfinden, selbst institutionalisieren muss.⁹ Diese „Selbsterfindung“ oder Selbstdefinition besteht natürlich nicht in dem Nichtvorhandensein eines gesellschaftlichen Erwartungsrahmens an familiäre Interaktion. Das Argument der Nichtrollenförmigkeit der diffusen Sozialbeziehung wäre überdehnt, wenn es mit der Annahme der gesellschaftlichen Ungeregeltheit familialer Interaktion einherginge. Aber die Regulierung der Familie, die die moderne Gesellschaft vornimmt, liefert der Familie lediglich einen Rahmen, den sie durch die Konkretionsleistung der diffusen Sozialbeziehung ausfüllen muss. Die moderne Gesellschaft setzt die Familie unter Individuierungsdruck.

Es ist erstaunlich, dass dieses theoriesprachlich anspruchsvolle (und hier nur angedeutete) Modell der familialen Autonomie und familialen Eigenlogik an Protokollen familialer Interaktion eine unmittelbare empirische Evidenz erfährt. So schwierig die theoretische Würdigung des Zusammenhangs von Familie und Gesellschaft unter der Annahme einer familialen Eigenlogik auch sein mag und so differenziert und komplex sich der Zusammenhang zwischen der Wirkmächtigkeit sozialer Lagen und der Autonomie der diffusen Sozialbeziehung auch darstellt; schon ein kürzester Sequenzstrang eines Protokolls familialer Interaktion liefert eine unmittelbare Anschauung der Individuiertheit und Ausdrucksgestaltbarkeit dieser sozialen Praxis. Umgekehrt heißt das, dass, sobald wir es forschungslogisch mit Protokollen familialer Interaktion zu tun haben, sobald das empirische Datum also eine *Ausdrucksgestalt*¹⁰ familialen Handelns repräsentiert, die eigenlogischen, beziehungs-dynamischen Aspekte der familialen Interaktion in den Vordergrund treten und die milieubedingten Aspekte der Interaktion an Bedeutung verlieren.

Ich möchte diese These an einem kleinen Beispiel illustrieren:

Bei einem Weihnachtsmarktbesuch folgende Interaktion, die sich zwischen Vater, Mutter und Tochter abspielt, protokolliert¹¹:

Tochter: Schau mal Mama, ein Winnie-Pooh [ein Luftballon]
Mutter: Schön
Tochter: Kann ich einen haben?
Vater: Wozu das denn?

Zunächst erscheint es mir wichtig darauf hinzuweisen, dass diese vierzügige Interaktion schon als solche auf Familie verweist. Wir müssen nicht lange rätseln, in welchem Handlungsraum sich diese Sprechakte vollzogen haben. Wir erkennen sofort und unmittelbar die Logik der Eltern-Kind-Interaktion. Das liegt natürlich vor allem an der Frage: „*kann ich einen haben*“. Denn die beiden vorangegangenen Sprechakte sind formal, lässt man die Adressierung „Mama“ und den Gegenstand „Winnie Pooh“ außer Acht, familienunspezifisch und könnten in allen möglichen Beziehungsformen und sozialen Kontexten protokolliert worden sein. Aber die Frage „*kann ich einen haben*“ verweist auf die Normalität der Eltern-Kind-Beziehung. Sie verweist auf Kindheit überhaupt und auf einen Aspekt gesellschaftlicher Asymmetrie, der gewöhnlich nicht mit der Frage sozialer Ungleichheit assoziiert wird, nämlich die Statusungleichheit in der Eltern-Kind-Interaktion. Als erstes, fast triviales Ergebnis dieses Kleinstausschnitts der empirisch protokollförmig gegebenen Welt können wir festhalten, dass sich in der Eltern-Kind-Interaktion, die hier vorliegt, unmittelbar die *Asymmetrie* sozialisatorischer Interaktion zum Ausdruck bringt. Die Eltern-Kind-Beziehung ist konstitutiv nicht-egalitär.

„Ungleich“ verhalten sich auch die Eltern. Während die Mutter mit dem „*schön*“ positiv auf das Interesse der Tochter an dem Luftballon eingeht, weist der Vater den anschließend artikulierten Kaufwunsch der Tochter entschieden und brüsk zurück. An dieser Zurückweisung sind mehrere Aspekte bemerkenswert:

In gewisser Weise mischt der Vater sich „ungefragt“ ein. In dem initialen Sprechakt adressiert die Tochter ausschließlich die Mutter. Insofern ist der Vater auch nicht unmittelbar aufgefordert, auf die anschließende Frage, „*kann ich einen haben*“, zu antworten. Ihm steht in der konkreten Situation unproblematisch die Möglichkeit zur Verfügung (vorerst) zu schweigen, sich nicht einzumischen. Umgekehrt verleiht ihm die Vaterrolle das *Recht*, und „in the long run“ auch die Pflicht, sich einzumischen. Die Frage des Einmischens betrifft unmittelbar die Paarbeziehung und ihre Relation zur sozialisatorischen und erzieherischen Interaktion. Und da *ein* Aspekt der diffusen Sozialbeziehung und ihrer Autonomie darin besteht, dass die Gesellschaft die Mutter- und Vaterrolle mit keiner exklusiven, sondern und grundsätzlich mit einer beidseitigen Zuständigkeit ausstattet, kann weder die Mutter sagen, „das geht Dich nichts an“, noch kann der Vater sagen, „das geht mich nichts an.“

In die Art und Weise, in der er sich einmischt, gehen zwei sehr unterschiedliche Motive ein. Das explizite und vordergründige Motiv ist eines der Ausgaben- und Konsumdisziplin, der Bedürfniskontrolle und des Aufschiebs. Man kauft nicht das Erstbeste. Wörtlich genommen stellt die Intervention des Vaters die Aufforderung dar, den Kauf des Luftballons zu begründen. Das Motiv der „Wunscherfüllung“ wird zurückgewiesen. Das, was man haben will, kann man nur haben, wenn man eine Begründung („wozu“) anzugeben in der Lage ist. Insofern repräsentiert der Sprechakt des Vaters in inhaltlicher Perspektive ein Erziehungsprinzip, das für die Gesellschaft von allgemeiner Geltung ist. Natürlich hätte der Vater sagen können: „*Klar kannst Du einen haben, es ist ja schließlich bald Weihnachten.*“ Aber auch dann wäre das Erziehungsprinzip der Konsumdisziplin eben in der Betonung der *ausnahmsweisen* Suspendierung der sonst geltenden Norm zum Ausdruck gebracht.

Allerdings ist die Art und Weise, in der der Vater den Kauf des Luftballons in Frage stellt, auffällig. Er hätte ja auch sagen können: „*Ich find den auch ganz schön, aber lass uns doch erst mal weitergehen.*“ Stattdessen wählt er einen mür-

rischen, harten Ton. Es fehlt die sympathetische Bezugnahme auf den Wunsch der Tochter. „*Wozu das denn?*“; das lässt sich zu jedem (Kinder-) Wunsch sagen. Hinzu kommt natürlich der Kontext des Weihnachtsmarktbesuchs. Der Weihnachtsmarkt beruht ja auf Kaufangeboten, die jenseits der Alltagsrationalität eines „sophisticated buyer“ angesiedelt sind. Wer nicht dazu bereit ist, „unnötig“ Geld auszugeben, braucht dort erst gar nicht hinzugehen. Insofern klingt das „*wozu das denn?*“ wie eine Antwort auf die Frage: „*Wollen wir heute auf den Weihnachtsmarkt gehen?*“ Es ist also nicht einfach nur eine mangelnde Empathie gegenüber der Tochter, es ist darüber hinaus ein Unbehagen an der ganzen, gemeinsamen Familienunternehmung, die sich in dem Einwurf des Vaters Ausdruck verschafft.

Die vier Zeilen der familialen Interaktion liefern also ein ziemlich konturiertes Bild einer diese Familie charakterisierenden *Binnenlogik*. Die Familie zentriert sich um eine Mutter-Tochter-Dyade. Diese Dyade begleitet der Vater weder mit Wohlwollen (gleichsam in einem triadischen Stand-by-Modus), noch zieht er sich aus ihr desinteressiert zurück. Die Position, die er in dem familialen Gebilde einnimmt, ist ein „Dabeibleiben“ im Modus eines eifersüchtigen und mürrischen Störfrieds.

Ganz anders verhält es sich gegenüber der Frage der sozialen Lage der Familie. Wir sehen dem Interaktionsprotokoll nicht an, in welchem Milieu die Familie angesiedelt ist. Man könnte diese Frage als absurd abtun: „Warum sollte man an einem Vierzeiler die Milieuzugehörigkeit der Akteure ablesen können?“ Man könnte dem aber auch entgegenhalten, dass sich ja in dem Vierzeiler immerhin die innerfamiliale Beziehungsdynamik sehr prägnant Ausdruck verschafft und dass, wenn die soziale Lage tatsächlich so lebens- und interaktionsbedeutsam ist, wie wir gerade *auch* unter kulturalistischer Perspektive annehmen, diese sich mit ebensolcher Prägnanz Ausdruck verschaffen könnte wie die familiale Logik.

Nun ist an dem Interaktionsprotokoll auffällig, dass allenfalls der Sprechakt des Vaters ein Indikator für die soziale Lage des Sprechers sein könnte. Was vorher geschieht ist völlig milieuunspezifisch. Das könnte sich im englischen Königshaus genauso abspielen wie in einer Hartz IV-Familie. Der Sprechakt des Vaters dagegen könnte zumindest als Hinweis auf ein nicht-akademisches Milieu interpretiert werden. Man könnte sich, analog zur Kunstfigur von „Al Bundy“ einen Vater vorstellen, der dem gemeinsamen Weihnachtsmarktbesuch eh nur in Erwartung einer Bratwurst und eines Glühweins mit Schuss zustimmt, der ansonsten von diesem ganzen Rummel nichts wissen will und dem es nicht gelingt, eine positive familiale Rolle einzunehmen. Diesen Vater könnten wir typischerweise in der unteren Mittelschicht bzw. darunter ansiedeln. Und wir würden ihm in unserer „Sozialfantasie“ keinen Wollmantel mit Kaschmirschal anziehen, sondern einen wattierten Anorak mit Kapuze. Natürlich hat dieser Vater noch nie einen Elternabend besucht und sich noch nie um die Hausaufgaben seiner Tochter gekümmert. Das alles, so wie eben auch der Weihnachtsmarktbesuch, interessiert ihn nicht. Er überlässt es seiner Frau.

Es erscheint mir lohnenswert, die Frage aufzuwerfen, warum wir diese Fantasie mit dem Sprechakt „*wozu das denn?*“ durchaus verbinden können, warum diese Verbindung aber keine verlässliche, gültige empirische Operation darstellt. Die assoziative Verbindung des Sprechakts mit unteren sozialen Lagen ergibt sich u.a. daraus, dass die Härte des Tons und die unkooperative erzieherische Haltung uns für die oberen sozialen Lagen als untypisch erscheinen. So wie Bourdieu bestimmte Konsumpräferenzen in seinem Raum der Lebensstile zugeordnet hat, so

könnten wir an der hier betrachteten Sequenzposition unterschiedliche Sprechakte des Vaters gedankenexperimentell entwerfen und versuchen, sie sozialräumlich zuzuordnen und in die „Landkarte der sozialen Milieus“ einzutragen. Vielleicht ist es nicht abwegig zu vermuten, dass ein Vater des „modernen Arbeitsleistungsmilieus“ gar nicht intervenieren würde, ein Vater des „gehobenen Dienstleistungsmilieus“ sagen würde: „*Lass uns doch erst einmal schauen, was es sonst noch gibt*“ und ein Vater des „bildungsbürgerlichen Milieus“ sagen würde: „*Komm, wir schauen mal, was der kostet*“.

Abgesehen davon, dass solche Zuordnungen alles andere als trennscharf wären, machen sie deshalb keinen Sinn, weil eben in die Handlungsoptionen des Vaters konstitutiv immer mehr eingeht als ein milieubedingtes Handlungsmotiv. Worauf wir hier aufmerksam gemacht werden, ist nicht einfach die Tatsache, dass soziale Ungleichheit auf der Handlungsebene keine mechanische Realisierung von Handlungsoptionen darstellt und dass Abweichungen im Sinne von sozialen Kontingenzen *möglich* sind, sondern dass die Autonomie familialer Interaktion eine gegenüber den als milieubedingt vermuteten Motiven *eigenständige* Strukturierungsdimension darstellt. Denn alle kommunikativen Handlungsalternativen stellen immer auch *beziehungslogische* Sprechakte dar. Diese Beziehungslogik können wir in der Ausdrucksgestalt der Interaktion rekonstruieren.

Man könnte die familiäre Interaktion auf dem Weihnachtsmarkt als absurde Bagatelle im thematischen Horizont sozialer Ungleichheit abtun. Warum sollte sich in dem Wunsch eines Kindes nach einem Luftballon und der Reaktion der Eltern überhaupt soziale Ungleichheit zeigen? Wir können natürlich nicht ausschließen, dass sie sich in anderen Interaktionssituationen deutlicher Ausdruck verschafft als in der soeben betrachteten. Was wir aber sicher sagen können ist, dass, sollte die sozialwissenschaftliche common-sense-Annahme der sozialisatorischen Weitergabe ungleicher Ausstattungen triftig sein, diese Weitergabe nicht auf direktem Wege erfolgt, sondern sich nur vermittelt über eine durch familiäre Beziehungsrelationen geprägte Interaktion vollzieht und Ausdruck verschafft. Die sozialen Kräfte der Statusweitergabe werden gleichsam abgelenkt und moderiert durch die Eigenlogik familialer Interaktion.

2 Zur Eigenlogik unterrichtlicher Interaktion

Die Frage des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg stellt eine tragende Säule der Ungleichheitsdiagnostik und der Annahme der Beharrungskraft sozialer Herkunft dar. Sehr vereinfacht könnte man sagen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg sich daran zeigt, dass die Erfolgchancen, wie immer wieder statistisch-tatsachenwissenschaftlich nachgewiesen, ungleich verteilt sind. Würde man eine hinreichend große Kohorte von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft würfeln lassen, würde sich kein Zusammenhang zur Herkunft nachweisen lassen. Das ist beim Schulerfolg anders. Die Idee der „Chancengleichheit“ schulischer Bildung beruht auf der Vorstellung, mit dem Bildungserfolg könnte es sich genauso verhalten wie mit dem Würfelergebnis. Und solange es sich nicht so verhält, ist der empirische Nachweis des Zusammenhangs zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungserfolg erbracht.

Ein fallrekonstruktiver, auf ausdrucksgestalthaften Protokollen sich gründender empirischer Zugriff auf schulische Interaktion erzeugt auch bezüglich *dieser* Dimension der Ungleichheitsforschung Irritationen. Denn ähnlich wie im Falle familialer Interaktion zeugen die Protokolle schulischer Interaktion dominant *nicht* von sozialer Ungleichheit, sondern von der Eigenlogik und Eigendynamik der unterrichtlichen Praxis, von typischen pädagogischen und typischen „schülerhaften“ Dispositionen, in die wiederum typische Ausdrucksformen der Kindheit und Jugend eingehen. Die basale Struktur der Eigenlogik schulischer Interaktion ist gut beschrieben durch das initial auf Parsons (1968) und Dreeben (1980) zurückgehende Modell eines unpersönlichen Leistungsuniversalismus.¹² Diese Struktur lässt sich in Protokollen unterrichtlicher Interaktion durchgängig rekonstruieren.

Zur Plausibilisierung der empirischen Evidenz der Universalismusthese im Sinne einer die unterrichtliche Praxis dominierenden Interaktionsstruktur berufe ich mich exemplarisch auf die Analyse der „Melderegel“, die Thomas Wenzl durchgeführt hat (Wenzl 2010, 2014). Das „Sich-Melden“ stellt ein elementares Strukturmerkmal unterrichtlicher Interaktion dar. Wenzl beschreibt die Etablierung dieser für die unterrichtliche Interaktion elementaren Regel als Prozess der „Durchsetzung“ (Wenzl 2010, S. 36), an dessen Anfang zu Beginn der Schulzeit die Setzung steht:

Lw: Leute / wer ne Frage hat zeigt bitte auf \ Nicole $\sqrt[\text{SEP}]{\text{SEP}}$ (Wenzl 2010, S. 36)

Offensichtlich erfolgt durch diesen Sprechakt in einer ersten Schulklasse eine Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler. Diese Adressierung verhält sich nicht nur rücksichtslos gegenüber dem Individuum, der „ganzen Person“ (wie pädagogisch häufig beklagt), sondern sie ignoriert auch die soziale Herkunft des Subjekts. Sie ist in doppelter Weise indifferent. Sie kümmert sich nicht um das Subjekt, sie kümmert sich aber auch nicht um dessen sozialen Status. Der unpersönliche Leistungsuniversalismus, mit dem sich die Struktur schulischer Interaktion schultheoretisch beschreiben lässt, schlägt sich auf der Ebene der sachlichen Auseinandersetzung darin nieder, dass der schulische Unterricht der Ort des „Allgemeinen“ ist (vgl. Wenzl 2014). Die Verhandlung eines individuellen Interesses an der Sache ist „ausgeschlossen“. Entsprechend stößt die Beobachtung unterrichtlicher Interaktion systematisch *nicht* auf die Prämierung kulturellen Kapitals, sondern auf dessen Zurückweisung:

Lw: Sondern? SwD $\sqrt[\text{SEP}]{\text{SEP}}$

SwD: Auf dem Boden, so dann rein $\sqrt[\text{SEP}]{\text{SEP}}$

Lw: Der hakt sich ein. Ganz genau $\sqrt[\text{SEP}]{\text{SEP}}$

SwD: Ich wollte noch was dazu sagen. Wir warn schon mal in Spanien und da haben wir schon ganz viele Anker gesehen

Lw: Super. So, die andern Wörter sind eh klar. Angel is auch klar, stimmt? Was ne Angel is?

In dieser von Wenzl analysierten Interaktion geht es, ebenfalls in einer ersten Klasse, um die Frage, was ein Anker ist und wie er funktioniert. Zu dieser Frage leistet die Schülerin *keinen* Beitrag. Vielmehr kann ihr Beitrag unproblematisch in Kategorien der Distinktion interpretiert werden. Ihre Familie unternimmt Ferienreisen ins Ausland. Dieser Umstand bringt sie in Besitz eines Erfahrungswissens, das andere nicht haben. Und die Schülerin macht dieses Erfahrungswissen geltend. Aber ihr kindliches „impression management“ wird von der Lehrerin mit jenem „super“ bedacht, mit dem Kinder für vollkommen belanglose Leistungen ge-

lobt werden. Der Bericht über einen Wochenendausflug zu einem beliebten Ziel in der Nähe hätte dasselbe „*super*“ verdient. Indem die Lehrerin thematisch nicht weiter auf den Spanienurlaub Bezug nimmt, signalisiert sie der Schülerin im Besonderen, der Klasse im Allgemeinen die Bedeutungslosigkeit dieser Auskunft im Kontext unterrichtlicher Interaktion. Das belobigende „*super*“ stellt eigentlich eine Zurückweisung dar: „*Wer auch immer wohin in Urlaub fährt; für den Unterricht spielt das keine Rolle.*“ Die Eigenlogik unterrichtlicher Interaktion bereitet den Distinktionsinteressen keine Bühne der Entfaltung, sondern stellt für die Bedürfnisse dieser Entfaltung einen restriktiven Handlungsrahmen dar.

Diese Restriktivität unterrichtlicher Interaktion korrespondiert mit einer „didaktischen Reduktion“; mit einer „reduzierten“ Auseinandersetzung mit der Sache, mit der Welt. Mehan hat diese Reduktion interaktionslogisch mit der monotonen Geltung des Frage-Antwort-Musters beschrieben (Mehan 1979). Prange hat die unterrichtliche Interaktion als konstitutiv doktrinal charakterisiert (Prange 1982). Beide Modelle fassen den schulischen Unterricht als hinsichtlich seiner für ihn typischen Auseinandersetzung mit der Sache begrenzten kommunikativen Raum auf. Unter explizit bildungstheoretischer Perspektive knüpft Gruschka daran an und spricht von den „Grenzen des Unterrichts“ (Gruschka 2010). Vereinfacht gesagt geht Gruschka davon aus, dass der Unterricht in seiner Normalerscheinung bezüglich Bildung, Erziehung und Didaktik von einer Form gekennzeichnet ist, die den Unterricht *als* Unterricht kennzeichnet und ihn von Nicht-Unterricht unterscheidet. Die untere Grenze wird dann unterschritten, wenn eigentlich nicht mehr vermittelt, nicht mehr erzogen, nicht mehr gebildet wird. Die obere Grenze wird dann überschritten, wenn der Unterricht seine doktrinale Einführung und Reduktion hinter sich lässt und gleichsam zu einem „freien“, „diskursiven“ Austausch über die Sache gelangt.¹³ Gruschka spricht von einer „produktiven Aufhebung seines instruierenden Charakters“ (Gruschka 2010, S. 9). In einem Fallbeispiel führt Gruschka den Versuch der tendenziellen Überwindung dieser oberen Grenze und das „Scheitern“ daran vor Augen. Es geht in diesem Beispiel aus dem Deutschunterricht (8. Klassen eines Gymnasiums) um das Gedicht von Oskar Loerke: *Blauer Abend in Berlin*. Gruschka kann überzeugend demonstrieren, dass die Unterrichtsstunde sich anfänglich durch eine sehr anspruchsvolle, dem Gedicht zugewandte, didaktische Entstellungen vermeidende Herangehensweise auszeichnet.¹⁴

Oskar Loerke: *Blauer Abend in Berlin*

Der Himmel fließt in steinernen Kanälen
Denn zu Kanälen steilrecht ausgehauen
Sind alle Straßen, voll vom Himmelblauen.
Und Kuppeln gleichen Bojen, Schlote Pfählen

Im Wasser. Schwarze Essendämpfe schwelen
Und sind wie Wasserpflanzen anzuschauen.
Die Leben, die sich ganz im Grunde stauen,
Beginnen sacht vom Himmel zu erzählen,

Gemengt, entwirrt nach blauen Melodien.
Wie eines Wassers Bodensatz und Tand
Regt sie des Wassers Wille und Verstand

Im Dünen, Kommen, Gehen, Gleiten, Ziehen.
Die Menschen sind wie grober bunter Sand
Im linden Spiel der großen Wellenhand.

Bei der verstehenden Erschließung des Gedichts – die SchülerInnen äußern sich „reihum“ – geschieht dann Folgendes (vgl. Gruschka 2010, S. 33f.):

Sm6: Ja, das is auch irgendwie komisch geschrieben... Also ich weiß gar nicht so richtig, was damit gemeint ist.

Lw: Ja, Sw4

Sw4: Also, das ist halt en bisschen schwer zu verstehen, und ich denk, es war ganz gut, dass wir es zweimal durchlesen, aber trotzdem war mir's en bisschen schwer.

Lw: Ja, Sw5

Sw5: Ich glaub, dass es irgendwie, dass der, ähm, Erzähler sich das Berlin als ein Meer vorstellt, äh, die Schornsteine sind, wo halt der Qualm rauskommt, die sind Wasserpflanzen, Ähm. ...

Die Beiträge des Schülers Sm6 und der Schülerinnen Sw4 und Sw5 zeichnen sich durch einen offensichtlichen Unterschied des artikulierten Verständnisses des Gedichts aus. Während Sm6 und Sw4 das Gedicht „rätselhaft“ ist (*komisch geschrieben, schwer zu verstehen*), hat Sw5 keinerlei Schwierigkeiten, die Metaphorik des Gedichts zu entschlüsseln. Und sie tut dies sprachlich in einer Art und Weise, die nicht nur für ein vierzehnjähriges Mädchen bemerkenswert ist. Die Formulierung „*dass sich der Erzähler das Berlin als ein Meer vorstellt*“, ist geradezu verblüffend. Alleine schon die Verknüpfung von „Stadt“ und „Meer“ – statt zum Beispiel von einer Stadt unter Wasser zu sprechen – ist erstaunlich und selbst schon „poetisch“. Lag der Rekurs auf soziale Ungleichheit im Falle der Grundschülerin, die *schon mal in Spanien* war, in dem bloßen, potentiell distinktiven Hinweis auf die Erfahrung eines Auslandsurlaubs, drückt sich in dem Interpretationsversuch von Sw5 soziale Ungleichheit unmittelbar aus. Sw5 reklamiert nicht eine gegenüber den anderen erweiterte Erfahrungswelt. Sie erzeugt diese Unterscheidung durch die unmittelbare Bezugnahme auf den Gedichtstext. Insofern ist ihre Äußerung eine Ausdrucksgestalt von Distinktion: Sw5 versteht das Gedicht anders, „besser“ als Sm6 und Sw4.

Diese Andersartigkeit der Bezugnahme auf das Gedicht *ist* Ungleichheit. Wir könnten auch hier vermuten, dass diese Ungleichheit auf sozialer Herkunft beruht. Diese Vermutung ist insofern naheliegend, als es schwer vorstellbar ist, dass eine Vierzehnjährige eine Formulierung wie „*der Erzähler stellt sich das Berlin als ein Meer vor*“ wählt, wenn sie nicht einem bildungsnahen Milieu entstammt. Sie ist aber nicht nur in der Lage, einen solchen Satz zu bilden; sie „traut“ sich auch, ihn klassenöffentlich zu artikulieren. Sie nimmt eine Sprecherrolle ein, in der sie gleichsam eine schülerhafte Haltung transzendiert und sich zu einer „Intellektuellen“ macht. Sie folgt nicht dem Schülerjob¹⁵. Der Form ihres Beitrags sehen wir nicht an, dass er im Deutschunterricht einer 8. Klasse erfolgt ist. Es könnte sich genau so gut um einen Diskussionsbeitrag in einem literaturwissenschaftlichen Seminar handeln. Insofern leistet Sw5 einen unterrichtlichen Diskussionsbeitrag, wie ihn sich ein anspruchsvoller Unterricht nur wünschen kann. Umso bemerkenswerter ist die Reaktion der Lehrerin:

Lw: Sw5, wunderbar, aber nu warten wir, das geht mir ein bisschen zu schnell. Ja?

Sm?: Warum?

Lw: Lasst es uns ein bisschen schrittweise machen. Ne, damit auch alle selber diese Erkenntnis kriegen können, ähm, Sm?

Im Grunde geht es Sw5 genauso wie der Schülerin im Grundschulbeispiel. Hier heißt es nicht *super*, sondern *wunderbar*. Das überschwängliche Lob führt aber nicht etwa dazu, dass die Lehrerin den Diskussionsbeitrag aufgreift. Im Kontext

der reihum erfolgenden Sammlung von Lektüreeindrücken ist es darüber hinaus besonders irritierend, dass die Lehrerin den Interpretationsversuch von Sw5 nicht einfach, vielleicht mit einem Lob versehen, stehen lässt und mit der Reihumbefragung weiter macht. Sie hätte ja einfach „schön“ sagen können und dann dem nächsten Schüler, der nächsten Schülerin, das Wort erteilen können. Stattdessen adressiert sie Sw5, als hätte sie eine Regel verletzt. Sw5 ist *zu schnell*, hat das Gebot des *schrittweisen* Vorgehens verletzt und noch dazu verhindert, *dass alle selber diese Erkenntnis kriegen können*. Natürlich impliziert diese Rüge eine hohe Wertschätzung des Beitrags von Sw5. Sie verfügt immerhin über eine *Erkenntnis*, über die die anderen (noch) *nicht* verfügen. Gleichzeitig wird der Beitrag von Sw5 aber als unsolidarisch, unkooperativ und störend markiert. Damit wird gleichsam die allgemeine Unterrichtsdevise zum Ausdruck gebracht: *„Wer etwas Besonderes zu sagen hat, wer Besonderes weiß oder besonders interessiert ist, halte sich bitte zurück!“* Diese allgemeine Maxime unterrichtlicher Interaktion gilt natürlich auch für den Fall, dass dieses Wissen, dieses Interesse, diese intellektuelle Lebendigkeit als Artikulation einer Sozialausstattung, als soziales und kulturelles „Erbe“ angesehen wird. In diesem ungleichheitsrelevanten Fall (in dem Sw5 nicht z.B. dem „traditionellen Arbeitermilieu“, sondern dem „bildungsbürgerlichen Milieu“ oder dem „Avantgardemilieu“) steht die Zurückweisung durch die Lehrerin nicht nur im Zeichen der Durchsetzung einer Norm unterrichtlicher Interaktion; sie steht im Zeichen der Zurückweisung des Versuchs der unterrichtlichen Verwertung kulturellen Kapitals.¹⁶ Auch wenn wir uns vorstellen, dass Sw5 einem bildungsprivilegierten Milieu entstammt, dass sie „natürlich“ das Abitur, wahrscheinlich mit einer sehr guten Note, erreichen wird, dass sie von ihrem „Prestige“ (*Erkenntnisse, die andere nicht haben*) in Phasen schulischer Durststrecken profitieren wird, zeigt uns die Interaktionssequenz, dass der unterrichtliche Alltag keine Bühne der Entfaltung und Prämierung darstellt, sondern sich restriktiv gegenüber den Verwertungsinteressen verhält. In seiner Interaktionspraxis liefert er der Reproduktion sozialer Ungleichheit keinen gedeihlichen, sondern einen hemmenden Nährboden.

3 Ausblick

Sollten die vorangegangenen Überlegungen triftig sein, führen sie zu einer sozialisatorischen Relativierung der These der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Sinne der intergenerationellen Weitergabe. Die theoretisch und empirisch gestützte These der Eigenlogiken familialer und schulischer Interaktion verweist in je unterschiedlicher Weise auf soziale Prozesse und Dynamiken, die den sozialen Prozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegengerichtet sind. Auf der Ebene der familialen Interaktion sind wir auf das Problem der sozialisatorischen Weitergabe „kulturellen Kapitals“ gestoßen. Wir haben gesehen, dass die Diffusität familialer Interaktion im Sinne der Eigenlogik milieunabhängiger Beziehungsrelationen im Gravitationsfeld der sozialen Reproduktion eine Gegen- oder Ablenkungskraft darstellt. Auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion sind wir auf das Phänomen gestoßen, dass nicht etwa eine Prämierung, sondern eine Abwertung „kulturellen Kapitals“ erfolgt. Es findet eine Abwehr sowohl gegen das Selbststilisierungsinteresse (*Wir waren schon mal in Spanien*) als

auch gegen die „Distinktion“ eines außergewöhnlichen, substantiellen Interesses an den unterrichtlichen Themen und Gegenständen statt. Es erfolgt eine schulische Neutralisierung der Kräfte der Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Diese Beobachtungen bestreiten nicht das Vorhandensein und Operieren der Kräfte der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Allerdings geben sie Anlass zu einem Plädoyer für differenzierte Untersuchungen der Rolle sozialer Ungleichheit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungskontexten. Gerade unter bildungswissenschaftlicher Perspektive erscheinen die pauschalisierenden Antworten, die immer wieder den (mehr oder weniger) engen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft betonen, nicht hinreichend.¹⁷ Die Chiffre der „Reproduktion“, die einmal dazu angetreten ist, den Schein der „Chancengleichheit“, mit dem sich die moderne Gesellschaft legitimatorisch umgibt, zu entlarven, charakterisiert lediglich *eine* Seite der Medaille. Sie liefert keine überzeugende Antwort mehr auf die Frage der Bedeutung sozialer Ungleichheit für Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung.

Abschließend möchte ich auf einen methodologischen Aspekt dieses komplexen Theorieproblems hinweisen, der uns zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurückführt. Denn offensichtlich steht das Problem, auf das wir hier hinweisen, in engem Zusammenhang mit der Art und Weise des empirischen Zugriffs, den wir auf die soziale Wirklichkeit nehmen. Der tatsachenwissenschaftliche, datengestützte Zugriff macht die Kräfte der Reproduktion sozialer Ungleichheit viel besser sichtbar als der empirische Zugriff auf Interaktionsprotokolle. Dieser Zusammenhang, den wir im Kontext familialer und unterrichtlicher Interaktion thematisiert haben, ließe sich, über diese beiden sozialisatorischen Kontexte hinaus, hypothetisch verallgemeinern.

Bei dem Versuch einer solchen Verallgemeinerung stützen wir uns auch die Unterscheidung zwischen *tatsachenwissenschaftlichen* und auf der *Rekonstruktion von Ausdrucksgestalten* beruhenden Aussagen. Ohne diese Unterscheidung, die quer liegt zu der üblichen Unterscheidung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, hier eingehend begründen zu können¹⁸, sind zwei Implikationen für die hier vorgetragene Argumentation von grundlegender Bedeutung:

- (1) Viele Aussagen, die wir als „interpretativ“ wahrnehmen und die wir eher dem qualitativen Forschungsparadigma zurechnen, folgen einer tatsachenwissenschaftlichen Aussagenlogik. Die Aussage „als Goethe den Werther schrieb, befand er sich in einer biografischen Krise“ stellt genauso eine Tatsachenaussage dar wie die Aussage, „das Studium der Literaturwissenschaft wird mehrheitlich von Frauen gewählt“. Auch die *kulturbeschreibende* Aussage, wie wir sie typischerweise aus der ethnografischen Forschung kennen, stellt eine tatsachenwissenschaftliche Aussage dar. Mit der Aussage, „für den wahren Hahnenkämpfer kommt das, was sich in einem Kampfe abspielt, einem Ehrenhandel gleich“ (Geertz 1987, S. 235) liegt zwar eine völlig andere Information über Bali vor als mit einer Statistik über den Besuch von Fußballstadien in Deutschland. Gleichwohl handelt es sich um eine (interpretierende) Tatsachenaussage.

Im Kontext des Themas der sozialen Ungleichheit ist diese Beobachtung deshalb so wichtig, weil sie darauf aufmerksam macht, dass auch die Untersuchungen zur Mikrologie sozialer Ungleichheit auf Tatsachenaussagen beruhen. Gerade die von Bourdieu beobachteten „feinen Unterschiede“, die auf beeindruckende Weise zeigen können, wie sich die einfachsten und trivials-

ten alltäglichen Praktiken kategorial im System sozialer Ungleichheit anordnen lassen, beruhen wesentlich auf tatsachenwissenschaftlichen Aussagen. Der mikrologische Blick, der nicht nur die „groben Unterschiede“ sieht, ist ein Blick auf Tatsachen. Denn dass die unteren sozialen Schichten eher zur Banane als zur Grapefruit greifen ist offensichtlich eine tatsachenwissenschaftliche Feststellung und die empirisch in Anspruch genommene Evidenz dieser Aussage ist erkenntnislogisch auf demselben Niveau angesiedelt wie die Feststellung der „Tatsache“, dass bildungsferne Milieus bei gleichem Leistungsstand eher vor dem Gymnasium zurückschrecken als akademische Milieus.¹⁹ Kurz: Der mikrologische Blick auf die „feinen Unterschiede“ ist ein Blick auf Tatsachen, nicht auf Ausdrucksgestalten.

- (2) Grundlegend erscheint mir darüber hinaus der Hinweis auf die forschungslogische Heterogenität beider Aussagelogiken. Entgegen dem empirisch zu konstatierenden Sachverhalt, dass die tatsachenwissenschaftliche Forschung durchzogen ist mit sinnverstehende Aussagen, die auf Ausdrucksgestalten sich stützende Forschung durchzogen ist mit tatsachenwissenschaftliche Aussagen, müssen wir die Nichtüberführbarkeit beider Aussagelogiken in Rechnung stellen. Denn wenig sich aus Tatsachen methodisch kontrolliert Sinn erschließen lässt, sowenig lassen sich aus Sinnrekonstruktionen Tatsachen erschließen. Wir können Protokollen oder Ausdrucksgestalten natürlich Tatsachen *entnehmen*. Und sicherlich können wir das nur unter Zuhilfenahme von „Sinn“. Aber wenn wir eine Ausdrucksgestalt auf ihre Sinnstruktur hin rekonstruieren, dann folgen wir einer gegenüber der Tatsachenaussage völlig heterogenen Aussagelogik.²⁰

Der Erkenntnisprozess ist auf das Zusammenspiel beider Aussagelogiken angewiesen. Aber die wechselseitige Verwiesenheit und Abhängigkeit interpretativer und tatsachenwissenschaftlicher Aussagen lässt sich forschungslogisch fruchtbar nicht durch eine Verschmelzung und Amalgamierung der Erkenntnis- und Aussagenmodi bearbeiten, sondern nur durch die Aufrechterhaltung der forschungslogisch je eigenen Geltungsansprüche.

Wir können damit unser Ausgangsproblem unter methodologischer Perspektive neu justieren. Die tatsachenwissenschaftliche Evidenz sozialer Ungleichheit kann sowohl aus makroskopischer als auch als mikroskopischer Forschungsperspektive als gesichert gelten. Umso überraschender aber ist, dass die Ausdrucksgestalten sozialer Interaktion diese Ungleichheit nur schwach und uneindeutig abbilden. Liegt das einfach daran, dass der Blick auf Ausdrucksgestalten sozialer Interaktion *blind* ist gegenüber den Phänomenen sozialer Ungleichheit? Gegen diesen Einwand spricht, dass wir *statusbedingte* Ungleichheiten als Ausdrucksgestalt sozialer Interaktion umstandslos und sehr präzise rekonstruieren können. In den oben angeführten Interaktionsprotokollen ist die Eltern-Kind-Asymmetrie ebenso evident wie die Lehrer-Schüler-Asymmetrie. Hier könnte ein Versuch der Verallgemeinerung der in diesem Papier nur punktuell und skizzenhaft vorgetragenen Beobachtungen und Überlegungen ansetzen. Unsere sozialisationstheoretisch orientierten Ausführungen zur Eigenlogik familialer und unterrichtlicher Interaktion lassen sich erweitern auf die gesellschaftlichen Rollen- und Statusdifferenzen im Allgemeinen. Die in diesen Sozialbeziehungen institutionalisierten Asymmetrien im Sinne funktionaler Differenzierung und sozialer Hierarchisierung – im öffentlichen, im beruflichen und im privaten Handeln – bilden sich in Protokollen sozialer Interaktion ab und lassen sich an ihnen ablesen und rekonstruieren. Das

gilt nicht nur für die familiäre und unterrichtliche Interaktion. Das gilt auch, um drei prominente Beispiele zu nennen, für die Geschworenen bei Gericht („jurors“; Garfinkel 1967), für die „Interaktion mit Sterbenden“ (Glaser/Strauss 1965) oder für das „impression management“ (Goffman 1959). In Ausdrucksgestalten sozialer Interaktion zeigen sich also durchaus und durchaus auch sehr prägnant soziale Differenzierungen und Asymmetrien. Wenn sich die Strukturen sozialer Ungleichheit in Protokollen sozialer Interaktion häufig *nicht* bzw. *nicht eindeutig* niederschlagen, wenn sich in Ausdrucksgestalten der Interaktion klassen-, schicht- oder milieuhängige Gegebenheiten weit weniger abbilden als jene gesellschaftlichen Strukturen, die jenseits und unabhängig von sozialer Ungleichheit operieren, dann kann dies als empirisches Indiz für die These eines Bedeutungsverlusts sozialer Ungleichheit interpretiert werden; mindestens in dem Sinne, dass die ungleichheitsinduzierte soziale Wirklichkeit von konkurrierenden Strukturen des gesellschaftlichen Austauschs überdeckt und überlagert wird. Unter der forschungslogischen Perspektive der Analyse von Ausdrucksgestalten jedenfalls erscheinen dann die Thesen von Schelsky („nivellierte Mittelstandsgesellschaft“) und Beck (Individualisierung „jenseits von Klasse und Stand“) alles andere als abwegig, während die Sichtweise einer das soziale Leben bis in seine Mikroporen durchdringenden Wirksamkeit sozialer Ungleichheit unter dieser Forschungsperspektive an Plausibilität und Evidenz verliert.

Viel wichtiger aber als diese sehr tentative, empirisch nur schwach gestützte Schlussfolgerung erscheint mir die hier aufgeworfene Frage und ihre Bearbeitung. Das unverbundene Nebeneinander der tatsachenwissenschaftlichen Analyse und ihrer Vermessung sozialer Ungleichheit und der rekonstruktionsmethodologischen Analyse von Strukturen sozialer Wirklichkeit stellt eine wenig befriedigende Situation dar. Weiterführend wären Forschungsstrategien, die die Spannungen, die sich zwischen ungleichheitsinduzierten und ungleichheitsunabhängigen Strukturen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungskontexten zum Ausdruck bringen, empirisch in den Blick nehmen. Das eröffnete auch und gerade für die Schul- und Bildungsforschung eine aussichtsreiche Forschungsperspektive.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Christine Fromm, Nicolle Pfaff und Sven Thiersch für wertvolle Hinweise.
- 2 So die berühmte Kartografie der „sozialen Positionen und Lebensstile“, die Bourdieu für die französische Gesellschaft der neunzehnhundertsechziger und -siebziger Jahre (Bourdieu 1987, S. 212f.) oder die von Vester und seiner Arbeitsgruppe in Anschluss an Bourdieu vorgeschlagene „Landkarte der sozialen Milieus“ (Vester u.a. 2001).
- 3 Max Weber bemerkt, dass „Vermögenslosigkeit nicht schon *an sich* ständische Disqualifikation“ bedeutet. Weber 1980, S. 179.
- 4 Bourdieu und Passeron sprechen von Erziehung als einer „Einprägearbeit“. Vgl. Bourdieu/Passeron 1973.
- 5 Erinnert sei hier an die lapidare Begründung von Bourdieu in der „Illusion der Chancengleichheit“: Der gelegentliche Schulerfolg „von unten“ dient der Gesellschaft zur Aufrechterhaltung der meritokratischen Ideologie von Schule. Vgl. Bourdieu/Passeron 1971.
- 6 Vgl. Oevermann 2004. In missverständlicher Abgrenzung zu Parsons. Denn auch Parsons geht davon aus, dass etwa die „Rolle“ des Vaters sich nicht auf die allgemeinen, gesellschaftlichen Erwartungen reduzieren lasse. Vgl. Parsons 1951, S. 64.
- 7 Wir orientieren uns bei der hier und den im Folgenden vorgenommenen Milieuzuordnungen an den von Vester (vgl. Fußnote 2) vorgeschlagenen Milieubezeichnungen.

- 8 Zu dem Begriff der Eigenlogik und seiner Verwendung in diesem Aufsatz: Rademacher/Wernet 2015.
- 9 Zur Selbstinstitutionalisierung der Paarbeziehung: Maiwald 2009.
- 10 Zu diesem methodologischen Begriff siehe unten, Kapitel III.
- 11 Eine ausführliche Interpretation des gesamten Interaktionsprotokolls findet sich in Wernet 2017. Ich danke Sandra Rademacher für die Zurverfügungstellung des Protokolls.
- 12 Ausführlich dazu Wernet 2003, S. 87-104.
- 13 Von dieser Idee lebt die klischeehaft gezeichnete Figur des Lehrers John Keating im „Club der toten Dichter“.
- 14 Darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden. Vgl. dazu Gruschka 2010, S. 22ff.
- 15 Zu dem Begriff „Schülerjob“: Breidenstein 2006
- 16 Zum Modell der Kapitalkonvertierung: Bourdieu 1992.
- 17 Auf die sehr anspruchsvolle Theorie und die differenzierten empirischen Befunde zu Passungsverhältnissen zwischen einem milieubedingten Lehrer- und Schülerhabitus und einem institutionalisierten Habitus im Sinne einer Schulkultur und die in diesem Zusammenhang kann hier leider nicht eingegangen werden. Sie verdient eine ausführliche Auseinandersetzung. Vgl. dazu Helsper u.a. 2017, Helsper 2018 und die dort angeführte Literatur.
- 18 Ausführlich dazu: Wenzl/Wernet 2015.
- 19 Umgekehrt sind solche Aussagen rekonstruktionsmethodologisch nicht zu gewinnen.
- 20 Mir ist dieser Punkt besonders wichtig, weil mit ihm eine Begrenzung der interpretativen Erkenntnismöglichkeiten einhergeht, deren Beachtung für die Methode der Objektiven Hermeneutik konstitutiv ist. Die Objektive Hermeneutik kann methodologisch dadurch charakterisiert werden, dass sie auf die Sinnrekonstruktion von Ausdrucksge-
stalten fokussiert und dass sie sich auf diese Aussagelogik beschränkt.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg, S. 49–80.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Los Angeles.
- Geertz, C. (1987): „Deep Play“. Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf. In: Geertz, C. (Hrsg.): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M., S. 202–260.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1965): Interaktion mit Sterbenden: Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen.
- Goffman, E. (1959): The Presentation of Self in Everyday Life. New York.
- Gruschka, A. (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie Bd. 10. Opladen/Farmington Hills.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden.

- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (Hrsg.) (2017): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka (u.a.) (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden.
- Maiwald, K.-O. (2009): Paarbildung als Selbst-Institutionalisierung. Eine exemplarische Fallanalyse. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 10. Jg., H. 2, S. 283–315. <https://doi.org/10.1515/sosi-2009-0205>
- Mehan, H. (1979): *Lerning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge.
- Oevermann, U. (2004): Sozialisierung als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 155–181. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. London.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklassen als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, T. (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M., S. 161–193.
- Prange, K. (1982): *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Rademacher, S./Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden, S. 95–116. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_5
- Schelsky, H. (1953): Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln 1965, S. 331–336.
- Schelsky, H. (1961): Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln 1965, S. 351–388.
- Vester, M./Oertzen, P.v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a.M.
- Weber, M. (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Studienausgabe. Tübingen.
- Wenzl, T. (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 11. Jg., H. 1, S. 33–52. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0103>
- Wenzl, T. (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisierung und Bildung im schulischen Unterricht*. Rekonstruktive Bildungsforschung Bd. 3. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04726-9>
- Wenzl, T./Wernet, A. (2015): Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 16. Jg., H. 1, S. 85–101. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0106>
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisierung und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80969-8>
- Wernet, A. (2017): Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In: Funcke, D./Loer, T. (Hrsg.): *Vom Fall zur Theorie: Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen, S. 33–55.

Rainer Diaz-Bone

Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung

Foucauldian discourse analysis and the study of social inequality

Zusammenfassung

Der Artikel bezieht die Diskursanalyse von Michel Foucault sowie ihre methodologischen Positionen auf die Ungleichheitsforschung und argumentiert, dass es insbesondere die methodologischen Grundlagen der Diskursanalyse sind, die Perspektiven für die Ungleichheitsforschung eröffnen. Diese werden im Artikel entwickelt und am Ende systematisiert. Zugleich werden die historischen Studien Foucaults herangezogen, um aufzuzeigen, wie sich diskursanalytisch andere Ungleichheitsdimensionen artikulieren als vertikale Differenzierungen in Klassen und Schichten wie in der herkömmlichen soziologischen Ungleichheitsforschung. Zentral ist die Position, dass es diskursive Praktiken sind, die unterschiedliche soziale Identitäten, soziale Kategorien und Wertigkeiten als Diskurselemente formieren und diese in gesellschaftlich wirkmächtigen Diskursordnungen als Wissensordnungen und als soziale Repräsentationen integrieren. Diskursanalytisch werden auch die Repräsentation von Ungleichheit, die normativen Grundlagen der Ungleichheitsforschung sowie die diskursive Konstruktion von Ungleichheits- und Gerechtigkeitskonzeptionen zugänglich.

Schlüsselworte: Foucault, Bourdieu, Diskursanalyse, Ungleichheit, Gerechtigkeit

Abstract

The contribution relates the Foucauldian method of discourse analysis and its methodological standpoints to the study of social inequality. The argument here is that the methodological foundation of discourse analysis brings in perspective for the study of social inequality. These perspectives are developed and systematically presented at the end of the article. Also, it is referred to Foucault's historical studies to demonstrate how a discourse analytical approach can approach different dimensions of social inequality as compared to the vertical dimension of conventional sociological studies of inequality and class. It is discursive practices, which generate as discursive elements different social identities, social categories and worth. These elements are discursively integrated in powerful discursive orders, which are at once orders of knowledge and social representations. By applying discourse analysis it is possible to analyze also the representation of inequality, the normative foundations of inequality research and the discursive construction on concepts as inequality of justice.

Keywords: Foucault, Bourdieu, discourse analysis, social inequality, justice

1 Einleitung

Die Arbeiten von Michel Foucault zählen heute – zusammen mit den Arbeiten von Pierre Bourdieu – zu den weltweit einflussreichsten Sozialtheorien und gerade in den deutschsprachigen Soziologien zählt Foucault zu den modernen Klassikern. Insbesondere sein Diskurskonzept, das er in vielen materialreichen historischen Studien entwickelt und angewendet hat, hat sich für viele sozialwissenschaftliche Forschungsbereiche als fruchtbar erwiesen. Wenn man heute von einer Foucaultschen Diskursanalyse sprechen kann, dann deshalb, weil es eine Reihe von Diskursforschenden gibt, die im Anschluss an Foucault versucht haben, methodologische Strategien und methodische Praktiken auszuarbeiten, die das Foucaultsche Diskurskonzept in Formen der empirischen Sozialforschung umsetzen. Foucaults Diskurskonzept kann als Grundlage zur Ungleichheitsforschung herangezogen werden und seine materialen, historischen Studien liefern Ausgangspunkte für Ungleichheitsstudien. Hier wird argumentiert, dass es insbesondere dann auch die methodischen und methodologischen Positionen der Diskursanalyse Foucaults sind, die am Ende Perspektiven für die qualitative Ungleichheitsforschung eröffnen. Damit können die Arbeiten Foucaults mit denjenigen Pierre Bourdieus, einem der einflussreichsten Theoretiker der Ungleichheit, absetzend verglichen werden, der ebenfalls seine Sozialtheorie auf einer methodologischen Fundierung entwickelt hat. Sowohl die Theorie von Bourdieu als auch die von Foucault basieren auf den beiden großen Megaparadigmen in den Sozialwissenschaften: Strukturalismus und Pragmatismus. Die Arbeiten von Michel Foucault können zunächst als eine Artikulation nicht nur des Strukturalismus, sondern auch seiner Entwicklungen und der Theorieströmungen aufgefasst werden, die das Verhältnis von Struktur und Praxis in innovativer Weise neu auszutarieren versucht haben.¹ Methodologisch realisiert sich diese Vermittlung von Strukturalismus und Pragmatismus darin, dass man in der Foucaultschen Diskursanalyse sowohl Grundpositionen der französischen Epistemologie findet (die die wissenschaftstheoretische Position des Strukturalismus in Frankreich ist) als auch Strategien antrifft, die Formen einer sozialen Praxis zu rekonstruieren versuchen. Zentrale methodologische Anliegen einer Foucaultschen Diskursanalyse, wie die Analyse der Strukturiertheit von Praxisformen sowie die (gerade auch sozialhistorische) Analyse der Genealogie sozialer Wissensformen und Ontologien aus Praxisformen, zeigen, wie sich die Vermittlung der beiden Megaparadigmen nicht nur für eine Diskurstheorie, sondern auch für eine Diskursanalyse praktisch auswirkt. Zur methodologischen Position der Foucaultschen Diskursanalyse zählt aber insbesondere auch, dass Individuen und ihre Ausstattung mit (materiellen und symbolischen) Ressourcen weder als Ausgangspunkt noch als Analyseobjekt evident sind, also als gegeben betrachtete soziologische Sachverhalte sind. Im Unterschied dazu setzt die Sozialstrukturanalyse von Bourdieu bei den unterschiedlichen Ausstattungen hinsichtlich Kapitalarten (insbesondere ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) bei Individuen und Lebensstilgruppen an, um diese Verteilung als wirksame Sozialstruktur zu rekonstruieren und um dann zu untersuchen wie sich diese über den Lebenslauf hinweg (sowie vermittelt durch die Prozesse der familialen und schulischen Sozialisation) bei Individuen und sozialen Lebensstilgruppen zu einem inkorporierten System von generativen Schemata für Wahrnehmen, Denken und Handeln materialisiert, das Bourdieu Habitus genannt hat (Bourdieu 1984). Das Konzept des Habitus wird dann auch in der qualitativen Sozialfor-

schung und hier spezifisch in der qualitativen Lebensstil- und Ungleichheitsforschung als Grundlage für eine strukturalistische Interpretation herangezogen, die versucht, von den Handlungen und Handlungsprodukten auf die ethischen und ästhetischen Dispositionen von Subjekten interpretativ zurückzuschließen, um so dann den Habitus zu rekonstruieren. Wenn die Bourdieusche Soziologie wie die Foucaultsche Theorie ebenfalls als eine Form des zeitgenössischen Strukturalismus aufgefasst werden kann, so unterscheidet sie sich in dieser Form der Interpretation dadurch, dass sie in der Habitushermeneutik interpretativ auch bei Individuen methodologisch ansetzt. Die Foucaultsche Diskursanalyse ist dagegen dadurch gekennzeichnet, dass das individuelle Denken, Wahrnehmen und Handeln weder als das zu Rekonstruierende angesehen wird, noch dass diese interpretative Rekonstruktion als Zugang zur Rekonstruktion überindividueller sozialer Realitäten als geeignet gilt. Eine Foucaultsche Diskursanalyse siedelt die Realität des „sozialen Sinns“ und insbesondere Generierung und Prozessierung von Sinn als soziale Realität also nicht auf der Ebene des Individuums an. Charakteristisch für die strukturalistischen Formen der Interpretation ist, dass hier von einer Unbewusstheit dieses so verstandenen Sinns als sozialer Struktur für die Individuen ausgegangen wird und dass Individuen weder umfassende Handlungskompetenzen noch umfassende kognitive Kompetenzen zuzuerkennen sind, als dass sie als Ausgangspunkt für eine verstehende Methodologie herangezogen werden könnten oder dass ein solches Subjektmodell für eine interpretative Methodologie geeignet wäre. Man kann bei dieser Position von einem „methodologischen Antihumanismus“ sprechen, der die durch den Strukturalismus beeinflussten Ansätze klar absetzt von anderen Ansätzen in der qualitativen Sozialforschung, die ein „starkes“ Subjektmodell ihrer interpretativen Position unterlegen (Diaz-Bone 2015).

In diesem Beitrag werden zunächst einige klassische sozialhistorische Beiträge Foucaults daraufhin kurz vorgestellt, dass bereits Foucault selbst Zugänge und Befunde zur Konzipierung und Analyse von Ungleichheit vorgelegt hat (Abschnitt 2). Dann sollen das Feld der Foucaultschen Diskursanalyse sowie methodologische Grundpositionen eingeführt werden (Abschnitt 3). Daran schließt die Skizzierung der praktischen Aspekte und der praktischen Probleme der Diskursanalyse an (Abschnitt 4). Es folgen Überlegungen zu den Beiträgen einer Foucaultschen Diskursanalyse zur soziologischen Ungleichheitsforschung (Abschnitt 5).

2 Foucaults klassische Beiträge

Es sind bereits die ersten materialen Studien Foucaults, in denen die Formierung sozialer Praktiken und sozialer Ontologien untersucht werden, die soziale Trennungslinien, Kategorien und Distinktionsformen hervorbringen, welche soziale Ungleichheiten ermöglichen. Dabei sind es nicht die vertikalen sozialen Stratifizierungen in Klassen und Schichten sowie ungleiche soziale Mobilitätschancen, die in den Foucaultschen Analysen im Vordergrund stehen, sondern es sind die sozio-kulturellen und sozio-historischen Prozesse, die die neuzeitlichen (in diesem Sinne „modernen“) Formen der Vernunft und der Unvernunft, der richtigen Lebensführung, der (in verschiedenen Varianten auftretenden) Kategorisierungen von „Normalen“ und „Anormalen“ sowie der zugehörigen materiellen Praktiken

und institutionellen Formen ermöglicht haben (Foucault 1976a, 2007). Bereits in „Wahnsinn und Gesellschaft“ zeichnet Foucault nach, wie im späten 16. bis zum 18. Jahrhundert die Kategorie des Wahnsinns und die spätere Psychiatrie als wissenschaftliche Disziplin, aber eben auch die psychiatrischen Institutionen entstehen (Foucault 1969). Foucault spricht von der großen Gefangenschaft der „Kranken“, „Irren“ und „Wahnsinnigen“, die erst durch diese Praktiken zu so kategorisierbaren Individuen und auch zu Kollektiven werden, da vormals „die Vernunft“ und „die Unvernunft“ (noch) nicht voneinander getrennte Verfassungen des Denkens waren. In „Überwachen und Strafen“ wird der Bruch zwischen dem Strafsystem der Folter und dem Strafsystem des Gefängnisses aufgezeigt (Foucault 1976a). In diesem Buch werden die Mechanismen der umfassenden Disziplinierung der Individuen beschrieben, die im Gefängnis als Protostitution für die Normalisierung zuerst systematisch entwickelt wurden. Foucault beschreibt hierbei aber auch, wie zusammen mit den Disziplinierungstechnologien die hierarchischen Unterschiede zwischen den so generierten sozialen Kategorien verschiedener Gefangener ermöglicht werden. Die Disziplinarstechniken des Gefängnisses als Protostitution werden dann in der Moderne auf andere Organisationsformen wie Schulen, Kasernen oder Fabriken übertragen. In „Überwachen und Strafen“ bezieht Foucault auch die neuen Diskurse in die Analyse ein, die die Folter der Schuldigen problematisieren und die Besserung der Gefangenen als neues Denksystem entwerfen und Foucault zeigt, wie das Disziplinarsystem systematisch die jeweils „anderen“ sozialen Kollektive, Milieus und Gruppen mit konstituiert, also die Delinquenten, die Wahnsinnigen oder die Kranken. Soziale Ungleichheit wird in diesen Arbeiten in verschiedener Form als durch die Verbindung von Dispositiven und Diskursen in langfristigen sozialen Prozessen generiert und so institutionalisiert gedeutet. Im ersten Band der Reihe „Sexualität und Wahrheit“ wird schließlich die „Sexualität“ als Bereich erkannt, mit deren spezifischer Form im 19. Jahrhundert das viktorianische Bürgertum sich selbst zu einem Klassenkörper formiert, mit dem das Bürgertum des 20. Jahrhunderts sich dann selbst anhand der Psychoanalyse zu erkennen und zu „befreien“ sucht (Foucault 1983). Die Praktiken der Selbstbeherrschung und der Erkenntnis in der Sexualität ermöglichen nicht nur erneut die Entstehung verschiedener und ungleicher sozialer Kategorien, sondern auch die Entwicklung von Machtpraktiken und Formen des Macht-Wissen-Nexus. Machtbeziehungen reizen systematisch auch Wissensbestände und Wissensformen an, die dann wiederum Machtwirkungen entfalten (Foucault 1976a). Die letztlich umfassendste Perspektive hat Foucault mit dem Konzept des Regierungsdenkens oder der Gouvernementalität vorgelegt (Foucault 2014). Hiermit wird das neuzeitliche Denken der politischen Ökonomie als das seit dem 18. Jahrhundert entstehende Regierungsdenken und der Regierungstechnologien untersucht, das sich nun umfassend den Bevölkerungen, Territorien und Ressourcen widmet. Die Beiträge Foucaults haben für die Ungleichheitsforschung damit eine grundlegende Analyseperspektive eröffnet, denn sie haben nicht einfach nur die Mikrophysiken der Macht (Foucault 1976b) als Praktiken der Beherrschung und Benachteiligung verschiedener sozialer Gruppen identifiziert, sondern deren vorlaufende Formierung, die dann die gesellschaftlichen Praktiken und Institutionen ihrer Ungleichbehandlung werden. Allerdings fehlt bislang noch die Verknüpfung mit der spezifischen, von Foucault eingebrachten Konzeption der Diskursanalyse, die heute verschiedene Analyseformen und Methodologien in der qualitativen Sozialforschung vorbereitet hat.

3 Foucaultsche Diskurstheorie und Methodologie

In der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung findet sich ein eigenes Feld mit Variationen der durch Michel Foucaults Diskurskonzept auf den Weg gebrachten Diskursanalyse.² Eine erste Monographie zu einer auf der Theorie Foucaults basierenden Diskursanalyse, die für Analysen zum Rassismus und Rechtsextremismus herangezogen wurde, hat Siegfried Jäger (in erster Auflage) 1993 vorgelegt (Jäger 2015).³ Denn im Unterschied zu Bourdieu hat Foucault selbst keine ausgearbeitete Methodik einer „Foucaultschen Diskursanalyse“ als sozialwissenschaftliche Methode vorgelegt und seine Arbeiten zur Diskursanalyse sind in Wesentlichen Theoretisierungen des Diskurskonzeptes selbst, die zwar methodologische Positionen und Überlegungen beinhalten, die aber keine Vorgehensweise und praktischen Anleitungen beinhalten. In Frankreich hat insbesondere Michel Pêcheux versucht, eine Methodologie auszuarbeiten, die mit Hilfe von Algorithmen aus einem Korpus die unterliegenden diskursiven Regelmäßigkeiten und die tiefer liegende diskursive Struktur rekonstruiert (Pêcheux 1969, 1988).⁴ Seine Arbeiten sind zunächst in der Linguistik und der Geschichtswissenschaft rezipiert worden und erst später auch in der qualitativen Sozialforschung. Wie Foucault und Bourdieu, so bezieht sich auch Pêcheux auf die Tradition der französischen Epistemologie, die den epistemologischen Bruch als die Absetzung vom Alltagsdenken sowie von den vorwissenschaftlichen Konstruktionen einfordert. Diese Tradition ist von Gaston Bachelard (1978, 1988, 1993) begründet worden und ist insbesondere als kontrastierende Gegenposition zur Phänomenologie Edmund Husserls und dessen Zentrierung der Analyse auf den subjektiven Sinn und das subjektive Erleben zu verstehen (Rheinberger 2004; Diaz-Bone 2007). Für Pêcheux ist daher die Forderung, dass man Diskurse nicht einfach lesen oder als Subjekt einfach interpretieren könne. Diskursanalysen in dieser Tradition wiederholen damit nicht einfach bereits real existierende Wissensordnungen, sie intervenieren methodisch und setzen Techniken und Praktiken ein, um im Material eine neue Realität zu rekonstruieren, die Anrecht auf den Status „empirisch“ hat, die aber ohne diese diskursanalytische Intervention nirgends eine sichtbare Existenz hätte. Das Forcieren neuer Phänomene mit Hilfe einer solch technisch-methodischen Intervention hat Bachelard „Phänomenotechnik“ genannt. In diesen Interventionen realisiert sich eine Diskurstheorie mit Hilfe ihrer Methodologie im Material. Die „empirischen Resultate“ stammen damit aus einer methodologisch reflektierten Interaktion von Theorie und Empirie (Diaz-Bone 2010, 2015, 2017; Rheinberger 2004). Auch Foucault hat dieses methodologische „Herstellen“ von Diskursordnungen als Resultat einer analytischen Praxis ausgewiesen (Foucault 1973) mit der Folge, dass die Foucaultschen Diskursanalysen eine fundierende Doppelbewegung einführen müssen, die beide wegführen von hermeneutisch subjektzentrierten Formen der qualitativen Sozialforschung. (1) Einmal wird mit Bezug auf das Konzept des Diskurses als überindividuelles Regelsystem und als vorreflexive, kollektive kognitive Struktur argumentiert, dass diese Ontologie mit einer spezifischen und mit der Diskurstheorie kohärenten Form des Interpretierens und Rekonstruierens zu erfassen sei, die nicht die Ebene des subjektiven Verstehens adressiert. (2) Dann wird argumentiert, dass die diskursanalytische Praxis aus einem Korpus diese Diskurse als Praxisformen und Strukturen so zu rekonstruieren hat, dass sie für die Ebene der Analyse als intelligible und hier als Sinnordnung hervortritt. Man kann daher die Interpretationsstrategie der

Foucaultschen Diskursanalyse als eine „Hermeneutik zweiter Ordnung“ charakterisieren (Diaz-Bone 2015).

Diskurse im Sinne Foucaults sind überindividuelle Realitäten, die in einem sozialen Bereich die Aussageproduktion strukturieren und insofern als eine Realität mit einem quasi-institutionellen Status angesehen werden können, da sie reglementieren, was gesagt werden kann. Die diskursiven Regeln haben ihren Ort nur in dieser diskursiven Praxis, sie sind weder grammatikalische Regeln, noch werden sie durch eine Autorin bzw. einen Autor oder ein Thema integriert, noch sind sie in anderer Weise universell oder durch einen externen Sachverhalt abgrenzbar.

„Man hatte die Einheit des Diskurses in den Gegenständen selbst, ihrer Distribution, dem Spiel ihrer Unterschiede, ihrer Nähe oder ihrer Entfernung gesucht – kurz, in dem, was dem sprechenden Wesen gegeben ist: und man wird schließlich verwiesen auf die Herstellung von Beziehungen, die die diskursive Praxis selbst charakterisiert; und man entdeckt auf diese Weise keine Konfiguration oder Form, sondern eine Gesamtheit von *Regeln*, die einer Praxis immanent sind und sie in ihrer Spezifität definieren. [...] ich möchte an präzisen Beispielen zeigen, daß man bei der Analyse der Diskurse selbst die offensichtlich sehr starke Umklammerung der Wörter und der Dinge sich lockern und eine Gesamtheit von der diskursiven Praxis eigenen Regeln sich ablösen sieht. Diese Regeln definieren keineswegs die stumme Existenz einer Realität, keinesfalls den kanonischen Gebrauch eines Wortschatzes, sondern die Beherrschung der Gegenstände. [...] Eine Aufgabe, die darin besteht, nicht – nicht mehr – die Diskurse als Gesamtheiten von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muß man ans Licht bringen und beschreiben.“ (Foucault 1973, S. 70/74, Herv. i. Orig.)

Foucault hat insbesondere in der „Archäologie des Wissens“ die diskursive Praxis durch vier miteinander verbundene Regeln charakterisiert. (1) Die diskursiven Regeln formieren die Begriffe hinsichtlich ihrer Bedeutung aber auch hinsichtlich ihrer Beziehungen untereinander. (2) Die Regeln bringen dann auch die im Wissen auftretenden Objekte (Dinge, Sachverhalte etc.) mit ihrer Ordnung hervor. (3) Die Regeln spezifizieren die Sprecherposition hinsichtlich der erforderlichen Ausagemodalitäten, die unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprechern im Diskurs eine Position einräumt. (4) Schließlich bringen die Regeln auch die im Diskurs auftretenden Perspektiven, Strategien und Optionen hervor, die für Kollektive denkmöglich sind.

Die Gesamtheit dieser Regeln lässt sich auf die soziologische Analyse der diskursiven Formation von Ungleichheit beziehen, da die diskursive Formation von Begriffen und Objekten, Sprecherpositionen und Strategien nicht nur Klassifikationen und Ordnungen generiert, sondern insbesondere auch unterschiedliche Wertigkeiten und Ränge.⁵ Praktisch heißt dies, dass die diskursiven Regeln *Begriffe* mit normativem Gehalt ausstatten und Begriffe für die Kategorisierungen in verschieden mit Wertigkeit versehene Kategorien formieren. *Objekte* treten im Diskurs nun als „Sachverhalte“ wie als „Probleme“, „Tatsachen“ oder „Ursachen“ auf, sie sind dann aber auch „konkrete Entitäten“, denen Eigenschaften zugeschrieben werden. Wer anhand welcher sprachlichen Formen sich wirkmächtig äußern und so in einer „Rolle“ als Sprecher auftreten kann, wird durch die mit diskursiven Regeln eingerichteten *Sprecherpositionen* bestimmt. Zuletzt bereiten

die diskursiven Regeln das vor, was den Akteurinnen und Akteuren in einem Wissensbereich als denkmöglich erscheint, was als „Lösungsstrategie“ oder als „Erklärung“ in Frage kommen kann. Auf die Ungleichheitsforschung bezogen werden durch die diskursiven Regeln Menschengruppen bezeichnbar (*Begriffe*) und so einteilbar (*Objekte*). Es werden ihnen unterschiedliche vorteilhafte bzw. nachteilige Eigenschaften und Problematiken (*Begriffe*) zugeschrieben. Im Diskurs tritt hervor, was angemessen und gerecht ist (*Begriffe*), hier wird denkbar was die kategorisierten Menschen verursachen und wie man mit ihnen umgehen soll (*Strategien*). Weiter treten Akteure als Autoritäten, Expertinnen, Kritiker, Ankläger und Verständige hervor, deren Aussagen zu Ungleichheit (Privilegierung, Benachteiligung), Legitimierung (Kritik, Rechtfertigung) sowie zur Evidenz (Richtigkeit, Angemessenheit) ungleicher sozialer Kategorien und Ungleichbehandlung nun Gewicht im Diskurs erhalten (*Sprecherpositionen*).

Foucault hat das Konzept der Problematisierung verwendet, um damit die Diskursivierung zu bezeichnen, die Sachverhalte erst durch diskursive Praktiken als „Problem“ mobilisiert. Für die Foucaultsche Diskursanalyse von zentraler Bedeutung ist das Konzept der Episteme, das die tiefer liegende Organisation und Strukturierung der diskursiven Regeln bezeichnet und ausweist, dass die Diskurstheorie von einer internen Kohärenz der diskursiven Regeln ausgeht, die nicht auf der „Oberfläche“ des Wissens, sondern unterhalb des kollektiven Bewusstseins als kollektive unbewusste Struktur wirkt (Foucault 1971).⁶ Bereits Foucault (1973) hat auf die Bedeutung der interdiskursiven Beziehungen hingewiesen, die nicht notwendig durch eine Episteme strukturiert sein müssen. Die Einbeziehung des Konzeptes des Interdiskurses ermöglicht zu untersuchen, wie diskursive Praktiken durch andere Diskurse beeinflusst werden.

4 Diskursanalyse und praktische Probleme

Die praktische Schwierigkeit Foucaultscher Diskursanalysen besteht darin, dass Diskurse nicht einfach gegebene Sachverhalte sind. Dies einmal deshalb, weil ihre Analyse die Investition methodologischer und methodischer Praktiken erfordert. Diese Praktiken realisieren den epistemologischen Bruch in der Weise, dass sie eine nicht für die Individuen lesbare und sichtbare Wissensordnung rekonstruieren als Ko-Konstruktion von Diskurstheorie und methodologischen und methodischen Praktiken. Damit sind so rekonstruierte Diskurse methodologische „Diskurse über Diskurse“. Allerdings sind sie nicht reduzierbar auf den einfachen Status von Deutungen oder gar Beschreibungen von „Realität“, die nicht in diese intervenieren würden. Sie sind phänomenotechnisch generierte eigene Realitäten, die mit dem Anspruch auftreten können, auf empirischen Materialien zu fußen, die aber zugleich beanspruchen, aus Materialisierungen der Diskurstheorie und der durch sie mobilisierten Operationen und auf ihrer Grundlage entwickelten Instrumenten zu resultieren. Damit ist der Ausgangspunkt jeder Foucaultschen Diskursanalyse ein diskurstheoretisch basiertes Forschungsinteresse sowie eine methodologische Kompetenz der kohärenten Umsetzung von Theorie in Forschungspraktiken und Instrumente, die im Grunde die Theorie ebenso materialisieren müssen.⁷ Kein Ausgangspunkt kann dagegen ein thematisch abgegrenzter

Textkorpus oder die Textproduktion einer Organisation, einer Autorin bzw. eines Autors sein.⁸ Vielmehr wird die Frage, was denn überhaupt *ein* Diskurs ist, worin sich dessen Einheit empirisch erweist, erst im Zuge der Diskursanalyse ersichtlich und sie kann nicht vorab durch eine Grenzziehung erfolgen. (Die Einheit eines Diskurses ist erst ex post durch die Identifikation der Kohärenz eines Systems von diskursiven Regeln zu bestimmen. Ihre Bestimmung kann, muss aber nicht das Ziel einer Diskursanalyse sein. Genauso kann man Prozesse der Diskursivierung analysieren, die durch verschiedene Diskurse sowie durch interdisziplinäre Konstellationen erfolgen.) Damit bietet sich an, bei Prozessen der Problematisierung anzusetzen, die in einem Feld auf intensive Diskursivierungen hinweisen, um hier dann Schritt für Schritt den Bereich auszuweiten, der sich für die Diskursanalyse als relevant erweist. Dabei sind Problematisierungen solche Prozesse, in denen die oben aufgeführten Diskurselemente noch formiert, problematisiert und Wertigkeiten strittig sind. Soziale Konflikte (Bemächtigungen, Widerstände), aber auch soziale Innovationen (ihre Einführung, Widerständigkeiten, die durch sie mobilisiert werden) artikulieren sich diskursiv insbesondere auch als Problematisierungen. Genauso kann man lange institutionalisierte diskursive Praktiken zum Analysegegenstand machen, muss aber damit rechnen, dass diese sich bereits als implizites Wissen („Evidenz“, „Tradition“) und als formales Wissen (Reglementarien, „Ordnungen“) soweit in einem Bereich etabliert haben, dass die Materialien und die Momente identifiziert werden müssen, die eine Diskursanalyse auch gut zugänglich machen. Eine anfängliche Strategie Foucaults war die Analyse historisch zurückliegender Wissensordnungen, die den gegenwärtigen Wissensordnungen fremd erscheinen. Damit war ein distanzierteres und vermeintliche Evidenzen nicht einfach blind-verstehendes und als evident akzeptierendes Interpretieren besser möglich. Foucault hat diese Perspektive des („epochalen“) Fremdverstehens als analytische Ressource, nicht als Problem verstanden. (Man findet somit auch hier erneut den epistemologischen Bruch mit dem lebensweltlichen Alltagsdenken, das man für eine zurückliegende Epoche nicht hat.) Die Methode der diskursanalytischen Rekonstruktion hat er daher „Archäologie“ genannt, da diese wie die archäologische Tätigkeit ausgehend von Artefakten auf Wissensordnungen und nicht sichtbare Regeln schließen muss. Die Diskursanalyse beginnt praktisch mit der Sondierung von sozialen Bereichen und solchen Dokumenten, die als geeignet erscheinen, dass man darin auf die hier implizit wirkenden diskursiven Regeln schließen kann. Die Form des Interpretierens, welches nun abduktiv auf Regeln schließt, kann man *interpretative Analytik* nennen (oder wie oben eingeführt *Hermeneutik zweiter Ordnung*). Diskursforschende, die wie Foucault über verschiedene Epochen hinweg diskursive Praktiken und Diskursordnungen untersucht haben, gewinnen methodische Kompetenz, die nicht zuerst die Aufmerksamkeit auf die Inhalte der bedeutungstragenden Dokumente legt, sondern auf die Regelmäßigkeiten, auf die Formen, auf das *Wie* im Sinne der Eigenheiten einer Praxis (statt auf das *Was* im Sinne der Substanz und des Resultats einer Praxis). Hier zeigt sich, dass die Einbettung in eine sozialhistorische und dynamische Analyseperspektive (die Foucault *Genealogie* genannt hat) in Kombination mit dem Fremdverstehen (der *Archäologie*) methodologisch der Idealfall ist und bereits im Frühwerk von Foucault praktiziert wurde (Foucault 1988).⁹ Eine praktische Strategie für die qualitative Sozialforschung ist daher, eine diachron oder synchron vergleichende Diskursanalyse anzulegen. Dies ist eine Strategie, die in der Ungleichheitsforschung die Beiträge von Diskursivierungen, Problematisierungen und diskursiven Praktiken an der Konstruktion von „Un-

gleichheit“ vergleichend sichtbar machen und aufzeigen kann. Denn so wird die Kontingenz der unterschiedlichen Diskursivierung von Ungleichheit im Vergleich sichtbar. Schritt für Schritt identifiziert die Diskursanalyse nun die diskursiven Regeln, indem auf sie geschlossen wird als die Hervorbringungsbedingungen, denen die Aussagen (zum Zeitpunkt und in der Situation ihrer Generierung) unterlagen. Schritt für Schritt rekonstruiert die Diskursanalyse dann auch die Beziehungen zwischen den diskursiven Regeln und so ihre systematische Organisation. Erst die interpretative Identifikation dieser Systematik, die der diskursiven Praxis unterliegt, sowie die Identifizierung der auf dieser tieferen Ebene sich abzeichnenden Ordnung, die die Episteme sind, realisieren die Diskurstheorie im Material. Das ist ein erforderlicher Zwischenschritt, aber es wird so noch keine diskursanalytische Erklärungsleistung freigesetzt. Diese entfaltet sich erst, wenn man mit diesem Zwischenschritt vergleichend zeigen kann, was die diskursive Praxis ermöglicht oder ausgeschlossen hat, welche Wertigkeiten oder Ungleichheiten danach hervorgebracht werden konnten.

5 Diskursanalytische Perspektiven für die Ungleichheitsforschung

Was können Perspektiven sein, die die Foucaultsche Diskursanalyse für die soziologische Ungleichheitsforschung eröffnet? Anders als der Mainstream der (quantitativen) soziologischen Ungleichheitsforschung (Hradil 2001; Geißler 2014) setzt die Diskursanalyse nicht bei materiellen Ressourcen, sondern zuerst bei Diskursen als kollektiven Wissenspraktiken und kollektiven Wissensordnungen an. Zudem beschränkt sich die Diskursforschung nicht darauf, die Auswirkungen von sozialer Ungleichheit in der Weise zu untersuchen, dass Diskurse nur eine Artikulation unterschiedlicher sozialer Positionen seien. Und bereits Foucault (1973) hat eine diskurstheoretische Kritik der (neomarxistischen) Ideologiekritik formuliert, da er ablehnt, Diskurse als Ideologien und damit als auf Klassenpositionen rückführbare Weltansichten aufzufassen.¹⁰ Man kann verschiedene analytische Interessen und diskursanalytische Zugänge zu Ungleichheit aufzeigen.

- (1) Zunächst besteht Ungleichheit in der *Differenzierung und Verschiedenheit von Identitäten und der sozialen Kategorien*. Diese sind diskursanalytisch gesehen selbst wesentlich Resultat diskursiver Praktiken, auch wenn sie dann mit Dispositiven verkoppelt werden können und sich so materialisieren können sowie auch materielle Auswirkungen zeitigen und mit nicht-diskursiven Praktiken einhergehen. Betrachtet man Lebensstile, politische Parteien, Religionen, soziale Bewegungen usw., so zeigt sich, dass hier soziale Ungleichheit als Ausbildung eigener Diskursordnungen analysiert werden kann.
- (2) Die Diskurstheorie hat eine eigene Stoßrichtung eröffnet, die in der Analyse der Rolle diskursiver Praktiken in sozialen Prozessen der Ausschließung, Bestrafung, Diskriminierung, Unterdrückung usw., besteht. Beispiele wären die Diskursanalyse der diskursiven Formierung von nationalistischen Identitäten und Rassismen.¹¹ Zentral ist hierbei, dass diskursanalytisch untersucht wird, wie diskursive *Wertigkeiten, Normativitäten, Moralitäten, Hierarchien, Angemessenheiten sowie Gefahren, Problematisierungen, Bedrohun-*

gen erst durch diskursive Praktiken im kollektiven Wissen mobilisiert werden und dann zu manifester sozialer Ungleichheit im Sinne von Ungleichbehandlung führen. Aber auch die diskursanalytische Rekonstruktion der (impliziten) Ethiken und Ästhetiken als praktischer Normativitäten wird so zugänglich und kann einen diskursanalytischen Zugang zur Sozialstrukturanalyse als Rekonstruktion der lebensstilbezogenen Wertigkeitsordnungen eröffnen.

- (3) Damit sind die tiefer liegenden vorreflexiven Wertigkeitsordnungen angesprochen, die sich in der Ungleichheitsforschung und in der Lebensstilanalyse als Sozio-Episteme auffassen lassen, also als die diskursiven und sozio-kognitiven Grundstrukturen, die für die Akteure die grundlegende Ordnung ihrer kulturellen Welten ausmacht. Eine *systematische und vergleichende Diskursanalyse solcher Sozio-Episteme kann als eine genuin diskursanalytische Form der Sozialstrukturanalyse* aufgefasst werden (Diaz-Bone 2010). Erst diese fundierenden Formen der Sozio-Episteme ermöglichen die Selbstverständlichkeit, Unhinterfragtheit und Wirkmächtigkeit vieler Formen von Ungleichheit.
- (4) Hier schließt sich eine weitere Analyseperspektive unmittelbar an. Denn die Ungleichheitsforschung hat das grundlegende Problem, dass sie empirisch zwar ungleiche Ressourcenverteilungen sowie ungleiche Zugangschancen zu sozialen Institutionen (Bildung, Gesundheit, politischer Teilhabe etc.) untersuchen kann, dass sie die Frage der *Gerechtigkeit* aber kaum auf diese Weise empirisch beurteilen kann.¹² (Gleichverteilung der Ressourcen und Chancengleichheit sind selbst nicht nur wissenschaftlich, sondern insgesamt gesellschaftlich umstrittene Kriterien.) Die Diskursanalyse kann hier nun Ungleichheitsforschung auch als Ungerechtigkeitsforschung betreiben, dies in der Weise, dass sie die verschiedenen Diskursivierungen von Ungerechtigkeit bzw. Gerechtigkeit analytisch als empirischen Sachverhalt in die Analyse mit einbeziehen kann.¹³
- (5) Die Diskursanalyse der *Repräsentation von Ungleichheit* als Artikulation von Kategorien in sozio-kulturellen Wissensordnungen kann an die beiden letzten Perspektiven anschließen, indem gezeigt wird, wie Diskurse Ungleichheit legitimieren, problematisieren, naturalisieren, und soziale Spannungen diskursiv mobilisieren aber auch soziale Struktur als sozio-kognitive Ordnung reproduzieren.
- (6) Die Erweiterung der Analyse um die *Einbeziehung von Dispositiven, nicht-diskursiven Praktiken sowie der Verkopplung von Diskursen mit Dispositiven* erschließt der Foucaultschen Diskursanalyse eine höhere (zeitliche und sachliche) Reichweite.¹⁴ Diese besteht darin, dass nun gefragt werden kann, wie die diskursive Mobilisierung sich materiell institutionalisiert und Diskurse in materielle Praktiken sozialer Ungleichheit verlängert werden. Dies kann zum Beispiel erfolgen, indem diskursive Praktiken einflussreicher Teil von Subjektivierungsformen sind.¹⁵ In sozialhistorischer Perspektive wird die methodologische Strategie der (Analyse der) Genealogie sozialer Ordnungen und Ungleichheiten so erst umfänglich eingelöst.
- (7) Ebenso zur Steigerung der analytischen Reichweite trägt die Analyse der Beziehungen zwischen Diskursen bei, die Foucault mit dem Konzept der *interdiskursiven Beziehungen* gefasst hat. Die Frage ist hier, wie das Hineinreichen von Diskurseffekten in andere Diskurse Ungleichheit legitimieren oder delegitimieren kann und wie Hegemonie sich als Interdiskursivität erweisen kann (Pêcheux 1982).¹⁶

- (8) Die Foucaultsche Diskursanalyse ist zuerst im Bereich der historischen Epistemologie, also der spezifischen Form der Wissenschaftsgeschichte entwickelt worden, die durch die Arbeiten von Gaston Bachelard in Frankreich begründet worden ist. Für eine Ungleichheitsforschung eröffnet die Diskursanalyse ein reflexives Potential, da sie auf den soziologischen Diskurs der Ungleichheit selbst analytisch angewendet werden kann. Damit ist eine weitere Perspektive in der diskursanalytischen *Wissenschaftssoziologie und Wissenschaftsgeschichte* zu sehen, die die soziologische Diskursivierung von Ungleichheit rekonstruiert, ihren Wandel nachzeichnet und einsichtig werden lässt, welche wissenschaftliche Problematisierung und wissenschaftliche Repräsentationen die Soziologie betrieben hat und welche wissenschaftlichen und sozialpolitischen Strategien damit hervorgebracht wurden.¹⁷ So kann gerade die Diskursanalyse auf diese Weise *die normativen Problemlagen und die normativen Unsicherheiten soziologischer Ungleichheitsforschungen problematisieren* helfen. Eine Kritik der einseitigen Fokussierung auf Ressourcenverteilungen und die Vernachlässigung der Rolle von Wissenspraktiken sowie die Unterschätzung sozio-kultureller Wissensordnungen bei der Entstehung und Verfestigung von Ungleichheit wären so erste evidente Aufgaben einer Foucaultschen Diskursanalyse in der Ungleichheitsforschung.

Anmerkungen

- 1 Sowohl Strukturalismus als auch Pragmatismus sind außerhalb der Philosophie begründet worden und haben zur Autonomisierung der Sozialwissenschaften gegenüber der Philosophie als vormaliger Grundlagendisziplin beigetragen. Siehe zum Strukturalismus Dosse (1996, 1997), siehe für den Pragmatismus sowie dessen Stellung in der US-amerikanischen Philosophie Diaz-Bone und Schubert (1996) sowie Kuklick (2001).
- 2 Siehe zum (deutschsprachigen) Feld Allolio-Näcke (2010), Diaz-Bone (2003) und Keller (2011a) sowie Gebhard und Schröter (2007). Siehe dann die Beiträge in Angermüller u.a. (Hrsg.) (2014), Bublitz u.a. (Hrsg.) (1999), Bührmann u.a. (Hrsg.) (2007), Glasze und Mattisek (Hrsg.) (2009), Keller u.a. (Hrsg.) (2005, 2010, 2011), Kerchner und Schneider (Hrsg.) (2006) sowie Wodak und Meyer (Hrsg.) (2016). Siehe zudem das Wörterbuch „DiskursNetz“ von Wrana u.a. (Hrsg.) (2014). Eine Vielzahl von Beiträgen wird in Zeitschriften wie *Forum Qualitative Sozialforschung* oder *Zeitschrift für Diskursforschung* publiziert. Siehe auch die Beiträge in der interdisziplinären Zeitschrift *KultuRRevolution*. International wird das Feld der Diskursforschung durch den einflussreichsten Diskursforscher Teun van Dijk mit verschiedenen umfangreichen Sammelbänden repräsentiert (siehe van Dijk (Hrsg.) 1997, 2007). Er ist auch Gründer und Herausgeber der wichtigen Zeitschriften *Discourse & Society* sowie *Discourse Studies*, in denen auch Arbeiten zur Foucaultschen Diskursanalyse publiziert werden.
- 3 Man kann die Monographien von Clarke (2012), Diaz-Bone (2010), Keller (2011b), Kendall und Wickham (1999) oder Marttila (2016) als weitere Ausarbeitungen von methodologischen Strategien und Methoden ansehen, die die Diskurstheorie Foucaults für die qualitative Sozialforschung fruchtbar machen wollen. Siehe zur (internationalen) Diskussion um die Foucaultsche Methodologie im Bereich der qualitativen Sozialforschung auch Arrias-Ayllon und Walkerinde (2008), Diaz-Bone (2006), Johannesson (2010), Marttila (2010) sowie Scheurich und McKenzie (2005).
- 4 Siehe zu Pêcheux auch die Beiträge in Hak und Helsloot (1995) sowie Diaz-Bone (2010).
- 5 Siehe für ein der Episteme bei Foucault vergleichbares Konzept dasjenige der Makrostruktur bei van Dijk (1980). Für die pragmatische Soziologie haben Bessy und Cha-

- teauraynaud (2014) das Foucaultsche Konzept der Episteme rezipiert und dieses ebenfalls als eine (kollektive kognitive) Konvention gedeutet.
- 6 Siehe für ein der Episteme bei Foucault vergleichbares Konzept dasjenige der Makrostruktur bei van Dijk (1980). Auch der soziokognitive Ansatz der Diskurstheorie von van Dijk ist der Analyse der Episteme ähnlich (van Dijk 2014). Für die pragmatische Soziologie haben Bessy und Chateauraynaud (2014) das Foucaultsche Konzept der Episteme rezipiert und dieses ebenfalls als eine (kollektive kognitive) Konvention gedeutet.
 - 7 Diese Forderung nach einer solchen Passung von Theorie und Methodologie/Methoden kann man methodischen Holismus nennen, Clarke (2012) spricht von „Theorie-Methoden-Paketen“.
 - 8 Das ist das Problem vieler textlinguistischer Analysepraktiken, die Gefahr laufen, nun „Diskurs“ als Textstruktur zu reifizieren. Siehe für die (Probleme der) Textlinguistik, die sich auf Foucaults Arbeiten bezieht, die Beiträge in Warnke (Hrsg.) (2007) sowie in Busse und Teubert (Hrsg.) (2013).
 - 9 Insofern erscheint der Vorschlag von Dreyfus und Rabinow (1987), das Werk Foucaults in zwei Teile zu zerlegen, von denen der zeitlich frühere Teil vermeintlich methodologisch archäologisch (aber noch nicht genealogisch) ausgerichtet gewesen sei, während der zweite, zeitlich spätere genealogisch (aber nicht mehr archäologisch) ausgerichtet sei, schlicht unzutreffend zu sein.
 - 10 Und man findet auch in der soziologischen Analyse der Sprache bei Bourdieu (2005, 2017) letztlich eine solche Bedingtheit der Sprache durch Sozialstruktur und Habitus, also eine Rückführung des Diskurses (nach Form und Inhalt) auf die jeweilige Position im sozialen Raum (Diaz-Bone 2010). Eine Kurzschließung von Diskurs und sozialer Position findet sich in anderer Weise in der Sozio-Linguistik (William Labov, Dell Hymes, Basil Bernstein), die die unterschiedlichen Soziolekte als gruppenspezifische Sprachvarianten beschrieben hat.
 - 11 Siehe dafür etwa die Arbeiten von van Dijk (1991), von Maas (1984) oder der Wiener Tradition der kritischen Diskursanalyse um Ruth Wodak (Wodak u.a. 1998). Siehe auch die Beiträge in Zeitschrift *Diss-Journal*.
 - 12 Siehe für diese Kritik an der Ungleichheitsforschung auch Abbott (2016, insbesondere Kap. 8).
 - 13 Hier bietet sich die Vermittlung der Foucaultschen Diskursanalyse mit den Arbeiten der Soziologie der Konventionen an. Es ist hier insbesondere die Studie von Boltanski und Thévenot „Über die Rechtfertigung“ (2007), die die verschiedenen diskursiven Ordnungen identifiziert hat, die Wertigkeit („Größe“) auf der Basis von kulturell etablierten Rechtfertigungsordnungen systematisiert hat. Siehe für eine Anwendung des Ansatzes von Boltanski und Thévenot auch die Ungleichheitsdiskussion in Deutschland Sachweh (2017). Die diskursanalytische Studie von Kessler (2017) zur Ungleichheit im Gesundheitswesen fundiert entsprechend die Ungleichheitsanalyse mit Konzepten der Gerechtigkeit.
 - 14 Siehe für die Dispositivanalyse Bührmann und Schneider (2008), Diaz-Bone und Hartz (2017), Jäger (2015), Jäger und Jäger (2007).
 - 15 Siehe dafür die beispielhafte Studie Foucaults (1983) sowie für Arbeiter die Untersuchung von Bosančić (2014).
 - 16 Pêcheux hat Interdiskursivität als das Hineinreichen von (anderswo diskursiv) Vorkonstruiertem in Diskurse charakterisiert (Pêcheux 1983, S. 53). Damit bezeichnet Interdiskursivität nicht dasselbe wie Episteme, die eine tieferliegende Ordnung in Diskursen ist. Allerdings hat Foucault gerade mit der Episteme die Einheitlichkeit der Tiefenstrukturen der wissenschaftlichen Diskurse einer Epoche zu beschreiben versucht (Foucault 1971). Siehe für Ausarbeitungen des Konzeptes des Interdiskurses auf der Basis der Foucaultschen Diskurstheorie Fairclough (1992, 1995) und Link (1986, 2006).
 - 17 Und dann sollte sich erweisen, inwieweit die soziologische Ungleichheitsforschung (zumindest in ihrer jetzigen, dominierenden Form) Teil einer Kritik der Regierungstechnologien ist oder ein tragender Teil davon und dann als ein Bestandteil der neuzeitlichen Gouvernementalität verstanden werden muss (Foucault 2004).

Literatur

- Abbott, A. (2016): *Processual sociology*. Chicago.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226336763.001.0001>
- Allolio-Näcke, L. (2010): Diskursanalyse – Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11. Jg., H. 3. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1003261>
- Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. 2 Bände. Bielefeld.
- Arrias-Ayllon, M./Walkerinde, A. (2008). Foucauldian discourse analysis. In: Willig, C./Stainton-Rogers, W. (Hrsg.): *The Sage handbook of qualitative Psychology*. London, S. 91–108.
- Bachelard, G. (1978): *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt.
- Bachelard, G. (1988): *Der neue wissenschaftliche Geist*. Frankfurt.
- Bachelard, G. (1993): *Epistemologie*. Frankfurt.
- Bessy, C./Chateauraynaud, F. (2014): *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. 2. Auflage Paris.
- Boltanski, L./Thévenot, L. (2007): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg.
- Bosančić, S. (2014): *Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06411-2>
- Bourdieu, P. (1984): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt.
- Bourdieu, P. (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien.
- Bourdieu, P. (2017): *Sprache. Schriften zur Kultursoziologie I*. Berlin.
- Bublitz, H./Bührmann, A./Hanke, C./Seier, A. (Hrsg.) (1999): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt.
- Bührmann, A./Schneider, W. (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld.
- Bührmann, A./Diaz-Bone, R./Gutierrez-Rodriguez, E./Kendall, G./Schneider, W./Tirado, F. (Hrsg.) (2007): *Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 2 (special issue).
- Busse, D./Teubert, W. (Hrsg.) (2013): *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Wiesbaden.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.
- Diaz-Bone, R. (2003): *Entwicklungen im Feld der foucaultschen Diskursanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4. Jg., H. 3.
- Diaz-Bone, R. (2006): *Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7. Jg., H. 1.
- Diaz-Bone, R. (2007): *Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 2.
- Diaz-Bone, R. (2010): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. 2. Auflage Wiesbaden.
- Diaz-Bone, R. (2015): *Die Sozio-Epistemologie als methodologische Position Foucaultscher Diskursanalysen*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung. Diskurs – Interpretation – Hermeneutik*. 1. Beiheft, S. 43–61.
- Diaz-Bone, R. (2017): *Warum Performativität? Perspektiven für eine konventionalistische Methodologie der Foucaultschen Diskursanalyse*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 5. Jg., H. 1, S. 32–49.

- Diaz-Bone, R./Hartz, R. (2017): Einleitung. Dispositivanalyse und Ökonomie. In: Diaz-Bone, R./Hartz, R. (Hrsg.): Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden, S. 1–38.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15842-2_1
- Diaz-Bone, R./Schubert, K. (1996): William James zur Einführung. Hamburg.
- Dreyfus, H./Rabinow, P. (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt.
- Dosse, F. (1996): Geschichte des Strukturalismus. Band 1: Das Feld des Zeichens (1945–1966). Hamburg.
- Dosse, F. (1997): Geschichte des Strukturalismus. Band 2: Die Zeichen der Zeit (1967–1991). Hamburg.
- Fairclough, N. (1992): Discourse and social change. London.
- Fairclough, N. (1995): Critical discourse analysis. London.
- Foucault, M. (1969): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt.
- Foucault, M. (1971): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt.
- Foucault, M. (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt.
- Foucault, M. (1976a): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt.
- Foucault, M. (1976b): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin.
- Foucault, M. (1983): Sexualität und Wahrheit. Band 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt.
- Foucault, M. (1988): Die Geburt der Klinik. München.
- Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Frankfurt.
- Foucault, M. (2007): Die Anormalen. Frankfurt.
- Gebhard, G./Schröter, S. (2007): Zwischen Methode und Methodenkritik. Überlegungen zum Irritationspotential der foucaultschen Diskursanalyse. In: Sociologia Internationalis, 45. Jg., H. 1/2, S. 37–71.
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. Auflage Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5>
- Glasze, G./Mattisek, A. (Hrsg.) (2009): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld.
- Hak, T./Helsloot, N. (Hrsg.) (1995): Michel Pêcheux. Automatic discourse analysis. Amsterdam.
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage Wiesbaden.
- Jäger, S. (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7. Auflage Duisburg.
- Jäger, M./Jäger, S. (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden.
- Johannesson, I. (2010): The politics of historical discourse analysis. A qualitative research method? In: Discourse, 31. Jg., H. 2, S. 251–264.
- Keller, R. (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Auflage Wiesbaden.
- Keller, R. (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0>
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2010): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 4. Auflage Wiesbaden.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2011): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3. Auflage Wiesbaden.
- Kendall, G./Wickham, G. (1999): Using Foucault's methods. London.
- Kerchner, B./Schneider, S. (2006): Foucault: Diskursanalyse der Politik. Wiesbaden.

- Kessler, S. (2017): Die Verwaltung sozialer Benachteiligung. Zur Konstruktion sozialer Ungleichheit in der Gesundheit in Deutschland. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-16444-7>
- Kuklick, B. (2001): A history of philosophy in America 1720–2000. Oxford.
- Link, J. (1986): Noch einmal: Diskurs, Interdiskurs, Macht. In: *KultuRRévolution*, H. 11, S. 4–7.
- Link, J. (2006): Versuch über den Normalismus. 3. Auflage Göttingen.
- Maas, U. (1984): „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand.“ Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse. Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-96994-1>
- Marttila, T. (2010): Constrained constructivism in post-structural discourse analysis. In: *Sociologia Internationalis*, 48. Jg., H. 1, S. 91–112. <https://doi.org/10.3790/sint.48.1.91>
- Marttila, T. (2016): Post-foundational discourse analysis. From political difference to empirical research. London. <https://doi.org/10.1057/9781137538406>
- Pêcheux, M. (1969): Analyse automatique du discours. Paris.
- Pêcheux, M. (1982): Language, semantics and ideology. Stating the obvious. London.
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-06811-1>
- Pêcheux, M. (1983): Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: Geier, M./Woetzel, H. (Hrsg.): *Das Subjekt des Diskurses*. Hamburg, S. 50–58.
- Pêcheux, M. (1988): Sind die Massen ein beseeltes Objekt? In: *KultuRRévolution*, H. 17/18, S. 7–12.
- Rheinberger, H.-J. (2004): Bachelard und der Begriff der „Phänomenotechnik“. In: Schalenberg, M./Walther, P. (Hrsg.): „... immer im Forschen bleiben“. Stuttgart, S. 297–310.
- Sachweh, P. (2017): Criticizing inequality? How ideals of equality do – and do not – contribute to the de-legitimation of inequality in contemporary Germany. In: *Historical Social Research*, 42. Jg., H. 3, S. 62–78.
- Scheurich, J./McKenzie, K. (2005): Foucault’s methodologies. Archaeology and genealogy. In: Denzin, N./Lincoln, Y. (Hrsg.): *The Sage handbook of qualitative research*. 3. Auflage Thousand Oaks/CA, S. 841–868.
- van Dijk, T. (1980): *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale/NJ.
- van Dijk, T. (1991): *Racism in the press*. London.
- van Dijk, T. (2014): *Discourse and knowledge. A Sociocognitive Approach*. Cambridge.
- van Dijk, T. (Hrsg.) (1997): *Discourse studies – A multidisciplinary introduction*. 2 Bände. Newbury Park.
- van Dijk, T. (Hrsg.) (2007): *Discourse studies*. 5 Bände. Newbury Park.
- Warnke, I. (Hrsg.) (2007): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110920390>
- Wodak, R./Kargl, M./de Cillia, R./Reisigl, M./Liebhart, K./Hofstätter, K. (1998): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt.
- Wodak, R./Meyer, M. (Hrsg.) (2016): *Methods of critical discourse analysis*. 3. Auflage London.
- Wrana, D./Ziem, A./Reisigl, M./Nonhoff, M./Angermüller, J. (Hrsg.) (2014): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Frankfurt.

Nicolle Pfaff

Die Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung

Documentary Method and Social Inequality

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Versuch einer Systematisierung und methodologischen Reflexion bestehender Beiträge und Bezüge dokumentarischer Forschung zur rekonstruktiven Analyse von Ungleichheitslagen. Dazu wird zunächst auf das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums als praxeologische Perspektive der Vermittlung zwischen Wissen und Struktur eingegangen. Im Weiteren diskutiert der Text den analytischen Schritt der Soziogenese in seiner Bedeutung für die Ungleichheitsforschung sowie davon ausgehende neuere Ansätze zur Rekonstruktion von Normierungen und Regulationen von Teilhabechancen zu diskutieren.

Schlüsselwörter: Ungleichheit, Differenz, praxeologische Wissenssoziologie, dokumentarische Methode, Typenbildung

Abstract

Summarizing and reflecting existing contributions to documentary research on social inequality and relations of power, this paper outlines potentials and shortcomings in the field. Based on the concept of the conjunctive space of experience praxeological sociology of knowledge indicates specific relations of knowledge and social structure. Analytic procedures, such as sociogenetic interpretation and typification as well as newer attempts to analyze social normation and regulation of participation are discussed in terms of their contribution on a reconstructive inequality research.

Keywords: inequality, difference, praxeologic sociology of knowledge, documentary method, typification

1 Einleitung

Die Dokumentarische Methode ist in der Auseinandersetzung mit den wissenssoziologischen Schriften Karl Mannheims im Kontext der Sozialisationsforschung der 1980er und 1990er Jahre von Ralf Bohnsack und anderen als Verfahren der rekonstruktiven Forschung ausgearbeitet worden (vgl. ausführlich Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001; Bohnsack 2003, 2009, 2017; Nohl 2006, 2010). Vor dem Hintergrund einer grundlegenden Neuorientierung qualitativer Forschung an Fragen sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. zusammenfassend die Einführung in das Themenheft) sind in den vergangenen

Jahren auch in den methodologischen und methodischen Auseinandersetzungen um die Dokumentarische Methode verschiedene Versuche unternommen worden, Ungleichheit unter Anwendung des Verfahrens zu untersuchen (z.B. Hoffmann 2015; Kramer/Helsper 2010/2; Krüger/Deppe 2011; Nohl u.a. 2006; Pfaff 2012) oder eine solche Untersuchungsperspektive methodologisch zu fundieren (z.B. Ameling/Hoffmann 2018; Bohnsack 2014, 2017, 2018a, 2018b; Geimer 2017; Meuser 2013; Schittenhelm 2018; Weller/Pfaff 2013; Weiß 2017). Der vorliegende Beitrag unternimmt einen Systematisierungsversuch zu diesen Überlegungen und entwickelt ausgehend davon Anwendungsperspektiven und methodologische Anchlüsse dokumentarischer Analysen im weiteren Feld der Ungleichheitsforschung.

Ungleichheit wird dabei im Folgenden als Konzept gefasst, das soziale Positionierungen von Individuen und Gruppen mit dem Zugang zu Ressourcen und Teilhabechancen verbindet und auf dieser Grundlage Verhältnisse der Privilegierung oder Benachteiligung beschreibt. Als ungleichheitsrelevant werden gegenwärtig nicht mehr nur vertikale gesellschaftliche Strukturen betrachtet Stattdessen werden zunehmend auch sog. horizontale Ungleichheiten, z.B. entlang der Differenzverhältnisse Geschlecht, Migration/Ethnizität oder Körper (z.B. Winker/Degele 2011) betrachtet und auf ihre makrosoziale und lebensweltlich-biographische Bedeutung, ihre Verschränktheit mit sozioökonomischen Positionierungen sowie ihre Reproduktionsmechanismen hin analysiert. Zugleich interessiert sich Ungleichheitsforschung nicht mehr nur für Differenzen im Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen. Neuere Ansätze und Perspektiven fragen etwa nach Wahrnehmungen und Deutungen der aus ungleichen Beteiligungsmöglichkeiten resultierenden Verwirklichungschancen sowie damit verbunden nach Formen ihrer handlungspraktischen Bewältigung (zusammenfassend Barlösius 2005, Diewald/Faist 2011). Darüber hinaus haben Forschungen zu Mechanismen der Generierung und zu diskursiven Formen der Verhandlung sozialer Ungleichheit an Gewicht gewonnen (ebd.). Die Frage, zu welcher dieser Perspektiven auf soziale Ungleichheit Dokumentarische Rekonstruktionspraxis einen Beitrag leisten kann, steht im Zentrum dieses Beitrags. Ausgehend von methodologischen Bestimmungen zu einer praxistheoretischen Perspektive auf Ungleichheit (2), diskutiert der Text analytische Perspektiven zur sozialen Kontextualisierung von Wissen und sozialer Praxis in der Dokumentarischen Forschung: einerseits mit Blick auf die Soziogenese als Verfahrensschritt in der dokumentarischen Analyse (3), andererseits im Bezug auf neuere Entwicklungen im Feld Dokumentarischer Forschung (4).

2 Soziale Ungleichheit in praxeologischer Perspektive

Mit dem beschriebenen Interesse am Verhältnis von Wissen und sozialen Verhältnissen steht die Praxeologische Wissenssoziologie im Kontext von auf soziale Praxis bezogenen Theorienentwicklungen. Mit dem Begriff der Praxistheorie(n) werden dabei Gemeinsamkeiten zwischen Ansätzen beschrieben, die in kritischer Auseinandersetzung mit grundlegenden Annahmen des Strukturalismus seit den 1970er Jahren von einer „Einbettung des Handelns in sozial zirkulierende und

inkorporierte Wissensordnungen“ ausgehen (Schäfer 2016, S. 10; vgl. auch Reckwitz 2003; Hörning/Reuter 2004). Konzeptionelle Gemeinsamkeiten praxistheoretischer Perspektiven bestehen neben der grundlegenden Annahme der Wissensbasiertheit und fundamentalen Sozialität von Praktiken auch in deren Materialitätsbezug sowie der Annahme einer Unbestimmtheit von Handlungsvollzügen „zwischen Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit“ (Reckwitz 2003, S. 282). Unterschiede bestehen demgegenüber u.a. in der Konzeption der Stabilität von Wissensordnungen und Praktiken, oder allgemeiner, des Verhältnisses von Praxis und Struktur (u.a. Reckwitz 2004; Schäfer 2016).

Praxistheorien stehen dabei in einem ambivalenten Verhältnis zur Analyse sozialer Ungleichheit. So gehen verschiedene Ansätze, wie etwa die Feld- und Habitus- theorie Bourdieus, Studien der Cultural Studies oder auch die Konzeption von performativer Praxis, von Phänomenen der ungleichen Verteilung von Teilhabechancen und Ressourcen sowie von etablierten gesellschaftlichen Machtverhältnissen aus. Übereinstimmend heben sie dabei die Bedeutung symbolischer Dimensionen von Ungleichheit auf der Ebene kultureller Praktiken und ihrer gesellschaftlichen Anerkennung und Bedeutung hervor (z.B. Bourdieu 1982; Butler 2001). Soziale Praktiken und darauf bezogene Wissensbestände werden damit als Konstituenten sozialer Ordnung entworfen, die diese auf der Ebene des Kulturellen fortwährend (re)produzieren. Mit dem Fokus auf der Performativität sozialer Praxis tritt die Analyse der sozialen Ordnung in vielen praxistheoretisch begründeten empirischen Studien jedoch gleichsam in den Hintergrund. Praxistheorien, so Reckwitz (2004, S. 40), betreiben eine Ablösung des „klassische[n] Problem[s] sozialer Ordnung durch das der Repetitivität der Praxis“. Für eine als ‚kulturalistisch‘ beschriebene Ungleichheitsforschung wird dabei befürchtet, sie könne sich in der Beschreibung kultureller Milieus, Geschmacks- und Lebensstilpräferenzen erschöpfen und den Blick auf die generativen Prinzipien und Strukturen von Milieus und deren Verhältnis zu Teilhabe regulierenden Organisationen verlieren (Eder 2001, S. 38). Mit dieser Kritik wird die Frage aufgeworfen, wie das Verhältnis von Wissen, Praxis und sozialer Ordnung in praxistheoretischen Ansätzen bestimmt wird und welche Analyseperspektiven forschungsmethodische Verfahren zur Erschließung dieses Zusammenhangs eröffnen.

Im methodologischen Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) wird die ungleichheitstheoretisch relevante Frage nach der Relationierung subjektiv und objektiv gegebener Sinnzusammenhänge zunächst allgemein als Verhältnis von Wissen und Erfahrung gefasst: „Gesellschaftliches Sein im Sinne von Milieubindungen konstituiert sich überhaupt erst auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten resp. Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte, also des gemeinsamen Schicksals, das heißt auf der Grundlage und im Medium der Erfahrung. Das konjunktive Erfahrungswissen wird in der selbsterlebten Praxis, also in einer Praxis, in welche die ErinnerungsträgerInnen selbst eingebunden sind oder waren, erworben, oder eben er-lebt. Entscheidend für die prägende und handlungsleitende Wirkung dieses Erlebens ist seine Bindung an die Praxis.“ (Bohnsack 2017, S. 219). Die Praxeologische Wissenssoziologie geht also grundlegend von einer ‚Seins- und Standortgebundenheit‘ des Denkens und Handelns aus.

Mannheim (1980, S. 57) konzipiert die dokumentarische Analyse von Kulturobjekten als einen Weg des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns jenseits oder zwischen dem von ihm beobachteten Subjektivismus der Geisteswissenschaften und einem als Objektivismus beschriebenen Zugriff der Soziologie und Anthro-

logie seiner Zeit. Dieser wird in der Praxeologischen Wissenssoziologie als (dokumentarische) Rekonstruktion des *modus operandi*, der handlungsleitenden habituellen Orientierungen oder als Orientierungsrahmen im engeren Sinne gefasst (vgl. Bohnsack 2003, 2017). Der konjunktive Erfahrungsraum verweist dabei zunächst auf ähnliche (strukturell identische) soziale Bedingungen und gemeinsame Praktiken der so sozial positionierten Akteure. Vor diesem Hintergrund bilden Akteure in einem konjunktiven Erfahrungsraum gemeinsame Wissensbestände aus, die wiederum ihre Handeln orientieren. Konjunktives Wissen wird deshalb als strukturierte und strukturierende Struktur verstanden, d.h. als ein Wissen, das selbst aus der Praxis in spezifischen Erfahrungszusammenhängen resultiert und als solches auf besondere Weise vor-strukturiert ist; das aber zugleich die Grundlage für weiteres Handeln darstellt und damit den Erfahrungsraum selbst mit hervorbringt. Mit dem Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums, für den in der Dokumentarischen Forschung auch der Begriff des Milieus oder Milieuzusammenhangs (Bohnsack 2017, S. 228f.; Weller/Pfaff 2013) als alltagssprachlicher Terminus verwendet wird, existiert in der Praxeologischen Wissenssoziologie eine metatheoretische Kategorie (ebd.), über die Differenzverhältnisse und soziale Lagen als Bedingungen der sozialen Konstitution oder Soziogenese empirisch rekonstruierbar werden. Es bleibt dann zunächst eine (gegenstandstheoretisch zu begründende) empirische Frage, welche gesellschaftlichen Strukturzusammenhänge für eine konkrete Lebenspraxis und die in ihr hervorgebrachten konjunktiven Wissensbestände *wie* Relevanz entfalten.

Die damit verbundene Unbestimmtheit eröffnet zugleich Chancen für gegenstandsbezogene Zuspitzungen und für die Einnahme unterschiedlicher gesellschaftstheoretischer Perspektiven. Dies ist am breiten Feld dokumentarischer Studien mit Bezug auf Fragen der Ungleichheit gut abzulesen. Sie liegen z.B. im Feld der Geschlechterforschung (vgl. z.B. Meuser 1998; Breitenbach 2000), zu Fragen vertikaler Ungleichheit (z.B. Sparschuh 2008; Vázquez Sandoval 2014; Weller 2004), im Bereich der Migrationsforschung (Nohl 2001; Nohl u.a. 2010; Schittenhelm 2015, 2018) sowie zu Rassismus (Weiß 2006a; Hametner 2013; Doğmuş 2015) vor. Insbesondere zu Fragen der Bildungsungleichheit wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von dokumentarischen Studien realisiert (El-Mafalaani 2012; Kramer u.a. 2009; Deppe 2014; Krüger u.a. 2016). Gemeinsam ist den Arbeiten das Interesse an der sozialen Genese und lebenspraktischen Relevanz habitualisierter Wissensbestände in spezifischen Erfahrungsräumen und deren Vermittlung durch Organisationen. Gleichzeitig unterscheiden sie sich in ihren differenz- und ungleichheitstheoretischen Bezügen, wobei jedoch vor allem zwei ungleichheitstheoretische Perspektiven dominant bleiben:

So erfolgt die Kontextualisierung des konjunktiven Erfahrungsraums in dokumentarisch angelegten Studien meist auf der begrifflichen Grundlage der ‚sozialen Lagerung‘, wengleich die theoretischen Bezüge des Konzepts oft offen bleiben. Der Begriff der sozialen Lagerung verweist einerseits auf Mannheim’s Generationenkonzept (Mannheim 1984), wo er mit dem Lagerungsbegriff die vertikale Situierung von Generationen in ihrer zeitlichen Abfolge bezeichnet. Er wird hier ergänzt durch die Konzepte Generationszusammenhang und Generationseinheit, womit einerseits Differenzierungen des Generationenkonzepts eröffnet und andererseits Bezüge zum sozialhistorischen und soziokulturellen Zusammenhang hergestellt werden (zur Bedeutung des Konzepts in der Praxeologischen Wissenssoziologie vgl. Weller 2010; Bohnsack 2017, S. 121). Andererseits bestehen Analogien zu Lagemodellen aus dem Kontext der Milieu- und Lebensstilforschung (Hradil

1987), wo ebenfalls von einer Mehrdimensionalität struktureller Bedingungen ausgegangen wird, die für den Zugang zu gesellschaftlich bedeutsamen Gütern Relevanz entfalten (ebd., zu inhaltlichen Nähen und Differenzen vgl. auch Bohnsack 2018a). Im Kontext ihrer Soziologie globaler Ungleichheiten nutzt Weiß (2017, S. 124) den Begriff der Sozialen Lage als einen theoriegeschichtlich weniger eingeführten Terminus, um neben Differenzen in Ressourcenausstattungen auch Relationen zwischen Personen und den ihre Handlungschancen regulierenden sozialen Kontexten als ungleichheitsrelevante Bedingungen auszuweisen. Soziale Lagen werden damit nicht mehr als Zugehörigkeiten, sondern als Ergebnis komplexer Kontextrelationen im Verhältnis zu personalen Ressourcen gefasst (ebd., S. 319). Damit ist zugleich darauf verwiesen, dass soziale Lagerungen nicht in erster Linie als den Akteuren bewusste Positionierungen in sozialen Räumen zu denken sind, sondern als soziale Einbindungen in komplexe Kontextrelationen, Institutionen und spezifische Handlungszusammenhänge vielfach unreflektiert (und unbeobachtet) bleiben.

Mit der Feld- und Habitusstheorie Bourdieus (1982) besteht für auf soziale Ungleichheit fokussierende dokumentarisch angelegte Studien, insbesondere im Feld der Bildungsforschung (z.B. Kramer u.a. 2009; Krüger u.a. 2016; Schittenhelm 2015; Nohl 2015), aber auch in migrationssoziologischen Arbeiten (z.B. Nohl u.a. 2010; Weiß 2006b) eine weitere ungleichheitstheoretische Referenz. Über die Konzeption habituell verankerter und durch Sozialisation generierter Wissensbestände als Grundlage sozialen Handelns einerseits sowie dem Verweis auf feldimmanente Anerkennungslogiken andererseits bestehen methodologische Analogien, welche den theoretischen Rahmen Bourdieus für die dokumentarische Forschung anschlussfähig machen (zur Abgrenzung und zu methodologischen Differenzen vgl. u.a. Bohnsack 2017, Kap. 9.2). Zentral aber wird in der auf (Bildungs-)Ungleichheit bezogenen dokumentarischen Forschung auf die Differenzierung ungleichheitsrelevanter Ressourcen bei Bourdieu referiert, der neben ökonomischem auch Formen kulturellen und sozialen Kapitals als relevante Ressourcen für die Positionierung von Individuen und Kollektiven in ungleichen soziokulturellen und Machtverhältnissen bestimmt (Bourdieu 1983). Gerade die Arbeiten Bourdieus zur Reproduktion von Bildungsungleichheit im französischen Bildungssystem öffnen in ihrer aktuellen Rezeption in der dokumentarischen Forschung zum Thema auch den Blick für die Bedeutung von Organisationen für die Regulation von Teilhabechancen sowie für Passungsverhältnisse zwischen organisationalen und lebensweltlichen Milieus. Gefragt wird vor diesem Hintergrund einerseits nach der Verwertbarkeit von Ressourcen in spezifischen sozialen Kontexten und andererseits nach der Einbettung habitualisierter Wissensbestände in konkrete institutionelle und lebensweltliche Zusammenhänge.

3 Die Kontextualisierung von Erfahrungsräumen in der Soziogenese

Für die gesellschaftliche Kontextualisierung rekonstruierter Wissensbestände und mit ihnen verbundener Erfahrungsräume werden in der Dokumentarischen Methode zwei eng verbundene Analyseschritte vorgeschlagen, die sich auf den

Begriff der *Soziogenese* beziehen: „Die Soziogenese eröffnet uns die Möglichkeit der Zuordnung eines Orientierungsrahmens oder Habitus zu jenem Erfahrungsraum, zu jener Erlebnisschichtung und Sozialisationsgeschichte, in dem seine Genese zu suchen ist.“ (Bohnsack 2017, S. 238). Der Begriff der Genese legt dabei nahe, dass hier die sozialen Faktoren der Hervorbringung handlungsleitender Orientierungen entschlüsselt werden. Damit ist jedoch in der Praxeologischen Wissenssoziologie kein kausalgenetisches Bedingungsverhältnis angedeutet, weil soziale Praxis in ihrer Einbindung in Erfahrungsräume als mit dieser über wechselseitige Konstitutionsverhältnisse verbunden gedacht wird. Unterschieden wird dabei zwischen den Schritten der soziogenetischen Interpretation und Typenbildung (vgl. ausführlich Amling/Hoffmann 2013, 2018; Bohnsack 2003; 2018c).

Die Klärung der Genese oder handlungspraktischen und erfahrungsbezogenen Verankerung konjunktiver Wissensbestände in konkreten sozialen Zusammenhängen wird in der Dokumentarischen Methode im Schritt der soziogenetischen Interpretation geleistet. Hier wird der konjunktive Erfahrungsraum bestimmt, in dem sich die rekonstruierten und sinngenetisch typisierten (vgl. hierzu Bohnsack 2003, S. 150) Orientierungsrahmen entfalten. In fallvergleichender, komparativer Rekonstruktionsarbeit erfolgt die „Kontextuierung jener Kontexte, aus denen heraus wir den Orientierungsrahmen [...] sinngenetisch erschließen“ (Bohnsack 2018c, S. 5). Damit arbeitet die soziogenetische Interpretation diejenigen sozialen und erfahrungsbezogenen Zusammenhänge heraus, die als „existenzielle Hintergründe“ (Mannheim 1980, S. 276) die Genese habitueller Orientierungen strukturieren. Der soziogenetischen Interpretation kommt im Zusammenhang der Dokumentarischen Analyse die Funktion zu, „die Zusammenhänge [rekonstruierter Orientierungen, N.P.] mit Erfahrungsdimensionen, die von den Befragten *selbst* eröffnet werden“ zu erfassen (Amling/Hoffmann 2013, S. 189, Hervorhebung i.O.). Als grundlegendes methodisches Prinzip dieses rekonstruktiven Analyseschrittes wird die Interpretation von narrativen Darstellungen ausgewiesen, in denen sich begrenzende bzw. ermöglichende Bedingungen für das Handeln der Akteure dokumentieren (ebd.; Bohnsack 2013, S. 267f.). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass soziale Bedingungen von Handlungspraxis in narrativen Darstellungsformen explizit oder implizit thematisiert werden bzw. performativ aufscheinen und damit im rekonstruierenden Nachvollzug der Erfahrungen beobachtbar sind.

Bezogen auf Phänomene sozialer Ungleichheit eröffnet die soziogenetische Interpretation damit die Chance, das Wirksamwerden von sozialen Lagerungen als Bedingungen von Handlungspraxis in ihrem Vollzug zu dokumentieren. So leisten bspw. die Studien von Breitenbach (2000) zur Geschlechtsrollensozialisation bei Mädchen, von Vázquez Sandoval (2014) zu Bildungsorientierungen in Armutsverhältnissen und von Nohl (2001) zu Differenzerfahrungen bei jungen Menschen aus zugewanderten Familien differenzierte soziogenetische Interpretationen zu Lagerungsaspekten bzw. Kategorien, die bereits zuvor bei der Samplekonstruktion oder als Aspekte der Typenbildung als (heuristische) Begründungszusammenhänge spezifischer Orientierungen in die Analyse eingeführt wurden. Dies erscheint insbesondere dort ungleichheitstheoretisch ergiebig, wo die Bedeutung spezifischer sozialstruktureller Bedingungen das zentrale Untersuchungsinteresse ausmachen. Zu beachten bleibt dabei jedoch, dass sich heuristisch angenommene Lagerungsoptionen im Prozess der soziogenetischen Interpretation als relevant erweisen müssen: „Es muss immer rekonstruiert werden, ob Unterschiede in den Erfahrungshintergründen nur einer Erfahrungsdimension zuzurechnen sind

bzw. ob sie überhaupt mit einer der angenommenen Erfahrungsdimensionen in Zusammenhang stehen“ (Nohl 2013, S. 275).

Gleichzeitig entfaltet die soziogenetische Interpretation aber dort besondere Potentiale, wo sie sich der Entdeckung relevanter Kontextualisierungen von Handlungspraxis widmet. Die sozialen Positionierungen von Akteur*innen in einem konkreten Erfahrungsraum werden hier aus deren Erzählungen zu kollektiv geteilten Teilhabechancen und Diskriminierungserfahrungen rekonstruiert. Dabei stehen nicht vorab angenommene sozialstrukturelle Lagerungen und Kategorien im Zentrum. Handlungsbedingungen werden stattdessen ex-post (Emmerich/Hormel 2017) direkt in der komparativen Analyse aus Darstellungen über Handlungspraxis abgeleitet. Dass dieses Vorgehen auch zur Kritik und Differenzierung bestehender ungleichheitstheoretischer Forschungsperspektiven herausfordert, zeigt sich bspw. in Analysen zu Migrationsprozessen hoch Qualifizierter, die auf die Bedeutung rechtlicher und struktureller Kontextbedingungen verweisen (vgl. Weiß 2006b). Konjunktive Erfahrungsräume als Kontexte der Genese von Handlungspraxis und damit verbundenen Orientierungen in den Mittelpunkt der Analyse zu rücken, verspricht dann für die Ungleichheitsforschung auch, ungleichheitstheoretische Engführungen auf spezifische Kategorien und soziale Strukturen rekonstruktiv zu überwinden. Damit ist die Möglichkeit zur induktiven Erschließung ungleichheitsgenerierender gesellschaftlicher Bedingungen gegeben.

Die soziogenetische Typenbildung als unterscheidbarer, an Abstraktion und Ergebnisbündelung orientierter, Analyseschritt bleibt hingegen, sofern er nicht durch Resultate soziogenetischer Interpretationen angeleitet wird (z.B. Amling/Hoffmann 2013, 2018; Bohnsack 2018c), enger an das Denken in zentralen Kategorien der Sozialstrukturanalyse, wie Klasse, Geschlecht oder Generation, gebunden. Basierend auf sampleinternen Kontrastierungen wird bezogen auf spezifische Orientierungsgehalte die Bedeutung einzelner oder sich überlagernder Erfahrungszusammenhänge und sozialer Positionierungen herausgearbeitet. Voraussetzung dafür sind Samplekonstruktionen, die angemessene Kontrastierungen auf der Ebene der untersuchten soziogenetischen Aspekte und Kategorien erlauben.

Damit sind dokumentarische Analysen, die Einblicke „in die lagebedingte oder existenzielle [...] soziale Verankerung milieutypischer Orientierungen oder Habitus“ (Bohnsack 2017, S. 238) geben wollen, auf heuristische Vorannahmen zum Gegenstand und zu den diesen konstituierenden sozialen Bedingungen angewiesen. Sie gehen dabei in der Regel von „Annahmen aus der Alltagserfahrung bzw. -theorie“ oder von theoretischen Erwägungen aus (Nohl 2006, S. 168). Die soziogenetische Typenbildung in Anlehnung an solche Suchstrategien kann deshalb auch als ein deduktiver Zugang in der dokumentarischen Ungleichheitsforschung verstanden werden. Amling und Hoffmann (2013, 2018; Hoffmann 2018) verwenden für eine durch Befunde der Sozialstrukturanalyse orientierte Forschungspraxis folgerichtig den aus der standardisierten Forschung bekannten Begriff der ‚Korrespondenzanalyse‘. In den wenigen vorliegenden Studien, die systematisch verschiedene sozialstrukturelle Dimensionen in komplexen soziogenetischen Typenbildungen verbinden (z.B. Bohnsack 1989; Hoffmann 2015), bilden mit Geschlecht, Bildung/Klasse, Generation, Migration und Region bekannte askriptive Merkmale aus der Sozialstrukturanalyse die zentralen untersuchten Lagerungen. Dokumentarische Analysen im Schritt der soziogenetischen Typenbildung bleiben so an makrosozialen Analysen orientiert, wenn sie sich auf sozialstrukturelle Ka-

tegorien und Ungleichheitslagen beziehen (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013; Emmerich/Hormel 2017).

Zugleich verweist die soziogenetische Typenbildung auf das in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankerte Konzept der Mehrdimensionalität von konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. z.B. Nohl 2006; Bohnsack 2018a, 2018b, S. 237). Von *Mehrdimensionalität* wird dabei gesprochen, weil sich soziale Lagen und Verhältnisse in komplexer Weise in einem konjunktiven Erfahrungsraum überlagern (z.B. Bohnsack 2010). Bereits in frühen, die Methode entwickelnden Studien wurde darauf hingewiesen, dass rekonstruierbare Praktiken und habituelle Orientierungen nicht einem singulären Erfahrungszusammenhang zuzuordnen sind (z.B. Bohnsack 1989; Bohnsack u.a. 1995), sondern sich im gesellschaftlichen Kontext jeweils im Schnittfeld verschiedener Erfahrungsräume herausbilden (Bohnsack 2010, S. 311). Für die soziogenetische Typenbildung ist diese Annahme konstitutiv: „Bei jedem Einzelfall überschneiden oder überlagern sich nun die verschiedenen Typiken auf je spezifische Art und Weise. Die Struktur der Typologie, die im Rahmen der dokumentarischen Methode angestrebt wird, spiegelt diese Perspektive: Jeder Fall wird innerhalb der Typiken der Typologie umfassend verortet und kann damit zum Dokument und Exemplifizierung für mehrere Typiken werden.“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 317). Ein Fall ist demnach je nach Einbindung in die relevant gesetzten Dimensionen sozialer Lagerung sozial positioniert, und die Bedeutung einzelner Aspekte wird – auch in ihrem Verhältnis zu anderen Dimensionen – im Vergleich mit anderen Fällen rekonstruierbar. Ihr besonderes Potential entfaltet die soziogenetische Typenbildung dann im Aufzeigen der Bedeutung von Lagerungsdimensionen als Kontexte der Hervorbringung spezifischer habitueller Orientierungen und sozialen Praktiken (vgl. auch Bohnsack 2013, S. 248; Bohnsack 2017, S. 230), wie dies bislang etwa für migrationsbezogene Lagerungen (z.B. Nohl 2001; Nohl u.a. 2006), Bildungsmilieus (z.B. Bohnsack 1989; Kramer 2009; Pfaff 2012; Deppe 2014; Krüger u.a. 2016) und Generationen (z.B. Schäffer 2004) geschehen ist. In diesen rekonstruktiven gesellschaftlichen Kontextualisierungen des Erfahrungsraums werden immer auch Überlagerungen mit anderen Dimensionen sozialer Lagerung in den Blick genommen. Sie verweisen damit gleichsam auf das Potential der Methode für einen „analytische[n] Weg aus dem isolierten Nebeneinander verschiedener Ausprägungen sozialer Ungleichheit“ (Schwinn 2008, S. 41) in der sozialwissenschaftlichen Forschung (vgl. auch Bohnsack 2010, S. 239; Kubisch 2008; Pfaff 2012).

Zugleich verbinden sich mit der Analyseperspektive einer auf sozialstrukturelle Kategorien konzentrierten Soziogenese zwei Herausforderungen: die Konzeption von sozialer Lagerung als Zugehörigkeit oder das Klassifikationsproblem auf der einen und die „selektive Dominanz spezifischer Leitdifferenzen“ (Rabenstein/Steinwand in diesem Heft m.V. auf Hirschauer 2014, S. 180), also die Abhängigkeit der Generalisierungskraft von Untersuchungen von Vorannahmen der Forschenden auf der anderen Seite. Grundsätzlich werden soziale Lagerungen in dokumentarischen Analysen als Zugehörigkeiten gefasst und damit essentialisiert und enggeführt. Damit verbunden ist das Problem der Zuordnung der Erforschten zu sozialen Lagerungen, die in der Forschungspraxis vieler Untersuchungen den Erforschten selbst überlassen wird. Dies kann gleichsam als Problematik entworfen werden: „Die auf Befragungen aufbauende Ungleichheitsforschung kann vom Befragten nur kulturelle Praktiken erfragen, aber nicht seine Klassenzugehörigkeit. Die klassenmäßige Zuordnung von den Befragten zu verlangen, bedeutet nichts anderes, als den Befragten zuzumuten, eine theoretisch objektivierende

Einstellung einzunehmen, wie sie der Auftraggeber der Befragter für sich in Anspruch nimmt - also die theoretische Arbeit den Befragten zuzuschieben.“ (Eder 2001, S. 36, Fn 14). Vor diesem Hintergrund und auch weil nicht davon auszugehen ist, dass im Zuge der Erhebung alle relevanten Erfahrungsdimensionen bereits bekannt sind, muss die soziogenetische Interpretation zentrale Erfahrungsräume und damit verbundene Positionierungen rekonstruktiv erschließen sowie – damit eng verbunden – Zuschreibungen und Essenzialisierungen im Interpretationsprozess vor dem Hintergrund der im Material dokumentierten Erfahrungen der Erforschten sowie den gegenstandstheoretischen Prämissen der Forschenden kritisch reflektieren. Andernfalls laufen Rekonstruktionen Gefahr, dem hegemonialen wissenschaftlichen Diskurs auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse verhaftet und auf die „manifeste Sichtstruktur sozialer Realität“ (Emmerich/Hormel 2017, S. 104) limitiert zu bleiben.

4 Mehrebenen- und Subjektivierungsanalysen – aktuelle Perspektiverweiterungen für die dokumentarische Ungleichheitsforschung

Während die Soziogenese als zentrale Strategie der Kontextualisierung von Erfahrungsräumen in erster Linie an sozialstrukturelle Kategoriensysteme und kategoriale Zugehörigkeiten gebunden bleibt, deuten sich in neueren Studien und Verfahrensvorschlägen, die insbesondere die Relevanz sozialer Diskurse und institutionell regulierter Teilhabechancen betonen, Potentiale für einen breiteren dokumentarischen Blick auf soziale Ungleichheit an. So entwickeln neuere Studien auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie insbesondere mit Blick auf symbolische und rechtliche Grenzziehungen als gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse (vgl. z.B. Weiß 2006a; Weiß/Nohl 2012; Ofner 2013; Schittenhelm 2018), bezogen auf das Zusammenspiel sozialer Lagerung, institutioneller und organisationsbezogener Regulationen sozialer Praxis (Nohl 2013, 2015) sowie auf Prozesse der Subjektivierung (vgl. z.B. Geimer 2013, 2014) weiterführende Perspektiven dokumentarischer Ungleichheitsforschung. Sie fragen einerseits danach, wie sich Erfahrungen der Teilhabe und Diskriminierung als konjunktives Wissen spezifischer sozialer Gruppen in die Lebenspraxis von Akteuren einschreiben und in welchen sozialen Zusammenhängen sich diese entfalten. Andererseits betrachten sie Akteure in ihrem Verhältnis zu hegemonialen Normen und Klassifikationssystemen. Die Ansätze fragen damit nach Formen der Regulierung und Normierung sozialer Praxis in sozialen Feldern und Institutionen. Sie tragen damit dem Umstand Rechnung, dass „das Zustandekommen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit [darauf verwiesen, N.P.] sind [...], wie ‚soziale Ungleichheit‘ gesellschaftlich verhandelt wird“ (Thompson 2013, S. 201). Sie adressieren zugleich die Frage, wie eine rekonstruktive Forschungspraxis Phänomene sozialer Ungleichheit aus den Perspektiven der Erforschten heraus als normative Probleme sozialer Ordnung rekonstruktiv erschließen kann (vgl. Emmerich/Hormel 2017, S. 107).

Wie soziale Kontexte soziale Praxis regulieren und damit für Akteure in spezifischen Erfahrungszusammenhängen ungleiche Voraussetzungen für soziale Teil-

habe schaffen, steht im Fokus von Studien, die auf der Grundlage der Dokumentarischen Analyse insbesondere im Bildungsbereich sowie im Kontext von Migration Verhältnisse der Anerkennung oder Passung untersuchen (Weiß 2006b, 2017; Nohl u.a. 2010; Weiß/Nohl 2012; Ofner 2013; Krüger u.a. 2016). Die Untersuchungen decken unter Bezugnahme auf das Konzept des Feldes und der symbolischen Gewalt bei Bourdieu Formen der Ermöglichung und Verweigerung von Teilhabe auf. Dabei geraten insbesondere institutionelle Zusammenhänge und darin verhaftete Mechanismen der organisationalen Gewährung bzw. rechtlichen Codierung von Teilhabechancen in den Blick und verweisen auf so unterschiedliche Gegenstandsbereiche wie bspw. aufenthalts- und arbeitsrechtliche Regelungen (Weiß 2006b), die Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungstiteln (Nohl/Ofner/Thomsen 2010), Schließungsmechanismen von Hochschulen (El-Mafaalani 2014) oder schulische Leistungs- und Verhaltenserwartungen (Helsper u.a. 2016). Im Kontext migrationssoziologischer und bildungsbezogener Studien schlägt Nohl (2013, 2016) vor, durch die typologische Konstruktion von Fallgruppen und den „Fallvergleiche über mehrere Ebenen des Sozialen hinweg“ (ebd., S. 98) zu dokumentarischen Mehrebenenanalysen und Kontextuierungen von Typiken zu gelangen. Hierfür beschreibt er unterschiedliche Vorgehensweisen, die je nach gegenstandstheoretischer Differenzierung von Sinnebenen und dem Studien zugrundeliegenden Sampling fallkontrastive Analysen verschiedentlich strukturieren. Mehrebenenanalysen versprechen für die Ungleichheitsforschung vor allem dort wertvolle Erträge, wo ungleichheitsgenerierende Mechanismen in ihrer Wirkungsweise in unterschiedlichen Zusammenhängen rekonstruktiv erfasst und in ihren Verhältnissen beschrieben werden sollen.

Auch die Frage der Auseinandersetzung mit und Positionierung zu gesellschaftlichen Adressierungen, Klassifizierungen und Identitätszuschreibungen durch Akteure ist im Kontext Dokumentarischer Analysen bereits verschiedentlich behandelt worden (z.B. Ofner 2013; Franz 2018; Schittenhelm 2018). Aus der Perspektive der Ungleichheitsforschung sind sie interessant, weil „die Erfahrung und Aushandlung einer klassifizierenden Zuschreibung, die Bewertungen bis hin zu Herabsetzungen beinhaltet“ (ebd., S. 261) auf gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse verweist. In der Rekonstruktion darauf Bezug nehmender Wissensbestände, werden handlungspraktische Formen des Umgangs mit und der Bewältigung von zugeschriebenen sozialen Positionen und Identitäten beobachtbar (vgl. Bohnsack 2014, S. 35). Als kommunikativ-generalisierte Wissensbestände werden soziale Kategorien und Klassifikationen in ihrer Bedeutung für die Strukturierung von Lebenspraxis in spezifischen Erfahrungsräumen als Mikroprozesse der Generierung sozialer Ungleichheit beobachtbar.

Einen Schritt weiter gehen Vorschläge zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in der Subjektivierungsanalyse (vgl. Geimer 2013, 2014, 2017; Geimer/Amling 2017). Vorgeschlagen wird die Rekonstruktion von hegemonialen Adressierungen in Form von „diskursiven Subjektfiguren kollektive[r] Wissensordnungen“, die weder per se als kommunikativ-generalisierende den Akteuren reflexiv verfügbar sind, noch als konjunktive Wissensbestände spezifische Erfahrungsräume kennzeichnen (z.B. Geimer 2014, S. 115). So wird es zu einer empirisch zu beantwortenden Frage, „welche Formen der Bezugnahme auf Subjektfiguren sich rekonstruieren lassen und inwiefern diese als reflexive Aushandlung oder als präreflexive Aneignung gefasst werden müssen“ (Geimer/Amling 2017, S. 152). Bohnsack (2017, S. 246) schlägt in diesem Zusammenhang vor allem mit Blick auf Organisationen vor, soziale Machtverhältnisse in diskursiven Darstel-

lungen als ‚Rahmungsmacht‘ analytisch zu fassen. Das Konzept der Rahmungsmacht verweist darauf, dass soziale Praktiken auf diese externen, z.B. organisationsbezogenen Bewertungslogiken, bezogen werden, die einerseits im Sinne von Identitätsnormen identifizierend auf Akteure wirken und andererseits ihre Wirkungsweise selbst unsichtbar halten und der Kommunikation entziehen. Dieser methodologische Entwurf kann als analytische Perspektive eine dokumentarische Ungleichheitsforschung stärken, die untersucht, wie sich Ungleichheitsverhältnisse erstens in Institutionen einschreiben und von diesen prozessiert werden. Zweitens können so Diskriminierungen und Identifizierungen im Kontext sozialer Ungleichheit nicht allein im Wissen der Akteure, sondern auch in der direkt beobachtbaren interaktiven Praxis rekonstruiert werden.

Analytische Konzepte, wie die Mehrebenenanalyse und die Subjektivierungsanalyse entkoppeln die Dokumentarische Forschungspraxis von ihrer im Kontext der Soziogenese als Analysefokus angelegten Fixiertheit auf sozialstrukturelle Differenzierungslinien. Sie plädieren darüber hinausgehend für den Einbezug institutioneller, z.B. durch In- und Exklusionsmechanismen in Organisationen regulierte, Teilhabechancen und diskursiv hervorgebrachte Adressierungen in die Dokumentarische Analyse. Damit ermöglichen sie, soziale Ungleichheit breiter zu denken und habitualisierte Wissensbestände umfassender gesellschaftlich zu kontextualisieren. Nicht zuletzt entwerfen sie Perspektiven, multiple Kontextrelationen von Ungleichheit in ihrem Zusammenwirken analytisch zu erfassen (Weiß 2017).

5 Ausblick

Die Dokumentarische Methode bietet in ihrer methodologischen Grundlegung in der Praxeologischen Wissenssoziologie aus zwei Gründen vielfältige Potentiale für die rekonstruktive Ungleichheitsforschung: Einerseits leistet sie mit dem Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums einen theoretischen Brückenschlag zwischen Wissen und Struktur. Soziale Praxis in ihrer Orientierung durch konjunktive Wissensbestände wird so in ihrer sozialen Verankerung auf der Grundlage von Erfahrungen fassbar. Gerade durch ihren Fokus auf kollektiv verankerte konjunktive, d.h. in strukturidentischen Erfahrungen gründende, Wissensbestände bricht die Dokumentarische Methode zugleich mit individualisierenden Perspektiven auf soziale Ungleichheit, wie sie in vielfältigen Ansätzen der Sozialstrukturanalyse bestehen. Andererseits kann sie mit der Analyse des Verhältnisses von Normen und Wissen resp. Erfahrung auf unterschiedlichen Ebenen Formen der Regulierung von Teilhabechancen und der Bewältigung sozialer Lagen rekonstruktiv erfassen. Dies eröffnet Chancen nicht nur zur Identifikation und Beschreibung von Mechanismen der Re-Produktion sozialer Ungleichheit, sondern auch für den Nachvollzug von in sozialen Räumen bestehenden Umgangsformen, welche mit Erfahrungen der Kategorisierung und Marginalisierung verbunden sind.

Mit den analytischen Schritten der Soziogenese können empirische Studien auf der Basis dokumentarischer Rekonstruktionen im Anschluss an bekannte Kategorien und Verhältnisse sozialer Ungleichheit die Hervorbringung von Wissen und sozialer Praxis vertiefend betrachten und zugleich bislang wenig berücksich-

tigte soziale Verhältnisse sichtbar machen. Gerade neuere Perspektiven dokumentarischer Analyse, wie die Konzepte der relationalen Typenbildung, der Subjektivierungs- oder Mehrebenenanalyse entwickeln dabei Ansätze, die über die Untersuchung der Wirkungsweise bekannter sozialstruktureller Verhältnisse hinausgehen und das Konzept der sozialen Lage als Kontext der Hervorbringung von Teilhabechancen und der Anerkennung von Ressourcen breiter fassen.

Abschließend bleibt die Frage im Raum, wie soziale Ungleichheit theoretisch im Verhältnis zu normativen wissenschaftlichen Standpunkten in rekonstruktiver Forschung zu fassen ist. Amling und Hoffmann (2018, S. 104, Hervorh. i.O.) schlagen in diesem Zusammenhang vor, „über die Rekonstruktion feldspezifischer Distinktions- und Anerkennungspraktiken“ eine „Analyse der symbolischen Ordnung des jeweiligen sozialen Feldes, das im Zentrum der Untersuchung steht“, vorzunehmen, um es der empirischen Analyse zu überlassen, wann „die rekonstruierten Differenzen zwischen den rekonstruierten Milieudimensionen als soziale Ungleichheiten zu bewerten sind“. Der mit diesem Vorschlag verbundene Verzicht auf einen normativen wissenschaftlichen Standpunkt in der Analyse sozialer Ungleichheiten erscheint aus epistemologischen Gesichtspunkten folgerichtig, birgt jedoch die Gefahr, diskursiv vermittelten Begründungszusammenhängen für soziale Ungleichheit unreflektiert zu folgen. Dokumentarische Ungleichheitsforschung bleibt vor diesem Hintergrund sowohl auf gegenstandstheoretische Konzeptionalisierungen von Ungleichheit wie auch auf die diesen inhärenten normativen Setzungen angewiesen. Zugleich birgt sie in der sorgsam komparativen Analyse habitualisierter Wissensbestände Chancen, normative Setzungen zur Bestimmung von sozialer Ungleichheit in einschlägigen Theorien und empirischer Forschungspraxis kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Amling, S./Hoffmann, N.F. (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 2, S. 179–198.
- Amling, S./Hoffmann, N.F. (2018): Milieuanalyse im Kontext von Dokumentarischer Methode und Praxeologischer Wissenssoziologie. In: Müller, S./Zimmermann, J. (Hrsg.): Milieu-Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden, S. 79–110. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_4
- Barlösius, E. (2005): Die Macht der Repräsentation: Common Sense über soziale Ungleichheiten. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht - Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2010): Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In: John, R./Henkel, A./Rückert-John, J. (Hrsg.): Die Methodologien des Systems. Wiesbaden, S. 291–320. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92435-9_15
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 241–270. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen

- Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 33–55.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R. (2018a): Milieu als Erfahrungsraum. In: Müller, S./Zimmermann, J. (Hrsg.): Milieu-Revisited. Wiesbaden, S. 19–52.
- Bohnsack, R. (2018b): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 211–226.
- Bohnsack, R. (2018c): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N. F./Netwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bohnsack, R./Netwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Netwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Wiesbaden, S. 8–32.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen, S. 183–198.
- Breitenbach, E. (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz: eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-10701-9>
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.
- Deppe, U. (2014): Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule: Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten. Wiesbaden.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 29–51.
- Diewald, M./Faist, T. (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: Berliner Journal für Soziologie, 21. Jg., H. 1, S. 91–114. <https://doi.org/10.1007/s11609-011-0144-1>
- Doğmuş, A. (2015): Konjunktive Erfahrungsräume im Referendariat angehender Lehrkräfte als Zugang kritischer Migrationsforschung. In: Geier, T./Zaborowski K.U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 191–207.
- Eder, K. (2001): Klasse, Macht und Kultur. Zum Theoriedefizit der Ungleichheitsforschung. In: Weiß, A./Koppetsch, C./Scharenberg, A./Schmidtke, O. (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden, S. 27–60.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz-Ungleichheit-Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 103–121. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6
- Franz, J. (2018): Ablehnung des Nichtauthentischen. In: Müller, S./Zimmermann, J. (Hrsg.): Milieu-Revisited. Wiesbaden, S. 53–77.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_3
- Geimer, A. (2013): Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Zur Möglichkeit einer immanenten Kritik im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie. In:

- Langer, P.E./Kühner, A./Schweder, P. (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Wiesbaden, S. 99–111.
- Geimer, A. (2014): Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 39. Jg., H. 2, S. 111–130. <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0121-y>
- Geimer, A. (2017): Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In: Les-
senich, S. (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der
Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016.
http://publikationen.sociologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350/pdf_34
(7. Juli 2018)
- Geimer, A./Steffen, A. (2017): Muster und Aporien der Subjektivierung in der professionellen Politik. In: Speis, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Wiesbaden, S. 151–167. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4_8
- Geimer, A. (2013): Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Zur Möglichkeit einer ‚immanenten Kritik‘ im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: Langer, P. E./Kühner, A./Schweder, P. (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Wiesbaden, S. 99–111.
- Hametner, K. (2013): Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In: Kühner, A./Langer, P.C./Schweder, P. (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden, S. 135–147. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03112-1_8
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Dreier, L./Keßler, C./Kreuz, S./Niemann, M. (2016): International orientierte höhere Schulen in Deutschland - Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 3, S. 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0715-1>
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43. Jg., H. 3, S. 170–191.
- Hoffmann, N.F. (2015): Szene und soziale Ungleichheit: Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene. Wiesbaden.
- Hoffmann, N.F. (2018, i.E.): Über die Korrespondenzanalyse hinaus. Zur rekonstruktiven Erforschung sozialer Ungleichheit auf der Grundlage soziogenetischer Typenbildung und Interpretation. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N./Netwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen/Toronto.
- Hörning, K.H./Reuter, J. (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld.
- Hradil S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 103–125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (2016): Exklusive Bildungskarrieren und die Relevanz von Peerkulturen-Einleitung. In: Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (Hrsg.): Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen. Wiesbaden, S. 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3_1
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2011): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 185–201. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_10

- Kubisch, S. (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1984): Konservatismus - Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (2009) [1928]: Das Problem der Generationen. In: Barboza, A./Lichtblau, K. (Hrsg.): Mannheim, Karl: Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie. Wiesbaden, S. 121-165 (zuerst abgedruckt in: Kölner Vierteljahresschrift für Soziologie 7, 157-185).
- Meuser, M. (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden.
- Meuser, M. (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 223-240.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_10
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 295-323.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13
- Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzerfahrung: junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2015): Erziehungswissenschaftliche Governance-Forschung und Qualitative Mehrebenenanalyse. Methodische Überlegungen am Beispiel einer Curriculumstudie. In: Bildung und Erziehung, 68. Jg., H. 3, S. 349-366.
<https://doi.org/10.7788/bue-2015-0307>
- Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.) (2010): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (2006): Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter MigrantInnen. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7. Jg., H. 3, S. 1-23.
- Nohl, A.-M./Ofner, U.S./Thomsen, S. (2010): Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland: Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden, S. 67-82.
- Nohl, A.-M./Somel, R.N. (2016): Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey. London/New York.
- Nohl, A.-M./Ofner, U. S./Thomsen, S. (2010): Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland: Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden, S. 67-82.
- Pfaff, N. (2012): Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion – Kultur- und milieuvvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender. In: Tertium Comparationis. 18. Jg., H. 1, S. 57-81.
- Ofner, U. S. (2013): Rekonstruktion als Kritik? Zur biographischen Analyse von gesellschaftlichen Barrieren für hochqualifizierte MigrantInnen. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden, S. 261-275. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19145-4_16
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie. 32. Jg., H. 4, S. 282-301.

- Reckwitz, A. (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, K.H. (Hrsg.): *Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie*. Bielefeld, S. 40–53.
- Schäffer, B. (2004): *Doing Generation. Zur Interdependenz von Milieu, Geschlecht und Generation bei der empirischen Analyse generationsspezifischen Handelns mit Neuen Medien*. In: Buchen, S./Helfferich, C./Maier, M.S. (Hrsg.): *Gender methodologisch*. Wiesbaden, S. 47–65.
- Schäfer, H. (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld, S. 9–25.
- Schäffer, B. (2004): *Doing Generation. Zur Interdependenz von Milieu, Geschlecht und Generation bei der empirischen Analyse generationsspezifischen Handelns mit Neuen Medien*. In: Buchen, S./Helfferich, C./Maier, M. S. (Hrsg.): *Gender methodologisch*. Wiesbaden, S. 47–65.
- Schittenhelm, K. (2015): Asylsuchende im Blickfeld der Behörde. Explizites und implizites Wissen in der Herstellung von Bescheiden in deutschen Asylverfahren. In: *Soziale Probleme*, 26. Jg., H. 2, S. 137–150.
- Schittenhelm, K. (2018): Migration, Wissen und Ungleichheit. Grenzziehungen und Anerkennungsverhältnisse im Kontext wechselnder sozialer Felder. In: Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A./Berger, P.A. (Hrsg.): *Doing Inequality. Empirische Perspektiven auf Prozesse sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden, S. 257–283.
- Schwinn, T. (2008): Zur Analyse multidimensionaler Ungleichheitsverhältnisse. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 33. Jg., H. 1, S. 20–42.
<https://doi.org/10.1007/s11614-008-0002-3>
- Sparschuh, V. (2008): Die Traditionen des „traditionslosen Milieus“ – Schicksalsorientierung in Ostvorpommern. In: *Sozialwissenschaftliches Journal*, 6. Jg., S. 43–61.
- Thompson, C. (2013): Diskurse und soziale Ungleichheit. Einleitender Beitrag. In: Sieholz, S./Schneider, E./Schippling, A./Busse, S./Sandring, S. (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden, S. 201–204.
- Vázquez Sandoval, L. (2014): *Armut und schulische Orientierung. Eine rekonstruktive Studie sozialer Brennpunkte in Mexiko*. Opladen/Farmington Hills.
- Winker, G./Degele, N. (2011): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.
- Weiß, A. (2006a): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden.
- Weiß, A. (2006b): Vergleichende Forschung zu hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten. Lässt sich eine Klassenlage mittels qualitativer Interviews rekonstruieren? In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 7. Jg., H. 3, Art. 2. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060326> (07. Juli 2018).
- Weiß, A. (2017): *Soziologie globaler Ungleichheit*. Frankfurt a.M.
- Weiß, A./Nohl, A.-M. (2012). Overcoming methodological nationalism in migration research. Cases and contexts in multi-level in: Amelina, A./Nergiz, D./Faist, T./Glick Schiller, N. (Hrsg.): *Beyond Methodological Nationalism: Researching Methodologies for Cross-Border Studies*. London, S. 65–88.
- Weiß, A. (2017): *Soziologie globaler Ungleichheit*. Frankfurt/M.
- Weller, W./Pfaff, N. (2013): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung - Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktionen. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (2013): *Dokumentarische Methode*. Opladen/Farmington Hills, S. 56–74.
- Weller, W. (2003): *Hip Hop in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzen und Migranten*. Opladen.
- Weller, W. (2010): A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: *Sociedade e Estado*. 25. Jg., H. 2, S. 205–224. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>

Christine Hunner-Kreisel und Katharina Steinbeck

Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung

Der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive

Intersectionality and reconstructive inequality research

The praxeological multi-level analysis in educational research on parents perspective concerning the transition to school

Zusammenfassung

Intersektionalität stellt sowohl eine theoretische Perspektive mit gesellschaftskritischen und politischen Ambitionen dar als auch eine empirische und analytische Herangehensweise, um Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen. Der Beitrag gibt Einblicke in ein DFG-gefördertes Forschungsprojekt, das sich für die Wahrnehmung des Übergangs in die Grundschule aus Perspektive der Mütter* und Väter* interessiert. Basis sind qualitative Interviews mit Elternteilen zu zwei Erhebungszeitpunkten, die mit Hilfe der Intersektionalen Mehrebenenanalyse ausgewertet werden. Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie eine intersektionale, qualitative Bildungsforschung im Einzelnen aussehen kann und welchen Mehrwert sie hat, wenn es um die Sichtbarmachung sozialer Positionierungen in Ungleichheitsverhältnissen geht. Außerdem wird für die Ergänzung klassischer Kategorien sozialer Ungleichheiten um die Kategorie Generation argumentiert, um das Herrschaftsverhältnis Adulthood sichtbar zu machen.

Schlachtworte: Intersektionalität, Intersektionale Mehrebenenanalyse, soziale Ungleichheiten, Eltern als Bildungsakteur*innen, Generation/Adulthood

Abstract

Intersectionality is a theoretical and analytical concept aiming at highlighting inequality and power relations as well as their interwovenness. The article at hand gives insights into a DFG-funded research project that is interested in the perceptions of mothers* and fathers* in their child's transition process from kindergarten to school and the first school year. Along qualitative interviews with parents we present an empirical intersectional multi-level analysis. The main issue herewith is to reconstruct discriminations as well as privileges in a situation and context related way and to interpret these towards their inequality potentials. Methodologically we try to figure out generation as a structural category in intersectional analysis in education research enabling to make the power relation *adulthood* visible.

Keywords: Intersectionality, Intersectional Multi-Level Analysis, Social Inequalities, Parents as Educational Agents, Generation

1 Einleitung

Bereits mit der bekannten Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Dahrendorf 1966) wurde schon in den 1960er Jahren auf ein benachteiligendes Zusammenwirken von mehreren Dimensionen sozialer Ungleichheit verwiesen (hier: Religion/Klasse/Geschlecht/Generation/Raum). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektiven auf Intersektionalität (vgl. Davis 2008; Walgenbach et al. 2007; Soiland 2012; Hornscheidt 2014). folgen wir einem Verständnis von Intersektionalität als erkenntnistheoretische und politische Perspektive, die darauf abzielt, die komplexe Wirkmächtigkeit von sozialen Ungleichheiten in gesellschaftlichen Verhältnissen sowie daraus resultierende Diskriminierungen und Benachteiligungen für Akteur*innen¹ zu analysieren (vgl. auch Collins/Bilge 2016, S. 2). Darüber hinaus verstehen wir Intersektionalität für die qualitative Bildungsforschung als eine analytische Perspektive, die es erlaubt ein je situations- und kontextspezifisches Verhältnis von Benachteiligungen und Privilegien für die im sozialen Raum bzw. in gesellschaftlichen Verhältnissen positionierten Akteur*innen zu rekonstruieren (vgl. Choo/Ferree 2010, S. 133; Collins/Bilge 2016, S. 2).²

Intersektionalität als Denkfigur gibt es also schon länger, die Etablierung von Intersektionalität als einem neuen Konzept bzw. Paradigma (vgl. McCall 2005; Walgenbach 2014) und der Beginn einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. im Überblick Lenz 2010; Walgenbach 2014) um methodologische Verortungen und empirische Analysen (vgl. Choo/Ferree 2010) findet seinen Ausgang jedoch mit der Bezeichnung dieser Denkfigur durch die US-amerikanische Juristin Crenshaw im Jahr 1991. Crenshaw bezog sich auf die Idee einer Kreuzung (*intersection*) von mehreren möglichen Diskriminierungsebenen, die zusammentreffen können, wenn eine Schwarze Frau* von sowohl sexistischen als auch rassistischen Diskriminierungen betroffen ist (vgl. Crenshaw 1989, 1991). Das Konzept Intersektionalität wird dabei von Crenshaw als eine Art Plattform zur Artikulation von Gesellschaftskritik begriffen, mit dem Ziel auf die marginalisierte Position Schwarzer Frauen*, die von Mehrfachunterdrückung betroffen sind, politisch aufmerksam zu machen (Crenshaw 1991). Intersektionalität kann darüber als Konzept begriffen werden, mit dem nicht ausschließlich die Marginalisierung exkludierter bzw. benachteiligter Gruppen sichtbar gemacht, sondern das prinzipiell zur Analyse sozialer Phänomene herangezogen werden kann (vgl. Choo/Ferree 2010, S. 133). Doch auch wenn Intersektionalität in einem weiter gefassten Sinne als ein „analytisches Werkzeug“ (Collins/Bilge 2016, S. 2) verstanden wird, zieht sich eine grundsätzlich gesellschaftskritische Verortung des Konzepts durch die inzwischen vielfältigen Intersektionalitätsansätze durch (vgl. auch im Überblick Choo/Ferree 2010).

Die Idee einer Wechselwirkung der Kategorien untereinander nimmt an, dass die Verflechtungen komplex sind, und zwar aufgrund ihrer je spezifischen Kontextbedingtheit und -bezogenheit. In diesem Verständnis kann je nach Kontext und Situation eine Kategorie in Verflechtung mit weiteren Kategorien im Hinblick auf Benachteiligungen und Diskriminierungen verstärkend oder aber auch abschwächend wirksam werden. Diese Annahme bringt eine situations- und kontextbezogene Analyse der Positioniertheit der Akteur*innen in gesellschaftlichen Verhältnissen und das je spezifische Wirksamwerden der diese Verhältnisse bestimmenden Dimensionen sozialer Ungleichheit auf die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit der Akteur*innen mit sich (vgl. auch Choo/Ferree 2010, S. 133f.; Winker 2012).

Im vorliegenden Beitrag knüpfen wir an die Intersektionalitätsforschung dahingehend an, dass wir uns auf methodologischer (Kapitel 2) und empirischer Ebene (Kapitel 3) mit der Frage befassen, wie eine solchermaßen erkenntnistheoretisch interessierte, intersektionale Forschung aussehen kann. Auf empirischer Ebene beziehen wir uns dabei auf eigene Daten bzw. Befunde im Rahmen eines Projekts zum Übergang von der Kita in die Schule aus Elternperspektive, das sich für die Wahrnehmung des Übergangs in die Grundschule aus Perspektive der Mütter* und Väter* interessiert und dieser Frage im vorliegenden Beitrag an einem ausgewählten Fallporträt nachgeht (Kapitel 3). Insgesamt ist es das Ziel unseres Beitrags, den möglichen Erkenntnisgewinn einer intersektionalen empirischen Analyse in der qualitativen Bildungsforschung zu veranschaulichen und zwar im Sinne eines Sichtbarmachens von sozialen Ungleichheitsprozessen in Form von Benachteiligungen auf mikroanalytischer Ebene.

2 Methodologische Aspekte unserer intersektionalen Analyse

In diesem Kapitel befassen wir uns im Zusammenhang mit dem von uns gewählten intersektionalen Ansatz der Intersektionalen Mehrebenenanalyse (vgl. Winker/Degele 2009) und dabei zum einen mit ausgewählten, für unseren methodologischen Zusammenhang relevanten Aspekten des Intersektionalitätsdiskurses (2.1.), und zum anderen mit der aus unserer Perspektive notwendigen Berücksichtigung einer Strukturkategorie Generation im Kontext einer ungleichheitsinteressierten (qualitativen) Bildungsforschung (2.2.) (vgl. Hunner-Kreisel/März 2018).

Dabei wollen wir in Kapitel 2.1 aufzeigen, wie im Sinne des intersektionalen Mehrebenenansatzes in einer qualitativ orientierten Forschung soziale Ungleichheitsverhältnisse analytisch sichtbar gemacht werden können, um dies dann in Kapitel 3 an einem konkreten empirischen Fallbeispiel zu veranschaulichen. Zentral sind dabei die sogenannten Subjektkonstruktionen bzw. deren analytische Rekonstruktion auf der Basis der Daten in vier (von insgesamt acht methodischen) Schritten. Subjektkonstruktionen sind quasi das (Zwischen-)Ergebnis der Ungleichheitsanalyse im Sinne des Intersektionalen Mehrebenenansatzes (IMA). Sie figurieren gleichsam die analytische Rekonstruktion der interdependenten, sich wechselseitig verstärkenden oder abschwächenden (Gesellschaft bzw. den sozialen Raum konstituierenden) Ebenen von Identität, Repräsentation und Struktur im Subjekt. Damit sind sie im methodologischen Verständnis der IMA der analytische Zugriff und eine Art Ausgangspunkt, um die kontext- und situationspezifische Wirkmächtigkeit von sozialen Ungleichheitsverhältnissen auf die Handlungsbefähigung der Akteur*innen zu rekonstruieren.

Insbesondere die analytischen Schritte zur Subjektkonstruktion zeigen wir hier in Kapitel 2 auf. Eine konkrete Subjektkonstruktion („Keine-Helikopter-Eltern“) sowie ein Fallporträt aus unserer Forschung folgen im Kapitel 3.1. Wir schließen an die Subjektkonstruktion und das Fallporträt weiterführende Interpretation an, die die intersektional verwobenen Herrschaftsverhältnisse in Kapitel 3.2 herausarbeitet, sowie in Kapitel 3.3 eine intersektionale Rekonstruktion von Benachteiligungen und Privilegien unter Bezugnahme auf (in den Daten relevant gemachte)

gesellschaftliche Diskurse und Verhältnisse sowie deren Wirkmächtigkeit auf die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit der Akteur*innen. Auf die letzten vier Schritte der Intersektionalen Mehrebenenanalyse nehmen wir in diesem Beitrag in Kapitel 3.4 und Kap 4 nur im Sinne eines Ausblicks Bezug. Dies ist im Wesentlichen dem Umstand geschuldet, dass es sich um eine *work in progress* handelt.

2.1 Der praxeologische Mehrebenenansatz

In Hinblick auf das methodologische und methodische Vorgehen beziehen wir uns auf die Arbeiten der Soziologinnen* Gabriele Winker und Nina Degele (2009). Sie bauen ihren Intersektionalitätsansatz auf Pierre Bourdieus Theorie der Praxis auf (vgl. ebd., S. 63f.). Folgende Aspekte scheinen uns wichtig herauszuheben, die durch den Bezug zu Bourdieu in den Ansatz einfließen: Erstens müssen Theorien aus empirischer Sättigung entstehen; sie stellen eine Möglichkeit für die Wissenschaft dar, mit Praxis umzugehen. Somit muss die Analyse beim Alltag von Menschen beginnen. Zweitens ist Selbstreflexivität im Forschungsprozess unabdingbar, um einer Theorie der Praxis gerecht werden zu können. Drittens beruht ein solches Vorhaben auf einem relationalen Verständnis: „Jedes Element wird vielmehr durch die Beziehung zu anderen Elementen charakterisiert“ (ebd., S. 64). Relational vorzugehen bedeutet dann, dass alle beobachteten Phänomene einer Kontextualisierung bedürfen. Mit Bezug auf Bourdieu verstehen die Autorinnen* soziale Praxen als „das auf Körper und Wissen basierte Tun und Handeln – das auch Sprechen einschließt. [...] Dies [die Körperlichkeit von Praxen] umfasst die Inkorporiertheit von Wissen wie auch die Performativität des Handelns und geht über explizierbare kognitive Regeln hinaus“ (ebd., S. 66).

Ausgehend von diesen Überlegungen ist es das Anliegen von Winker und Degele, Praktiken- und Diskursanalysen miteinander zu kombinieren, um kulturelle Ordnungen sichtbar zu machen. Während sich sowohl Bourdieu als auch Giddens auf die Wechselwirkungen zwischen Struktur- und Identitätsebene fokussieren (vgl. ebd., S. 70f.), fordern Winker und Degele die Berücksichtigung der Repräsentationsebene, welche „in Form symbolisch codierter Normen und Ideologien quer zu Identitätskonstruktionen (auf der Mikroebenen) und Sozialstrukturen (auf der Makro- und Mesoebene)“ (ebd., S. 72) liegt. Dabei unterscheiden sie sechs Verbindungslinien zwischen den Ebenen Identität, Struktur und Repräsentation: Die Wirkung von Identität auf Struktur und von Struktur auf Identität, das Einwirken von Identität auf Repräsentationen und andersherum von Repräsentationen auf Identität, sowie die Wechselwirkungen von Struktur auf symbolische Repräsentationen und von Repräsentationen auf strukturelle Elemente (vgl. ebd., S. 73). Diesem Vorgehen, Wechselwirkungen im Sinne von Verschiebungen zwischen den drei Ebenen sichtbar zu machen, liegt die Annahme zu Grunde, dass die Akteur*innen Strukturen „[...] reproduzieren, stören, unterminieren, ignorieren“ (ebd., S. 75). Gleichzeitig gehen Winker und Degele aufgrund ihrer empirischen Beobachtungen davon aus, dass „Ungleichheiten auch und vielleicht gerade deshalb weiterexistieren und wirksam sind, weil eine Verschiebung von der Struktur- zur Repräsentationsebene stattgefunden hat“ (vgl. S. 78). Es geht also zusammenfassend darum, die Wechselwirkungen zwischen den drei Ebenen hinsichtlich ihrer Wirkungsrichtungen zu untersuchen und dabei eventuell auftauchende Widersprüchlichkeiten empirisch zu konkretisieren. Der methodologische

Hintergrund ist dabei, die Einschreibungen der sozialen Ungleichheitsverhältnisse in die Subjekte in der je spezifischen Verwobenheit der drei Ebenen zu rekonstruieren (in Form von sog. Subjektkonstruktionen), um deren Wirkmächtigkeit zu zeigen, die sich in vermeintlichen, als solche von Seiten der Akteur*innen jedoch nicht wahrgenommenen Widersprüchlichkeiten, am greifbarsten figurieren und rekonstruieren lassen.

Auf Basis dieser methodologischen Grundlagen schlagen Winker und Degele ein methodisches Vorgehen vor, welches aus acht Schritten besteht, mit denen das Datenmaterial aufgebrochen und analysiert werden kann. Bei den Schritten handelt es sich um ein iteratives Vorgehen, d.h. das einzelne Schritte wiederholt werden können und sollen, wenn es notwendig erscheint. Die ersten vier Schritte beziehen sich dabei auf die Analyse der einzelnen Interviews einer Studie, während die letzten vier Schritte auf die Analyse der Gesamtheit der Interviews abzielen (vgl. Winker/Degele 2009, S. 80). Im Folgenden sollen die ersten vier Schritte sowie das Ergebnis der sog. Subjektkonstruktion mit ihrer Bedeutung für die intersektionale Analyse kurz vorgestellt werden.

Mit Bezug auf Winker und Degele haben wir uns im ersten Schritt den Identitätskonstruktionen innerhalb des Materials gewidmet (Wie beschreibt sich die Person, eventuell auch in Abgrenzung zu anderen?). Daran anschließend haben wir das Material auf Bezüge zur Sozialstruktur (Schritt 2) sowie zu symbolischen Repräsentationen (Werte, Normen, Ideologien; Schritt 3) überprüft. Die Wechselwirkungen haben wir entsprechend dem vorgeschlagenen methodischen Vorgehen von Winker und Degele sowohl zwischen den drei Ebenen Identität, symbolische Repräsentation und Struktur als auch zwischen den Herrschaftsverhältnissen in Form von zentralen Subjektkonstruktionen (Schritt 4) verdichtet (siehe dazu unter 3.1. die beispielhafte Subjektkonstruktion „Keine Helikopter-Eltern“). Subjektkonstruktionen sind das Ergebnis der Analyse der Wechselwirkungen der drei benannten Ebenen (Strukturen, Repräsentationen, Identitäten) und verweisen auf soziale Positionierungen der Subjekte im Raum, sie sind jedoch im Sinne der Mehrebenenanalyse methodologisch von einer Analyse von Verhältnissen zu unterscheiden, die – u.a. über eine Typologisierung von Subjektkonstruktionen – die Basis für die vertiefende, fallübergreifende Analyse im zweiten Teil (Schritte 5-8) darstellt. Die methodische Trennung der Ebenen erfolgt dabei in den ersten Auswertungsschritten zu analytischen Zwecken, in den Subjektkonstruktionen selbst sind die Ebenen in ihren Wechselwirkungen (wieder) zusammengefasst dargestellt. Die Subjektkonstruktionen folgen damit einem theoretischen Verständnis von Subjekten als Ergebnis von Subjektivation im Sinne von Judith Butler (2001).³

2.2 Berücksichtigung einer Strukturkategorie Generation in intersektionalen Analysen bzw. in unserer Forschung

Das methodologische Verständnis der von uns gewählten Intersektionalitätsperspektive versteht die Makroebene der Gesellschaft als eine Matrix von wirkmächtig miteinander verwobenen Herrschaftsverhältnissen (vgl. auch Choo/Ferree 2010, S. 133), die immer relevant sind für die Positionierungen und daraus entstehenden Handlungsfähigkeiten der Akteur*innen. Der von uns für die empirische Analyse herangezogene Ansatz der praxeologischen Mehrebenenanalyse setzt vor dem Hintergrund seines spezifisch kapitalistischen Gesellschaftsverständnisses

und der entsprechenden theoretischen Ausführungen deduktiv vier Strukturkategorien relevant, die soziale Verhältnisse herrschaftsförmig bestimmen: Dies sind Klasse, Rasse (wir sprechen von „Race“/Ethnizität bzw. ethnisch kodierter Zugehörigkeit⁴), Geschlecht und Körper (vgl. dazu Winker/Degele 2009, S. 25–63).

Von Bedeutung für die Frage nach den jeweiligen Strukturkategorien ist jedoch auch der Untersuchungsgegenstand (ebd., S. 16). Auf der Ebene der Strukturkategorien sehen Winker und Degele den größten Forschungsbedarf, weil hier die Frage nach der Anzahl der Kategorien geklärt werden muss und plädieren dafür, dass Wissenschaftler*innen sich „aus ihrem Vorwissen heraus für eine forschungspraktisch handhabbare Zahl von Strukturkategorien und damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen entscheiden, und diese damit deduktiv setzen“ (ebd., S. 27).

In der bisherigen Intersektionalitätsforschung wird Generation als Differenzkategorie im Sinne von Alter relevant gemacht, jedoch nicht als Strukturkategorie, die über das Herrschaftsverhältnis *Adultismus* Gesellschaft beziehungsweise gesellschaftliche Institutionen wie die Familie oder das Bildungssystem (vgl. Qvortrup 2000; 2005; 2009; 2012) machtvoll organisiert. Dabei kann auch gefragt werden, inwiefern dieser Umstand einer prinzipiellen Erwachsenenzentriertheit auch von Sozialtheorien geschuldet ist (vgl. auch Hengst 2013, sowie Kelle 2008, S. 55).

Die deduktive Setzung einer Strukturkategorie, die auf das Herrschaftsverhältnis *Adultismus* verweist, sehen wir jedoch für eine Bildungsforschung als bedeutsam an (vgl. hierzu unsere weiterführenden Interpretationen in Kapitel 3.2 und 3.3), um Ungleichheitsverhältnisse, in denen Akteur*innen als bspw. Schüler*innen bzw. in unsere Forschung als Töchter* und Söhne*, als Kinder ihrer Eltern positioniert sind, sichtbar machen zu können (vgl. auch Hunner-Kreisel/März 2018).

Die Kindheitsforscherin* Leena Alanen schreibt mit Blick auf die Relevanz einer (Struktur-)Kategorie Generation für eine ungleichheitsinteressierte Kindheitsforschung: „[...] The social world is organized in terms of generational distinctions: The social world is a gendered, classed, and „raced“ world, and it is also „generationed“. In the case of children, their lives, experiences, and knowledges are not only gendered, classed, and „raced“ (and so on) but also – and most importantly of the sociological study of childhood – generationed [...]“ (Alanen 2009, S. 162). Leena Alanen (2001, 2009) hat dabei unter Bezugnahme und ausgehend von der Genderforschung die Bedeutung der Kategorie Generation herausgearbeitet. Das Konzept der generationalen Ordnung stellt dabei das analytische Werkzeug und den theoretischen Zugriff dar, mit deren Hilfe gesellschaftliche Vorstellungen von Kindheit und Kindern und damit verbundene normative Setzungen analytisch gefasst werden können. Das Konzept von Generation als einer sozialen Strukturkategorie, die systematisch zwischen Kindheit und Erwachsenen-Sein unterscheidet, basiert auf der Annahme, dass der Status Kind-Sein und Erwachsenen-Sein durch unterschiedliche strukturelle Attribuierungen definiert ist, dabei stehen Kinder und Erwachsene in einem relationalen Verhältnis zueinander (Alanen 2009, S. 159). Diesem Verständnis von Generation folgend gilt es die sozialen Praktiken zu beforschen, die entlang von Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen vorgenommen werden und sich im Konzept der je spezifischen generationalen Ordnung verdichten. Dabei sind die Familie zusammen mit der Schule bzw. generell Bildungsinstitutionen Orte, in der Eltern und Kinder aufeinandertreffen und in der Kind-Sein und Erwachsenen-Sein konstituiert und reproduziert wird. In einer Perspektivierung dieser Orte wird deutlich, dass die

Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen als Ausdruck unterschiedlicher sozialer Positionierungen in einem engen Zusammenhang mit kulturellen, politischen und sozialen Arrangements (Honig 2009, S. 19) steht – wie beispielsweise auf der Basis von gesellschaftlichen Ordnungen legitimierte Autoritäts- und Herrschaftsverhältnisse (Stichwort Patriarchat; oder politische und ökonomische Verhältnisse). In diese Verhältnisse sind häufig machtasymmetrische Positionierungen von Kindern gegenüber Erwachsenen eingeschrieben, woraus die Forderung resultiert, Generation als eine mögliche Dimension sozialer Ungleichheit zu konzeptionalisieren (Bühler-Niederberger/Sünker 2006, S. 39) und diese „analog dem Konzept ‚gender‘ als sozial konstruierte Kategorie der gesellschaftlichen Ungleichheit zu verstehen“ (Alanen 2001, S. 17; Bühler-Niederberger/Sünker 2006, S. 36; Qvortrup 2009, S. 21). Damit distanzieren wir uns von einer alleinigen Fokussierung auf ‚Alter‘, das bei Winker und Degele in der Kategorie „Körper/Body“ (2009) hier inbegriffen ist⁵ und fügen im Rahmen unserer Forschung eine Analysekategorie bzw. Strukturkategorie Generation hinzu.

3 Das Projekt „Herausgeforderte Eltern“ und fallbezogene Darstellung einer exemplarischen intersektionalen Analyse

Im Rahmen unseres empirischen Beispiels beziehen wir uns auf eigene Befunde unseres Projekts zum Übergang von der Kita in die Schule aus Elternperspektive.⁶ Die Studie will wissen, wie die Mütter* und Väter* den Übergangsprozess anhand der gemachten Erfahrungen für sich deuten und wie sie sich selbst zwischen antizipierten Anforderungen der Schule und mit Blick auf Verantwortlichkeiten für die Bildungsbiographie ihres Kindes positionieren bzw. positioniert werden.

Im Folgenden zeigen wir entlang eines ausgewählten Fallporträts sowie einer zugehörigen Subjektkonstruktion, wie die verschiedenen Ebenen – wie sie Kapitel 2 vorgestellt wurden – entlang der in den Daten relevant gemachten sozialen Kategorien im Hinblick auf die Frage nach den Herrschaftsverhältnissen (Verstärkung/Abschwächung) wechselwirken. Methodologischer Ausgangspunkt ist wie bereits weiter oben formuliert, dass sich die Subjekte (hier Herr* Janosch) als formiert zeigen in den gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie positioniert sind, und dass sie bedingt von diesen ihre Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsspielräume mit ungleichheitsreproduzierender Wirkung entfalten.

Erhebungsinstrument der Untersuchung waren leitfadengestützte, narrationsgenerierende Interviews mit Müttern* und/oder Vätern* zu zwei Erhebungszeitpunkten – zum Ende der Kitazeit sowie ein Jahr später gegen Ende des ersten Schuljahres. Die Interviewteilnehmer*innen wurden über vier Kitas einer mittelgroßen Stadt in NRW gewonnen, wobei die Kitas in unterschiedlichen Stadtteilen liegen und sich hinsichtlich ihrer Träger*innenschaft, des Konzepts sowie des Klientels unterscheiden. Es wurden 38 Interviews mit 19 Müttern* und/oder Vätern* zu zwei Erhebungszeitpunkten geführt: Im ersten Interview in den letzten Monaten vor der Einschulung (Mai-Juni 2016) wurden die Eltern(teile) gebeten, von ihren Gedanken, Erwartungen, Sorgen bezüglich des bevorstehenden Übergangs sowie den Kontakten zur Kita und zur Schule zu erzählen. Das zweite Interview,

das ein Jahr später (Mai-Juni 2017) gegen Ende des ersten Schuljahres geführt wurde, bot den Müttern* und Vätern* die Möglichkeit, von den Erfahrungen des Übergangs, den möglichen Veränderungen im Familienalltag sowie den Kontakten zu Personen aus dem Schulumfeld zu erzählen. Im Folgenden stellen wir ein ausgewähltes empirisches Fallporträt vor.

3.1 Auszug aus einem ausgewählten Fallporträt Herr* Janosch und Vorstellung der Subjektkonstruktion „Keine-Helikopter-Eltern“

Während des ersten Interviews, das einige Wochen vor der Einschulung des jüngsten Kindes stattfand, zeigt sich Herr* Janosch sehr zuversichtlich, was die Bildungslaufbahn seiner beiden Kinder angeht: „Aber im Prinzip stell' ich mir schon so vor, dass sie beide dann auch irgendwie (.) aufs Gymnasium gehen und äh (.) dann irgendwie studieren.“ (Herr* Janosch, I(nterview) 1, Z.398/99). Auf Ebene symbolischer Repräsentationen nimmt der Gymnasium-Besuch sowie das anschließende Studium einen hohen Stellenwert ein, wobei Herr* Janosch seine Vorstellungen zum einen darauf zurückführt, dass seine Kinder beide „talentiert“ (ebd., Z.426) und „pffiffig“ (ebd., Z.392) sind, und zum anderen auf ihren „Bildungshintergrund“ (ebd., Z.430), den sie durch ihre Eltern haben, die beide ein Studium absolviert haben. Um dieses von ihm formulierte „Bildungsziel“ (ebd., Z.407) zu erreichen, investieren Herr* Janosch und seine Freundin* Zeit und Geld: „würden wir uns schon dafür einsetzen, dass sie alle Chancen haben (.) irgendwie, äh, was ich, (.) Sport zu machen und, äh, irgendwelche, ne, also wenn hier in der Kita irgendwie Veranstaltungen sind, dann sind wir auch immer dabei und so weiter, ne (.) also es ist viel (.) Kennenlernen und viele Angebote wahrnehmen, Bildungsangebote wahr nehmen können, das ist irgendwie (*2sec*) uns (.) beiden wichtig, (.) dass man da irgendwie auch Geld und Zeit investiert, dass sie, ne, Fußballverein oder sowas, ne. Aber ich würde es, würde eben nicht so weit gehen, ähm, dass wir sagen, du MUSST das unbedingt machen, weil ich es irgendwie will“.

Das zweite Interview mit Herrn* Janosch, das am Ende des ersten Schuljahres nach der Einschulung des jüngsten Kindes geführt wird, zeigt eine Kehrtwende der positiven Einstellung des Vaters* bezüglich der Bildungsbiographie seiner Tochter*: Entgegen seiner Erwartungen zeigt sich das Kind „verhaltensauffällig“ (Herr* Janosch, I. 2, Z.139) im Unterricht, was sich nach Meinung der Eltern und der Lehrerin* „negativ auswirken kann“ (ebd., Z.982) auf den gesamten Bildungsweg des Kindes. Dass die Probleme seitens der Schule erst nach längerer Zeit angesprochen wurden und sie als Eltern auch erst einmal nichts mitbekommen haben, führt Herr* Janosch auf die lange Anwesenheit der Kinder im schulischen Kontext sowie das Abgekapselt-Sein der Schule zurück: „gut und dann ähm (*1*) ja hat man erstma eigentlich gar nicht so viel (.) mitbekommen das is halt leider immer so bei der Schule so ähm (.) das (.) war ja auch schon in der Kita so die sind halt (.) dann relativ lang in der Schule immer (.) und ähm (.) eigentlich is es auch so gedacht dass (dann) zuhause auch gar keine Hausaufgaben (.) gemacht werden oder sonstwas irgendwie oder auch die die Schulhefte sind ja eigentlich auch nie (.) da da das bleibt alles in der Klasse die ganzen (.) Arbeitshefte Arbeitsblätter is alles irgendwie sehr (.) abgekapselt inner Schule so“ (ebd., Z. 57–63).

Seine Einflussmöglichkeiten als Vater* in Hinblick auf schulische Inhalte und den Schulerfolg seiner Kinder sieht er als sehr begrenzt an: „deswegen äh (.) is man eigentlich so als Eltern da (.) sind die Einflüsse die man da noch nehmen kann irgendwie ziem nur sehr punktuell irgendwie so“ (ebd., Z.60/61). Dies ist seiner Meinung nach neben der langen Anwesenheit der Kinder in der Schule seiner beruflichen Eingebundenheit sowie den am Nachmittag stattfindenden Aktivitäten der Kinder und dem damit engen Zeitplan der Familie geschuldet. Die Verantwortung für Bildungsprozesse seiner Kinder kann er fast nur in Hinblick auf außerschulische Aktivitäten übernehmen, alles Weitere obliegt in seiner Perspektive der Schule. Ebenfalls das Hinzuziehen weiterer Unterstützungsangebote, die eventuell die Probleme der Tochter* in der Schule bearbeiten könnten, sieht der Vater* als schwierig an: Der „ganze Terminplan der ganzen Familie is einfach auch schon so voll irgendwie [...] wir müssen jetzt einfach schon n bisschen aufpassen ne [...] wo is jetzt nochmal ne Stunde Zeit wo man nochmal irgendwo so n (.) zusätzliches Lernangebot macht irgendwie ein zwei (.) Mal die Woche das is (.) also wenn man das vermeiden kann noch zusätzlichen Stress dann (.) vermeiden mans halt irgendwie so ne das is (pa) (.) der Punkt (.) dass man n bisschen sortieren muss (.) was geht noch ((lacht))“. (ebd., Z. 1031–51).

Im Folgenden haben wir eine zum Fallporträt Herr* Janosch gehörige Subjektkonstruktionen („Keine Helikopter-Eltern“) eingefügt, um die methodische Rekonstruktion der Ebenen und ihrer Wechselwirkungen transparent zu machen. Unsere Kenntlichmachung der Struktur-, Repräsentations- und Identitätsebene (siehe die Legende unterhalb der Tabelle bzw. die exemplarische Darstellung in der Subjektkonstruktion) soll dazu dienen, diesen zentralen analytischen Schritt zu veranschaulichen und damit die (ersten vier Schritte der) intersektionale Analyse im Sinne der IMA methodisch nachvollziehbar zu machen.

Subjektkonstruktion „Keine Helikopter-Eltern“

Herr Janosch hält Bildung insgesamt für sehr wichtig, sieht sich aber nicht als Bildungsfanatiker oder Helikopter-Eltern. Er schätzt seine Kinder beide als talentiert ein, weswegen er davon ausgeht, dass sie auf das Gymnasium gehen und studieren werden. Dies ist für ihn zwar kein Muss und er wird sie nicht dazu zwingen, aber aus seiner Sicht ist dies das Bildungsziel. Für Herr* Janosch und seine Freundin* ist es wichtig, den Kindern alle Chancen zu ermöglichen und Zeit und Geld in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Neben der Schule sollen sie ein Instrument erlernen und in einer Sportart aktiv sein. Die eigene Bildungsbiographie schätzt der Vater als bedeutend für seine Haltung zur Bildungsbiographie seiner Kinder ein. Die Eltern haben beide studiert, sodass die Kinder nun auch den entsprechenden Bildungshintergrund haben.*

Legenden: *Identität* Struktur *Symbolische Repräsentation*

3.2 Subjektkonstruktion „Keine Helikopter-Eltern“ im Hinblick auf intersektional verwobene Herrschaftsverhältnisse

Im Fall Herr* Janosch werden auf struktureller Ebene klassistische Verhältnisse sowie die eigene Positionierung in diesen angesprochen: Die Eltern können es sich sowohl finanziell als auch zeitlich erlauben, in die außerschulischen Bildungsangebote ihrer Kinder und damit in ihre gesamte Bildungslaufbahn zu investieren.

Diese klassistischen Elemente sind einerseits verwoben mit adultistischen Herrschaftsverhältnissen, die sich (in diesem Interviewausschnitt) darin zeigen, dass die Eltern über den positiven Zweck von Sport (und Musik) für die Kinder entscheiden.

Andererseits zeigt sich hier, wie klassistische und adultistische Herrschaftsverhältnisse von Normen und Wertvorstellungen des Vaters* auf Ebene symbolischer Repräsentationen beeinflusst werden. Auf Ebene der Identität kristallisiert sich heraus, dass Herr* Janosch sich zwar nicht als „Bildungsfanatiker“ (ebd., Z. 389) oder „Helikopter-Eltern[teil]“ (ebd., Z. 397) sieht – hier ist der deutliche Verweis auf gesellschaftliche Diskurse und symbolische Repräsentationen gegeben – aber als „Bildungsforscher“ (ebd., Z. 387), der „Bildung für sehr wichtig“ (ebd., Z. 386) hält, was ausschlaggebend ist für seine Perspektiven auf den Bildungsweg seiner Kinder sowie seine eigene Rolle in diesem Prozess.

Im zweiten Teil des Fallporträts, das sich auf das Folgeinterview mit Herrn* Janosch am Ende des ersten Schuljahres bezieht, zeigen sich in den geschilderten Prozessen die Auswirkungen der Verwobenheiten zwischen klassistischen und adultistischen Machtverhältnissen ganz anders als im ersten Interview: Als vollzeitberufstätiger Vater* stößt er an die Grenzen seiner Einflussmöglichkeiten in Hinblick auf schulische Belange und kritisiert das Abgekapselt-Sein der Schule, die Probleme erst thematisiert, wenn sie alleine nicht weiterkommt und es eigentlich schon fast zu spät ist. Seine Bildungsaffinität und sein selbst thematisierter Bildungshintergrund kommt ihm hier nicht (mehr) zugute, sodass er die Verantwortung für den Bildungserfolg an andere Erwachsene im schulischen Kontext abgibt bzw. abgeben muss. Gewissermaßen verstärkt gerade die starke Aufgeladenheit von Bildung und Bildungserfolg auf symbolischer Repräsentationsebene die Situation, da durch Bildungsmisserfolg sozialer Abstieg und Nicht-Erfüllen der Wünsche für die Bildungsbiographie des Kindes droht.

3.3 Intersektionale Rekonstruktion von Benachteiligungen und Privilegien unter Bezugnahme auf (im Interview relevant gemachte) gesellschaftliche Diskurse und Verhältnisse und deren Wirkmächtigkeit auf die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit der Akteur*innen

Entsprechen der von uns gewählten Perspektive hat die IMA zum Ziel, situations- sowie kontextspezifische Wirkungszusammenhänge von sozialen Strukturen aufzuzeigen mit Blick auf die Frage, wie diese auf eine Benachteiligung bzw. Privilegierung der Akteur*innen sowie deren Positioniertheit und Handlungsfähigkeit wirkmächtig werden. Das Selbstverständnis bzw. die Subjektkonstruktion von Herrn Janosch* als „Keine Helikopter-Eltern“ (Z. 397) bzw. kein „Bildungsfanatiker“ (Z. 389), die wir im Anschluss an das erste Interview vor dem Übertritt in die Schule rekonstruiert haben, verweist unseren Interpretationen zufolge auf das Privileg dieses Elternteils – insbesondere im Vergleich mit weiteren Interviews aus dem Sample wird dies deutlich (vgl. dazu auch unseren Beitrag Hunner-Kreisel/Steinbeck 2018) – gelassen im Hinblick auf die Schule bzw. den Schuleintritt sein zu können und sich dabei von übertriebenen Bildungsanstrengungen (anderer sog. Helikoptereltern) distanzieren zu können. In dieser Distanzierung kommt ein „Sense of entitlement“ (Reay 2005, S. 111) zum Tragen. Reay bestimmt

diesen „Sense of entitlement“ für viele der von ihr als „middle-class parents“ eingeordneten Elternteile (vor allem Mütter* in der Studie von Reay) in diesem Sinne, dass diese selbst sehr gut in der Schule gewesen sind und den eigenen schulischen Erfolg in Selbstsicherheit sowie Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Elternengagement übersetzt haben. Dieses Überzeugt-Sein vom eigenen Engagement zeigt sich im ersten Interview mit Herrn* Janosch deutlich. Im Unterschied zu vielen anderen Elternteilen erzählt er, dass sie (er und seine Freundin*) keine extra Bemühungen zur Vorbereitung für die Schule unternehmen und darauf vertrauen, dass die Kita ihrer Tochter* alles notwendige beibringt: „[...] wir vertrauen darauf, dass sie in der Kita jetzt so viel lernt, dass sie dann irgendwie dann (.) relativ nahtlos in die Schule gehen kann, dass sie da alles, alle wichtigen Kompetenzen, (.) also so Sozialkompetenz und Sprachkompetenz [...] alles was sie vor der Schule irgendwie können muss, irgendwie dann schon so weit hat irgendwie, also (.)“ (Herr* Janosch, Interview 1, Z 196–201). Auch als bei einer Schuluntersuchung der Rektor* der zukünftigen Schule sich verwundert zeigt, dass die Tochter* ihren Namen noch nicht schreiben kann, fragt Herr* Janosch (lachend), ob das denn wichtig sei, zeigt sich Herr* Janosch aber im Verlauf des weiteren Interviews deswegen nicht generell beunruhigt und nimmt im Anschluss daran auch keine Vorbereitungen für die Schule in Angriff. Bedeutsam ist dies (nur) im Vergleich zu weiteren Eltern(teilen) aus unserem Sample, die in der Mehrzahl wesentlich unsicherer sind, was die Fähigkeiten ihrer Kinder mit Blick auf die Schule angeht und sich häufig bemühen, diese in irgendeiner Form bestmöglich auf die Schule vorzubereiten. Diese Befunde schließen im Übrigen an die Ausführungen von Lange (2010, S. 102) zur Kolonialisierung durch Bildungsdiskurse sowie deren Wirkmächtigkeiten auf die Lebenswelt des Kinder- und Familienlebens an (vgl. auch Wild/Yotodying 2012, S. 177). Auch an anderen Stellen wird deutlich, dass Herr* Janosch wenig bis keine Zweifel aufgrund der angenommenen Intelligenz und Talentiertheit (Herr* Janosch, Interview 1, Z. 398–402) seiner Kinder hat und sich bereits vor Schuleintritt der Tochter* vorstellt, dass die beiden auf das Gymnasium gehen und studieren werden (dies ist auch Resultat der positiven Erfahrungen mit dem Sohn*, der bereits eingeschult ist).

Dieses Privileg der Gelassenheit bezüglich der (gelungenen) Einschulung bzw. des gelingenden Bildungsverlaufs wendet sich für ihn überraschenderweise zum Negativen: Aus intersektionaler Perspektive stellt sich die Frage, inwiefern seine (auch aus seinem Bildungshabitus resultierende, vgl. auch Brake 2006; Ecarius/Wahl 2009) Zuversicht und Gelassenheit im Zusammenhang mit der Bildungslaufbahn der Tochter* sich benachteiligend mit der Entscheidung für die Ganztagschule verschränkt, die die Eltern aufgrund ihrer hohen beruflichen Eingebundenheit (die Mutter* arbeitet als Lektorin*, wenn auch nicht in Vollzeit, im Unterschied zum Vater*, der jedoch auch noch täglich in eine andere Stadt pendelt) getroffen haben und die mit der elterlichen Erwartung einhergeht, dass die Wahl dieser Schulform quasi garantiert, dass die Hausaufgaben gemacht werden und die Eltern damit an dieser Stelle von einem (zusätzlichen) Engagement entlastet sind („eigentlich is es auch so gedacht dass (dann) zuhause auch gar keine Hausaufgaben (.) gemacht werden“, Herr* Janosch, Interview 2, Z. 60). Die sehr späte Information der Eltern zu den Herausforderungen, mit denen sich die Schule durch das Sozialverhalten der Tochter* konfrontiert sieht – und deren Bewältigung sie als primäre Aufgabe an die Eltern weitergibt – verweist auf eine wenig enge Kooperation zwischen diesen Eltern und den Lehrkräften. Einen an deutschen Schulen allgemein geringen Grad an Kooperation zwischen Eltern und

Lehrkräften konstatieren auch Wild und Yotyodying (2012, S. 168), ebenso wie die Tatsache, dass schulische Hausarbeit unabhängig von der Schulform immer noch als selbstverständliche Elternarbeit angesehen wird, insbesondere in der Grundschule – und dies sowohl von den Schulen als auch von den Eltern selbst (vgl. ebd.). Andresen und Richter (2012, S. 4) zeigen darüber hinaus in ihrer Studie zur Ganztagschule, dass viele Professionelle im Bildungssystem die elterliche Betreuung von Kinder am Nachmittag (immer noch) als Ausdruck von „guter Elternschaft“ werten (vgl. auch Urban/Meser/Werning 2012, S. 241f.). Die Entscheidung aufgrund der eigenen Arbeitsverhältnisse die Kinder in eine gebundene Ganztagschule einzuschulen mit dem Motiv einer Entlastung der Eltern vom (bspw.) Hausaufgabenmachen mit den Kindern erweist sich als benachteiligend für das Kind bzw. für die Familie insgesamt. Hier zeigt sich zum einen eine nicht bestehende Passförmigkeit der (bzw. dieser) Schule mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie zum anderen der implizite Anspruch der Schule an die Familie, sich ihren Anforderungen anzupassen (vgl. Tyrell 1987; Andresen u.a. 2012, S. 302). Insbesondere bei Berufstätigkeit beider Eltern (oder wie unsere Interviews auch zeigen bei alleinerziehenden Elternteilen) werden diese fehlenden Passungsverhältnisse relevant, da den betroffenen Akteur*innen u.a. die Ressource Zeit fehlt (vgl. auch Rinderspacher 2009), um sich angemessen um die schulischen Belange der Kinder wie bspw. Hausaufgaben-Machen kümmern zu können. Im Kontext dieser fehlenden Passungsgefüge führt die Gelassenheit des Vater* keine Helikopter Eltern zu sein bzw. sein zu müssen zur Benachteiligung der involvierten Akteur*innen. Ausschlagend könnte dabei gerade sein privilegierter Bildungshabitus sein, der, obwohl dieser den Vater* sowie auch seine Kinder als Akteur*innen bspw. mit Blick auf Bildungsstrategien eigentlich privilegiert (positioniert) (vgl. auch Brake 2006), in dieser spezifischen Konstellation zu einer Benachteiligung führt, da es offenbar die Konsequenz hat, dass der Vater* zu wenig Aufmerksamkeit auf das schulische Geschehen richtet und bspw. die Aufgaben, die den Eltern implizit von der Schule angetragen werden (Hausaufgaben machen), nicht zur Kenntnis nimmt oder für sich antizipiert.

Mit Blick auf die Tochter von Herrn Janosch* sind adultistische Herrschaftsverhältnisse im Grunde genommen der Auslöser, der für sie entstehenden Situation, in der sie mit einer möglichen Ausschließung aus der Schule konfrontiert ist (ein weiterer analytischer Schritt wäre diese Situation auf die je spezifischen Benachteiligungen bzw. ggf. entstehenden Handlungsmöglichkeiten für die Akteurin* zu rekonstruieren). Zumindest aus der Rekonstruktion der Daten kann bei der Wahl der Grundschule nicht auf die Möglichkeit zur Partizipation des Kindes an der Schulentscheidung geschlossen werden. Neben der Notwendigkeit eine Schule zu finden, die ein Ganztagsangebot garantiert setzen die Eltern bzw. Herr Janosch* den eigenen (Schulbringe-)Komfort als bedeutsam, da nun beide Kinder nur noch an einen Ort gebracht und von diesem abgeholt werden müssen („Das ist jetzt glaub ich so ein bisschen das [...] so jetzt beginnt einfach so noch mal ein neuer Abschnitt, jetzt kann man beide Kinder dann DA hinbringen und muss jetzt hier nicht mehr und so (...).“ Z. 59ff.). Insgesamt macht Herr Janosch in seinen Narrationen eine Perspektive auf sein Kind vor allem als zukünftigen Erwachsenen relevant mit Blick auf seine bzw. die Bildungsentscheidungen der Eltern (als ein Beispiel: „Nicht, dass da jetzt irgendwie auch alles, alles total super ist in der Schule sondern einfach irgendwie ist es (...) – ja – ein (...) weiterer Schritt zum Erwachsen werden halt so“ (Z. 59-64)). Nicht das Kind und sein Wohlergehen im Hier und Jetzt (Ben Arieh 2000) wird damit zur Legitimation für die Bildungsent-

scheidungen und –aspirationen (Gymnasium, Studium sind angestrebt), sondern eine Zukunft, für die Herr Janosch* möchte, dass sie alle Chancen (für die Kinder) bereit hält (Z. 411). In diesem Zusammenhang definiert er die eigene Haltung gegenüber seiner Gestaltungen des Bildungsweges beider Kinder auch als „geführte Demokratie“ (Z. 422).

3.4 Resümee der intersektionalen Analyse und Bezüge zur gegenwärtigen Bildungsforschung

Inwiefern sich vor dem Hintergrund dieser Ausführungen konstatieren lässt, dass hier tatsächliche Prozesse sozialer Ungleichheit angestoßen werden, von denen die Akteur*innen bspw. langfristige Benachteiligung erfahren, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die Erkenntnisse der Bildungsforschung, die kontinuierlich auf die hohe Bedeutsamkeit der sozialen Herkunft der Eltern verweisen (vgl. bspw. Ditton 2007), lassen es höchst unwahrscheinlich erscheinen, dass der „gelungene“ Bildungsweg aufgrund dieser (anfänglichen) Schwierigkeiten der Tochter in Gefahr ist.

Dieses Beispiel zeigt jedoch die analytische Fruchtbarkeit der intersektionalen Methodologie, um komplexe soziale Verhältnisse sowie deren situativ- und kontextbezogenen Dynamiken in ihrer Wirkmächtigkeit für die Handlungsfähigkeit der Akteur*innen zu rekonstruieren. Spannend im Hinblick auf ungleichheitsrelevante Erkenntnisse wird die Rekonstruktion der Daten dabei vor allem im systematischen Vergleich ggf. mit dem Ziel einer Typenbildung. Im Zusammenhang mit dem vorgestellten Fallbeispiel könnte dann bspw. gefragt werden, wer sich welche Bildungs(-fehl)entscheidungen mit welchen Folgen leisten kann bzw. wer nicht.

In der von Winker und Degele vorgeschlagenen Vorgehensweise der Intersektionalen Mehrebenenanalyse folgt der Analyse auf Subjektebene (mit dem Ergebnis der Subjektkonstruktionen) die vertiefende und fallübergreifende Analyse des Materials. Hierfür werden im fünften Schritt zunächst die Subjektkonstruktionen verglichen und geclustert (hieraus kann auch eine Typenbildung entstehen). Daran anschließend werden fallübergreifend die gesellschaftlichen Verhältnisse respektive die strukturellen Herrschaftsverhältnisse sowie die benannten symbolischen Repräsentationen vertiefend analysiert (Schritte 6 und 7), wofür weiteres Datenmaterial hinzugezogen werden sollte. Als Ergebnis werden in einem achten Schritt eine Zusammenschau der intersektionalen Wechselwirkungen erarbeitet werden. In Bezug auf den fünften Schritt ist im skizzierten Forschungsprojekt eine Typenbildung (vgl. Kluge 1999; Kelle/Kluge 2010) geplant und zwar hinsichtlich der Vergleichsdimensionen Bildungseinstellung und Strategien der Alltagsbewältigung. Dahinter steht das Erkenntnisinteresse, inwiefern ein Sinnzusammenhang zwischen diesen beiden Elementen besteht, also inwiefern die Bildungseinstellung der Eltern ihre Strategien der Alltagsbewältigung beeinflussen und umgekehrt. Von Bedeutung ist hierbei, dass die Typenbildung nicht entlang der Herrschaftsverhältnisse erfolgt, diese also nicht die Vergleichsdimensionen darstellen – dies würde dem Verständnis von Intersektionalität der IMA widersprechen. Vielmehr kann in der an die Typenbildung anschließende vertiefende Analyse untersucht werden, ob die Herrschaftsverhältnisse typenspezifische Auswirkungen zeigen.

4 Fazit und Ausblick

Die vertiefende Analyse bezüglich struktureller Herrschaftsverhältnisse erfordert das Hinzuziehen weiterer Materialien und/oder Studien. Im Unterkapitel 3.3 sind erste Ideen in Hinblick auf die anstehende vertiefende Analyse des vorgestellten Forschungsprojektes skizziert worden, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie eine Forschung mit der IMA im Gesamten aussehen und warum diese Vorgehen für eine ungleichheitstheoretisch informierte Perspektive zielführend sein könnte. Als vertiefende Analyse würde es des Weiteren sinnvoll erscheinen, die Ergebnisse weiterer Studie hinzuzuziehen, die sich beispielsweise mit der Aufgabenverteilung innerhalb von Elternschaft mit Bezug auf die Betreuung von (schulpflichtigen) Kindern (vgl. Reay 2005), die Auswirkungen klassistischer Verhältnisse auf die Alltagsbewältigung von Eltern sowie die Auswirkungen eines meritokratischen Bildungssystems (vgl. Grundmann u.a. 2010; Emmerich/Hormel 2013) auf die Bildungseinstellungen der Eltern beschäftigt haben.

In Hinblick auf die vertiefende Analyse der Repräsentationsebene zeigt sich deutlich, dass es in dem Projekt einen Fokus auf die Vorstellungen von (guter) Elternschaft geben wird. Eng damit verknüpft sind Vorstellungen von Kindheit/Kind-Sein sowie Diskurse um Leistung und Erfolg im Schulsystem (vgl. Bühler-Niederberger 2013). Hier könnten das Hinzuziehen (oder Durchführen) von Diskursanalysen zu den genannten Themen weitere Aufschlüsse liefern. Für die vertiefende Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse wird sich für das Forschungsprojekt insbesondere die Frage stellen, inwiefern das System Schule auf den wechselwirkenden Herrschaftsverhältnissen und Repräsentationen aufgebaut ist und aufgrund dieser funktionieren kann (vgl. auch Bühler-Niederberger 2016).

Anmerkungen

- 1 Das * wird von uns hinter bzw. zwischen (ver)geschlechtlichten Bezeichnungen als ein Marker für die Wirkmächtigkeit von Sprache genutzt. Wir verweisen damit außerdem auf die Diversität von Geschlecht jenseits von binären und bipolaren Einteilungen sowie die Heterogenität von Lebensbedingungen. Das * hinter Bezeichnungen wie „Mütter*“, „Väter*“, etc. verweist in diesem Sinne ebenfalls auf gesellschaftliche Konstruktionen von Geschlecht. Uns ist bewusst, dass dies nur ein erster Schritt hin zu geschlechtergerechten und entnaturalisierenden Sprache sein kann.
- 2 Wir beziehen uns hier auf theoretische Herangehensweisen und Ansätze der Intersektionalitätsforschung, denen ein komplexes Verständnis von sozialen Ungleichheiten („multiple inequalities“, Choo/Ferree 2010, S. 130) zugrunde liegt (bspw. auch der Ansatz von Winker und Degele 2009, mit dem wir selbst empirisch arbeiten; vgl. auch McCall 2001; Choo/Ferree 2010; Collins/Bilge 2016). Ein komplexes Verständnis sozialer Ungleichheiten (McCall 2001) umfasst dabei in unserem Verständnis die Verwobenheit von horizontalen und vertikalen Ungleichheiten sowie eine relationale Beziehung dieser Dimensionen zueinander, die den gesellschaftlichen Raum wie eine „matrix of domination“ strukturieren (Collins 1990 zit. in Choo/Ferree 2010, S. 129). Dies verweist damit auch auf das Begriffsverständnis von Herrschaft, das diesem Beitrag zugrunde liegt.
- 3 Entsprechend werden symbolische Repräsentationen und Strukturen in die Subjekte durch Prozesse der Subjektivierung eingeschrieben. Subjektivierung bezeichnet dabei sowohl den Prozess des Unterworfenwerdens durch machtvolle Anrufungen und Adressie-

- rungen als auch den Prozess der Subjektwerdung im Sinne einer Erlangung von Handlungsfähigkeit (vgl. Butler 2001, S. 119).
- 4 In der englischsprachigen Intersektionalitätsforschung wird der Begriff Race herangezogen, wenn es um die Benennung der Strukturkategorie geht, die auf rassistische gesellschaftliche Verhältnisse verweist (Crenshaw 1989; McCall 2005; Collins/Bilge 2016). Winker und Degele selbst verwenden ebenfalls den Begriff „Rasse“ für die entsprechende Strukturkategorie. Wir verwenden den englischen Begriff Race/Ethnizität bzw. ethnisch codierte Zugehörigkeit, weil wir die deutsche Übersetzung („Rasse“) und seine Konnotationen unangemessen, irreführend und historisch durch den deutschen Nationalsozialismus sowie durch die Kolonialgeschichte einschlägig besetzt sehen (vgl. auch Arndt 2011, S. 187). Klinger (2008) benutzt die Verbindung Race/Ethnizität, der wir uns anschließen und die wir um den Terminus ethnisch codierte Zugehörigkeit erweitern, um sowohl auf den Konstruktionscharakter als auch auf Othering-Prozesse aufmerksam zu machen, die mit Zuschreibungen und Adressierungen rund um Ethnizität in der Migrationsgesellschaft einhergehen (vgl. Mecheril 2003).
 - 5 Bei Winker und Degele spielt ‚Alter‘ insofern für Körperlichkeit eine Rolle, als dass ‚Alter‘ Auswirkungen auf den Körper, wie z.B. auf vermutete Leistungsfähigkeit oder die Entsprechung gegenüber Schönheitsnormen hat. Das entsprechende Herrschaftsverhältnis ist Bodyism.
 - 6 Siehe unter <https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/forschung/herausgeforderte-eltern/>.

Literatur

- Alanen, L. (2001): Explorations in generational analysis. In: Alanen, L./Mayall, B. (Hrsg.): *Conceptualizing child-adult relations*. London, S. 11–22.
- Alanen, L. (2009): Generational Order. In: Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S. (Hrsg.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills/Basingstoke/Hampshire/New York, S. 159–174.
- Alanen, L. (2001): Explorations in generational analysis. In: Alanen, L./ Mayall, B. (Hrsg.): *Conceptualizing child-adult relations*, London, S. 11–22.
- Andresen, S./Blomenkamp, L./Koch, N./Richter, M./Wolf, A.-D./Wrobel, K. (2012): Ideas of Family and Concepts of Responsibility at All-Day Schools. In: Richter, M./Andresen, S. (Hrsg.): *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Dordrecht, S. 299–311.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_22
- Andresen, S.; Richter, M. (2012): Introduction. In: Richter, M.; Andresen, S. (Hrsg.): *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Springer, Netherlands, S. 1–13.
- Arndt, S. (2011): Racial Turn. In: Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 185–189.
- Ben-Arieh, A. (2000): Beyond Welfare: Measuring and monitoring the state of children – new trends and domains. In: *Social Indicator Research*, 52. Jg., H. 3, S. 235–257.
<https://doi.org/10.1023/A:1007009414348>
- Brake, A. (2006): Das Sichtbare und das Unsichtbare: Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden, S. 81–109.
- Bühler-Niederberger, D. (2013): Familie und Kindheit aus soziologischer Sicht: Zwischen Individualisierung und Statusplatzierung. In: Förster, C./Höhn, K./Schreiner, S.A. (Hrsg.): *Kindheitsbilder – Familienrealitäten: Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit*. Freiburg i.B., S. 83–91.

- Bühler-Niederberger, D. (2016): Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizit rhetorik. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H. 3, S. 287–299.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.3>
- Bühler-Niederberger, D. (2013): Familie und Kindheit aus soziologischer Sicht: Zwischen Individualisierung und Statusplatzierung. In: Förster, C./Höhn, K./Schreiner, S. A. (Hrsg.): *Kindheitsbilder – Familienrealitäten: Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit*. Freiburg im Breisgau, S. 83–91.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2006): Der Blick auf das Kind: Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden, S. 25–53.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Berlin.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2006): Der Blick auf das Kind: Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden, S. 25–53.
- Choo, H.Y./Ferree M.M. (2010): Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. In: *Sociological Theory*, 28. Jg., H. 2, S. 129–149.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>
- Collins, P. H./Bilge, S. (2016): *Intersectionality*. Cambridge/Malden.
- Crenshaw, K. W. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, H. 1, Art. 8, S. 139–167.
- Crenshaw, K.W. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. In: *Stanford Law Review*, 43. Jg., H. 6, S. 1242–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Hahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg.
- Davis, K. (2008): Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. In: *Feminist Theory*, 9. Jg., H. 1, S. 65–87.
<https://doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag der Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, S. 243–273.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_9
- Ecarius, J./Wahl, K. (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden, S. 13–33.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 51–79. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_2
- Hengst, H. (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert: Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim/Basel.
- Honig, M.-S. (2009): How is the child constituted in childhood studies? In: Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S. (Hrsg.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills/Basingstoke/Hampshire/New York, S. 62–78.
- Hornscheidt, L. (2014): Entkomplexisierung von Diskriminierung durch Intersektionalität. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/hornscheidt/> (28. November 2017)

- Hunner-Kreisel, C./März, S. (2018): Qualitative Wohlergehensforschung und intersektionale Ungleichheitsanalyse: Generation und adultistische Herrschaftsverhältnisse im Fokus. In: Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim: 214–233.
- Hunner-Kreisel, C./Steinbeck, K. (2018): „Ich mach’ mir keine Sorgen um Bildung“: Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit bei Müttern* und Vätern* während des Übergangs in die Grundschule. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden, S. 245–265.
- Kelle, H. (2008): Kommentar zum Beitrag „Intersectionality“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, R./Rendtorff, B. (Hrsg.): Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld, S. 55–59.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Klinger, C. (2008): Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen: Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. In: Klinger, C./Knapp, G.-A. (Hrsg.): „ÜberKreuzungen.“ Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, S. 38–67.
- Klinger, C. (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Bd. 2. Münster, S. 14–49.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97436-5>
- Lange, A. (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kindes- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS. S. 89–117.
- Lenz, I. (2010): Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 158–165.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_19
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs: The Journal of Women in Culture and Society, 30, S.1771–1800.
- McCall, L. (2001): Complex Inequality: Gender, Class and Race in the New Economy. New York.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs: The Journal of Women in Culture and Society, 30. Jg., H. 3, S. 1771–1800.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.
- Qvortrup, J. (2000): Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim/München, S. 23–44.
- Qvortrup, J. (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 27–48.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_3
- Qvortrup, J. (2009): Childhood as a Structural Form. In: Qvortrup, J./Corsaro, W./Honig, M.-S. (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. New York, S. 21–33.
- Qvortrup, J. (2012): Cooperation and controversy in childhood studies: some dissenting notes. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 45–59.

- Reay, D. (2005): Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. In: *The Sociological Review*, 53. Jg., H. 2, S. 104–115.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00575.x>
- Rinderspacher, J.P. (2009): Zeitwohlstand und Zeitsouveränität – gegensätzliche Konzepte oder zwei Seiten derselben Medaille? In: Heitkötter, M./Jurczyk, K./Lange, A./Meier-Gräwe, U. (Hrsg.): *Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien*. Opladen/Farmington Hills, S. 373–401.
- Soiland, T. (2012): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie.
<http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/soiland/> (28. November 2017)
- Tyrell, H. (1987): Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In: Oelker, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel, S. 102–125.
- Urban, M./Meser, K./Wernning, R. (2012): Parental Involvement in All-Day Special Schools for Learning Disabilities. In: Richter, M./Andresen, S. (Hrsg.): *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*. Dordrecht, S. 235–249. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_18
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.
- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K. (Hrsg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen/Farmington Hills, S. 23–64.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.
- Wild, E./Yotyodying, S. (2012). Studying at home: With whom and in which way? Homework practices and conflicts in the family. In: Richter, M./Andresen, S. (Hrsg.), *The politicization of parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Dordrecht, S.165–180.
- Winker, G. (2012): Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*. 32. Jg., Nr. 126, S.17–30.
- Winker, G./Degele, N. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.

Anja Weiß und Ariana Kellmer

Soziale Aufstiege durch Migration

Lassen sich globale Ungleichheiten durch fallvergleichende qualitative Forschung rekonstruieren?

Social mobility and migration

Global inequalities viewed through the lens of qualitative case comparison

Zusammenfassung

Eine Analyse globaler Ungleichheiten kann nicht im Rahmen des Nationalstaats erfolgen. Zentral ist vielmehr das Verhältnis zwischen den Ressourcen von Personen und den vielfältigen – auch transnationalen – Kontexten, in denen die Ressourcen Wert gewinnen. Der Artikel zeigt an Fallvergleichen zwischen Süd-Nord-Migrant_innen, die ihre soziale Lage im Zuge der Migration deutlich verbessern konnten, wie diese an eine Vielzahl von Kontexten anschließen und so strukturelle Hürden überwinden. Dabei wird analytisch zwischen sozial differenzierten, politisch umkämpften und territorial gebundenen Kontextrelationen unterschieden werden. Da diese Kontextrelationen oft transnational sind, wird eine Methode wie die hier verwendete Dokumentarische Methode benötigt, die Kontextrelationen nicht nur über Selbstpositionierungen und den Lebensmittelpunkt einer Person erfasst, sondern die auch implizite Lageungsähnlichkeiten rekonstruiert. Mit Hilfe (trans-)nationaler Vergleichsstrategien analysiert der Beitrag das komplexe Verhältnis von Personen zu (trans-)nationalen ungleichheitsrelevanten Kontexten und die daraus resultierenden Lebenschancen.

Schlagworte: Globale Ungleichheit, soziale Mobilität, Qualitative Methoden, Migration, Rassismus

Abstract

The analysis of global inequalities must move beyond the nation-state frame and consider the – potentially transnational – contexts in which the resources of persons gain value. The article uses case comparisons between South-North migrants, who were able to significantly improve their social position in the course of migration, in order to show how they overcome structural barriers by connecting to a variety of contexts. Analytically we distinguish socially differentiated, politically contested and territorially bounded context relations. Considering that context relations often have a transnational scope, we need a method such as the documentary method used in this article, which reconstructs context relations not only from self-identification and place of residence, but also from implicit habitual homologies. With the help of multiple (trans-)national comparison the article shows how the complex relationship between persons and (trans-)national contexts promotes or obstructs social mobility.

Key Words: Global inequalities, social mobility, qualitative research methods, migration, racism

Die Analyse globaler Ungleichheiten stellt in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung für die Soziologie dar, denn die Theoriebildung zu sozialen Ungleichheiten bleibt eng an den Nationalstaat gebunden. Erst der Nationalstaat schuf die Erwartung, dass alle Bürger_innen gleichberechtigt sein sollen. Nur der Nationalstaat kann legitime Umverteilung erreichen und er muss dies auch, denn ein zu großes Ausmaß von Ungleichheit würde die Partizipation der Staatsbürger an der kollektiven Willensbildung gefährden. Außerdem standardisiert der Nationalstaat den Wert von Ressourcen z.B. über Währungen oder Bildungstitel. Faktisch weichen Staaten jedoch häufig und gerade in den Armutsregionen der Welt deutlich vom Ideal einer Instanz ab, die alle Bürger an der kollektiven Willensbildung beteiligt und die ein Mindestmaß an Partizipationsfähigkeit durch Umverteilung absichert. Außerdem erstrecken sich gerade ökonomische Kontexte, die wie z.B. Arbeitsmärkte für die Genese von Ungleichheiten zentral sind, in Folge anhaltender Globalisierung über die Grenzen von Nationalstaaten hinweg (Quack u. a. 2018).

Auch die empirische ungleichheitssoziologische Forschung gerät bei der Analyse globaler Ungleichheiten an ihre Grenzen. Angesichts von 7,6 Milliarden Menschen auf der Welt wird man nicht grundsätzlich auf eine Analyse großer Datensätze verzichten wollen. Standardisierte Daten mit Anspruch auf Repräsentativität liegen aber fast nur im Rahmen von Ländern vor. Menschen, die in mehr als einem Land leben, oder Regionen, in denen nationalstaatliche Umverteilung eine nachrangige Rolle gegenüber globalen Organisationen und lokalen Warlords spielt, lassen sich daher schlecht erfassen.

Da die Soziologie globaler Ungleichheiten fast durchgängig ländervergleichend angelegt ist, bleibt die theoretische Auseinandersetzung mit der Ungleichheitsrelevanz des Nationalstaats oder der Staatsbürgerschaft abgesehen von der neueren Weltsystemtheorie (Boatcă 2015) angrenzenden Disziplinen wie den postkolonialen Studien (Spivak 2008), Philosophie (Forst 2002) und Ökonomie vorbehalten (Milanovic 2016). Die quantitativ empirische Ungleichheitsforschung *könnte* heute Haushalte in der Welt über Ländergrenzen hinweg empirisch vergleichen, weil sich die Datenqualität und v.a. auch der Abdeckungsgrad von Haushaltspanels für die ärmeren Regionen der Welt deutlich verbessert haben (Milanovic 2016). Es liegen aber nur wenige erste Versuche eines transnationalen Samplings vor (Massey 1987; Wiesböck/Verwiebe 2017).

Neben der Ungleichheitssoziologie leisten Arbeiten aus der Entwicklungssoziologie und der Migrationsforschung wichtige Beiträge zur Analyse globaler Ungleichheiten. Der Livelihoodsansatz aus Entwicklungssoziologie und -ökonomie argumentiert ähnlich wie die mehrdimensionale Armutsforschung oder die Mannheimsche Wissenssoziologie, dass soziale Lagen entlang von mehreren Ungleichheitsdimensionen gedacht und erforscht werden müssen. Die Vielzahl der Überlebenspraktiken ist außerdem kontextabhängig. Sen (1999, S. 70f.) meint z.B., dass ein Greis weniger Essen benötigt als eine Schwangere, um sich ‚gut‘ zu ernähren. Außerdem seien Menschen, die wenige Ressourcen haben, stark von der materiellen Ausstattung der Kontexte abhängig, in denen sie leben. Selbstständig (über-)lebende Kleinbauern verlieren durch Dürren, Bürgerkriege oder auch die AIDS-Epidemie ihre *livelihoods* und werden zu Binnenvertriebenen, die auf Nothilfe angewiesen sind. Der Livelihoods-Ansatz hebt außerdem hervor, dass Überlebenspraktiken auf einer Mehrzahl von Ressourcen beruhen, zu denen neben ökonomischen und kulturellen Ressourcen auch soziale Netzwerke gehören (Gough/McGregor 2007). In der Not muss man zusammenstehen und auf Chancen warten, die man zwar ergreifen, aber nicht durch strategisches Handeln herbei-

führen kann.¹ Entscheidend für die Lebenschancen (*capabilities*)² von Menschen ist eine Mehrzahl von Überlebenspraktiken und -ressourcen, über die sie nicht nur in Form „objektiver“ Ressourcen verfügen, sondern mit denen sie sich die Welt aneignen, was u.a. auch den Zugang zu Kontexten, in denen die Ressourcen fruchtbar werden können, impliziert.

Auch in der transnationalen Migrationsforschung liegen erste Arbeiten zur Kontextspezifik von sozialen Lagen vor. Menschen, die in ihrem Herkunftsland gut qualifiziert, aber arm sind, erzielen durch eine Migration in reiche Länder einen deutlichen Einkommenszuwachs relativ zum Herkunftsland. Jedoch werden ihre Qualifikationen im Zielland der Migration entwertet, was als Statusparadox gewertet werden kann (Parreñas 2001; Nieswand 2011). Eine Vielzahl von Kontextrelationen ist daher nicht nur in den ärmeren Regionen der Welt zu beobachten, in denen der Nationalstaat weniger Einfluss auf soziale Lagen hat, als dies in den reichen nationalen Wohlfahrtsstaaten der Fall ist. Auch für Menschen, die in mehr als einem Staat leben und arbeiten, verdienen und konsumieren, muss neben der Ressourcenausstattung auch das häufig widersprüchliche Verhältnis zu mehreren (trans-)nationalen Kontexten bedacht werden.

Der vorliegende Beitrag zeigt mit Hilfe von Fallstudien zu Süd-Nord-Migrant_innen, wie das Verhältnis von Personen zu einer Mehrzahl ungleichheitsrelevanter Kontexte rekonstruiert werden kann. Er nutzt analytische Unterscheidungen einer soziologischen Theorie globaler Ungleichheiten (Weiß 2017), die in einer ländervergleichenden Studie zu hochqualifizierten Migrant_innen empirisch fundiert und weiterentwickelt wurden (Nohl u. a. 2014). Im ersten Teil des Beitrags wird theoretisch begründet, warum eine Analyse globaler Ungleichheiten zwischen sozial differenzierten, politisch umkämpften und territorial gebundenen Kontextrelationen unterscheiden muss. Im zweiten Teil wird an vergleichenden Fallstudien zu unwahrscheinlichen Aufstiegsprozessen herausgearbeitet, wie die sozial differenzierte Anschlussfähigkeit von Ressourcen und die politischen und materiellen Zugangschancen von Personen zu gut ausgestatteten Kontexten – kurz als sozial-räumliche Autonomie zusammengefasst – wirksam für Lebenschancen werden.

Die Fallstudien entstammen einer laufenden Promotionsforschung von Ariana Kellmer, die den unwahrscheinlichen ‚extremen‘ Aufstieg von Menschen aus armen Familien in Entwicklungs- und Schwellenländern in die Mittelschicht des Nordens in den Blick nimmt. Sie sind in empirische Vergleichshorizonte aus der o.g. Studie über hochqualifizierte Migrant_innen eingebettet, so dass das Verhältnis von Personen zu ungleichheitsrelevanten Kontexten nicht nur über Selbstpositionierungen, sondern auch durch Fallvergleiche gemäß der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wird. Diesbezüglich leitet die qualitativ rekonstruktive Sozialforschung einen wichtigen Beitrag zu einer transnationalen Analyse globaler Ungleichheiten, der abschließend herausgearbeitet wird.

1 Ungleichheitsrelevante Kontexte und sozial-räumliche Autonomie

Als Folge anhaltender Globalisierung muss die Annahme aufgegeben werden, dass Kontexte selbstverständlich durch den Nationalstaat kontrolliert und in seinem Territorium zur Deckung gebracht werden. Stattdessen ist zu fragen, wie

Lebenschancen im Verhältnis von Personen zu ungleichheitsrelevanten Kontexten entstehen. In ungleichheitssoziologischer Perspektive stehen dabei nicht einzelne Personen im Zentrum des Interesses, sondern Soziale Lagen als „typische Kontexte von Handlungsbedingungen, die vergleichsweise gute oder schlechte Chancen zur Befriedigung allgemein anerkannter Bedürfnisse gewähren“ (Hradil 1987: 153; im Orig. kursiv). In der Perspektive der Mannheimschen Wissenssoziologie geht es um Klassen-, Generations- und andere Lagerungen, die konjunktive Erfahrungsräume strukturieren (Bohnsack 2008).

Wenn man die Annahme aufgibt, dass soziale Lagen nur im Rahmen eines Nationalstaats verglichen werden können, der den Wert von Ressourcen standardisiert, muss man genauer untersuchen, wie Ressourcen im Verhältnis zu Kontexten zu Lebenschancen werden. Wie andernorts ausführlich dargestellt (Weiß 2017), sollten dabei analytisch drei Arten von Kontextrelationen unterschieden werden: In *differenzierungstheoretischer* Perspektive werden Eigenschaften von Personen („*properties*“) erst in dem Moment zu Ressourcen, in dem sie an Systeme Anschluss finden, die ungleichheitsrelevante Leistungen erbringen. Zum Beispiel brauchen Ärzte eine gewisse Kompetenz beim Lösen von medizinischen Problemen, damit sie sich am medizinischen Arbeitsmarkt behaupten können (Weiß 2018). Angesichts einer Transnationalisierung von Professionen und der wachsenden Zahl inter- und transnationaler Organisationen sind sozial differenzierte Anschlusschancen auch dann ungleichheitsrelevant, wenn ein nationalstaatliches Bildungs- und Gesundheitswesen Ausländern pauschal das Recht abspricht, als Ärzte zu praktizieren (Nohl 2010).

Damit ist bereits die zweite Art von Kontextrelation angesprochen: Weber und in seinem Gefolge Parkin (1983) hatten gezeigt, dass Ressourcen an Wert gewinnen, wenn eine Gruppe sie monopolisiert. *Politisch unkämpfte Kontextrelationen* werden heute v.a. über Staatsbürgerschaftsrechte institutionalisiert. Migrations- und Grenzregime übersetzen diesen Zufall der Geburt dann in abgestufte Statussysteme (Ong 2005). Diese werden durch rassistische Diskurse legitimiert und mit der alltäglichen Lebensführung verzahnt (Weiß 2006a), so dass sie ähnlich wie die „feinen Unterschiede“, die Bourdieu (1982) beobachtet hat, Herrschaft stabilisieren.

Schließlich ist die *sozial-materielle Ausstattung des Territoriums*, auf dem sich eine Person befindet, wichtig für ihre Lebenschancen. Das gilt weniger für die mittleren und oberen Lagen der Welt, deren privilegierte Lage sich gerade daran zeigt, dass sie auch im Urlaub in Vietnam als deutsche Staatsbürger besonders zuvorkommend behandelt werden und dass sie überall Zugang zu ihrer Onlinebank haben. Gerade die unteren Lagen der Welt erleiden erhebliche Nachteile dadurch, dass sie für Eigenschaften, die andernorts zu Ressourcen werden könnten, nicht die Infrastruktur vorfinden, die Anschlüsse möglich werden lässt.

Wenn man die Vorstellung hinter sich lässt, dass sich alle Menschen in der Welt in klar abgegrenzte Kästchen einsortieren lassen, in denen jeweils ein nationaler Wohlfahrtsstaat Umverteilung organisiert, werden soziale Lagen nicht nur dadurch strukturiert, mit welchen Ressourcen sie ausgestattet sind, sondern auch dadurch, wie Teilinklusionen gelingen, welchen Kontexten sie durch die Institution der Staatsbürgerschaft und durch politische Kämpfe zugeordnet werden und auf welchem Territorium sie sich befinden. Der Gesamteffekt dieser Kontextrelationen lässt sich zusammengefasst als sozial-räumliche Autonomie bezeichnen (Weiß 2017, S. 129ff). Sozialräumliche Autonomie stellt eine eigenständige Dimension sozialer Ungleichheit dar, durch deren Nadelöhr die Ressourcenausstat-

zung einer Person gehen muss, um tatsächlich Lebenschancen hervorzubringen. Menschen, die über ein hohes Maß an sozial-räumlicher Autonomie verfügen, können sich ihren Kontext selbst aussuchen und für sie nachteilige Kontexte verlassen oder vermeiden.

Sozial-räumliche Autonomie wird nicht nur durch Migration erhöht, sondern auch bei Sesshaften trägt das Verhältnis zwischen Ressourcen und Kontexten zu deren Lebenschancen bei. Viele Bewohner reicher Länder könnten überall hinreisen, müssen das aber nicht, weil sie sich bereits in einem Kontext befinden, der ihnen maximale Anschlusschancen bietet. Anderen fehlen Ressourcen wie Sprachkenntnisse, mit denen sie in anderen Ländern eine vergleichbar privilegierte Position wie im Herkunftsland einnehmen könnten. Dritte würden wenig gewinnen, wenn sie ‚ihr‘ Land verließen. Eine Krankenpflegekraft erreicht in Deutschland bei vergleichsweise geringem Einkommen einen recht hohen Lebensstandard, weil sie Zugang zu öffentlichen Gütern wie Sicherheit, Kinderbetreuung, Bildungsangebote und Gesundheitsversorgung hat. Außerdem hängt sozial-räumliche Autonomie von politisch institutionalisierten Grenzregimen ab, die die Lebenschancen z.B. von Menschen mit statusniedrigem Pass oder mit erkennbar ‚anderem‘ Aussehen auch dann einschränken, wenn diese über ein hohes Maß an weltweit anerkannten Ressourcen verfügen. Statt also ein einfaches und eindeutiges Verhältnis zwischen ‚dem Staatsbürger‘ und ‚seinem Staat‘ voranzusetzen, sollte eine soziologische Perspektive auf globale Ungleichheiten eine Vielzahl von Verbindungen betrachten.

Jedoch wird in der Migrationsforschung besonders deutlich, dass sozial-räumliche Autonomie Lebenschancen erhöht und dass zwischen verschiedenen Kontextrelationen widersprüchliche „paradoxe“ Lagen entstehen. So zeigt Nieswand (2011), dass ghanaische Emigranten mit sogenannten unqualifizierten Jobs in Deutschland mehr Geld verdienen als durch qualifizierte Beschäftigung im Herkunftsland. Für die in Ghana gebliebene Mittelschicht erscheint paradox, dass Auswanderer mit weniger Bildung und schlechten Jobs Häuser kaufen und einen Mittelschichtstatus in Ghana erlangen können. Auch die Mittelschichten in den Zielländern der Migration nehmen überrascht zur Kenntnis, dass Migrant_innen, die die einheimische Unterklasse ‚unterschichten‘ ‚erstaunlich hohe‘ Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, die denen von Mittelschichtsangehörigen ähneln.

Eine soziologische Perspektive auf soziale Ungleichheiten muss diese Phänomene nicht als „Paradox“ ansehen, sondern kann sie als Ausdruck weltweiter Ungleichheiten und unterschiedlicher Grade sozial-räumlicher Autonomie erklären.³ Die ghanaischen Auswanderer stellen Statusgefüge in Frage, die nur im Rahmen eines Nationalstaats funktionieren. In globaler Perspektive erhöhen sie ihre sozial-räumliche Autonomie dadurch, dass sie Anschluss an einen reichen nationalen Wohlfahrtsstaat gewinnen. Das ist es, was ihnen einen echten Vorteil gegenüber jenen verschafft, deren Anschlusschancen auf einen benachteiligenden Kontext beschränkt bleiben.

Im Folgenden wird an drei Fällen aus der laufenden Promotionsforschung von Ariana Kellmer rekonstruiert, wie Menschen im Verlauf von Aufstiegsprozessen um Anschluss an sozial differenzierte, politisch umkämpfte und territorial fixierte ungleichheitsrelevante Kontexte ringen. Die Fälle wurden ausgewählt, weil sich an ihnen jeweils eine Kontextrelation besonders deutlich zeigt und weil an den transnationalen Lebensverläufe von Migranten besonders deutlich wird, welche Vorteile rekonstruktive Verfahren für die Analyse globaler Ungleichheiten haben.

Der Vorteil rekonstruktiver Verfahren liegt nicht nur darin, dass sie, wie von der Intersektionalitätsforschung und dem „boundary“ Approach (Amelina 2011)

gewünscht, die Positionierungsstrategien von Handelnden in den Blick bekommen. Wir sehen Identitäten und Selbstverortungen als *einen* Indikator für politisch umkämpfte Kontextrelationen, der jedoch nicht für sich stehen sollte, weil er auch zur Verschleierung von Ungleichheiten dienen kann.⁴ Daher richten wir den Blick im Anschluss an die Mannheimsche Wissenssoziologie auch auf ‚objektive‘ Lageungsähnlichkeiten, die hinter dem Rücken der Akteure wirksam werden. Das wird mit Hilfe der Dokumentarischen Methode möglich, die mit der Komparativen Analyse und der sozio-genetischen Typenbildung Verfahren geschaffen hat, die neben den Kontextrelationen, die Befragte explizit thematisieren, auch Lagerungsähnlichkeiten erfassen kann, die deren soziale Lage implizit mitbestimmen (Nohl 2013). Beispielsweise handelt es sich bei den im Folgenden diskutierten Personen um Menschen, die in Deutschland als Schwarze rassistisch konstruiert werden, und in allen drei Interviews finden sich Anhaltspunkte dafür, dass rassistische Delegitimierung implizit ein Aspekt ihrer sozialen Lage ist. Eine ausführliche explizite Auseinandersetzung mit entsprechenden Positionierungsstrategien ist dagegen nur in einem Interview zu beobachten: dem von Frau Campos, für deren soziale Lage politisch umkämpfte Positionierungsstrategien besonders wichtig sind.

Eine sozio-genetische Typenbildung, die die Struktur sozialer Lagen in der Welt zumindest für Migrant_innen erfassen könnte, würde den Rahmen eines Artikels sprengen.⁵ Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt daher darauf, die Bedeutung von Kontextrelationen aufzuzeigen, die Ländergrenzen überschreiten. Dabei soll zugleich der Nutzen einer empirisch (fall-)vergleichenden rekonstruktiven Erforschung globaler Ungleichheiten deutlich werden.

2 Kontextrelationen im Aufstiegsprozess

Aufgrund von Datenerhebungen in mehreren Forschungsprojekten⁶ liegen Weiß etwa 100 Interviews aus den Jahren 2002 bis 2009 vor, die in Deutschland, Kanada, der Türkei und Südafrika geführt und in verschiedenen Publikationen ausgewertet wurden. Kellmer führte seit 2014 18 Interviews mit Migrantinnen und Migrantinnen erster Generation, deren Herkunftsfamilie in Entwicklungs- und Schwellenländern arm war und die einen Aufstiegsprozess in die Mittelschicht Deutschlands vollzogen haben.⁷ Im Vergleich der beiden Samples zeigt sich mittelbar, wie ungewöhnlich Kellmers Fallauswahl ist, denn in dem großen Sample von Weiß stellen Befragte, die aus armen Familien kommen, die absolute Ausnahme dar.

Die drei Befragten, die wir im Folgenden vor dem Hintergrund eines großen Pools von Vergleichsfällen, diskutieren, wurden aus dem Sample von Kellmer ausgewählt. Alle drei Befragten leben seit mehr als 10 Jahren in Deutschland, haben dort studiert und/oder lange gearbeitet, so dass biographische Interviews auf Deutsch geführt werden konnten. Schwieriger gestaltet sich die Einschätzung der sozialen Lage im Herkunftsland. Diese wurde aus den Interviews rekonstruiert (Beschreibung des Wohnortes, Alltag in der Kindheit, Tätigkeiten der Eltern etc.) und durch Informationen zu den Herkunftsländern (zum Bildungssystem, Stadt-Land-Gefälle etc.) ergänzt.

Die Befragten zeichnen sich durch eine starke Bildungsorientierung aus und sind im Laufe ihres Lebens mehrfach geographisch mobil geworden, um ihre Lebenschancen zu verbessern. Die oben postulierte Vielfalt von Kontextrelationen

ist für alle drei Fälle zu beobachten. Jedoch wurde der Fallvergleich so angelegt, dass in jeder Fallstudie eine Form der Kontextrelation besonders deutlich zum Ausdruck kommt.

Die Falldarstellung rekonstruiert, wie diese Menschen strukturelle Hürden im Aufstiegsprozess überwinden. Dabei berücksichtigen wir Selbsttheoretisierungen, die das eigene Leben erklären, und die Selbst- und Fremdzuschreibung von Ethnizität und Rasse. Unser besonderes Interesse gilt jedoch dem Ineinander-Greifen verschiedener benachteiligender Kontextrelationen und dem Wechselspiel von biographischer Orientierung, Handlungsbedingungen und Sozialisationsinstanzen, das sich nur durch eine vergleichende Analyse mehrdimensional strukturierter Statuspassagen im Lebensverlauf rekonstruieren lässt (Schittenhelm 2005).

2.1 Herr Okoro – sozial differenzierte Anschlüsse an Bildung und Handel

Herr Okoro wurde in einem zentralafrikanischen Land als Jüngstes von 15 Kindern geboren. Da der Vater aufgrund der Armut und der hohen Kriminalitätsrate im Stadtviertel Angst um Herrn Okoros Leben hat, schickt er ihn und seine Brüder zu Verwandten. Den Großteil seiner Kindheit verbringt Herr Okoro mit zahlreichen Geschwistern und Cousins bei Onkel und Tante in einer anderen Stadt. Dort kann er zwar zur Schule gehen, hat aber nicht genug zu essen. In den schulfreien Zeiten arbeiten die Kinder in der Landwirtschaft und sie werden gezwungen, ein bestimmtes Kontingent von Bananen zu verkaufen. Dabei stellt er zum ersten Mal fest, dass er Talent zum Handeln hat: Er teilt die zehn Pakete, die ihm seine Tante jeden Mittwoch gibt, in zwölf Pakete ein und erwirtschaftet so einen kleinen Bonus.

Nach seinem ersten Schulabschluss mit 15 Jahren, entflieht er Onkel und Tante und sein Vater schickt ihn, unter Verweis auf die weiterhin gefährliche Situation in der Stadt, aufs Dorf, wo die Familie ein kleines Haus besitzt. Hier stellt sich jedoch heraus, dass die Schule nicht stattfindet, „weil die Lehrer kein Geld bekommen haben. Wir sind Montag zur Schule gegangen, immer Montag zu gucke, ob die Woche was gibt. Gab nix. Wieder zurück (.) zu Hause, ganze Woche, monatelang.“ (Okoro 236-239). Während der Zeit im Dorf sucht Herr Okoro ausdauernd, aber vergeblich, nach Anschluss an das Bildungssystem. Nach einem Jahr kehrt er in die Stadt seines Vaters zurück, muss dort aber selbst für seinen Lebensunterhalt sorgen, indem er erneut als Händler tätig wird. Das bringt ihn in einen Konflikt:

„Und irgendwann hab' ich gesagt: Ich will trotzdem weiter zur Schule geht... gegangen. Und ich musste die Vorabitur noch mal... sitz... zweimal sitze war... (seufzend) Ja. Mit dem... Jahre davor hab' ich nix gemacht. Ich dachte, ich gehe weiter vorne, ich komme dadurch zurecht. Ich könnte nich' mehr weiter, weil ich musste... ich bin ein Jahre noch mal durchgefallen und noch mal durchgefallen, weil ich musste so leben. Und da hab' ich gesagt, so: Wieso? Ich komme recht mit kaufen und verkaufen, das hat auch meine Familie gemacht, meine Eltern machen das, warum mach' ich nich' richtig?“ (Okoro 269-276)

Herr Okoro scheitert wiederholt am Vorabitur, was er darauf zurückführt, dass er ein Jahr verloren hat und er für seinen Lebensunterhalt arbeiten muss. Nachdem Herr Okoro bei Onkel und Tante zum Verkauf auf dem Markt gezwungen war, und er auch jetzt – zurück in der Stadt – hauptsächlich handelt, um seinen Lebensunterhalt zu bestreiten, deutet sich nun eine Umorientierung an. Statt über

das von seinen Eltern Erreichte hinauszustreben, reiht er sich in die Familientradition ein. Er will an seine ersten Erfolge anschließen und sich nicht länger als jobbender Schüler, sondern als Händler definieren: „Warum mach’ ich nich’ richtig?“ Er eröffnet zusammen mit seinem Cousin eine Boutique, die so viel Gewinn abwirft, dass er sogar sparen kann, und nun geht er auch wieder zur Schule. Dabei zeigt sich interessanterweise, dass er die höhere Schulbildung nicht nur anstrebt, weil Bildung in seiner Familie selbstverständlich ist und weil der Bildungsabschluss – wie man später erfährt – Voraussetzung für eine Migration nach Deutschland ist, sondern auch deshalb, weil ihm die erworbene Kompetenz einen Vorteil als Händler verschafft.

„Also viele, die da auf den Markt gesehen, hab’ keine Abi. Ich bin der intelligente, der intellektuelle Mann. Das heißt: Ich kaufe, ich verkaufe, ich kann lese kann schreiben, ich kann besser wie die andere. Ich kann besser.“ (Okoro 308-310)

An anderer Stelle wird deutlich, dass er seinen Geschäftspartner nicht nur als Cousin, sondern auch wegen dessen Abitur auswählt, und dass kognitive Fähigkeiten, wie das schnelle Kopfrechnen, ein wichtiger Bestandteil seiner Händlerkompetenz sind.

Das Wechselspiel zwischen Händlerleben und Bildung setzt sich fort, als Herr Okoro die Chance bekommt, in Deutschland zu studieren. Zum Zeitpunkt seines Abiturs ist seine Boutique erfolgreich und er hatte als 15. Kind, das sich weitgehend selbst durchbringen musste, auch nicht damit gerechnet, dass die Familie das Geld aufbringen würde, das für ein Studentenvisum notwendig ist. Das ist jedoch dank eines Bruders, der mit einer Deutschen verheiratet ist, wider Erwarten der Fall:

„Dann bin ich ’97 nach Deutschland gekommen, Februar, mit im Hinterkopf, Geschäft zu machen. Ich bin als Student hergekommen, aber für mich studieren war nur gut... Wofür denn? Ich kann schon kaufen, verkaufen, vielleicht mach’ ich in Europa, noch bin ich schlau, mach’ ich noch richtige gute Geschäft. Und als ich hier kam, war andres Leben“ (Okoro 332-336)

Dass Herr Okoro im Bildungssystem erfolgreich war, ermöglicht ihm überhaupt erst den Zugang zum deutschen Arbeits- und Handelsmarkt, da die Studienberechtigung Voraussetzung für das Visum ist. Zunächst sieht er das Studentenvisum jedoch als Mittel zum Zweck und er will sein Geschäft als Händler nach Deutschland ausdehnen. Doch in Deutschland läuft es nicht wie erwartet („war andres Leben“). Er finanziert sein Leben durch Aushilfsjobs, für die er hart arbeiten muss:

„So will ich meine Leben nicht weiter machen... haben. Ich muss daran was ändern. Wenn ich in Deutschland so arbeiten muss, gleich kann ich zurück nach (Herkunftsland) und meine Geschäft weitermachen. Das is’ nix für mich. Die Sache hab’ ich anders vorgestellt. So hab’ ich gesagt: Ich probier’ mit Uni“ (Okoro 352-355)

Um in Deutschland erfolgreich zu sein, muss Herr Okoro sich als Händler neu erfinden. Während er sich im Herkunftsland vom Kleinhändler zum Boutiquebesitzer hocharbeiten konnte, eröffnen die Jobs, die er in Deutschland finden kann, keine Chancen. Daher konzentriert sich Herr Okoro auf sein Ingenieursstudium. Nach dem Abschluss ist er zunächst in diesem Beruf erfolgreich, beginnt dann aber mit Immobilien zu handeln. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet er nicht mehr als Ingenieur, sondern als Immobilienhändler. Die Marke seines Autos und der Wert seines Hauses passen zur deutschen Oberschicht. Seine Bildung bleibt jedoch in mehrfacher Weise wichtig für seinen ökonomischen Erfolg. Herr Okoro

verfolgt eine neue Geschäftsidee, mobiles Banking in den ländlichen Regionen seines Herkunftslandes anzubieten. „Du hast mit Leute zu tun, du musst für die denken, weil du bist daran gewöhnt komplexe Sache zu mache. (I: Ja.) Für die, die sind... die denken: Es ist so kompliziert“ (Okoro 663). Hier zeigt sich, genau wie in seinem Herkunftsland, dass kognitive Kompetenzen, die er auf seine Bildung zurückführt, einen Vorteil für seine geschäftlichen Unternehmungen darstellen. Zugleich verweist Herr Okoro darauf, dass der Ingenieurstitel nötig war, damit er als seriöser Geschäftspartner wahrgenommen wird, und dass er zunächst einen deutschen Partner brauchte. Wenn man bedenkt, dass Rassismus gegenüber einer weißen deutschen Interviewerin vermutlich nicht leicht zu thematisieren ist, und dass Herr Okoro, nachdem er sich von seinem Geschäftspartner trennte, eher Kunden anspricht, die wie er aus Afrika kommen, deutet einiges darauf hin, dass der Geschäftsmann Herr Okoro in Deutschland mit Rassismen umgehen muss. Jedoch stehen diese nicht im Vordergrund seiner Erzählung, vermutlich, weil sie für seinen Werdegang weniger entscheidend waren, als sie das z.B. bei der im Folgenden dargestellten Frau Campos sind.

Zentral für Herrn Okoros Lebensgeschichte ist, dass er Bildung nicht nur als Distinktionsmittel oder formale Qualifikation nutzt, sondern dass Bildung nützlich für ihn ist, also im pragmatistischen Sinne Probleme löst (Weiß 2018). Mit Blick auf eine analytische Unterscheidung von Kontextrelationen steht bei ihm die Anschlussfähigkeit an sozial differenzierte Kontexte wie Bildung oder Märkte im Vordergrund. Auch die wiederholt auftretende geographische Mobilität dient durchgängig dazu, sozial differenzierte Anschlusschancen zu verbessern. Das zeigt sich u.a. daran, dass Herr Okoro je nach Kontext die eine oder andere Teilkonstruktion in den Vordergrund zu stellen vermag. Im Slum der heimischen Großstadt gibt er seine Bildungsaspirationen vorübergehend auf, um als Händler erfolgreich zu sein. In Deutschland „probiert“ er es mit der Uni, wird dann aber mit Hilfe des Ingenieursabschlusses zu einem erfolgreichen Immobilienhändler.

2.2 Frau Campos – politisch umkämpfte Selbst- und Fremdzuschreibungen

Frau Campos wächst in einer kleinen Stadt ihres südamerikanischen Herkunftslandes auf. Ihre Familie ist von Statusinkonsistenzen geprägt. Der Großvater, Sohn eines Spaniers und einer ehemaligen Sklavin, war gebildet, hatte aber aufgrund der Hautfarbe gesellschaftlich einen schwierigen Stand. Er heiratete eine Weiße aus einer wohlhabenden Bauernfamilie, aber die Familie gleitet nach dem Tod des Großvaters, dem dessen lange Krankheit vorausgeht, in große Armut ab, obwohl Frau Campos Mutter berufstätig war. Wie auch Herr Okoro, hat Frau Campos in ihrer Kindheit nicht genug zu essen.

Das komplizierte Zusammenspiel von ökonomischen Ressourcen, Bildung und Hautfarbe setzt sich im Leben von Frau Campos' Mutter fort. Sie war die beste Schülerin der Stadt, musste dann aber den kranken Vater pflegen und nach der ungeplanten Schwangerschaft mit Frau Campos die Schule abbrechen. Hinzu kommt, dass Frau Campos' illegitimer Vater als ‚Schwarzer‘ von der Familie abgelehnt wird: „Sie [die Mutter] ist braun, hellbraun, nich' so hell, aber in K.-Land sie war eine Helle. Und mein Vater war ein richtig Schwarze und sie wurde von ganze Familie fertiggemacht, weil sie mit eine Schwarz zusammen war und die ganze

Tochter schwarz“ (Campos 99-102). Die Hautfarbe (inklusive ihrer Abstufungen) spielt im Herkunftsland eine bedeutende Rolle für den gesellschaftlichen Stand und den Zugang zu Positionen. Das Zitat zeigt, dass der gesellschaftliche Kontext darüber entscheidet, ob eine Person ‚braun‘ oder ‚hell‘ ist und welche Assoziationen damit verbunden werden.

Dass die „ganze Tochter schwarz“ ist, wird dann auch für Frau Campos selbst zum Problem. In der Familie, aber auch der Nachbarschaft, wird die Diskriminierung von Schwarzen aufgegriffen und von den Kindern verinnerlicht. „Du hörst es schon als Kind von deine Familie: Alles darfst du nich’ sein, alles darfst du nich’ machen, weil du schwarz bist. Das schaffst du nicht“ (Campos 75-77). Frau Campos werden aufgrund ihrer Hautfarbe kaum Chancen ausgemalt, was sie in ihrer freien Entfaltung einschränkt. Sie träumt davon, das Herkunftsland zu verlassen. „Die Wunschen in eine andere Ausland zu gehen, war ganz genau, ähm, zu fliehen von diese, ähm, (...) vor diese Bezeichnung: Du bist schwarz“ (Campos 88-89)

Gleichzeitig führt die erfahrene Ablehnung zu großen Anstrengungen der Mutter, die erwarteten Nachteile auszugleichen. Sie legt großen Wert auf Bildung, aber auch auf einen ‚guten Umgang‘ und nutzt ihre Kontakte zu ihren ehemaligen Mitschülerinnen, die mittlerweile Lehrerinnen sind, um die Töchter in guten Schulen zu platzieren.

„Die dürfen nicht mehr mit meine Mutter befreundet sein, weil sie schwanger von eine schwarze Mann war. Aber diese Freundschaft hat sie immer versteckt, äh, äh, gehalten. Und deswegen wir habe immer die beste Klassen. [...] ... da war Selektier. Und ich war immer die einzige Schwarze in den Klassen. Das war immer ein großes Problem, weil alle mich gesehen hatte, wie der hässliche Ente da. [...] Und wir haben die beste Klassen. Und es gibt immer die Klasse A. Die Klasse A muss nur der Tochter der... der Polizeichef, der Tochter der Bürgermeister, der Tochter der Krankenhausdirektor, so war genau die Sache“ (Campos 1048-1066).

Im Unterschied zu Herrn Okoro, der damit ringt, überhaupt Zugang zu Bildung zu erhalten und der keinerlei Überlegungen zur Qualität der angebotenen Bildung anstellt, geht es für die Mutter von Frau Campos auch darum, Zugang zu den besseren Klassen zu finden. Dieser Zugang wird offensichtlich informell entlang des Klassenstatus und damit verbunden auch der Hautfarbe geregelt. So kommt es, dass Frau Campos als einzige Schwarze (noch dazu aus einem ökonomisch armen Haushalt) die Schulklasse der Mittelschichtskinder besucht. Jedoch fühlt sie sich dort sozial nicht akzeptiert.

Zusätzlich zu den Restriktionen, die Frau Campos aufgrund ihrer Hautfarbe spürt, ist ihre Familie sehr streng und katholisch. Sie darf u.a. keinen Freund haben, bevor ihre Ausbildung beendet ist. Denn die Mutter hat die Erfahrung gemacht, dass eine frühe Schwangerschaft die Bildungslaufbahn beendet und möchte die Kinder mit aller Strenge vor einem ähnlichen Schicksal bewahren. Damit zeigt sich zusätzlich eine geschlechtsspezifische Komponente. Während Herr Okoro vor allem vor der Härte des Lebens bei Onkel und Tante flieht, geht es für Frau Campos auch um die Emanzipation von den Rollenerwartungen ihrer Mutter. Sie will nicht Lehrerin werden, wie von der Mutter angestrebt und von den Schwestern realisiert. Das Lehramtsstudium bricht sie ab, ebenso das der Geographie. Stattdessen möchte sie Ärztin werden und verfolgt zeitweise eine Karriere als Tänzerin. Jedoch schafft sie die Aufnahmeprüfung für ein Medizinstudium nicht und die Mutter verweigert ihr die professionelle Tanzausbildung.

Während Herr Okoro schon als Kind zu einer anderen Familie geschickt wurde und sich als Jugendlicher ganz auf eigene Beine stellt, zieht Frau Campos als

Jugendliche zu einer Tante in einer größeren Stadt. Dort verliebt sie sich in den Cousin, was sie zwingt, sich als junge Erwachsene ganz von der Familie abzunabeln und alleine in die nächstgrößere Metropole zu ziehen. Der Kontakt zur Familie der Tante, die regelmäßig von Freunden aus Deutschland besucht wird, bleibt jedoch bestehen und Frau Campos erhält später, als sie sich in der Metropole bereits zur Leiterin eines Hotels hochgearbeitet hat, die Gelegenheit einen Freund der Familie, „Thomas“, in Deutschland zu besuchen.

Dort findet sie sich im multikulturellem Szeneviertel einer Großstadt wieder und fühlt sich so wohl und befreit, dass sie beschließt, dauerhaft zu bleiben, auch wenn sie dafür ihre gute Position im Herkunftsland aufgeben und sich ohne Visum mit Aushilfsjobs durchschlagen muss. Über Thomas und dessen Umfeld bekommt Frau Campos nach einer Weile auch Aufträge als Tänzerin oder um für eine Firma Produkte ihres Herkunftslandes auf Messen und Veranstaltungen zu präsentieren. Sie beginnt selbst Auftritte auf Messen zu organisieren, gründet eine Eventagentur mit Thomas und willigt widerstrebend in eine Ehe ein. Thomas will sich gegenüber Frau Campos' Onkel nicht länger dem Verdacht aussetzen, illegitim mit ihr zusammenzuleben. Außerdem dient die Ehe der Legalisierung des Aufenthalts in Deutschland, hat aber trotz des von Frau Campos geforderten getrennten Zimmers einen gemeinsamen Sohn zur Folge. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte Frau Campos eine eigene Eventagentur gegründet und zum Erfolg geführt, musste jedoch nach einem Burnout ihr berufliches Engagement zurückschrauben.

In der Lebensgeschichte von Frau Campos zeigt sich immer wieder das Bemühen, aus den Zuschreibungen, denen sie als Frau und als Schwarze unterliegt, auszubrechen. Obwohl sie in Deutschland zunächst einen beruflichen Statusverlust hinnehmen muss und sie genötigt ist, zumindest formal zu heiraten, bietet ihr dieser Kontext in eigener Wahrnehmung eine relative Freiheit von rassistischen Zuschreibungen: „Ich hab total vergessen, dass ich schwarz war. Hier in Deutschland erste Mal“ (Campos 519-520). Hier wird sie zwar als exotisch wahrgenommen und sie verdient ihr Geld u.a. dadurch, dass sie Produkte ihres Herkunftslandes u.a. auch als Model vermarktet. Jedoch gilt sie in Deutschland aufgrund ihres Aussehens als ‚typische‘ Angehörige des Herkunftslandes, was ihr Chancen eröffnet, während sie im Herkunftsland ‚nur die Schwarze‘ war, die nur mit größter Anstrengung, und um den Preis der sozialen Verachtung, die besseren Schulklassen besuchen kann.

Dass Frau Campos im Unterschied zu Herrn Okoro durchgängig rassistische und geschlechtsspezifische Zuschreibungen thematisiert, macht deutlich, dass hier die größten Hürden für ihren Lebensweg zu suchen sind. Bildungs(miss)erfolge und ökonomische Strategien werden ebenfalls angesprochen, aber während Herr Okoro nur an Markt und Bildung orientiert ist, muss Frau Campos immer damit rechnen, dass sie als Frau oder als Schwarze in ihren Chancen beschränkt wird. Wie auch bei Herrn Okoro, verändern sich aber die Gewichtungen der Kontextrelationen durch die Migration. Zwar ist Frau Campos als migrierte Frau auf eine strategische Ehe angewiesen. Sie steht jedoch ökonomisch auf eigenen Füßen und ist mit ihren Agenturen sehr erfolgreich. Ihr ökonomischer Erfolg beruht u.a. auch auf ethnischen Netzwerken und der Vermarktung ihres Aussehens als typisch für ihr Herkunftsland. Dies wird jedoch von ihr selbst nicht als ‚rassistisch‘ wahrgenommen oder hinterfragt, weil sie das Gefühl hat, in Deutschland ihren Traum verwirklichen und sogar als Tänzerin und Künstlerin arbeiten zu können.

2.3 Herr Bari und die Bedeutung territorial gebundener Chancen

Herr Okoro wird mit Erhalt des Abiturs von seiner Familie mit den Mitteln ausgestattet, die ihm eine legale Einreise nach Deutschland per Studentenvisum ermöglichen. Frau Campos verfügt immerhin über die Netzwerke, die eine Einreise als Touristin und nach einer längeren Phase des undokumentierten Aufenthalts, eine Legalisierung des Aufenthaltsstatus durch Heirat erlauben. Dagegen ist der Lebensweg von Herrn Bari durch eine langwierige illegale Wanderung gekennzeichnet, die ihm erst zuletzt Anschluss an das Bildungssystem und darüber vermittelt auch beruflichen Erfolg ermöglicht.

Was Herr Okoro einmal erlebt, als er ein Jahr im Dorf verbringt, wird von Herrn Bari als Problem seines gesamten Herkunftslandes bezeichnet:

„Schule, Ausbildung, Studium ist eigentlich das einzige Erfolgsstrategie, die man... Ich meine, das einzige Erfolgsmitt... Erfolgsmittel. (I: Ja.) Ja, und da hab' ich gesagt: Okay, was... wie soll ich denn machen? Dann hab' ich einfach gesehen: Wo bist du jetzt? Ich bin jetzt mal in eine Schule, äh, manchmal da kommt die Lehrer, kommen die nich' oder sind die... machen die krank oder so was Ähnliches. Hab' ich... Ich konnte mich... Immer, wenn ich mich pro... projiziert haben, hab' ich mich ja eigentlich nich' in (Herkunftsland) gesehen. Ich... ich hab' einfach gesagt: Also ich muss hier raus. Ich muss weg, ja“ (Bari 82-89).

Herr Bari sieht im gesamten Herkunftsland keine Chance für verlässlichen Unterricht. Dazu kommt, dass nur die besten SchülerInnen einen der stark begrenzten Studienplätze erhalten. Dabei zählen nicht nur Noten, sondern auch die soziale Herkunft, Netzwerke und Geld. Da ihm diese Ressourcen nicht zur Verfügung stehen und er das System zudem als unfair empfindet, beschließt er im Alter von 15 Jahren, nach dem Abschluss der technischen Schule, seinen Bildungsweg im Ausland fortzusetzen. Durch seinen Großvater, der Deutschland bewundert, kommt er auf die Idee, nach Deutschland zu gehen, kann sich aber kein Flugticket leisten. Er gibt sich daher zusammen mit einem Freund auf eine einjährige Wanderung durch verschiedene afrikanische Länder und durch die Sahara nach Nordafrika, in der Hoffnung, sich von dort aus den Flug leisten zu können.

Während der Reise hilft den beiden ihre Ausbildung als Techniker, da sie leicht Arbeit auf Baustellen finden. Durch fehlende Visa, Krieg und politische Unruhen, sowie ‚Schlepper‘, die ihnen das erarbeitete Geld abnehmen, sind sie aber genötigt, wiederholte Versuche zur Einreise nach Europa zu unternehmen. Als sie z.B. in Mali ankommen, reicht das Geld noch nicht für das Ticket und sie möchten es über Algerien versuchen, von wo aus die Flugtickets noch etwas günstiger sind. Sie haben aber kein Visum für Algerien und weichen über Libyen aus, wo sie in Unruhen geraten, fast erschossen werden und wieder zurück nach Mali gehen. Letztendlich bekommen sie das Geld zusammen, auch wenn sie sich nur ein Flugticket bis zu einem südeuropäischen Transitland leisten können. Geld und Bildung sind für den Lebensweg von Herrn Bari also nur am Rande wichtig. Viel zentraler ist die Frage, welches Territorium er erreichen kann.

In Südeuropa angekommen, ist Herr Bari erstmals mit dem Problem konfrontiert, dass er nicht verstanden wird. Er kann aber immer noch illegal auf Baustellen arbeiten, während er die Sprache lernt und durch verschiedene Jobs genügend Geld sammelt, um nach eineinhalb Jahren nach Deutschland zu gelangen. In Deutschland gestaltet sich die Suche nach einem Job allerdings deutlich schwerer.

Ohne Arbeitserlaubnis kann Herr Bari keine Stelle auf dem Bau finden und auf der Straße kann er weniger leicht Netzwerke aufbauen, weil die Schwarzen in der Stadt häufig US-Amerikaner sind. Er verbringt ein Jahr als Obdachloser ohne Dokumente. Obwohl er in dieser Zeit mit existenziellen Problemen kämpft, besucht er Kurse an der Volkshochschule, um Deutsch zu lernen und seine Mathematik- und Chemiekenntnisse aufzufrischen. Mit ersten Deutschkenntnissen findet er einen Job in einem koreanischen Restaurant und er bekommt Kontakt zu einem Pfarrer, der mit ihm einen Asylantrag stellt und der ihn in einer Schule anmeldet.

Erst nachdem er diesen Einstieg gefunden hat, werden die hohe Motivation und die überragenden kognitiven Kompetenzen von Herrn Bari für seine Lebenschancen relevant. Sowohl der Pfarrer als auch seine Lehrer sind von ihm begeistert und sie setzen sich intensiv und erfolgreich dafür ein, dass er zunächst eine Aufenthaltserlaubnis und später auch ein Stipendium erhält. Herr Bari wird Ingenieur und ist zum Zeitpunkt des Interviews als Selbstständiger in Österreich tätig. Während die anderen beiden Fälle belegen, dass territoriale Kontexte nur einen – und oft einen nachrangigen Aspekt – für die Analyse sozialer Lagen darstellen, wird am Lebensweg von Herrn Bari deutlich, dass die geographische Bewegung auch ohne politische Legitimität zu Begegnungen führen kann, die dann Zugangschancen eröffnen.

3 Schlussdiskussion

Die Rekonstruktion von Kontextrelationen durch Fallvergleiche stellt einen wichtigen Zwischenschritt auf dem Weg zu einer empirisch fundierten globalen Sozialstrukturanalyse dar. Man kann so nicht nur zeigen, *dass* Kontextrelationen vielfältig sind und wie ein strategischer Umgang mit diesen zu sozialen Aufstiegen verhilft. Die Fallanalysen tragen auch dazu bei, typische Verhältnisse zwischen Ressourcen und verschiedenen Kontextrelationen herauszuarbeiten, die durch weitere Vergleiche zu relationalen Typologien und damit zu einer empirisch fundierten globalen Sozialstrukturanalyse ausgearbeitet werden können.

Die Fallstudien haben zunächst gezeigt, dass sich die soziale Lage von Herrn Okoro, Frau Campos und Herrn Bari im Lebensverlauf über verschiedene Kontexte hinweg entfaltet, auch wenn hier aus darstellungstechnischen Gründen für jeden Fall jeweils eine Kontextrelation vertiefend behandelt wurde. In allen drei Fallanalysen – besonders aber bei Herrn Okoro – verkaufen die Befragten ihre Arbeitskraft überwiegend als Selbstständige, jedenfalls ohne dass soziale Sicherung jenseits der Familie greifen würde. Wir haben Personen ausgewählt, die im Einklang mit ihrer Herkunftsfamilie eine starke Bildungsorientierung aufweisen. Jedoch ist nur bei Herrn Okoro der Lebenslauf überwiegend von der Logik des Markthandelns und des Bildungswesens gekennzeichnet. Dagegen ist Frau Campos stärker mit klassenrassistischen, ethnischen und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen konfrontiert, die als politisch umkämpfte Kontextrelationen zunächst den Aufbau von Ressourcen erschweren, die sie später im Leben (und an einem anderen Ort) jedoch für einen sehr spezifischen Arbeitsmarkt nutzen kann. Bedingt durch solche politischen Ausschlüsse ist Herr Bari ein Fall, bei dem territorial gebundene Begegnungen und geographische Distanzen als eigenständiger Faktor erkennbar werden, der den Zugang zu sozial differenzierten und politisch

geschlossenen Kontexten mit strukturiert. Wäre es Herrn Bari nicht gelungen, nach Deutschland zu gelangen, hätte er auch den Pfarrer nicht kennengelernt, der ihm ein Überwinden der politischen Hürden (Visum) und den Anschluss an ein sozial differenziertes Bildungswesen ermöglicht. Jedoch kommen in allen Fällen geographische Ortswechsel sowohl als Binnen- als auch als internationale Migration vor und sie dienen in der Regel dazu, Anschlusschancen zu erhöhen.

Die Dokumentarische Methode würde es durch Hinzunahme weiterer Fälle ermöglichen, die relative Bedeutung analytisch verschiedener Kontextrelationen und Ressourcen auf empirischer Grundlage herauszuarbeiten. Jedoch sind die Lebensläufe von Migrant_innen nicht nur durch wenige stabile Lagerungsdimensionen strukturiert, sondern durch eine Mehrdimensionalität von Statuspassagen (Schittenhelm 2005) und durch sich fortwährend wandelnde Institutionen, weswegen Nohl (2013) relationale statt soziogenetischer Typologien vorschlägt. Mit der Zahl der Vergleichsdimensionen potenziert sich die Zahl der Fälle, die verglichen werden müssen, so dass innovative Vergleichsstrategien, wie sie z.B. die Qualitative Comparative Analysis anbietet (Ragin 1987), nötig wären.

Angesichts dieser Herausforderungen arbeitet dieser Artikel die Kontextabhängigkeit von Lebenschancen und die unterschiedliche Qualität von Kontextrelationen an Extremfällen von Aufsteiger_innen heraus, die aus armen Ländern und Familien kommen und die trotz rassistischer Diskreditierung und restriktiver Migrationsregime nicht nur in einen reichen nationalen Wohlfahrtsstaat einwandern, sondern auch Kontextrelationen aufbauen können, die ihren Wünschen und *properties* entsprechen. Mit dieser Schwerpunktsetzung ist jedoch eine Selektivität des Samples verbunden, die noch über die Selektivität des üblichen ländervergleichenden ungleichheits- und migrationssoziologischen Blicks hinausgeht. Denn im Unterschied zu den hier dargestellten Fällen geht nur ein Bruchteil derer, die zu einer Migration bereit wären, ins Ausland. Unter den Migrant_innen kehren viele zurück, oder sie wandern weiter. Und alle diese Selektionen finden nicht zufällig, sondern sozial strukturiert statt, weil sie durch eine Vielzahl von Barrieren eingeschränkt werden. Die hier vorgelegten Falldiskussionen stellen daher seltene Ausnahmen dar. Mit Blick auf eine empirisch fundierte globale Sozialstrukturanalyse wäre also nicht nur die schon erwähnte Erhöhung der Fallzahl und damit der Vergleichshorizonte von Nöten, sondern auch Analysen, die die scheinbare Zufälligkeit, mit der Personen an einem bestimmten Ort angetroffen werden, auf die globale Strukturiertheit von Kontextrelationen zurückführen können.

Anmerkungen

- 1 Wir danken Rose Jaji für diesen Hinweis.
- 2 Der philosophische Capability-Ansatz (Sen 1999; Nussbaum 2011) stellt eine theoretische Weiterentwicklung der Studien zu Livelihoods dar, die mittlerweile auch in der Armutsberichterstattung des Nordens Verwendung findet.
- 3 Einschlägige empirische Studien, die hier aus Platzgründen nicht vertiefend diskutiert werden, sind: Nowicka (2013; 2014), Plüss (2013), Nohl et al. (2014; 2010)
- 4 Zum Beispiel sind sich die Angehörigen ethnischer Minderheiten mit der deutschen Öffentlichkeit und Forschung darüber einig, dass der Migrationshintergrund von Schülern deren Bildungsarmut erklärt. Multivariate Analysen zeigen jedoch, dass die (Selbst-) Ethnisierung von Bildungsungleichheit Klassenungleichheit verschleiern, denn Variablen wie Bildung und Einkommen der Eltern erklären deutlich mehr Varianz als migrationsbezogene Unterschiede und Identitäten.

- 5 Einschlägige methodologische Überlegungen finden sich bei Weiß und Nohl (2012). Empirische Typologien, die jedoch aufgrund der hohen Zahl und Instabilität relevanter Institutionalisationen nicht dem Anspruch einer sozio-genetischen Typenbildung genügen, wurden in Nohl et al. (2014) veröffentlicht.
- 6 Die Daten stammen aus Forschungs-, Lehrforschungs- und Dissertationsprojekten. Neben der internationalen Studiengruppe „Kulturelles Kapitel in der Migration“ (www.udue.de/cucap; Nohl u. a. 2014) und einem DFG-Projekt (Weiß 2006b), ist hier insbesondere auf das laufende Promotionsprojekt von Stella Müller zu international qualifizierten Ärzten in Deutschland und Südafrika hinzuweisen sowie auf zwei mit Müller gemeinsam durchgeführte Lehrforschungsprojekte.
- 7 Im Sample sind etwa 6-7 Kontrastfälle enthalten, deren Eltern arm, aber gebildet sind, oder deren Mittelschichtposition prekär ist. Da Ingenieure aus afrikanischen Ländern in Deutschland z.T. sehr gut vernetzt sind, kann die Anonymität von Herr Okoro und Herrn Bari nur bei Anonymisierung der Herkunftsländer gewährleistet werden. Auch im Fall von Frau Campos muss auf die Nennung des südamerikanischen Herkunftslandes verzichtet werden, da ihre ungewöhnliche Lebensgeschichte und die Tatsache, dass ihre Agentur Produkte aus ihrem Herkunftsland bewirbt, ansonsten Rückschlüsse auf ihre Person zuließen.

Literatur

- Amelina, A. (2011): An Intersectional Approach to the Complexity of Social Support Within German-Ukrainian Transnational Space. In: Chow, E. N.-L./Texler Segal, M./Tan, L. (Hrsg.): *Analyzing Gender, Intersectionality, and Multiple Inequalities: Global, Transnational and Local Contexts*. Bingley, S. 211–234.
- Boatcă, M. (2015): *Global Inequalities Beyond Occidentalism*. Aldershot.
- Bohnsack, R. (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage Opladen/Farmington Hills.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M.
- Forst, R. (2002): Zu einer kritischen Theorie transnationaler Gerechtigkeit. In: Schmücker, R./Steinvorth, U. (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Politik. Philosophische Perspektiven* [Sonderband 3 der Deutschen Zeitschrift für Philosophie]. Berlin, S. 215–232. <https://doi.org/10.1524/9783050047669.215>
- Gough, I. und McGregor, J. A. (Hrsg.) (2007): *Wellbeing in Developing Countries: From Theory to Research*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488986>
- Massey, D. S. (1987): The Ethnosurvey in Theory and Practice. In: *The International Migration Review*, 21. Jg., H. 4, S. 1498–1522. <https://doi.org/10.1177/019791838702100426>
- Milanovic, B. (2016): *Die ungleiche Welt. Migration, das Eine Prozent und die Zukunft der Mittelschicht*. Berlin.
- Nieswand, B. (2011): *Theorising Transnational Migration. The Status Paradox of Migration*. New York/London.
- Nohl, A.-M. (2010): Von der Bildung zum kulturellen Kapital: Die Akkreditierung ausländischer Hochschulabschlüsse auf deutschen und kanadischen Arbeitsmärkten. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden, S. 153–165. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91936-2_10
- Nohl, A.-M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. und Weiß, A. (Hrsg.) (2010): *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91936-2>
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. und Weiß, A. (2014): *Work in Transition. Cultural Capital and Highly Skilled Migrants' Passages into the Labour Market*. Toronto.

- Nowicka, M. (2013): Positioning strategies of Polish entrepreneurs in Germany: Transnationalizing Bourdieu's notion of capital. In: *International Sociology*, 28. Jg., H. 1, S. 29–47. <https://doi.org/10.1177/0268580912468919>
- Nowicka, M. (2014): Migrating skills, skilled migrants and migration skills: The influence of contexts on the validation of migrants skills. In: *Migration Letters*, 11. Jg., H. 2, S. 171–186.
- Nussbaum, M. C. (2011): *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, MA. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Ong, A. (2005): *Flexible Staatsbürgerschaften*. Frankfurt/M.
- Parkin, F. (1983): Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 121–136.
- Parreñas, R. S. (2001): *Servants of Globalization: Women, Migration, and Domestic Work*. Stanford, CA.
- Plüss, C. (2013): Chinese migrants in New York: Explaining inequalities with transnational positions and capital conversions in transnational spaces. In: *International Sociology*, 28. Jg., H. 1, S. 12–28. <https://doi.org/10.1177/0268580912468013>
- Quack, S., Schulz-Schaeffer, I., Shire, K. und Weiß, A. (Hrsg.) (2018): *Transnationalisierung der Arbeit*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20939-1>
- Ragin, C. C. (1987): *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, Los Angeles, London.
- Schittenhelm, K. (2005): *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80581-2>
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. New York.
- Spivak, G. C. (2008): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien.
- Weiß, A. (2006a): The racism of globalization. In: Macedo, D./Gounari, P. (Hrsg.): *The globalization of racism*. Boulder, CL; London, S. 128–147.
- Weiß, A. (2006b): Vergleichende Forschung zu hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten. Lässt sich eine Klassenlage mittels qualitativer Interviews rekonstruieren? In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7. Jg., H. 3 (o.S.). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.3.136>
- Weiß, A. (2017): *Soziologie globaler Ungleichheiten*. Berlin.
- Weiß, A. (2018): Wodurch wird professionelles Wissens transnational anschlussfähig? In: Quack, S./Schulz-Schaeffer, I./Shire, W./Weiß, A. (Hrsg.): *Transnationalisierung der Arbeit*. Wiesbaden, S. 129–151. <https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1061100>
- Weiß, A. und Nohl, A.-M. (2012): Fälle und Kontexte im Mehrebenenvergleich. Ein Vorschlag zur Überwindung des methodologischen Nationalismus in der Migrationsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13. Jg., H. 1–2, S. 55–75.
- Wiesböck, L. und Verwiebe, R. (2017): Crossing the Border for a Higher Status? Occupational Mobility of East-West Commuters in the Central European Region. In: *International Journal of Sociology*, 47. Jg., H. 3, S. 1–20. <https://doi.org/10.1080/00207659.2017.1335514>

Kerstin Rabenstein und Julia Steinwand

„Un/doing differences“ im Unterricht

Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung

“Un/doing Differences“ in the Classroom

Considering the Contingency of Differentiations in Ethnographic Research

Zusammenfassung

Die ethnographische Differenzforschung leistet u.a. dadurch einen Beitrag zur Forschung zu Bildungsungleichheiten, dass sie den Fokus auf die Prozesse der Differenzierung und damit die Untersuchung von Differenzierungspraktiken als Eröffnung ungleicher, hierarchisierter Positionierungen untersucht. In diesem Beitrag wird ein Vorschlag für die Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung zu Unterricht diskutiert, der auf die Kontingenz der Aktualisierungen von Differenz im Zusammenhang mit der Konstruktion von Leistung und weiteren sozialen Kategorisierungen im Unterricht zu antworten versucht. An zwei empirischen Beispielen werden Entwicklung und Ertrag eines Forschungsansatzes diskutiert, der die Frage danach, wie welche Differenzen im Unterricht aktualisiert werden, im Forschungsprozess immer wieder zu öffnen versucht.

Schlüsselwörter: Ethnographie, Differenz, Kontingenz, Fallrekonstruktionen

Abstract

Among other things, ethnographic research on doing differences contributes to the research on educational inequalities by focusing on the processes of differentiation: practices of differentiation are analysed and understood as unequal, hierarchical positions. This article discusses a proposal for the further development of ethnographic research on doing differences in teaching and learning. It tries to respond to the contingency of updating differences in connection with the construction of achievement and further social categorisations in teaching and learning. Looking at two empirical examples, the article discusses the development and potential of a research approach that, within the research process, consistently tries to re-open the question of how which differences are being updated in teaching and learning.

Key words: ethnography, difference, contingency, case reconstruction

Die Stärke ethnographischer Forschung im Kontext von Bildungsungleichheit wird in ihrem Fokus auf die Prozesse gesehen, in denen Unterscheidungen aktualisiert, hervorgerufen, verfestigt oder modifiziert werden. Der Beitrag knüpft an die Diskussion in der qualitativen respektive ethnographischen Unterrichtsforschung an, die über die Beobachtung von Schulwahlprozessen an den Gelenkstellen des Bildungssystems in Deutschland hinaus danach fragt, wie welche Differenzierungsprozesse *im* Unterricht einen Beitrag zur (Re-)Produktion von Un-

gleichheiten leisten (Rabenstein u.a. 2013; Budde/Rißler 2014; Hackbarth 2017; Eckermann 2017). In dieser Diskussion wird die Frage nach der Entstehung von Leistungsordnungen im Unterricht aufgegriffen (z.B. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011) und das Erkenntnisinteresse gegenüber einer ethnographischen Differenzforschung, die etwa mit einem Fokus auf Geschlechterordnungen (z.B. Breidenstein/Kelle 1998) als Kindheits- oder Jugendforschung bzw. schulische Sozialisationsforschung zu verstehen ist, auf die Differenzierungen verschoben, die in pädagogischen Praktiken im Unterricht zu beobachten sind. In der Annahme, dass die soziale Konstruktion schulischer Leistung als historisch kontingent zu betrachten ist (Verheyen 2014), wird die Entstehung hierarchisierter, ungleicher Positionierungen von Schüler*innen im Unterricht im Zusammenspiel von situativ aktualisierten normativen Erwartungen an Leistung mit weiteren sozialen Differenzen untersucht. Im Folgenden werden wir begründet an zwei Beispielen aus der empirischen Forschung plausibilisieren, wie im Forschungsprozess die Frage danach, welche Differenzen wie aktualisiert werden – soweit möglich – immer wieder zu öffnen.

Für diesen Vorschlag zur Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung zu Unterricht schließen wir zunächst an die These Hirschauers (2014) zur Kontingenz sozialer Unterscheidungen an (1). Anschließend skizzieren wir die methodologischen Prämissen, die es ermöglichen, die Frage nach Leistungs-differenzierungen im Zusammenspiel mit Differenzierungsprozessen entlang weiterer Differenzkategorien zu fokussieren (2). An zwei empirischen Fällen zeigen wir sodann die Produktivität des Ansatzes für die Beobachtung und Rekonstruktion der Vielschichtigkeit von Differenzierungsprozessen (3) und resümieren anschließend seinen Ertrag und seine Grenzen (4).¹

1 Differenzierungspraktiken im Unterricht: Von der Kontingenz der Unterscheidungen

Das Anliegen unseres Zugangs, „ein prozesshaftes Verständnis von Differenzen als Differenzierungen“ (Hirschauer/Boll 2017, S. 7) theoretisch auszuweisen und in der Empirie fruchtbar zu machen, teilen wir mit der ethnographischen Differenzforschung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012; Diehm/Kuhn/Machold 2013b). Diese Forschungsrichtung nimmt die sozialen Kategorisierungen auf, die u.a. in sozialstatistischen Datenerfassungen, gesellschaftlichen Diskursen und der empirischen Bildungsforschung als hegemoniale Setzungen für die Beobachtung verwendet werden (race, gender, class, dis/ability, age usw., vgl. Waldschmidt 2014), und de-konstruiert zugleich ihren Gebrauch, indem sie die Praktiken ihres Gewordenseins und Werdens detailliert beschreibt und theoretisch aufschlüsselt (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012). Angesichts des Anspruchs, einen prozessbezogenen Blick auf die Herstellung von Differenz zu entwickeln, werden dabei die Gefahr der Reifizierung von Differenzen im Forschungsprozess intensiv diskutiert und Anregungen für einen reflexiven Umgang mit der Beobachtung von Differenzproduktionen ausgearbeitet (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013a; Budde 2014; Idel/Rabenstein/Ricken 2017). Damit einher geht die Verschiebung von einer zunächst vorgenommenen Fokussierung der qua-

litativen Differenzforschung zu Unterricht tendenziell auf einzelne Differenzlinien, wie z.B. zu Gender (vgl. Breidenstein/Kelle 1998), Ethnizität/Rassismus (vgl. Mecheril/Shure 2015; Geier 2015; Rose 2015; Artamonova 2016), Behinderung (vgl. Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013; Fritzsche 2014; Herzmann/Merl 2017), hin zu der Tendenz, mehr als eine Kategorie in den Blick zu nehmen (vgl. Weber 2006; Sturm/Wagner-Willi 2015; Waburg/Herwartz-Emden 2015). Intensiv diskutiert wird, wie das Verhältnis unterschiedlicher Differenzlinien zueinander zu denken ist – als ‚Überkreuzung‘, ‚Achsen‘ oder ‚Interdependenzen‘ (vgl. Fritzsche/ Tervooren 2012) –, die Forschungshaltung einer „selektiven Dominanz spezifischer Leitdifferenzen“ (Hirschauer 2014, S. 180) wird damit aber noch nicht überwunden. Hirschauer (2014) führt für die soziologische Differenzforschung aus, dass das Anliegen, verschiedene Differenzlinien in der Forschung zu beachten, bislang aus zwei Gründen uneingelöst bleibe.

Erstens bringe die empirische Forschung Verallgemeinerungen in Bezug auf die beobachteten Differenzierungen mit sich, indem sie die je spezifischen Funktionen und Wirkmechanismen und damit die Unterschiede der Differenzen übergehe. Zur Erläuterung dieses Gedankens müssen hier einige wenige Hinweise reichen: Genderdifferenzen sind beispielsweise binär kodiert (männlich/weiblich), gelten als tendenziell nicht veränderbar und werden also in hohem Maße naturalisiert; sie schreiben Individuen existentielle Verschiedenartigkeit zu und verweisen damit auf Prozesse, in denen „komplementäre Paarbeziehungen“ (Hirschauer 2014, S. 171) hervorgebracht werden. Die Differenz von ‚dis/ability‘ referiert demgegenüber auf Normalität und die Abweichung davon; sie setzt ebenso wie ‚gender‘ und ‚race‘ am Körper an und wird ähnlich wie beide als lebenslange Konstante verhandelt. Im Unterschied dazu werden z.B. bei ‚class‘, eine Kategorie, die hierarchisierte Unterscheidungen von gesellschaftlichem Status prozessiert, ähnlich wie bei ‚Alter‘ (evtl. auch bei ‚Nation‘), Veränderungen zumindest potenziell mitgedacht und zwar – beispielsweise im Fall von ‚class‘ – als soziale Mobilität. Während ‚gender‘ also auf soziale Ordnungsbildung nach ‚Paaren‘ zielt, sind ‚Ethnizität‘, ‚Nation‘ und ‚Religion‘ Differenzierungen, die – jeweils in anderer Art und Weise – auf die Herstellung von Kollektiven verweisen. Die Differenzkategorie ‚race‘ wird von Hirschauer (2014) als eine der Kategorie ‚Ethnizität‘ verwandte, ihr gegenüber jedoch direkt am Körper ansetzende, weniger auf Kollektivierung, denn als auf „Deklassierung“ (ebd., S. 171) bestimmter Gruppen zielende verortet. Bei Differenzierung nach ‚Leistung‘ handelt es sich wiederum um eine andere Art der Klassifizierung: Sie arbeitet nicht mit „binären Oppositionen“ nach dem „Muster von wir/die Unterscheidungen“, sondern mit „Ordinalskalen (i.S. von besser/schlechter)“ (Hirschauer 2014, S. 171). Mit der Differenzierung nach Leistung verbunden ist also die Entstehung von hierarchisierten Positionen und damit einhergehenden Rangordnungen (ebd.). In diesem Sinne wirken Leistungsbewertungen nicht nur differenzierend, sondern vor allem individualisierend: Sie bringen Subjekte als verantwortlich für ‚ihre‘ Leistung hervor (vgl. Ricken 2018). Leistungsdifferenzen können zwar als veränderbar gedacht werden, oft aber werden sie als Begabungen naturalisiert. Dieser Unterschiedlichkeit von Differenzen in der empirischen Forschung angemessen zu begegnen, stellt eine große Herausforderung dar – wir kommen darauf zurück; gleichwohl erlaubt erst der Blick auf die unterschiedlichen Differenzen auch den Blick auf die Kontingenz der je aktualisierten Unterscheidungen.

So attestiert Hirschauer (2014) der Forschung zweitens ein Desinteresse an der Möglichkeit, dass die zu beobachtenden Differenzen aufgrund ihrer je bestimmten Funktionen und Wirkungsweisen – zeitweise – auch nicht vorkommen

und irrelevant sein können, übergangen oder abgebaut werden. Er fasst dieses Problem mit dem Begriff einer „halbierte(n) Kontingenz“ (ebd., S. 180). Plausibel wird der Gedanke im Zusammenhang mit der ausgemachten unterschiedlichen „Intensität dieser Mitgliedschaften“ (ebd., S. 172; Hervorhebung im Original): So kann unterschieden werden zwischen „institutionell abgesicherten“ Mitgliedschaften (Staatsangehörigkeit), sozial aktiven Mitgliedschaften (Gruppen), „distanzierten“, „ruhenden“ Zugehörigkeiten sowie solchen Mitgliedschaften, die in der Beobachtung als Beobachterkonstruktionen entstehen (ebd.).

Die Verfahren der standardisierten Sozialforschung fixieren Konstanz und Relevanz der (mit Fragebögen abgefragten) individuellen Bedeutung einzelner Kategorien und damit der mit ihnen einhergehenden Mitgliedschaften, die Kontingenz der „changierenden sozialen Relevanz dieser Zugehörigkeiten“ wird dabei also missachtet (vgl. Hirschauer 2014). Die ethnographische Differenzforschung interessiert sich demgegenüber für Differenzen als Elemente im Prozess sozialer Ordnungsbildung. Allerdings lässt sich ein *undoing* – das Ruhem von Unterscheidungen – nicht beobachten, sondern allenfalls ihr Ungeschehen-Machen, ein Absehen von ihnen bzw. ihr Aussetzen. Mit *undoing* ist also kein empirischer Beobachtungsgegenstand bezeichnet, vielmehr wird so die Kontingenz von Unterscheidungen in die Beobachtung einbezogen und damit auf Konjunkturen ihrer Nutzung aufmerksam gemacht – mit doppeltem Effekt: In den Blick kommen können einerseits Bewegungen der De-Thematisierung, Neutralisierung und des Negierens von Differenzmarkierungen (vgl. Hirschauer 2014, S. 181) und andererseits kann nach den Selektionsprozessen, der Bedeutung und Funktion des Auftauchens bestimmter Differenzierungen gefragt werden (vgl. Hirschauer/Boll 2017, S. 12).

Vor dem Hintergrund dieser Verortung unserer gegenstandstheoretischen Annahmen wollen wir im Folgenden die methodologischen Weichenstellungen einer ethnographischen Differenzforschung zur Entstehung ungleicher hierarchisierter Positionierungen im Unterricht und die Weiterentwicklungen im Sinne einer im Forschungsprozess wiederkehrenden Öffnung der Frage nach den je zu beobachtenden Aktualisierungen von Differenzierungen skizzieren.

2 Zur Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung zu Unterricht: Methodologische Weichenstellungen

Der Zusammenhang von Differenzierungsprozessen in Bildungseinrichtungen respektive im Unterricht nach Leistung und weiteren ‚sozialen‘ Differenzierungen stellt sich als ein komplexer, in der Schul- und Unterrichtsforschung theoretisch und methodologisch erst ansatzweise aufgeschlossener dar (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013b; Rabenstein u.a. 2013). Praxistheoretisch wird Leistung als soziale Konstruktion und somit als Produkt eines rekursiven Prozesses im Unterricht zu beobachten versucht. Der Prozess der sozialen Konstruktion von Leistung lässt sich in der Verkettung von Praktiken beobachten, in denen Leistung als Erwartetes und Aufgetragenes im Unterricht auftaucht, von Praktiken, in denen Schüler*innen etwas als von ihnen Geleistetes aufführen, und von Praktiken, in denen etwas, was Schüler*innen tun bzw. getan haben, als Leistung bewertet wird (vgl.

Kalthoff 2006). Als rekursiv ist dieser Prozess zu verstehen, insofern in Praktiken der Leistungsbewertung rückbezüglich Erwartungen an Leistung und Aufgeführtes als Leistung aufgerufen, justiert und modifiziert werden. Diese Analyseperspektive erlaubt insgesamt, das, was als Leistung gilt oder geltend gemacht wird, keineswegs als nur fachlich-kognitiv zu verstehen, sondern als ein Bündel von Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Haltungen etc. (vgl. Rabenstein/Idel/Ricken 2015). Dieses Bündel von Fähigkeiten ist als historisch kontingent zu verstehen (vgl. Reh/Ricken 2018). Zwei Herausforderungen einer solchen ethnographischen Differenzforschung im Unterricht sind indes im Blick zu behalten.

Einerseits werden Leistungsdifferenzierungen im Unterricht in der Logik des meritokratischen Leitgedankens als eine Differenzierung verstanden, die für sich beansprucht, von zugeschriebenen (sozialen) Unterscheidungen abzusehen: Sie will als „neutraler Akt gelten, als eine von Klassifizierungen bereinigte Klassifikation“ (Hirschauer 2014, S. 171). Unter Umständen ist also für die Feldbeobachtung mit Tabuisierungen und Leerstellen – bzw. wie Kalthoff es einmal in Bezug auf die Beobachtbarkeit sozialer Klassenzugehörigkeiten formuliert hat – mit einem „Vergessenmachen“ (Kalthoff 2006, S. 110) von Differenzen zu rechnen. Andererseits ist davon auszugehen, dass soziale Klassifizierungen, wie gender, class, ethnisch kodierte Zuschreibungen etc. in Adressierungen von Schüler*innen durch Lehrkräfte wirksam gemacht werden und sich diese Zuschreibungen nicht zuletzt auch in der Notengebung niederschlagen (vgl. Rabenstein u.a. 2013). Mit den folgenden zwei Weichenstellungen versuchen wir, auf diese Frage der Zusammenhangsbildung von Leistungs- und weiteren Differenzierungen heuristisch zu antworten (vgl. für eine detaillierte Darstellung Rabenstein u.a. 2013; Rabenstein/Steinwand 2016).

Erstens gehen wir davon aus, dass soziale Differenzen in pädagogischen Praktiken auf verschiedene Weise in einen Zusammenhang zu Leistungszuschreibungen gebracht werden können. Zur Verfeinerung, aber nicht Festlegung der ethnographischen Beobachtungen, können Möglichkeiten der Zuschreibungen sozialer Kategorisierungen in Praktiken der Differenzierung nach Leistung heuristisch aufgeschlossen werden. Drei Möglichkeiten haben wir bislang entworfen: *Erstens* können Differenzen *thematisiert* werden, *zweitens* können sie *in Adressierungen* als spezifische Merkmale von Personen aufgerufen werden und *drittens* können sie in Praktiken des Signifizierens als ‚*Indikator*‘ für Leistungszuschreibungen genutzt werden (vgl. Rabenstein u.a. 2013).

Zweitens schlagen wir vor, von Relativierungen und Temporalisierungen der Prozesse des *un/doing differences* auszugehen, um die Kontingenz und damit die Prozesshaftigkeit von Differenzierungen analysieren zu können (Hirschauer 2014, S. 181). Differenzierungen müssten sich in der Tendenz als „Bewegungen multipler Kategorisierungen zwischen Verstärkung und Überlagerung, Stabilisierung und Vergessen, Thematisierung und Dethematisierung“ (Hirschauer 2014, S. 181) beobachten lassen. Das heißt, sie müssen nicht immer auftauchen, weil sie zudem – in der Zeit beobachtet – konjunkturell auftauchen oder eben auch: nicht auftauchen können. Zudem können die aufgerufenen Mitgliedschaften dabei von unterschiedlicher Dauer, Intensität und unterschiedlich weitgehend damit naturalisiert sein.

Im Folgenden werden wir mit diesem gegenüber früheren Darstellungen (vgl. Rabenstein u.a. 2013) theoretisch weiterentwickelten Ansatz zwei Fälle von *un/doing differences* im Unterricht und damit die Entstehung hierarchisierter Positionierungen untersuchen.

3 Bewegungen zwischen Aktualisierungen und Neutralisierungen sozialer Differenzen in Unterrichtspraktiken. Empirische Rekonstruktionen

Die beiden folgenden Rekonstruktionen stammen aus dem ethnographischen Forschungsprojekt GEMSE², in dem wir Differenzordnungen in einem reformorientierten, individualisierten Unterrichtsetting zweier Lerngruppen einer großstädtischen Sekundarschule untersucht haben.³ Wir skizzieren kurz die Strategien des Samplings in der Datenerhebung und -auswertung sowie das Vorgehen bei der Rekonstruktion, um sodann an beiden Szenen detailliert die Beobachtungsmöglichkeiten der Differenzierungsprozesse darzustellen (3.1) und die Ergebnisse anschließend zu vergleichen (3.2).

Bereits zu Beginn der Beobachtungen im Feld zeigte sich, dass in dem von uns untersuchten individualisierten Unterricht nur punktuell über den Tag verteilte Gelegenheiten eines gemeinsamen Unterrichtsgesprächs zu beobachten waren. Daraufhin haben wir in den Beobachtungen zunächst vor allem solche Praktiken fokussiert, in denen sich Schüler*innen angesichts der „knappen Ressource Lehrkraft“ (Breidenstein 2014, S. 36) aufeinander beim Arbeiten beziehen. Diese Praktiken lassen sich als konstitutiv für das ‚Gelingen‘ dieses Unterrichts verstehen. Mit der Rekonstruktion der Re-Adressierungen in diesen basalen Arbeitspraktiken des individualisierten Unterrichts, wie informieren, zeigen und regulieren, haben wir Differenzierungen entlang von hierarchisierten Unterscheidungen nach Arbeitshaltung, Arbeitsstand und Wissen unter den Schüler*innen zeigen können (vgl. Steinwand 2018). Hier entstehen also Positionierungen von Schüler*innen als mehr oder weniger den unterrichtlichen Anforderungen gegenüber konform und einander Un/Gleiche (vgl. ebd.). Für diese Praktiken können wir festhalten, dass in ihnen *doing differences* in erster Linie mit Blick auf unterrichtliche Normen von Leistung zu beobachten ist, ein *doing differences* in Bezug auf andere Differenzlinien (wie gender, ethnicity, class usw.) hingegen eher in den Hintergrund zu treten scheint (vgl. Idel/Rabenstein/Ricken 2017). In anderen Situationen, in denen diese basalen Arbeitspraktiken weniger im Zentrum standen, haben wir allerdings Aktualisierungen sozialer Differenzierungen beobachten können.

Am Beispiel der Rekonstruktion von zwei solcher Situationen, in denen unterschiedliche Differenzierungen eine Rolle spielen, wollen wir im Folgenden das Potenzial einer Beobachtung von Differenzierungen diskutieren, in der das Interesse vorab nicht auf bestimmte Differenzkategorien festgelegt wird. Wir rekonstruieren dafür beide Situationen sehr detailliert, da damit der Versuch verbunden ist, zu zeigen, *wie* sich die oben theoretisch begründeten Weichenstellungen in den Rekonstruktionen niederschlagen.

3.1 Empirische Rekonstruktionen kontingenter Aktualisierungen von Differenzen

Die zunächst rekonstruierte, mithilfe einer Videokamera beobachtete Situation ist die einer ‚Kontaktaufnahme unter Peers‘ während der Planarbeit. Zu solchen Kontaktaufnahmen haben die Schüler*innen in einem Arrangement, in dem sie selbstständig über die Gestaltung ihrer Arbeitsphasen entscheiden können und damit auch darüber, wann sie einmal eine Pause einlegen etc., immer wieder Gelegenheit. Die zweite hier vorgestellte Situation ist einem Beobachtungsprotokoll zu einem ‚Kennlernspiel‘ entnommen, das zu Beginn des Schuljahres in einer Jugendeinrichtung stattfindet. Für die folgende Darstellung haben wir sowohl Video als auch Protokoll in mehrere Sequenzen unterteilt und stellen alternierend ausgewählte Ausschnitte der videographierten Szenen als szenische Beschreibungen⁴ bzw. Protokollauszüge sowie die sich daran je anschließende Rekonstruktionen dar.⁵ Am Ende resümieren wir den Ertrag der von uns vorgenommenen methodologischen Weichenstellungen für die Beobachtung von Differenzierungsprozessen.

3.1.1 Situation 1: Vom Aufrufen rassistischer Diskurse in Inszenierungen von ‚Spaß‘ im Kontext legitimer Territoriumspraktiken

Für die Rekonstruktion des Situationsverlaufs setzen wir in dem Moment ein, in dem sich ein Schüler einem Tisch nähert, an dem drei Mitschüler sitzen.

Die Kamera fokussiert seit einiger Zeit den Gruppentisch, an dem die Schüler Ferdi, Eddy, Dario und Jolle sitzen. Die Kamerafrau steht, die sitzenden Schüler und der Tisch sind leicht von oben fokussiert, dicht am Tisch zwischen zwei Schülern und schräg gegenüber dem Platz, an dem Dario saß. Dario ist im Klassenzimmer unterwegs, seine Arbeitsmaterialien liegen aufgeschlagen auf dem Tisch. Ferdi, Eddy und Jolle blicken auf ihre Unterlagen, sie scheinen nicht gerade in's Arbeiten vertieft zu sein. Dann kommt Vincent langsam auf den Tisch zu. Er hat es nicht eilig, geht aber zielstrebig zu dem von Dario verlassenen Platz und setzt sich auf den freien Stuhl, bleibt mit dem Oberkörper dabei in etwas Distanz zum Tisch. Schon als Vincent sich dem Tisch nähert, drehen die am Tisch sitzenden Schüler ihre Köpfe in seine Richtung und schauen in einer Art prüfend-abwartenden Haltung zu ihm. Einer sagt: „Du läufst auch immer nur rum“, ein anderer fragt: „Was machst du jetzt, Vincent?“. Vincents gemurmelte Antwort (ich arbeite) bleibt von den anderen unkommentiert.

In Bezug auf diese Situation fällt zweierlei auf: Erstens können wir mit Kontextwissen aus der teilnehmenden Beobachtung wissen, dass zwei jahrgangshöhere Schüler Vincent als Jahrgangsjüngeren adressieren. Zweitens ist zu berücksichtigen, dass sie dabei Unterrichtsrelevantes in Anschlag bringen: sie adressieren ihn als weniger ‚erfahrenen‘ Schüler, dessen Arbeitsverhalten sie im Horizont der unterrichtlichen Normen beobachten und kommentieren können. Dabei geht es nicht darum, Vincent vom Herumlaufen abzuhalten. Vorgeführt wird ihm vielmehr, dass die Älteren über die Möglichkeit verfügen, sein Verhalten legitimerweise in Bezug auf unterrichtliche Erwartungen zu beobachten und zu bewerten.

Möglicherweise wird hier die Situation im Sinne einer Art ‚Bewährungsprobe‘ installiert: Vincent ist weder aufgefordert worden, sich an den Tisch zu setzen, er wird auch nicht gerade herzlich empfangen, noch bringt er selbst ein bestimmtes Anliegen vor, das es erforderlich macht, hier Platz zu nehmen. Stattdessen scheint es um das Erproben der Akzeptanz der an dem Tisch sitzenden jahrgangsalteren Schüler zu gehen. Dass Vincent angibt zu ‚arbeiten‘, bedient die auf-

gerufenen unterrichtlichen Normen – gleichwohl ist offensichtlich, dass er in diesem Moment nicht an einer Aufgabe arbeitet. Beobachten lässt sich an dieser Sequenz demnach, wie sich peer- und lernkulturelle Praktiken und damit unterrichtsrelevante, auf Leistung bezogene Differenzierungen (Arbeitshaltung) und Hierarchisierungen unter Peers nach Jahrgang (Alter) überlagern.

Im Anschluss setzt sich die Sequenz wie folgt entlang des Videos von uns beschrieben fort.

Nach kurzer Zeit nähert sich Dario – von Vincent aus gesehen von rechts – dem Tisch. Während Dario auf seinen Sitzplatz – und das heißt: auf Vincent – zugeht und auf ihn zeigt, fängt er an zu tanzen und fragt dabei singend: „Was macht der Nigger auf meinem Platz?“. Weiter tänzelnd und singend streckt er seine Hand aus über seinen Kopf: „Runter von meinem Platz.“ Vincent sitzt ohne erkennbare Reaktion da, er schaut nicht zu Dario, sondern weiter geradeaus zum Tisch und zu den anderen am Tisch sitzenden Schülern. Eddy und Jolle lachen, auch Ferdi beginnt zu lachen.

In der Rekonstruktion kommt mit dieser Sequenz eine weitere Differenzierungspraktik in den Fokus: Eine rassistische Wortwahl in der Adressierung eines Schülers verweist auf Deklassierungskontexte. Verbunden mit dieser ist wiederum eine Praktik der Durchsetzung des Anspruchs auf den eigenen Arbeitsplatz zu beobachten, was in der Rekonstruktion als legitim im Sinne unterrichtlicher Normen verstanden wurde. Erforderlich ist für die Rekonstruktion ein genauer Blick auf den Modus, in dem die rassistisch konnotierte Praktik vollzogen wird: Der zum Gruppentisch hinzukommende Schüler Dario adressiert Vincent rassistisch im Modus eines ‚Spiels‘: Er singt und tänzelt, inszeniert also die Art und Weise, wie er sein Territorium behauptet, als Schauspiel und damit im ‚als-ob-Modus‘. Die Inszenierung, die Dario beginnt, wird auch mit den Reaktionen der Zuschauenden, ihrem Lachen, zu einer Vorführung – in die Vincent allerdings ungefragt hineingezogen wird. Mit der Wahl des Begriffs ‚Nigger‘ kann der Schüler Dario auf verschiedene Kontexte referieren⁶ – etwa auf ‚Jugendsprache‘, die sich an Selbstbezeichnungen im Rap orientiert. Zusätzliche Brisanz erfährt die Begriffsnutzung angesichts von Vincents Hautfarbe, denn er ist schwarz, und mithin könnte Dario auch im Sinne einer Analogie distinktiver Platz- bzw. Raumzuweisungen in Apartheids-Regimen auf die Raumordnung in der mehrheitlich weißen Lerngruppe verweisen. Mit dem Wechsel der Wirklichkeitsebenen – dem Changieren zwischen ‚Ernst‘ und ‚Spiel‘ – macht Dario sich dabei allerdings tendenziell unangreifbar für Kritik an der rassistischen Adressierung, die er hier nutzt, insofern er für etwas ‚nur im Spiel‘ Gesagten nicht verantwortlich gemacht werden kann.

Die Situation setzt sich folgendermaßen fort:

Direkt an Gesang und Tanz anschließend macht Dario einen Schritt auf Vincent zu und sagt: »Scherz!«, Vincent grinst. Dario spricht weiter: „Jetzt mal ernsthaft. Verpiss dich!“ Die Kamera schwenkt leicht nach rechts und nimmt nun einen bisher nicht sichtbaren Schüler am Tisch in den Blick, der zu Dario sieht und dabei mit seinem Stift auf die Kamera zeigt. Die Kamera schwenkt zurück und Dario schaut direkt hinein – er winkt und singt: „Hallo Kamera, hallo Kamera, wie geht es dir?“, woraufhin Vincent seinen Blick zu ihm wendet und sagt: „Du weißt schon, das wird alles auf Video aufgenommen“. Noch während Vincent redet, beginnt Dario, sich zu Vincent auf den Stuhl zu quetschen; er schiebt diesen dabei ganz langsam vom Stuhl hinunter. Vincent erhebt sich schließlich und sagt währenddessen: „Alles, was du gesagt hast, kann ich vor Gericht gegen dich verwenden“. Damit erntet er Lacher der am Tisch sitzenden Schüler. Als er steht, wendet er sich ab und geht. Dario ruft ihm hinterher, dass Vincent ihn ja auch ‚Türke‘ nennen würde.

Wir rekonstruieren diese Sequenz schrittweise: Dario markiert die rassistische Ansprache auch retrospektiv („jetzt mal ernsthaft“) als „Scherz“. Dass Darios vorangegangene Äußerung gegen die unterrichtlichen Normen verstößt, wird durch den Verweis auf die Kamera indes mindestens von einem anderen Schüler am Tisch bestätigt. Wenn Dario sich nun direkt an die Kamera bzw. die diese führende Forscherin wendet, begrüßt er diese – wieder im ‚als ob‘-Modus – als ‚gerade erst Hinzugekommene‘ bzw. als eine, vor der er sein Tun nicht zu rechtfertigen braucht. Zeitgleich fährt er mit der Inszenierung des ‚Spiels‘ fort, denn er beginnt Vincent nun auch körperlich vom Stuhl zu verdrängen. Insofern den Stuhl besetzt zu halten, hier mit einer größeren Auseinandersetzung einhergehen würde, tritt Vincent den Stuhl ‚diskret‘ an Dario ab (er lässt sich hinunterschieben) und bestätigt damit dessen Anspruch auf diesen.

Wenn Vincent dabei auf die Videoaufzeichnung und deren Verwendbarkeit vor Gericht verweist, ist zwar klar, dass hier niemand vorhat, vor Gericht zu ziehen. Zugleich verdeutlicht dieser Verweis allen Anwesenden, dass Darios Äußerung auch über die am Tisch Sitzenden hinaus zu Gehör gekommen und sogar dokumentiert wurde. Dann scheint auch im Abgang Vincents die von Dario initiierte Theater-Szenerie aufgenommen zu werden, indem das Geschehene in einem Schlusssatz kommentiert wird, der prospektiv auf eine (wenngleich unwahrscheinliche) Zukunft verweist, in der sich beide vor Gericht wiedersehen. Auch die Kamera wird in dieses Spiel einbezogen – zunächst von Dario als Zuschauerin ohne Disziplinierungspotenzial, dann von Vincent als ‚Zeugin‘ – und bereitet der Inszenierung damit zusätzlich eine Bühne.

Darios abschließende Bemerkung darüber, dass auch er von Vincent zuschreibend-abwertend – nämlich entlang einer auf Nation zielenden Differenzmarkierung – als ‚Türke‘ benannt werde, lässt wiederum Deutungsvarianten zu: Sie kann als partielle Abschwächung des zuvor Gesagten verstanden werden – allerdings in Verbindung mit der Aktualisierung einer territorialen Differenzierung (Nation), die strukturell von der vorherigen Verwendung des kolonial-repressiven Begriffs zu unterscheiden ist, *und* als Antwort auf die Prognose Vincents – er würde vor Gericht Vincents Klage mit einem Verweis auf dessen eigene diskriminierende Sprachpraxis entgegen. Mit diesem Ausgang der Situation geht zudem die Infragestellung von Vincents Zugehörigkeit zur Gruppe der Schüler am Tisch einher – nicht nur ‚darf‘ er Darios Platz nicht einnehmen, er wird auch aus der Gruppe am Tisch ausgeschlossen; vorstellbar wäre alternativ gewesen, dass er sich einen weiteren Stuhl heranholt und sich neben Dario setzt.

Abschließend kommentieren wir den Ertrag der Rekonstruktion. Die in Rechnung gestellte Kontingenz von Differenzierungsprozessen hat in der mikroanalytischen, wiederholten Betrachtung der vorliegenden Situation erlaubt, mehrere Differenzierungen im Verlauf zu rekonstruieren. Die erste auf die Angemessenheit von Vincents Arbeitshaltung bezogene aktualisierte Differenz setzt im Sinne einer Differenzierung nach Leistung auf die Produktion eines für sein Arbeiten selbst verantwortlichen bzw. verantwortlich gemachten Individuums und wirkt insofern individualisierend. Indem diese Differenzmarkierung entlang einer zweiten peerkulturell bedeutsamen Differenz, hier auch durch die jahrgangsübergreifenden Unterrichtsarrangements legitime und institutionalisierte Rangordnung zwischen Jahrgangsalteren/Erfahrenen und Jüngeren/Unerfahrenen erfolgt, wirkt sie zudem hierarchisierend. Zudem werden – im Kontext von Unterricht: legitime – territoriale Ansprüche (auf den eigenen Arbeitsplatz) durch den Einsatz rassistischer Diskurse eine entmächtigende Differenzzerzeugung durchgesetzt.

Zugleich wird deutlich, dass rassistische Abwertungen keine legitime Sprachpraxis im Unterricht darstellen: So werden sie nicht nur durch Tanzen und Singen auf eine fiktionale Wirklichkeitsebene verschoben, sondern auch gestisch und sprachlich in den Reaktionen der Mitschüler als ‚Straftat‘ im Beisein einer verlässlichen ‚Zeugin‘ (Kamera bzw. Forscherin) markiert. Beide Praktiken verweisen in der Tendenz auf die Kontingenz der aktualisierten Differenzen, indem in ihnen vorher aktualisierte Differenzierungen de-thematisiert und ungeschehen gemacht werden. Die abschließende Bemerkung des Schülers Dario, die als Neutralisierung der vorangegangenen diskriminierenden Adressierung verstanden werden kann, ist allerdings wiederum mit dem Aufrufen einer weiteren Differenz – einer territorialen Differenzmarkierung (Nation) – verbunden, so dass die Differenzaktualisierung nur verschoben wird. Insgesamt gesehen, scheint gerade das Agieren an den Grenzen des Legitimen peerkulturelle Aushandlungen um Hierarchien bzw. ein peerkulturelles Machtgebaren nach sich zu ziehen, das in der vorliegenden Situation durch die Jahrgangsmischung noch zusätzlich an Bedeutung und Brisanz gewinnt.

3.1.2 Situation 2: Vom Aufrufen sexualisierter Diskurse in Bezugnahmen von Schüler*innen und Pädagog*innen auf das Schweigen in einem Kennlernspiel

Im zweiten Fall rekonstruieren wir ebenfalls ein, wenn auch etwas anderes Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen. Zu beobachten ist insbesondere, wie in eine kollektiv entstehende Zuschreibung nicht angemessener Beteiligung einer Schülerin an einem Lernspiel ein Anschluss an Diskurse der weiblichen sexualisierten Devianz eingelassen ist.

Eingeleitet wird das Spiel mit der Aufforderung an die Schüler*innen, den eigenen Namen verknüpft mit einem Modelabel oder einem Kleidungsstück mit demselben Anfangsbuchstaben zu nennen und die zuvor genannten Kombinationen zu wiederholen.

Petra beginnt: Petra – Prada. Mareike – Marc O’Polo.

Das Spiel haben wir als eines rekonstruiert, das einen Prozess der Vergemeinschaftung und der Individualisierung in Gang setzt: Zu Mitgliedern einer (Spiel-) Gemeinschaft werden die Anwesenden, indem sie sich im Stuhlkreis einfinden und mitspielen, ihren Namen nennen und sich so füreinander mit Namen ansprechbar machen. Im Moment des Dran-Seins, des Nennens der memorierten und mehr noch des eigenen Namens geraten Einzelne dabei für ihre Mitspieler*innen als ‚Individuen‘ in den Blick – sie zeigen sich als welche, die memorieren können, die sich etwas einfallen lassen können und die den Regeln des Spiels folgen, unter Umständen mit diesen Regeln spielen können oder eben: auch nicht.

Bei Suse kommt der Fluss des Spiels ins Stocken. Sie sagt einfach gar nichts. Vor allem die Pädagog*innen schauen sie erwartungsvoll an, und es entsteht eine unangenehme Stille, manche murmeln.

Während das Tun der ersten beiden Schülerinnen in der Beschreibung als regelkonform erscheint, beschreibt die Forscherin das Schweigen der Schülerin Suse als außergewöhnlich: Es unterbricht den Verlauf des Spiels. Wie das Nicht-Sprechen von den Anwesenden verstanden wird, lässt sich mit Blick auf die Reaktionen der anderen Teilnehmer*innen rekonstruieren.

Richard, einer der Mitarbeiter des Zentrums, sagt so etwas wie: ‚Sag einfach irgendwas, wie heißt du denn?‘ Suse schweigt.

Einer allgemeinen ‚Stille‘ folgt die Reaktion des Pädagogen in Form einer vereinfachenden Re-Formulierung des Spiel- bzw. Arbeitsauftrages; in dieser ‚Hilfestellung‘ wird die Deutung von Suses Schweigen als Nicht-Wissen oder Nicht-Können explizit. Die Partizipation an dem Spiel – darauf deutet diese und die weiteren Reaktionen der anderen Beteiligten – ist daran gekoppelt, zum richtigen Zeitpunkt (wenn man dran ist) das Richtige (nämlich die eigene Namenskombination und die der anderen) laut zu sagen.

Petra sagt: ‚Mit S gibt es nur Slip‘.

In Reaktion auf das Ausbleiben des von Suse erwarteten Beitrags wird seitens der, wie wir aus der Feldbeobachtung wissen, jahrgangsalteren Schülerin Petra, die den Namen der Mitschülerin im Unterschied zum Pädagogen Roland kennt, eine Alliteration als ‚einzig mögliche‘ eingebracht, die den Namen der Mitschülerin mit einem intimen, tendenziell sexuell konnotierten Kleidungsstück verbindet. Dieser Vorschlag birgt beschämendes Potenzial in mehrfacher Hinsicht: Vorgeführt wird, dass Suse das nicht kann, was Petra kann – nämlich einen zum eigenen Namen passenden Begriff zu finden.

Mit der Wahl des Kleidungsstücks wird zudem nicht nur der zuvor etablierte Referenzrahmen (hochpreisiges Modelabel vs. Kleidungsstück) unterbrochen, sondern möglicherweise mit Blick auf Milieudifferenzen, vor allem aber entlang einer sexuellen Konnotation der Mitschülerin eine Position unangemessenen (sexuellen) Verhaltens bzw. weiblicher Devianz zugewiesen. Mit dem Aufrufen unterschiedlicher Differenzmerkmale (Leistungsdefizit, Armut, Devianz) kann dieses ‚Hilfeangebot‘ für Suse zum Fallstrick werden, insofern sich über das Spiel hinaus die Alliteration ‚Suse Slip‘ und die damit verbundenen Zuschreibungen in das Gedächtnis ihrer Peers und Lehrpersonen einschreiben könnten.

Wir kürzen die Rekonstruktion etwas ab: Mit der sich anschließenden Frage der Lehrerin: „Ist dir Slip recht, Suse?“ und einer durch Suses erneut ausbleibende Reaktion entstehende Stille, werden zugleich die vorher aktualisierten Differenzierungen ratifiziert: Nicht-Können oder Nicht-Wissen von Schüler*innen kann und darf in diesem Spiel durch Mitschüler*innen bearbeitet werden. Die Beförderung eines ungestörten Spielverlaufs steht im Vordergrund der pädagogischen Zielsetzung. Zugleich wird erneut die Spielanforderung vereinfacht, dabei aber auf der Erwartung beharrt, dass Suse sich zum dem Vorschlag äußern muss, damit das Spiel weitergehen kann. Im Weiteren schaltet sich die Beobachterin ein – zunächst die Situation reflexiv protokollierend („Ich finde das furchtbar gemein, und da ich neben Suse sitze, beginne ich, mit ihr zu flüstern. Ich habe das Gefühl, sie beschützen zu müssen.“) und sodann aktiv, indem sie zu ihr sagt: „Es gibt noch Socken oder Sommerkleid, was magst du lieber?“ Über ihre Einschätzung der Situation legitimiert sie diese Intervention, in der Suse mit dem genannten Kleidungsstück eine neutrale Alternative und durch das Flüstern ein halböffentlicher Kommunikationsraum eröffnet werden. Nicht zuletzt wird damit zugleich eine ‚Schutzbedürftigkeit‘ als Merkmal der Schülerin aufgerufen, entlang derer die Intervention legitimiert wird. Als daraufhin Suse ihr Schweigen flüsternd unterbricht, indem sie leise ‚Socken‘ sagt, antwortet die Beobachterin laut: „Suse – Socken“ und wiederholt ihrerseits die Namen der Schülerinnen vor ihr und fügt an: ‚Janne – Jeans‘. Durch die Übernahme von Suses Pflicht zu sprechen und das

anschließende Fortfahren im Spielverlauf markiert die Beobachterin Suses Flüßtern – unwidersprochen durch andere Anwesende – als ausreichende Spielbeteiligung. Insofern darauffolgend die Forscherin für die eigene Namens-Alliteration ein ähnlich unpräzises Kleidungsstück wählt, nämlich Jeans, etabliert sie den, von ihr Suse zugeschriebenen, alternativen Referenzrahmen als angemessen und betreibt damit – neben einer De-Thematisierung der sexuellen Devianz – auch ein *undoing class*.

Wir fassen das Zusammenspiel der Aktualisierungen von Differenzen im Sinne des Entsprechens unterrichtlicher Partizipationserwartungen und damit von Leistung und sozialer Kategorisierungen zusammen: Das Schweigen der Schülerin Suse wird konsensual als Nicht-Wissen bzw. Nicht-Können zugeschrieben und zugunsten des ‚Spielflusses‘ (oder: des Unterrichtsfortgangs) bearbeitet. In den ‚vorsagenden‘ Explikationen möglicher Antworten werden zugleich weitere Differenzen, die wir als ‚Milieu‘ und ‚(sexuelles) Verhalten‘ rekonstruieren, aktualisiert bzw. neutralisiert. Hier werden also – auf Peerebene initiiert und vonseiten der pädagogischen Professionellen nicht bearbeitet – abwertende und potenziell beschämende Zuschreibungen sozialer Merkmale in legitime unterrichtliche Differenzsetzungen eingeflochten. Für eine weitere Theoretisierung der Befunde wäre die erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Sexualisierungen und Grenzverschiebungen in Schule und Unterricht einzubeziehen.

3.2 Fallvergleich

Wir haben für die Empirisierung der theoretischen Anliegen in diesem Beitrag die beiden vorliegenden Situationen deswegen gewählt, weil wir bei ihnen im Vergleich zu den rekonstruierten ‚basalen Arbeitspraktiken‘ Differenzierungen im Sinne schulischer Leistung (verstanden hier als Differenzierungen in Bezug z.B. auf Arbeitsverhalten und Reaktionen auf unterrichtliche Erwartungen an Partizipation) im Zusammenspiel mit weiteren sozialen Differenzierungen beobachtet haben. Gemeinsam ist beiden Situationen, dass in ihnen im Kontext unterrichtlich legitimer Differenzsetzungen nach Leistung und Alter/Jahrgangszugehörigkeit auf peerkulturell, in außerunterrichtlichen Diskursen verhandelte Differenzen referiert wird. Dabei ist es entscheidend, wie und mit welchen Effekten diese Referenzen erfolgen.

In beiden Situationen werden einerseits im Kontext unterrichtlich legitimer Differenzsetzungen Aktualisierungen von Differenzen, wie race/Ethnizität bzw. class/Devianz, in degradierender Art und Weise und damit differenzverstärkend wirksam. Andererseits wird in beiden Fällen ein Bezug auf die unterrichtlichen Normen, deren Geltung möglicherweise durch die Anwesenheit von Beobachterinnen (mit und ohne Kamera) in Erinnerung gerufen wird, zur De-Thematisierung der aktualisierten Differenz genutzt. Im Ergebnis können wir beide Situationen tendenziell, wie Hirschauer (2014, S. 187; Hervorhebung im Original) es formuliert, eine sowohl „*dynamische Differenzverstärkung*“ als „*Differenzminimierung*“ festhalten.

Wir erklären die Differenzverstärkung damit, dass es in beiden Fällen um Macht und ermächtigende bzw. entmächtigende Effekte in einer hierarchisierten Ordnung unter Alters-/Jahrgangungleichen im Zusammenhang mit der legitimen Durchsetzung unterrichtlicher Normen geht. In beiden Fällen könnte man

jedoch sagen, dass diese doppelte Abwertung (innerhalb und jenseits der unterrichtlichen Normen) nicht ‚nötig‘ gewesen wäre, um die unterrichtlichen Normen – im Sinne eigener Territoriumsansprüche bzw. Spielanforderungen – durchzusetzen. Die Illegitimität dieser Differenzverstärkung im Kontext von Unterricht zeigt sich auch daran, dass wir in beiden Fällen (Versuche von) ‚Neutralisierungen‘ dieser gewissermaßen zu Unrecht aufgerufenen Differenzsetzungen beobachten.

Die in beiden Rekonstruktionen herausgearbeitete Neutralisierungsbewegung ist durchaus unterschiedlich: Einmal wird sie vor dem Hintergrund, dass von Vincent die Beobachtung der Kamera als Regulationsinstanz aufgerufen wird, von demjenigen, der selbst mit der rassistischen Adressierung die Verdrängung von Vincent von seinem Arbeitsplatz initiiert hat, realisiert; die Kommentierung der vorherigen Ansprache als illegitim erfolgt hier im Zusammenspiel mit dem Aufrufen des Beobachtet-werdens durch die Kamera. Im zweiten Fall wird die Beobachterin in Anwesenheit der in den Interaktionsverlauf involvierten sozialpädagogischen Fachkraft und der Lehrkraft aktiv. Die Neutralisierung besteht in der Eröffnung einer Handlungsoption angesichts des bis dahin als alternativlos eingespielten Handlungsvorschlags und trägt damit – insofern dem Handlungsvorschlag von der Schülerin zugestimmt wird – gleichsam zur Wiederaufnahme des Spiels bei. Diese Neutralisierungsbewegungen lassen sich in einem ersten Schritt als eine vorläufige Zurücknahme der Differenzierungen und der mit ihnen verbundenen Hierarchisierungen verstehen. Diesbezüglich wären die beobachteten Neutralisierungsbewegungen noch genauer zu analysieren. Das Einrücken in das schulisch Erwartbare geschieht im ersten Fall durch eine Absicherung gegenüber Sanktionen, im zweiten Fall durch eine Absicherung gegenüber moralischen Ansprüchen an Solidarität.

Deutlich wird, dass sich in der Rekonstruktion ein spezifisches Wissen um rassistische Diskurse in Schule und Unterricht bzw. Sexualisierungen im Kontext öffentlicher Erziehung einbezogen werden müssen, um diese Differenzierungspraktik in ihrer spezifischen Konnotation angemessen zu erfassen. Die Frage von Aktualisierung und/oder Vergessenmachen der rassistischen bzw. devianten Adressierung hätte auch in der Feldforschung weiter verfolgt werden können. Die jeweiligen Fachdiskurse angemessen zu rezipieren, stellt eine Herausforderung in dem stark ausdifferenzierten Diskurs der Differenzforschung dar. Zugleich ermöglicht das hier versuchte Offenhalten des Erkenntnisinteresses für Aktualisierungen unterschiedlicher Differenzierungen, nach der situativen Funktion dieser Aktualisierung einer Differenzverstärkung zu fragen.

4 Stabilität oder Kontingenz der Differenzierungen? Fazit und Ausblick

Die für die Rekonstruktionen vorgenommenen methodologischen Weichenstellungen ermöglichen, im Detail Einzelheiten des Aktualisierens, Legitimierens, Inszenierens und Un-Geschehenmachens unterrichtlich legitimer Differenzsetzungen in Verbindung mit unterrichtlich nicht legitimen Differenzsetzungen zu rekonstruieren und ihr Zusammenspiel im Verlauf als Verstärkung und Neutralisie-

rung von Differenz zu beschreiben. De- und Re-Stabilisierungsbewegungen wären in einer weitergehenden Forschung der hier rekonstruierten Differenzierungen zu untersuchen. Dabei wären die Situationen, in denen Differenzierungen aktualisiert und verstärkt werden, mit Beobachtungen, in denen diese Aktualisierungen und Verstärkungen ausbleiben, zu kontextualisieren.

In der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung zu Unterricht könnte über die bisher im Fokus stehende Frage nach den subjektivierenden Effekten diskriminierender Differenzaktualisierungen stärker der Frage nach den Praktiken der Differenzverstärkung sowie -minimierung nachgegangen werden. Dabei wäre auch die Frage nach den ‚Aggregatzuständen‘, in denen Differenzen in Praktiken aufgerufen werden (Hirschauer 2014, S. 186), in den Mittelpunkt der Beobachtung zu rücken: Die Untersuchung subjektivierender Effekte von Differenzierungsprozessen ließe sich dann im Zusammenhang mit der Frage nach Stabilität oder Kontingenz der Aktualisierungen von Differenzierungen weitergehend bearbeiten.

In Bezug auf unterrichtliche Differenzordnungen wäre zudem das Zusammenspiel von Differenzierungen nach Leistung mit weiteren sozialen Kategorisierungen ins Zentrum zu rücken. Anhand von Beobachtungen könnte unterschiedlichen Aggregatzuständen, in denen Differenzierungen nach Leistung vorkommen, nachgegangen werden: Sind eher naturalisierende Zuschreibungen von Leistung als Produkt einer Person oder auch Konstruktionen von Leistung als Ergebnis einer Interaktion zu beobachten? Und wie spielen sie im Klassenzimmer jeweils mit als mehr oder weniger fixierte oder als kontingent gehandhabte Differenzierungen zusammen? Zu untersuchen wäre in Zukunft, wie die zu beobachtenden ‚Aggregatzustände‘, in denen Zuschreibungen von Leistungspotentialen bzw. deren Negation mit Diskriminierungen und der Entstehung von Ungleichheitsordnungen einhergehen, systematisch zusammengehören.

Der hier ins Spiel gebrachte methodologische Ansatz setzt dabei auf die mikroanalytische Beobachtung der Vielschichtigkeit von Re-Adressierungen im Sinne rekursiver wechselseitiger Bezugnahmen. Prozesse über längere Zeit und von größerer Reichweite geraten dabei tendenziell (zunächst) ebenso aus dem Blick wie die Aufsichtung von Erfahrungen, die Individuen in solchen Situationen machen, und die sich u.a. in Form von Vorstellungen zeigen könnten, die sie in Bezug auf sich selbst entwickeln. Eine diskursanalytische Untersuchung der Konjunkturen der Hervorbringung und Relevantmachung bestimmter Differenzen würde darüber hinaus erlauben, ‚epochale‘ Entwicklungen zu beschreiben. Die Entwicklung eines hier ins Spiel gebrachten inter-differenztheoretischen Diskurses, der die Unterschiede zwischen verschiedenen Differenzlinien nicht nivellieren, sondern wechselseitige Anschlüsse eröffnen würde, stellt dabei eine große Herausforderung dar.

Anmerkungen

- 1 Wir danken für Anregungen zu unseren Überlegungen in diesem Beitrag Cornelia Dietrich (Lüneburg), Markus Dederich (Köln), Petra Herzmann (Köln) und Nicolle Pfaff (Essen).
- 2 Das Verbundprojekt „Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen“ (GemSe) wurde von 2011 bis 2013 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Kennzeichen 01JC1111 A

- bis E gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.
- 3 Beide Situationen wurden mittels eines video-ethnographischen Forschungsdesigins in zwei jahrgangs- und leistungsgemischten Lerngruppen einer reformorientierten Sekundarschule erhoben. Die Erhebungen mit flexibler und fokussierter Handkamera sind in teilnehmenden Beobachtungen mit ‚pen und pencil‘ eingebettet und können so mithilfe von Feldwissen kontextualisiert werden (vgl. Rabenstein/Steinwand 2016).
 - 4 Szenische Beschreibungen verstehen wir als im Prozess der Auswertung entstehende Protokolle, sie dienen dem Nachvollzug des rekonstruierten Verlaufs einer Situation, sie sind als Konstruktionen, nicht als Abbilder des Geschehenen zu verstehen (vgl. Rabenstein/Steinwand 2016); vgl. für eine erste Rekonstruktion der beiden Fälle Rabenstein/Schäffer/Gerlach/Steinwand 2017.
 - 5 Re-Adressierungen rekonstruieren wir mithilfe des von Reh und Ricken (2012) ausgeführten sequentiellen Vorgehens auf die in den entstehenden Selbst- und Anderen-Verhältnisse als Figurationen (Norbert Elias), entlang derer sich Rückschlüsse in Bezug auf die normative Ordnungsbildung ziehen lassen (vgl. ausführlich Rabenstein/Steinwand 2016). Wir berücksichtigen auch, wie die Kamera die Beobachteten beobachtet und wie von den Beobachteten – in Form von Reaktionen auf die Kamera – wiederum die Kamera bzw. die Kameraführung beobachtet wird.
 - 6 Im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs ‚Nigger‘ ist den aus den Race-Studies bekanntem Umstand Rechnung zu tragen, dass hier Signifizierungsprozesse von Hautfarbe mit sozialräumlichen Segregationen und Deklassierungen einhergehen und sich in Bezug auf hierarchisierende Wirkungen wechselseitig verstärken (vgl. Hirschauer 2014, S. 185). Zu rekonstruieren wäre der Zusammenhang dieser Adressierung zu der reproduzierten Raumordnung, die für Vincent unter „Weißen“ bzw. im migrationsgesellschaftlichen Peerraum u.a. von ‚Vincent‘ und ‚Dario‘ entsteht.

Literatur

- Artamonova, O. A. (2016): »Ausländersein« an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld.
- Breidenstein, G. (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M./Haider, M./Kirschhock, E.-M./Ranger, G./Renner, G. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft, Wiesbaden, S. 35–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_3
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.
- Breidenstein, G./Menzel, C./Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 153–168. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten. In: Tervooren, A./Göhlich, N./Engel, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld, S. 133–149.
- Budde, J./Rißler, G. (2014): Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. In: Erziehung und Unterricht, 164. Jg., H. 3/4, S. 333–341.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013a): Ethnomethodologie und Ungleichheit? In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 29–52.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013b): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. Jg., H. 5., S. 644–655.

- Eckermann, T. (2017): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Wiesbaden.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, A./Göhlich, N./Engel, M./Mieth, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld, S. 329–345.
- Fritzsche, B./Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 25–39.
- Geier, T. (2015): „Doing Ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht: Thematisierung nationalethnischer Differenz. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 123–138.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Herzmann, P./Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, H. 6, S. 97–110.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43. Jg., H. 3, S. 170–191.
- Hirschauer, S./Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Weilerswist, S. 7–26.
- Idel, T.-S./Rabenstein, K./Ricken, N. (2017): Zu Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden, S. 139–156.
- Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. In: Georg, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Konstanz, S. 93–122.
- Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 109–121.
- Rabenstein, K./Schäffer, M./Gerlach, J./Steinwand, J. (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion. Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, S. 265–276.
- Rabenstein, K./Idel, T.-S./Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In: Budde, J./Blosse, N./Bosson, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 241–258.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): Ethnografie pädagogischer Differenzordnungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim/München, S. 242–262.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, S. 35–56.

- Reh, S./Ricken, N. (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden.
- Ricken, N. (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, S./Ricken, N. (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, S. 43–63. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_3
- Rose, N. (2015): Performative (An-)Sprache – Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 193–211.
- Steinwand, J. (2018): *Individualisierung und Ungleichheit*. Dissertationsschrift in Vorbereitung. Georg-August-Universität Göttingen.
- Sturm, T./Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender*, 7. Jg., H. 1, S. 64–78.
- Verheyen, N. (2014): Die soziale Konstruktion individueller Leistung. Forschungsperspektiven zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften. In: *Neue politische Literatur*, 59. Jg., H. 1, S. 63–87.
- Waburg, W./Herwartz-Emden, L. (2015): Herstellung von Heterogenität und Homogenität nach dem Übertritt ans Gymnasium: Geschlecht und kulturelle Herkunft als relevante Differenzkategorien. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 259–282.
- Waldschmidt, A. (2014): Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In: *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 25. Jg., H. 2, S. 173–193.
- Weber, M. (2006): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 195–206. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3_11
- Zaborowski, K.U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden.

Claudia Machold und Carmen Wienand

Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen

Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie

Ethnicity-relevant pedagogical practices of differentiation in educational organizations

Re-constructing the production of inequality in a society shaped by migration as purpose of a longitudinal ethnography

Abstract

Der Beitrag diskutiert anhand eines ethnografischen Forschungsprojekts Potenziale und Herausforderungen re-konstruktiver Ungleichheitsforschung. Das zugrundeliegende Projekt befasst sich aus praxistheoretischer Perspektive mit der Frage, wie ethnisch codierte Bildungsungleichheit reproduziert wird. Um von situierten Unterscheidungspraktiken auf einen Ungleichheitszusammenhang schließen zu können, ist das Projekt als längsschnittliche Ethnografie angelegt. Der Beitrag zeichnet sowohl die methodologische Herausforderung des Gegenstands Unterscheidungspraktiken nach, als auch die Erarbeitung des Konzepts von ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraxen. Das Erkenntnispotenzial dieses Zugangs wird über die Analyse eines Datenbasierten Porträts verdeutlicht.

Keywords: Differenz, Ethnizität/natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Bildungsungleichheit, Migrationsgesellschaft, Praxistheorie, Ethnografie, qualitative Ungleichheitsforschung

Abstract

In this article, we discuss potentials and challenges of re-constructive inequality research on the basis of a concrete ethnographic research project. In a praxeological perspective, the project deals with the question of how educational inequalities are being reproduced. Designed as a longitudinal ethnography, the project aims at the interrelation of situated practices of differentiation and inequality. The research subject practices of differentiation are outlined as a specific methodological challenge. Thus, the development of the concept of ethnicity-relevant practices of differentiation is traced in this article. The potential of this approach is illustrated within the analysis of a data-based portrait.

Keywords: Difference, Ethnicity, Educational Inequality, Migration, Praxeology, Ethnography, Qualitative Research

1 Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung macht gesellschaftliche, (bildungs-)politische und pädagogische Reaktionen sowie subjektivierende Effekte aktueller und vergangener Migrationsphänomene zu ihrem Gegenstand. Das ihr häufig zugrundeliegende Verständnis von Gesellschaft als Migrationsgesellschaft fasst Migration vor allem als Phänomen, bei dem nicht nur territoriale Grenzen überschritten, sondern auch „symbolische Grenzen der Zugehörigkeit“ (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 35) zum Thema werden. Der Begriff beschreibt einen Gesellschaftstypus, für den Migration – als Immigration, Emigration, Trans- oder Pendelmigration – konstitutiv ist (vgl. Mecheril 2010, S. 11). Wird Migration als zentral für eine Gesellschaft verstanden, so ist das gemeinschaftsbildende Innen wie auch das abgegrenzte Außen im sich stets verändernden Verhältnis zueinander gedacht. ‚Gesellschaft‘ wird in der Konsequenz nicht im abgeschlossenen Sinne (Containermodell) verstanden, sondern als kontinuierlich in der Veränderung befindlich (vgl. Mecheril 2016, S. 14). Vor diesem Hintergrund ist es interessant zu beobachten, wie das Innen und Außen und damit immer auch die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit hervorgebracht und verhandelt werden. Erziehungswissenschaftlich ist diese Perspektive insofern zentral, als auch das Bildungs- sowie Kinder- und Jugendhilfesystem an der Verhandlung beteiligt sind, etwa in situierten Praktiken, in pädagogischen Verfahren der Beobachtung oder der Leistungsbeurteilung, in organisationalen Programmatiken sowie bildungspolitischen Maßnahmen. Damit rücken Phänomene des Unterscheidens in den Blick, die sich in pädagogischen Kontexten in Bezug auf Nation, Ethnizität und Kultur¹ ereignen, und in denen eine Ordnung des Innen und Außen (bzw. Wir und Nicht-Wir) entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskriterien aufgerufen bzw. hervorgerufen wird.

In Anbetracht der anhaltenden Befunde zur Bildungsungleichheit, die sich nach wie vor auch über das Differenzkriterium des sogenannten Migrationshintergrunds als ethnisch codiert abbilden lässt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2016, S. 48), erscheint die Frage weiterführend, inwiefern Praktiken des Unterscheidens privilegierende oder benachteiligende Effekte für den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zeitigen und insofern ungleichheitsrelevant werden (vgl. Hormel 2011, S. 219). Forschung, die sich dieser Frage widmet, ist mit der Herausforderung konfrontiert, die manifesten – also: sichtbaren und sprachlich bearbeitbaren – Differenzstrukturen sozialer Realität (wie Geschlecht, Ethnizität, Alter) in ihrer Bedeutung für die latenten Strukturen gesellschaftlicher Ungleichverteilung von Ressourcen (Einkommen, Macht und Bildung) (vgl. Emmerich/Hormel 2017, S. 104) zu plausibilisieren.

Das Forschungsprojekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“² begegnet dieser Herausforderung über einen re-konstruktiven, ethnografischen Zugang. Im vorliegenden Beitrag legen wir mit dem Konzept ethnizitätsrelevanter Unterscheidungspraktiken eine spezifische Perspektive auf Unterscheidungen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen dar. Dafür skizzieren wir im ersten Schritt das Forschungsdesign des Projekts und fokussieren die Operationalisierung des Zusammenhangs zwischen Unterscheidungspraktiken und dem ungleichen Zugang zu Bildung (Abschnitt 2). Im nächsten Schritt explizieren wir das Erkenntnispotenzial dieser Forschung anhand eines Datenbasierten Porträts. Wir

richten hierbei das Augenmerk auf das empirisch begründete *sensitizing concept* der ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraktiken (Abschnitt 3). Zuletzt betrachten wir die in der Analyse des Datenbasierten Porträts gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf ihre Ungleichheitsrelevanz. Dabei sprechen wir auch die Möglichkeiten und Herausforderungen einer praxistheoretischen, re-konstruktiven, ethnografischen Ungleichheitsforschung an (Abschnitt 4).

2 Eine längsschnittliche Ethnografie zur Genese von Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft

Die Ethnografie kann als eine Erkenntnisstrategie verstanden werden, die die *praktische* Erzeugung von Bedeutungen zu ihrem Gegenstand macht. Sie sucht über die nachvollziehende Beschreibung das „implizite Wissen, den Vollzug und die Darstellung von Praktiken, Fragen der Lösung von Handlungsproblemen und der Handlungskoordination zu explizieren“ (Breidenstein u.a. 2015, S. 33). Abhängig von den unterschiedlichen grundlagentheoretischen Annahmen zu Praxis und Praktiken variieren die Annahmen darüber, wie und was ethnografisch rekonstruiert wird. Aus diesem Grund klären wir zunächst die grundlagentheoretischen Annahmen des betreffenden Projekts, um anschließend das Forschungsdesign darzulegen.

Grundlagentheoretische Annahmen

Die Kulturtheorien haben sich in den letzten Jahren hin zu Theorien sozialer Praktiken gewandelt (Reckwitz 2000), die jeweils auf unterschiedliche Weise die *praktische* Hervorbringung des Sozialen fassen. In synthetisierend-programmatischer Absicht formuliert Reckwitz (2003) sodann seine praxistheoretische Variante, die er als eine „spezifische Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive“ (S. 286-287) versteht. Zentral ist dabei die Abgrenzung von mentalistischen Theorien und die Hinwendung zu einem Verständnis von sozialen Praktiken, das diese als „know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen [fasst: C.M./C.W.], deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (ebd., S. 289). Diese sozialtheoretische Ausformulierung der Praxistheorie umfasst drei Kennzeichen von Praktiken: Erstens die Materialität des Sozialen/Kulturellen, zweitens die implizite sowie informelle Logik des sozialen Lebens, drittens die Routinisiertheit und Unberechenbarkeit von Praktiken (vgl. ebd., S. 290-296). Praxistheoretische Forschung befasst sich vor diesem Hintergrund mit der Re-Konstruktion des praktischen Wissens, „das in einer sozialen Praktik mobilisiert wird“ (ebd., S. 292). Das bedeutet, dass Wissen „immer nur in Zuordnung zu einer Praktik zu verstehen und zu rekonstruieren“ (ebd., S. 298) ist und der Diskurs erst in seinem sozialen Gebrauch wirksam wird (vgl. ebd.). Subjekte werden in dieser Perspektive als Träger von Wissen verstanden und sind „in allen ihren Merkmalen Produkte historisch- und kulturell spezifischer

Praktiken“ (ebd., S. 296), die ebenfalls lediglich innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken existieren.

Zur Bestimmung grundlagentheoretischer Annahmen erweist sich die praxistheoretische Darstellung von Reckwitz als anschlussfähig gegenüber weiteren Theoriebezügen, die in erziehungswissenschaftlichen Ethnografien hergestellt werden (vgl. etwa Kelle 2010; Kuhn 2013). So folgt das Forschungsprojekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ der Annahme, dass es sich bei *Ethnizität* um das Ergebnis von Prozessen der Ethnisierung handele, also um „soziale Konstruktionsprozesse [...], in denen der Glaube an eine gemeinsame Abstammung, Geschichte und Kultur entwickelt wird“ (Hormel/Scherr 2003, S. 60). Ethnisierende Praktiken operieren deshalb vor allem „auf der Ebene grundlegender gesellschaftsbezogener Wahrnehmungskategorien und klassifizierender Ordnungsvorstellungen und somit auf dem Feld politischer Artikulation und Repräsentation; ihre Effekte sind nicht primär als strukturbildende, sondern als sinnkonstituierende und ordnungsstiftende in den Blick zu nehmen“ (Hormel 2007, S. 230–231). Ein praxistheoretischer Zugang, der sich für pädagogische Unterscheidungspraktiken im Hinblick auf ethnisch codierte Bildungsungleichheit interessiert, befasst sich dann mit solchen Praxen, in denen ethnisch codierte kulturelle Codes als Klassifikationscodes (Reckwitz 2006) praktisch hervorgebracht werden.

Mit diesen praxistheoretischen Grundlegungen greift das Forschungsprojekt auf ein theoretisches Angebot zurück, das im fortlaufenden Analyseprozess einer reflektierenden Ausformulierung und Differenzierung im Sinne von *sensitizing concepts* bedarf (vgl. Charmaz 2006, S. 16–17). Ein Resultat dieser Auseinandersetzung, die zwischen theoretischen Überlegungen und analytischer Arbeit am empirischen Material angesiedelt ist, ist die Konzeption von ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraktiken. Sie stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags.

Forschungsdesign

Um situierte Praktiken in einen plausiblen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen stellen zu können, verschränkt das Forschungsprojekt eine synchrone Perspektive auf Unterscheidungspraktiken mit einer diachronen Perspektive auf die Manifestation dieser Unterscheidungspraktiken in individuellen Bildungsverläufen. Diese Verschränkung wird über die Anlage des Projekts als *längsschnittliche Ethnografie* realisiert: Zu vorab festgelegten und analytisch begründeten Zeitpunkten werden seit dem Jahr 2011 jeweils dreimonatige Erhebungsphasen im Feld durchgeführt³. So kann die Entstehung von Bildungsverläufen über einen Zeitraum von insgesamt 8 Jahren in unterschiedlichen Bildungsorganisationen analysiert werden. Damit trägt das Forschungsvorhaben der Annahme Rechnung, dass Bildungsungleichheit als Prozess der Aufschichtung über verschiedene Bildungsorganisationen hinweg zu fassen ist. Das Sample besteht aus 28 Kindern, die im Durchgang durch die Kindertagesstätte bis hin zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I forschend begleitet werden.

Über die Methoden der Dokumenten- und Artefaktanalyse, Teilnehmende Beobachtung, Interviews mit den Kindern, Fachkräften und Eltern werden die formalen Bildungsverläufe sowie pädagogische Unterscheidungspraktiken von Professionellen und die Perspektiven der begleiteten Kinder im pädagogischen Alltag (Unterricht, Pausen, Elternsprechtage) beforcht. Die Berücksichtigung der für den Forschungsgegenstand zentralen zeitlichen Dimension gelingt methodisch

über das Instrumentarium Datenbasiertes Porträt (vgl. Machold 2017), das in der Lage ist, die empirischen Daten in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Es fungiert als ein methodologisches Bindeglied, das die Organisation und Analyse umfangreicher Daten ermöglicht und begegnet so dem Anspruch des qualitativen Längsschnitts, die individuellen Bildungsverläufe umfassend analytisch zu rekonstruieren (vgl. Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013, S. 3). Ihm liegt eine Idee von Triangulation zugrunde, wie sie auch in vergleichbaren, längsschnittlich ausgerichteten qualitativen Forschungsprojekten zum Tragen kommt (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Krüger/Deinert/Zschach 2012; Krüger/Köhler/Zschach 2010; Krüger u.a. 2008). Sie beruht auf der Annahme, dass mit dem Bild der Collage eine eigenständige Gegenstandskonstitution jener in unterschiedlichen methodischen Zugängen erhobenen Daten zwar aufrechterhalten werden kann, durch den Bezug der Daten auf ein Individuum (jedem der begleiteten Kinder wird ein Datenbasiertes Porträt zugeordnet) jedoch zugleich eine Integration der Daten zu leisten ist. Diese ermöglicht es, die Aufsichtung und möglichen Interaktionseffekte (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 283–284) von pädagogischen Unterscheidungspraktiken sichtbar zu machen. Dieses Vorgehen wird vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten praxistheoretischen Annahmen auch dem Geltungsanspruch des Porträts gerecht: es wird kein Individuum repräsentiert, sondern ein Set von Praktiken (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011, S. 247), die auf ein Individuum bezogen sind und dieses dabei als spezifisches, aber gleichzeitig situatives und kontextabhängiges Kindergarten- bzw. Schulkind hervorbringen.

Neben den vielfältigen ressourcenbezogenen und organisatorischen Anforderungen, die eine qualitative Längsschnittforschung aus einem forschungspraktischen Blickwinkel charakterisieren (vgl. exempl. Petersen/Asbrand 2013, S. 51–52), evokiert der Forschungsprozess auch theoretische Herausforderungen. Teil der Anlage des Forschungsprojektes ist es, nicht von vornherein ein theoretisches Modell bezüglich des Zusammenhangs von Klassifikationsprozessen und Ungleichheit an die Forschung heranzutragen, sondern, unter reflektierender Berücksichtigung der *sensitizing concepts*, theoriegenerierend im Sinne einer konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie (vgl. Charmaz 2006) zu arbeiten.

Im Folgenden wenden wir uns der Annahme zu, Unterscheidungspraktiken unter spezifischen Kontextbedingungen als ethnizitätsrelevant⁴ analysieren zu können. Konnten wir bereits an verschiedenen Stellen auf ethnizierende bzw. ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen hinweisen (exempl für die Kita: Kuhn/Mai 2016; Machold 2015; Machold 2018; für die Schule: Machold/Carnin 2018), stellt sich in den fortlaufenden empirischen Analysen die Frage nach einer differenzierten empirischen Fundierung der Einordnung als ethnizitätsrelevant. Vor diesem Hintergrund ist vor allem die Notwendigkeit der Kontextualisierung situierter Praktiken in den Blick zu nehmen. Die Erarbeitungen verknüpfen wir abschließend mit dem Erfordernis, den Aufsichtsbegriff (vgl. auch Witzel 2010, S. 295) – als Grundidee der längsschnittlichen Anlage des Projekts – zu reflektieren. Hierbei beziehen wir uns auf eine Auswahl empirischer Materials aus einem Datenbasierten Porträt.

3 Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätte und Grundschule

Bezeichnen wir pädagogische Unterscheidungspraktiken in der Analyse als ethnizitätsrelevant, bedeutet das zunächst, dass diese situierten Praktiken an eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung gebunden sind und somit im Vollzug dieser Praktiken eine Relevanz von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit hergestellt wird. Dabei sind ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken weder notwendig auf ein konkretes Konzept von Nation, Ethnizität oder Kultur bezogen, noch regelmäßig in gleicher Weise explizit. So sind Unterscheidungspraktiken, die in Bezug auf ein Individuum vollzogen werden, nicht immer nur ethnizitätsrelevant in der Hinsicht, dass sie z.B. ein Kind als ‚ethnisch anderes‘ Kind hervorbringen. Als ethnizitätsrelevant erweisen sich Unterscheidungspraktiken erst in der Kontextualisierung. Im folgenden Materialausschnitt aus dem Datenbasierten Porträt „Leyla“⁴⁵ wird dies verdeutlicht, indem Sequenzen aus drei verschiedenen Praxisformen in Kita und Grundschule ausgewählt werden, an denen dieses *sensitizing concept* entfaltet werden kann. Damit steht die Herausforderung im Fokus, Praktiken als ethnizitätsrelevant zu re-konstruieren.

3.1 Praxis des Bewertens und Dokumentierens in der Kita

Artefakte, mit Kolbe u.a. (2008, S. 132) verstanden als hergestellte Gegenstände, in denen Praktiken und Wissensbestände materialisiert sind, sind gerade aufgrund der Materialität in ihrer übersituativen Bedeutung in die re-konstruktive Analyse zur Herstellung von ethnisch codierter Differenz einzubeziehen (vgl. Kuhn/Mai 2016, S. 117–122). Die Praxis des Bewertens und Dokumentierens fassen wir als eine Praxisform, die vor allem durch eine Interaktion mit Artefakten in Form von Dokumenten gekennzeichnet ist. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungen werden hier als materialisierte Hervorbringung festgeschrieben und über die situierte Dokumentationspraktik hinaus zugänglich gemacht (vgl. auch Machold 2015, S. 42; Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 46–47). Der Elementarbereich wird zunehmend in die Verantwortung zum Abbau von Bildungsungleichheit genommen. In diesem Zuge haben sich Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren als fester Bestandteil der elementarpädagogischen Praxis etabliert (vgl. Kuhn/Machold/Schulz 2018, S. 8–9). Des Weiteren kann auf die Erkenntnis aufgebaut werden, dass ethnizierende und ethnizitätsrelevante pädagogische Unterscheidungspraktiken in der Kita sich regelmäßig auf Sprache beziehen, indem sich mit Bezug auf die Norm ‚altersgemäße Sprachentwicklung‘ die Entwicklungsordnung mit der ethnisch codierten Ordnung verschränkt (vgl. exempl. Machold/Carnin 2018). Angesichts der Dokumentationspflicht zur altersgemäßen Entwicklung von Kindern wird auch bei Leyla der Sprache Bedeutung zugemessen. Zu Leyla werden in der Kita unterschiedliche Dokumentationen erhoben: jährliche Beobachtungsverfahren, Beobachtungsleitfäden und Ergebnisprotokolle zu Entwicklungsgesprächen sowie der Beobachtungsbogen „Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern in Kindertageseinrichtungen“.

Das Vorhandensein der dokumentierten Beobachtung „Sismik“ in Bezug auf Leyla setzt eine Einordnung Leylas als sogenanntes ‚Migrant*innenkind‘ voraus. Als

„Familiensprache(n) des Kindes“ sind für Leyla im „Sismik“-Bogen handschriftlich dokumentiert: „deutsch, [weitere Sprache]“⁶. Der Punkt „Nationalität des Kindes“ ist mit dem handschriftlichen Eintrag „Deutsch“ versehen. Die zusätzlich zur „Familiensprache“ abgefragte unscharfe Kategorie „Nationalität“ wirft die Frage auf, ob mit ihr tatsächlich auf die Staatsangehörigkeit abgezielt wird, wie es im Falle Leylas offenbar von der ausfüllenden Erzieherin interpretiert worden ist. Die Staatsangehörigkeit eines Kindes abzufragen erscheint insofern naheliegender, da diese bestimmte Informationen birgt, welche beispielsweise das Aufenthaltsrecht betreffen können, das bundesdeutsche Staatsangehörige bzw. EU-Bürger_innen privilegiert. In „Sismik“ ist für Leyla das Ergebnis altersgemäßer Sprachentwicklung dokumentiert. Beispielsweise ist bei dem Punkt „Wortschatz“, hinter dem vier Möglichkeiten zum Ankreuzen angeboten sind, die beste Bewertungsmöglichkeit „reichhaltig“ angekreuzt. Interessanter an diesem Punkt ist jedoch die dort abgedruckte, erläuternde Aufforderung zum Setzen des Kreuzes: „der deutsche Wortschatz des Kindes ist (verglichen mit deutschen Kindern seines Alters)“, dahinter folgen die Ankreuzmöglichkeiten. Die „deutschen“ Kinder sind hier der idealtypische Maßstab zur adäquaten Einordnung des altersgemäßen Wortschatzes in deutscher Sprache. Die schriftlich fixierte Aufforderung zum Vergleich des Kindes mit „deutschen“ Kindern legt zum einen die Deutung „deutsch“, verstanden als different zum „Migrantenkind“, offen, und zum anderen die imaginierte Kongruenz des „deutsch“-Seins mit einem idealtypisch verlaufenden Spracherwerb des Deutschen. Im kitaeigenen Dokumentationsbogen zum jährlichen Beobachtungsverfahren ist in der Zeile „Muttersprache“ lediglich „[weitere Sprache]“ eingetragen (im Gegensatz zum „Sismik“-Bogen). „Die Einzahl des Begriffs Muttersprache verweist darauf, dass lediglich eine Muttersprache denkbar ist.“ (Machold 2015, S. 41)

Die gezeigten Begriffsverwendungen können als Indikatoren für die diffusen Ordnungs-Schemata betrachtet werden, in denen ethnisch codierte Differenz in Verschränkung mit der frühkindlichen Sprachentwicklungsdiagnostik hervorgebracht wird. Über die vorgeformten rigiden Unterscheidungskategorien in den Dokumentationsbögen hinausgehend werden in Bezug auf Leyla im erhobenen Datenmaterial keine weiteren Unterscheidungspraktiken aufgefunden, die sich explizit auf natio-ethno-kulturelle Differenz beziehen. Die Verschriftlichung, d.h. die Vereindeutigung und Materialisierung der Relevanzsetzung reproduziert jedoch die Vorstellung von nationaler, ethnischer oder kultureller Eindeutigkeit, womit die Vorstellung von quasi-natürlich homogenen Systemen impliziert ist (vgl. auch Kuhn/Diehm 2015, S. 109–110). Die Zuordnungsnotwendigkeit in den Dokumentationen bringt nicht nur die aufgeführten Kategorien, sondern auch die Beschränkung auf eindeutige Einträge als bedeutsam hervor.

In Bezug auf das Potenzial der Ungleichheitsrelevanz (im Hinblick auf die soziale Wirksamkeit) kann also festgestellt werden, dass der natio-ethno-kulturelle Homogenitätsdiskurs in der Praxis des Bewertens und Dokumentierens über die begriffliche Standardisierung des ‚Deutschen‘ (von ‚Deutschen‘ gesprochen) als Orientierungsmaßstab reifiziert wird.

3.2 Praxis der Sprachstandsdiagnostik, zwei Jahre vor der Einschulung

Die Praxis der Sprachstandsdiagnostik in der Kita wird hier mit dem Verfahren Delfin4 in den Blick genommen, das darauf abzielt, einen potenziellen Sprachförderbedarf für die deutsche Sprache zu diagnostizieren (vgl. exempl. Kuhn/Mai 2015; Diehm/Kuhn/Machold 2013). Konkret wird im Folgenden eine Sequenz aus einem Gespräch zwischen der durchführenden Grundschullehrkraft und Leylas Mutter analysiert. Leyla nimmt im Alter von vier Jahren in der Kita an der ersten Stufe von Delfin4 teil⁷. Obwohl sie ein Ergebnis mit dem Befund erzielt, keine Sprachförderung zu benötigen, wünscht ihre Mutter auch noch Leylas Teilnahme an der zweiten Stufe. Auch hier bekommt Leyla attestiert, dass für sie keine Sprachförderung vorgesehen sei. Während der Durchführung der zweiten Stufe in den Räumlichkeiten der Schule und beim anschließenden Gespräch sind Leyla, ihre Mutter, eine Grundschullehrkraft sowie eine Forscherin anwesend. Die Lehrkraft, die soeben die zweite Stufe der Sprachstandsdiagnostik Delfin4 durchgeführt hat, erläutert der Mutter im Anschluss an das Testgespräch mit dem Kind die Punktevergabe, um Leylas Ergebnis einzuordnen.

- Lehrkraft:** „Das sollte ich Ihnen vielleicht noch sagen, das sind diese Punkte die sie gekriegt hat und die haben ne Tabelle für Kinder, die über vier sind und für alle die, jünger als vier Jahre sind.“
- Mutter:** „M-hm?“
- Lehrkraft:** „Weil die, nen bisschen anders bewertet werden. (.) Und da musst ich dann halt den Durchschnitt ausrechnen, und durch sieben teilen weil's sieben Aufgaben waren.“
- Mutter:** „Okay?“
- Lehrkraft:** „Da kommt so dieser Durchschnitt raus und der ist, super.“
- Mutter:** „Okay schön.“
- Lehrkraft:** „Also, (.) so richtig, super fitte, deutsche (.) Kinder haben, hab ich noch nie mehr als nen Durchschnitt von zweieundsechzig gehabt. Also, von daher können Sie das einordnen wie gut das ist.“
- Mutter:** „Okay?“
- Lehrkraft:** „Das ist echt super.“
- Mutter:** „Ja also reden tut sie ja sowieso richtig gerne.“ (lacht)
- Lehrkraft:** (gleichzeitig) „Also da können Sie richtig stolz sein.“
- (B1_0714)

Im ergebnisreflektierenden Gespräch wird natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Bezug auf Leyla über die als ‚deutsch‘ attribuierte Vergleichsgröße relevant gesetzt. Der anfängliche altersbezogene Hinweis der Lehrerin reproduziert die normative Rahmung einer Differenzierung von Kindern nach altersgemäßer Entwicklung (vgl. Kelle 2007). Ihre Erläuterung wird quasi beiläufig in einen Rahmen mathematischer Logik gebettet, in dem das errechnete Ergebnis ‚objektiv‘ erscheint. Die quantifizierende Umwandlung der Antworten in Punkte während der Testprozedur wird hingegen nicht weiter erläutert. Demnach geht es im Gespräch offenbar nicht um eine detaillierte Rekonstruktion der Punktevergabe an Leyla. Vielmehr demonstriert die Lehrkraft ein Bemühen, in Referenz auf ihren eigenen Erfahrungshorizont als Verfahrensleiterin, für die Mutter das Ergebnis in den Kontext von Ergebnissen einzuordnen, die im Durchschnitt von anderen Kindern erzielt werden. Die Lehrerin fügt als weitere Vergleichsdimension den Durchschnitt „richtig super fitte[r] deutsche[r] Kinder“ hinzu. Den praktischen Zweck des Vergleichs

mit dieser spontan eingeführten Kategorie erläutert die Lehrerin direkt im Anschluss: „von daher können Sie das einordnen wie gut das ist“. Ergebnisse „deutscher“ Kinder werden so als Maßstab für eine Bewertung des Punktedurchschnitts als „gut“ bzw. als „super“ hervorgebracht. Indem Leyla mit ihnen verglichen werden soll, wird ersichtlich, dass sie selbst nicht den „richtig super fitten deutschen“ Kindern zugeordnet ist. Somit wird Leyla hier *implizit* als natio-ethno-kulturell differentes, jedoch mit „richtig [...] deutsche[n]“ Kindern vergleichbar gutes Kind hervorgebracht. Die Idee der Lehrkraft, zu diesem Vergleich anzuregen, kann in Anspielung auf dominante gesellschaftspolitische Diskurse als Anerkennung einer gelungenen Integration gedeutet werden. Leyla wird – trotz eines Mangels (dem Mangel, nicht ‚deutsch‘ zu sein) – der Menge der ‚fitten‘ Kinder zugeordnet.

Die zugeschriebene Aussagekraft dieses Durchschnitt-Vergleichs unter Hinzunahme des Attributs „deutsch“ zur Markierung des Erwartungshorizonts erscheint im Vergleich mit der in den Dokumentationsbögen der Kita herausgearbeiteten Vergleichsaufforderung (siehe 3.1 oben: „[...] verglichen mit deutschen Kindern seines Alters“) als Verweis auf eine latent relevante Bedeutung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Kontext der Bewertung bzw. im Erreichen einer hohen Punktzahl in Testverfahren, die sich auf Sprachentwicklung in deutscher Sprache beziehen. Mit der Formulierung „[...] da können Sie richtig stolz sein“, wird darauf verwiesen, dass auch die Mutter deshalb stolz sein könne, weil es sich bei Leyla um ein nicht-‚deutsches‘ Kind handele, das sich den ‚deutschen‘ Kindern zugeschriebenen Kompetenzen annähern könne. So erscheint Leylas erfolgreiches Abschneiden nicht nur als individuelle Angleichungsleistung, sondern auch als Ergebnis einer anzuerkennenden elterlichen Erziehungsleistung. Im Umkehrschluss wäre eine geringere Vergleichbarkeit mit „fitten deutschen“ Kindern prekär und könnte als individuelles und elterliches Scheitern, jedoch zugleich im Sinne eines erwarteten Werdegangs eines ‚Migrantenkindes‘ eingeordnet werden. Im Hinblick auf das Potenzial der Ungleichheitsrelevanz (hier bezogen auf die sozial nachhaltige Wirksamkeit dieser Unterscheidung) kann damit auch festgehalten werden, dass Anspielungen auf den gesellschaftspolitischen Assimilationsdiskurs in der Praxis der Sprachstandsdiagnostik gebraucht werden, um positive Resonanz für das gute Ergebnis anzuregen.

3.3 Explikationspraxis Expertinnen-Interview, Grundschule

Leylas Unterrichtsalltag wird in der Grundschule teilnehmend beobachtet, des Weiteren werden Zeugnisse und weitere Dokumente zu ihr – und zu den weiteren begleiteten Kindern – erhoben. Leylas Klassenlehrerin wird nach der Feldphase im 1. Schuljahr von einer Forscherin interviewt. Das Interview wird hier verstanden als situierte Praxis, über die Perspektiven der Akteurin hervorgebracht werden, indem sie expliziert werden. Im Verlauf des Interviews lenkt die Forscherin den Gesprächsfokus auf das Forschungsinteresse („wie aus Heterogenitäten Ungleichheiten werden“) und anschließend auf die im Rahmen des Forschungsprojekts begleiteten Kinder in ihrer Klasse. In der Interviewfrage ist eine Vergleichsdimension bereits angelegt („gibt es da oder siehst du da Unterschiede“), die jedoch nicht explizit auf natio-ethno-kulturelle Differenz verweist.

Interviewerin: Wenn du an die Kinder denkst, also die wir jetzt begleiten, (.) gibt es da oder siehst du da Unterschiede zu anderen Kindern, die aus deiner Sicht Einfluss auf den Schulerfolg [...] haben könnten?

[...] (Die Lehrkraft spricht darüber, dass manche Kinder zu Hause ihre „Muttersprache“, also nicht Deutsch sprechen, sich dies jedoch nicht zwangsläufig negativ auswirke, und reflektiert daraufhin vergleichend über den Werdegang zweier Kinder, die am Projekt teilnehmen.)

Lehrkraft: [...] Ich glaube dass ähm (2s) für (2s) ja ich sag mal jetzt deutsche Eltern (.) ähm die selbstverständ- oder vieles an Schule selbstverständlich ist (.) also das is sowas wie Abläufe mit Elternabend mit Elternsprechtag und Einschulung und so weiter (.) das einfach bekannt is [...]
(B1_1425, Z. 476–481 & Z. 505–509)

Leylas Klassenlehrerin greift in ihrer Antwort auf die Strategie zurück, über die Verwendung der Kategorie ‚deutsch‘ einen Vergleichsmaßstab zu beschreiben und damit die Verwendung von natio-ethno-kulturell ‚anders‘ codierten Kategorien vermeiden zu können. Letztere werden zwar aufgerufen, bleiben aber unausgesprochen. Sie thematisiert die Vertrautheit der Eltern mit schulischen Abläufen (implizit: von ‚deutschen‘ Schulen) als einflussreich für Schulerfolg und formuliert die These, dass das Wissen über schulische Abläufe für ‚deutsche‘ Eltern selbstverständlich vorhanden sei. Die Lehrerin ist merklich bemüht, ihre Antwort sprachlich als subjektive Einschätzung („Ich glaube [...]“) und als eher spontan formulierte Äußerung („ja ich sag mal jetzt“) zu kennzeichnen. Damit markiert sie ein Bewusstsein für das Risiko der Pauschalisierung im Sprechen über Heterogenität, Unterschiede und Schulerfolg. Gegenüber der Interviewerin, die sie explizit zu diesem Themenfeld interviewt, reflektiert sie offenbar das pauschalisierende Potenzial ihrer Aussagen. Inhaltlich bezieht sich ihre Einschätzung auf das Vorhandensein von Kenntnissen über schulische Abläufe und lässt durch ihre Markierung ‚deutsch‘ indirekt darauf schließen, dass solches Wissen bei nicht-‚deutschen‘ Eltern nicht vorhanden sei. Mit der Betonung „selbstverständlich“ bezieht sie sich auf die Vorstellung eines sozialisatorischen Wissenserwerbs, der – verkürzt ausgedrückt – den Erwerb dieser Form von Wissen im Rahmen von (kulturell codierten) Sozialisationsprozessen verortet. Damit entlastet die Lehrerin die Akteur_innen, über die sie spricht; nicht jene seien verantwortlich dafür, ob sie die schulischen Abläufe kennen oder nicht, sondern die jeweils individuellen Sozialisationsbedingungen. So weitergedacht, spricht die Lehrerin letztlich die Privilegierung der Kinder ‚deutscher‘ Eltern im Hinblick auf Einflussfaktoren für den Schulerfolg an. Im Ergebnis mündet das Bemühen der Lehrerin, nicht Akteur_innen, sondern Bedingungen als verantwortlich für Bildungsungleichheit zu benennen, in der argumentativen Ethnisierung bzw. Kulturalisierung einer spezifischen Voraussetzung für Schulerfolg: kenntnisreiche Eltern.

Im weiteren Interviewverlauf präzisiert die Forscherin ihr Interesse an der potenziellen Bedeutung von Unterschieden für den Schulerfolg.

Interviewerin: Wie würdest du die Bedeutung von dem sogenannten Migrationshintergrund einschätzen? (4s)

Lehrkraft: Also ich glaube, dass das hauptsächlich dann irgendwie auf dem Papier (.) vorherrscht. (-) Ich glaub nicht, dass das sonst irgendwelche Auswirkungen hat. (4s)

Interviewerin: Und gibts andere Unterschiede oder Heterogenitätsmerkmale die aus deiner Sicht entscheidender sind? (3s)

- Lehrkraft:** Hm also (.) worauf wir oder (.) ich glaub ich eher (.) schau, is dann eben, hm, auf das Sprachvermögen bzw. auf äh, die (2s) ja, (3s) die Sprache, die zu Hause gesprochen wird (.) Und alles was damit zusammenhängt. (2s) Hm, ich glaube, dass das viel vielfach ausschlaggebend ist, (3s) wobei wir man da auch echt vorsichtig sein muss weil (--) ja, man da auch irgendwie nicht sagen kann (2s) was besser und was schlechter is, aber es ist oft ne Erklärung für einiges, (.) wenn man sich die Kinder dann hier so anschaut.
- Interviewerin:** Hm (--) und als ein (.) Merkmal hattest du dann ja eben (.) auch noch genannt im Prinzip die Unterstützung [z.b.]
- Lehrkraft:** [Mhm]
- Interviewerin:** die von zu Hause kommt (2s) also eher so in die
- Lehrkraft:** Ja genau.
- Interviewerin:** Richtung.
- Lehrkraft:** Hm, auch da kann man glaub ich nicht allgemein sagen, dass äh, (--) naja dass das irgendwie zusammenhängt, dass Kinder mit Migrationshintergrund mehr oder weniger unterstützt werden. (--) Das äh kann man echt nicht pauschal sagen. (.) Also es is ja schon dann eher davon ähm abhängig und manchmal is ja auch der Wille da, (.) aber ähm es scheitert dann an anderen Sachen. (3s) Hm, wobei ich schon glaube dass ähm, (--) die meisten auch in der Lage sind ihre Kinder ganz gut zu unterstützen. (.) Mhm.

(B1_1425, Z. 534–560)

Von der Forscherin aufgefordert, sich zum „sogenannten Migrationshintergrund“ zu verhalten, reagiert die Lehrerin mit der Formulierung der These, dieser stelle nur eine formale Kategorie dar. Der Begriff Migrationshintergrund wird von der Interviewerin eingeführt und erscheint hingegen nicht als Vokabel des alltäglichen Sprachgebrauchs der interviewten Lehrkraft. Mit der Anfügung „sogenannten“ stellt auch die Interviewerin selbst den Begriff infrage. Die nichtsdestotrotz in der Interviewfrage suggerierte Bedeutsamkeit eines ‚Migrationshintergrunds‘ verneint die Lehrerin, indem sie dessen Bedeutung zunächst „auf dem Papier“ verortet, also nicht ‚im wirklichen Leben‘. Implizit ist damit auch, dass die Akteur_innen der Schule nicht nach dieser oder eben ähnlichen Kategorien unterscheiden (sondern dass nur Formulare und bürokratische Vorgänge dies tun). Dass ein zugeschriebener Migrationshintergrund oder ein mehrsprachiger familiärer Hintergrund bedeutsam für den Schulalltag ist, scheint damit nicht denkbar. Gefragt nach der eigenen Einschätzung von Einflussfaktoren nennt die Lehrkraft „die Sprache, die zu Hause gesprochen wird“. Damit führt sie weg von einer Logik, die auf ‚Migrant_in‘-Sein abhebt, und richtet den Fokus stattdessen auf die kulturelle Praxis Sprache. Bemerkenswert ist dabei, dass sie den Faktor Sprache von der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ abkoppelt.

Einerseits problematisiert die Lehrerin die Verwendung der Unterscheidung nach einem Migrationshintergrund, andererseits negiert sie nicht grundsätzlich das Vorhandensein einer natio-ethno-kulturellen Ordnung. Darin spiegeln sich die generell ambivalenten Thematisierungsmöglichkeiten von Differenz, verstanden als Konstrukt, das aber soziale Wirksamkeit entfaltet. Im Sprechen über natio-ethno-kulturelle Differenz macht die Lehrerin bestimmte Diskursregeln geltend, an die sie sich – unter anderem im Wissen darum, analysiert zu werden – zu halten bemüht („man da auch echt vorsichtig sein muss“, „das kann man echt nicht pauschal sagen“). Im Ringen mit dem ‚richtigen‘ Sprechen über die Relevanz von Differenz hinterlässt sie Lücken im Gesagten („wenn man sich die Kinder

dann hier so anschaut“): die explizite Benennung der Differenz wird vermieden. Reifiziert wird damit ein Diskurs, der Schulerfolg an familiäre Herkunft knüpft, wobei zu beobachten ist, dass an ethnisierende Varianten dieses Diskurses angeschlossen werden kann, gleichzeitig jedoch eine Sensibilität hinsichtlich pauschalisierender Effekte zu bestehen scheint. Die Logik an sich – Schulerfolg sei abhängig vom Elternhaus – wird nicht angetastet. Welches Kriterium allerdings relevant gesetzt wird, scheint durchaus flexibel.

4 Resümee

Die Re-Konstruktionen zeigen, dass auf verschiedenen Ebenen ‚ineinander greifend‘ oder akkumulativ und sich verdichtend an der affirmativen Reproduktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen praktisch gearbeitet wird. Anhand der hier exemplarisch herausgegriffenen Sequenzen eröffnen sich zwei Dimensionen, in denen der praktische Vollzug von Unterscheidungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Ordnungen gekennzeichnet werden kann: Zum einen, indem ein Individuum explizit als national, ethnisch oder kulturell ‚anders‘ hervorgebracht wird, weil es als das Andere der Ordnung adressiert wird. Solche Praktiken klassifizieren wir als ethnisierende (oder kulturalisierende) Unterscheidungspraktiken. Zum anderen erweisen sich Praktiken als ethnizitätsrelevant, wenn sie gewisse Konzepte von ‚deutsch‘ explizieren, denen eine stille Differenz gegenübergestellt ist (das Andere bleibt dabei implizit). Dabei bildet ein situativ hervorgebrachter Idealtypus des ‚Deutschen‘ den Kontext für die jeweiligen Praktiken. In diesen beiden Dimensionen werden Unterscheidungspraktiken als Praktiken re-konstruiert, in denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen im Sinne von Diskursen oder kulturellen Codes (vgl. Reckwitz 2006, S. 36) Verwendung finden. Wie auch an anderen Stellen bereits dargestellt, wird in der Kita auf eine natio-ethno-kulturell codierte Entwicklungsordnung (die Unterscheidung von sprachlicher Entwicklung als ‚altersgemäß‘ bzw. nicht ‚altersgemäß‘) z.B. durch Verfahren der Sprachstandsdiagnostik rekuriert, woraufhin an diese anschließenden Praxen als pädagogisch ausgewiesen werden können (vgl. hierzu Neumanns Begriff der Pädagogisierung 2010, 2013; sowie Machold/Diehm 2017). Natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen bilden damit die Grundlage der Pädagogisierung der Differenz. In der Schule scheinen, vor dem Hintergrund des bisherigen Analysestands und der hier re-konstruierten Praktiken, natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen die Funktion der Begründung und ggf. Erklärung des Schulerfolgs oder -misserfolgs von Schüler_innen zu haben. Die Schule erscheint damit als nicht (allein) zuständig für die Kompensation von Sprachdefiziten. Natio-ethno-kulturelle Differenz wird zu etwas, das als Bedingung des Schulerfolgs außerhalb der Schule verortet wird. Sie fungiert damit nicht als Grundlage ihrer Pädagogisierung, sondern eher zur Identifizierung einer reinen Leistungsordnung innerhalb der Schule, die lediglich durch Bedingungen außerhalb der Schule beeinflusst wird.

Abschließend stellt sich allerdings die Frage, ob die Tragweite ethnizitätsrelevanter Unterscheidungspraktiken für die „Materialität gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Emmerich/Hormel 2017, S. 104) plausibilisiert werden kann. Da im Forschungsprojekt von der Annahme ausgegangen wird, dass die Genese von Ungleichheit durch die Analyse von sich im Verlauf aufeinander aufschichtenden

Unterscheidungspraktiken re-konstruiert werden könne, ist die Forschung auf die Beschreibbarkeit von Differenz angewiesen, wie auch Emmerich und Hormel (2017, S. 114) aufzeigen: „Erst wenn sich zeigen lässt, *wer* ungleich behandelt wird, kann beobachtet werden, *dass* überhaupt eine Ungleichbehandlung als Sachverhalt vorliegt“ (Hervorh. im Orig.). Da mit der – die Beobachtung notwendigerweise strukturierenden – Zuschreibung von Differenz (*ex ante*) jedoch in der Regel wieder auf Ungleichheitskategorien verwiesen wird, muss sich das Ansinnen einer ethnografischen Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit mitunter gar mit seiner prinzipiellen Infragestellung konfrontieren (vgl. ebd., S. 115). Bestätigt hätte sich dies, wäre das Kind Leyla in der Analyse, ohne weitere Justierung der theoretischen ‚Lupe‘, von vornherein in die Logik von natio-ethno-kultureller Differenz eingeordnet worden: Dann wäre die komplexe implizite Hervorbringung ethnizitätsrelevanter, auf das Kind bezogener Praktiken nicht in den Blick gekommen. Vielmehr hätte die *ex-ante*-Zuschreibung die Analyse so präformiert, dass lediglich hätte re-konstruiert werden können, inwiefern die zugeschriebene Differenz für Schulerfolg oder -misserfolg relevant wird. Womöglich wäre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Bezug auf Leyla in der Analyse als nicht bedeutsam eingeordnet worden. Nicht in den Blick gekommen wären dabei die feinen Praktiken, in denen in beiden Bildungseinrichtungen die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung wirksam ist, die jederzeit aktiviert werden kann: Praktiken, mit denen an der flexiblen Vorstellung eines deutschen Idealtypus gearbeitet wird, womit die tradierte Defizitperspektive auf Andersheit weiterhin unauffällig impliziert und letztlich nicht infrage gestellt wird.

Darin zeigt sich, dass die im vorliegenden Beitrag beschriebene theoretische Sensibilisierung gegenüber ethnizitätsrelevanten Unterscheidungspraktiken verspricht, „die Klassifikations- und Askriptionspraxen der Institution“ (Emmerich/Hormel 2017, S. 115) methodisch in den Blick nehmen zu können und damit eine systematische Analyse der Hervorbringung und Bewertung von Differenz zu ermöglichen. Diese methodologische Differenzierung zugrunde gelegt, kann es gelingen, die Kontinuität, die sich in der Aufsichtung von Unterscheidungspraktiken konkretisiert, im Blick zu behalten, und zu re-konstruieren, ob und wenn ja inwiefern natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen auch bei Bildungsentscheidungen relevant gemacht werden. Damit verschiebt sich die Notwendigkeit, zu sagen wer benachteiligt wird, insofern, als zunächst Unterscheidungspraktiken auch in ihrer Organisationsspezifität expliziert werden, um vor diesem Hintergrund und den feldeigenen ethnizitätsrelevanten Unterscheidungen zu betrachten, *als wer* jemand benachteiligt, aber möglicherweise auch privilegiert wird.

Anmerkungen

- 1 Mecheril (exempl. 2003, 2010) führt in Anbetracht des diffusen Verhältnisses von „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ den Begriff der natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit an, mit dem zum einen gezeigt wird, dass Ausdrücke wie „deutsch“ oder „marokkanisch“ regelmäßig auf alle drei dieser aufeinander verweisenden Begriffe anspielen. Zum anderen kann mit dieser Wortschöpfung der imaginierte Charakter der diesen Ausdrücken zugrundeliegenden Innen-Außen-Struktur betont werden (vgl. Mecheril 2010, S. 14).
- 2 Teilprojekt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Sonderforschungsbereichs 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ (2011-2016), Leitung:

- I. Diehm und im Abschlussjahr C. Machold; Forschungsprojekt (Sachbeihilfe) gefördert durch die DFG – 314127891 (2016-2019), Leitung: C. Machold.
- 3 Feldphasen (FP) 1-3: Dauer je 3 bis 5 Monate in den Kindertagesstätten (2011-2014); FP 4-7: Dauer je 3 bis 5 Monate in den Grundschulen (2014-2018).
 - 4 Obwohl sich die Bezeichnung „ethnizitätsrelevant“ im Wortlaut deutlich an ein Konzept von Ethnizität anlehnt, umfasst der Ethnizitätsbegriff im Forschungsprojekt – als Arbeitsbegriff verstanden – neben seinen soziologischen Bearbeitungen (vgl. Weber 1956; Wimmer 2013) auch die „bildungsrelevant[e]“ (Mecheril 2010, S. 11) erziehungswissenschaftliche Perspektive der Migrationspädagogik, die sich eher der Wendung der nation-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit verschrieben hat.
 - 5 Die hier verwendeten Daten stammen aus dem Datensatz Diehm u.a. 2014.
 - 6 Da es sich um eine für die Ausführungen unerhebliche Information handelt, wird die Sprache hier nicht genannt.
 - 7 Zum Erhebungszeitpunkt erfasste Delfin4 als verpflichtendes und standardisiertes Sprachscreening alle Vierjährigen in NRW. Es wurde 2014 abgeschafft.

Literatur

- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 14. Jg., H. 1, S. 3–12.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. überarb. Aufl. Konstanz/München.
- Castro Varela, M. do Mar/Mecheril, P. (2010): *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. do Mar/Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 23–53.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Delhi.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): *Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung*. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013): *Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 59. Jg., H. 5, S. 644–655.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M./Pötzschke, L./Carnin, J. (2014): *Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit*. SFB 882. doi:10.4119/unibi/sfb882.2014.18.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2017): *Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung*. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden, S. 103–121.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Hormel, U. (2007): *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden.
- Hormel, U. (2011): *Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität: Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem*. In: Smykalla, S./Vinz, D. (Hrsg.): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster, S. 216–230.

- Hormel, U./Scherr, A. (2003): Was heißt „Ethnien“ und „ethnische Konflikte“ in der modernen Gesellschaft? In: Groenemeyer, A./Mansel, J. (Hrsg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen, S. 47–68.
- Hormel, U. (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden.
- Hormel, U. (2011): Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität: Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster, S. 216–230.
- Kelle, H. (2007): ‚Altersgemäße Entwicklung‘ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd.), 52. Beiheft, S. 110–122.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen/Farmington Hills.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 11. Jg., H. 1, S. 125–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Kuhn, M./Mai, M. (2016): Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich – Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In: Geier, T./Zaborowski, K. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 115–132.
- Kuhn, M./Diehm, I. (2015): *Sprechen über* das Sprechen der Kinder. Thematisierungsweisen ‚ungesprochener‘ Mehrsprachigkeit im elementarpädagogischen Feld. In: Schnitzer, A./Mörger, R. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, S. 109–130.
- Kuhn, M./Machold, C./Schulz, M. (2018): Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. Zur Materialität von Elterngesprächen im elementarpädagogischen Feld. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), Jg. 11, H. 1, S. 7–21.
- Machold, C. (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: SP Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit, 7. Jg., H. 1, S. 35–50.
- Machold, C. (2017): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 157–176.
- Machold, C. (2018): Kinder positionieren. Positionierung als Perspektive ethnografischer Kindheitsforschung zu Differenz. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden, S. 139–149. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_8
- Machold, C./Carlin, J. (2018): Re-Präsentationspraktiken von *Kindsein* und *Kindheit* in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. *Sprechen über* in Kindertages-

- stätte und Grundschule. In: Betz, T./Bollig, S./Joos, M./Neumann, S. (Hrsg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim/Basel, S. 233–248.
- Machold, C./Diehm, I. (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisations-spezifik und Ungleichheitsrelevanz. In: Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen, S. 307–320.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster.
- Mecheril, P. (2010): 1. Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. do Mar/Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 7–22.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 8–30.
- Neumann, S. (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Universität du Luxembourg, INSIDE / ECEC, S. 79–95.
- Neumann, S. (2013): Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 141–151.
- Petersen, D./Asbrand, B. (2013): Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 14. Jg., H. 1, S. 49–65.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.
- Weber, M. (1956): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Wimmer, A. (2013): Ethnic Boundary Making. Institutions, Power, Networks. New York.
- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 290–303.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_20
- Zaborowski, K.U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7_2

Martin Harbusch, Helena Kliche und Vicki Täubig

(Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung

Potenziale ethnographischer Forschung

The (Re)construction of Educational Inequality in the Field of Child-Raising Care

Potentials of Ethnographic Research

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert die Methode der Ethnographie als Möglichkeit, sich mit dem Zusammenhang von Hilfen zur Erziehung und Bildungsungleichheit auseinanderzusetzen. Vorliegende theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit werden für die Konstellation Familie, Schule und Hilfen zur Erziehung weiterentwickelt. Dabei wird das Verhältnis von lebensweltlicher und institutionalisierter Bildung für die familienergänzenden oder -ersetzenden Settings neu gefasst. Ethnographische Entdeckungen werden exemplarisch an schulischen Übergängen, Peerkultur in Schule und der Rücknahme einer Einwilligungserklärung nachvollzogen. Forschungsethische Fragen runden die Diskussion von produktiven Irritationen für das Erkenntnisinteresse und von Herausforderungen ethnographischer Forschung ab.

Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit, Heimerziehung, SPFH, Schulbesuch, Übergänge, Ethnographie, Forschungsethik

Abstract

This article focuses on the ethnographic method as a useful means to approach the link between the two fields of child-raising care and educational inequality. Existing theoretical approaches to explain educational inequality are extended for the arrangement of family, school and child-raising care. This allows to put the interrelation of education within the social environment and institutional education for family support settings and settings of family substitution into a new perspective. Ethnographic discoveries are exemplified with regard to school transitions, peer cultures at school and the withdrawal of an informed consent. The discussion of productive irritations and challenges of ethnographic research is complemented by touching upon questions on research ethics.

Key words: educational inequality, residential care, social and educational family support, school attendance, transitions, ethnography, research ethics

Einleitung

Kinder und Jugendliche, die in und mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen, werden im Bereich der schulischen Bildung benachteiligt. Zugleich ist der Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen ein ebenso wichtiges wie vielschichtiges Thema im

Alltag der Hilfen zur Erziehung und macht einen erheblichen Teil der Arbeit der Professionellen aus. Bei bisher marginalem Forschungsstand zu Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung wird in diesem Beitrag ethnographische Forschung zu Bildung(-sungleichheit) in den Hilfen zur Erziehung vorgestellt und reflektiert.

Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit, die sich auf die Familie als lebensweltlichen Kontext sozialer Herkunft und die Schule als Qualifikationen hervorbringende Organisation beziehen (vgl. Becker/Lauterbach 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010), dienen dieser Forschung als Ausgangspunkt. Die Dichotomie von Familie und Schule, die bisher für die Erforschung sozialer Bildungsungleichheit zentral gesetzt wird, erweist sich bei einer Erweiterung der Konstellation aus Schule und Familie um Hilfen zur Erziehung als zu engmaschig. Zudem besitzen die Hilfen zur Erziehung ein hybrides Wesen, sind sozialisatorische Bildungsmilieus auf der einen und professionelle Organisationen auf der anderen Seite, die mit den ihnen inhärenten Mechanismen und Strukturen Einfluss nehmen auf die soziale Reproduktion von Bildungsungleichheit. Mit dieser Heuristik wurden Hilfen zur Erziehung konfrontiert. Die Erhebungen widmeten sich dem Zusammenhang „Schule“ in Wohngruppen der Heimerziehung und in der Sozialpädagogischen Familienhilfe.

Im Beitrag werden zunächst der Forschungsstand zu Bildung(-sungleichheit) in den Hilfen zur Erziehung und die Ansätze der Ungleichheitsforschung als theoretischer Bezugspunkt dargestellt. Anschließend wird die Wahl der Ethnographie als Forschungsmethode erörtert sowie die Projektumsetzung beschrieben. Einige der durch ethnographische Forschung möglichen Entdeckungen und Überraschungen werden im Beitrag fokussiert. Diese werden einerseits an schulischen Übergängen von Kindern und Jugendlichen, die in Wohngruppen leben, und schulischer Peerkultur verdeutlicht. Andererseits wird die Rücknahme einer Einwilligungserklärung als forschungsethisches und -methodisches Problem sowie erkenntnisreiches Moment in der Feldforschung diskutiert.

1 Hilfen zur Erziehung und Bildung(-sungleichheit)

Der Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Hilfen zur Erziehung ist bisher nur unzureichend erforscht. Das stark ausdifferenzierte Feld von ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen zur Erziehung spiegelt sich in den bildungsbezogenen Befunden nicht wider. Für die stationären Formen ist der Forschungsstand am weitesten, gleichwohl hier viele Einschränkungen vorliegen und der notwendige Verweis auf internationale Ergebnisse¹ große Lücken im nationalen Forschungsstand offenbart (vgl. Königter u.a. 2016).

Studien der 1980er und 90er Jahre zum Schulerfolg belegen einen geringen Bildungserfolg von ehemaligen Heimkindern (vgl. Bieback-Diel u.a. 1987) sowie den überproportionalen Sonderschul- bzw. unterproportionalen Gymnasialbesuch von Heimkindern (vgl. Hansen 1994) in Deutschland. Ebenso weisen ältere Daten aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik² anhand der besuchten Schulform auf eine erhebliche Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen hin, die mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen (vgl. Pothmann 2007). Im Jahr 2005 waren über 50 Prozent der 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen, Pflegefamilien, Heimen und mit intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung auf einer Hauptschule.

Eine Sonderschule besuchten von den 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen 31 Prozent, in Pflegefamilien 15 Prozent sowie in Heimen und intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung 24 Prozent. Im Vergleich dazu befanden sich unter *al-*len 12- bis 14-Jährigen 22 Prozent Hauptschüler_innen und fünf Prozent Sonderschüler_innen.

In der Care-Leaver-Forschung markieren Fallanalysen bildungserfolgreicher Care Leaver die Bedeutung von Heimerziehung für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen wie auch die stabilisierende Funktion von Schule für die Hilfen zur Erziehung (vgl. Mangold/Rein 2014). Aus der Sicht von Care Leavern können Erzieher_innen als „signifikante Andere“ Schlüsselfiguren in Bildungsprozessen sein. Zugleich bearbeiten sie mit den Kindern und Jugendlichen die Belastungen des Schulalltags (vgl. Zeller 2012). In struktureller Hinsicht wird bilanziert, dass „dem Gesamtarrangement einer solchen WG eine entscheidende Rolle für die Ermöglichung oder Behinderung von biographischen Bildungsprozessen zukommt.“ (ebd., S. 200)

Entgegen der retrospektiv angelegten Care-Leaver-Forschung beschäftigt sich Siebholz (2013) in ihrer Interviewstudie mit dem Übergang von der Grund- in eine weiterführende Schule von Kindern, die zum Erhebungszeitpunkt in Heimerziehung leben. Sie analysiert eine effektive Selegierbarkeit von Heimkindern im Schulsystem. Ferner zeigt sie, dass die Kinder und Jugendlichen Übertrittsentcheidungen als fremdbestimmt erleben.

Ergänzt werden diese Befunde zu Bildung(-ungleichheit) und Hilfen zur Erziehung durch Thematisierungen, die die Bedeutung von „Schule“ im Alltag der Hilfen zur Erziehung veranschaulichen. Hausaufgabenbetreuung (vgl. Frey 2008; Rothe 2013), Schulabstinenz (vgl. Maykus 2003) oder (Un-)Pünktlichkeit in der Schule (vgl. Rothe 2013) sind ebenso Themen, die im Zusammenhang mit den Hilfen zur Erziehung behandelt werden, wie die Verteidigung der Adressat_innen gegenüber der Schule als kritischer Institution (vgl. LWL-Landesjugendamt Westfalen 2009, S. 18). Statistisch zeigt sich, dass am strategisch wichtigen schulischen Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule die Nutzung von Hilfen zur Erziehung steigt (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2014). Hilfen zur Erziehung werden demnach im Kontext der schulischen Laufbahn von Kindern und Jugendlichen zunehmend adressiert.

2 Bildungsungleichheitsforschung zwischen Familie und Schule als Bezugspunkt

In der Forschung zu Hilfen zur Erziehung scheint das Thema Bildungsungleichheit auf, wobei die theoretische Rückbindung eher selten mit der klassischen Ungleichheitsforschung korrespondiert. Wählt man aber diesen Bezugspunkt, wird bald augenscheinlich, dass sich im Feld der Hilfen zur Erziehung grundlegende Annahmen über zentrale Akteure und Mechanismen der sozialen Konstruktion von Bildungsungleichheit verschieben und erweitern (müssen).

Um Bildungsungleichheit zu erforschen werden Familien als Bildungsmilieus verstanden, die die Herausbildung schichtspezifischer Persönlichkeiten fördern. Als solche treffen Kinder und Jugendliche auf ein schulisches Umfeld, das her-

kunftsbedingte Unterschiede aufgreift und verstärkt. Bildungsungleichheit wird so als eine Konstruktion entworfen, die eine Linie zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg von Individuen zieht (vgl. Schlicht 2011, S. 35f.). Dabei wird die Selektionsschwelle des Übergangs von der Grundschule in eine weiterführende Schule als ein zentrales Moment sich reproduzierender sozialer Ungleichheit untersucht (vgl. Dumont u.a. 2014). An diesem Übergang offenbaren sich Bildungsaspirationen der beteiligten Akteur_innen (vgl. Hermes 2015) wie auch (herkunftsbezogene) Selektionsprozesse der Institution Schule (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Aufseiten der Familie wird auf schichtspezifische Unterschiede der Sozialisation, auf Differenzen von familiären Kapitalausstattungen (vgl. Bourdieu 1983) und daraus erwachsende unterschiedliche Logiken bei der Entscheidung an zentralen Übergängen des Schulsystems verwiesen (vgl. Boudon 1980). Nicht nur die schulische Leistung eines Kindes, sondern auch Kosten- und Nutzenabwägungen bezüglich anzustrebender Bildungswege und -abschlüsse werden als herkunftsbedingt ausgewiesen (vgl. ebd.). Bildungsungleichheit basiert demnach auf einer fortwährenden „[...] Hierarchisierung von Handlungswissen, wie sie in und durch Bildungsinstitutionen und Eigendynamiken von Bildungssystemen produziert werden, [...]“ (Grundmann u.a. 2010, S. 56) und der die zugehörige Bildungsforschung folgt (vgl. ebd.). Das Bildungssystem selbst begünstigt Bildungsungleichheit durch Stratifizierung und Segmentierung, wodurch selektierende Übergangsstellen immer wieder Bildungsentscheidungen abverlangen (vgl. Becker/Lauterbach 2010, S. 17). Innerhalb der Organisation Schule folgt die Selektions- und Allokationsfunktion (vgl. Fend 1980) Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Mit der an schichtspezifischer Sozialisationsforschung ausgerichteten Ungleichheitsforschung verbindet die im Folgenden vorgestellten Projekte, dass auch sie Ungleichheitsforschung als ein Aufspüren „sozialer Barrieren, die eine Gleichheit von Bildungs- und Lebenschancen verhindern“ (Kristen 1999, S. 5) verstehen. Der Fokus auf die Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit in Familie und Schule bzw. auf das Zusammenspiel beider Felder wird ausgedehnt auf Einrichtungen, die Hilfen zur Erziehung anbieten.

Zwei differente Formen der Erziehungshilfe sind in unsere Forschungen einbezogen. Zum einen wird mit der Heimerziehung eine stationäre und somit familienersetzende Hilfe zur Erziehung, in der Kinder und Jugendliche außerhalb ihrer Herkunftsfamilie leben, untersucht. Zum anderen ist die ambulante und familienunterstützende Sozialpädagogische Familienhilfe ein Setting, in dem die Hilfe *in* der Familie erfolgt. Die Stellung der Familie in der klassischen Ungleichheitsforschung wird also um einen Akteur „Hilfe zur Erziehung“ ergänzt. Zugleich erweitern die familienergänzenden oder -ersetzenden Settings (vgl. Kessler 2017; Meyer/Oelkers 2018), in denen die (Herkunfts-)Familie in unterschiedlicher Art und Intensität auftritt, noch einmal die Perspektive auf die Konstellationen von Bildungsungleichheit im Kontext von Hilfen zur Erziehung.

Anhand der beiden unterschiedlich gelagerten Settings wird zudem die Überschneidung von lebensweltlichem Bildungsmilieu und organisationalem Kontext deutlich. Während die allein an Familie und Schule ausgerichtete Ungleichheitsforschung zwischen Lebenswelt (Familie) und Organisation (Schule) trennt, sind Hilfen zur Erziehung Hybride, die zugleich als lebensweltliches Bildungsmilieu und professionelle Organisation angesprochen werden. Demzufolge treten die institutionellen Erklärungsansätze der Ungleichheitsforschung auf den Plan und

konfrontieren das Feld der Hilfen zur Erziehung damit, gleichermaßen wie die Schule als „bürokratische[n] Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1957, S. 17; zit. n. Trautmann/Wischer 2011, S. 92f.) gedacht zu werden.

3 Ethnographien zur Bedeutung von Schule und Bildungsungleichheit in den Hilfen zur Erziehung

Die Theorien und Erkenntnisse der Bildungsforschung reichen für die interessierende Konstellation Familie, Schule *und* Hilfe zur Erziehung zur Heuristik, die auf Erweiterung abzielt. Deshalb und aufgrund des bisher marginalen Forschungsstandes wurde die Ethnographie als erweiterungs- und entdeckungsfreudigster Ansatz (vgl. Thole 2010, S. 34) gewählt. Durch die Verschiebung der sozialwissenschaftlichen Perspektive von einer relativ „statischen Registrierung und dem nachvollziehenden Verstehen des Vorgefundenen“ (ebd., S. 31) hin zu einer Hervorhebung der Bedeutung sozialer Praktiken (vgl. Heinzel 2010, S. 45), kann die pädagogische und ungleichheitstheoretische ethnographische Forschung diskurserweiternd voranschreiten (vgl. Rabenstein u.a. 2013, S. 669; vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 36). Losgelöst von konkreten Akteuren geht es in einer an sozialen Praktiken ausgerichteten ethnographischen Perspektive auf soziale Ungleichheit um die Rekonstruktion ungleichheitsverfestigender und/oder ungleichheitsfördernder Ordnungen in der Spezifik der jeweiligen Situation und in der Logik der jeweiligen (professionellen) Handlung. Die ethnographische Perspektive begegnet dem „Hiatus zwischen Handeln und Struktur bzw. zwischen Mikro- und Makrostrukturen“ (Maurer 2006, S. 142). Zu diesem Zweck verfolgt sie das Ziel, unterschiedlich gelagerte und kontextuell eingebettete Wissensordnungen und Praktiken zu erheben, die lebensweltliche Verweise auf die statistische Größe „soziale Ungleichheit“ zulassen.

Das ethnographische Paradigma verweist dabei aber auch darauf, dass diese Wissensordnungen nicht abstrakt bestehen und auch keine „klassischen“ Strukturen von Bildungsungleichheit (re-)konstruiert werden können. Mit ethnographischer Forschung entdecken unsere Projekte vielmehr den lebensweltlichen Prozess, in dem in Hilfen zur Erziehung (noch relativ unbekannte) Wissensordnungen von Professionellen und Adressat_innen zur Anwendung gebracht werden. Mit den Ethnographien kommen Settings der Hilfen zur Erziehung zuerst als Lebensräume (vgl. Breidenstein u.a. 2013) in den Blick, die – entsprechend der gewählten Heuristik – *auch* als Bildungsmilieus und Organisation mit Schnittstellen zur Schule erhellt werden können. Neben allen anderen Alltagssituationen der Settings können sowohl das alltägliche Gespräch über Schule als auch direkt auf die Schule bezogene Tätigkeiten, wie Hausaufgabenbearbeitungen, in ihrem Vollzug beobachtet werden. Dabei sind die Positionierungen, die das Feld den Forscher_innen zeitlich, räumlich aber auch thematisch zugesteht wichtiges Erkenntnismoment (vgl. Kliche/Täubig 2016).

Mit diesem ethnographischen Ansatz wurden in den Forschungsprojekten „Heimerziehung und Schule“ (vgl. ebd.) sowie „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ (vgl. Harbusch/Kliche/Täubig 2016) zwei Settings der Heimerziehung und ein Setting der Sozialpädagogischen Familienhilfe untersucht.³ Die Ethnographien

finden somit in zwei Wohngruppen und einer Familie, die eine Sozialpädagogische Familienhilfe erhielt, statt. Zentrales Auswahlkriterium der Settings war es, dass sich mindestens ein Kind der Wohngruppe oder der Familie am Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule befand. Der Feldaufenthalt erstreckte sich in allen drei Settings über ein halbes Jahr mit jeweils 30 Erhebungstagen.

In der ersten Wohngruppe wurde im Jahr 2015 in der Zeit von vor den Sommerferien bis zu den Weihnachtsferien erhoben. So konnte die Vorbereitung des Schulwechsels von der Grundschule auf die weiterführende Schule sowie der Vollzug des Schulwechsels bei zwei Kindern verfolgt werden. Bei der untersuchten Wohngruppe handelt es sich um eine Wohngruppe mit dem Schwerpunkt der Geschwisterunterbringung, in der sieben Mädchen und Jungen im Alter von acht bis 14 Jahren aufwuchsen. Betreut wurden diese von sieben Erzieher_innen. Die zweite Wohngruppe ist eine Außenwohngruppe einer größeren Einrichtung. Hier begann die Erhebung vor dem Erhalt des Halbjahreszeugnisses im Januar 2017 und endete kurz vor den Sommerferien. Durch diese zeitliche Anlage konnte sowohl die schulische Übergangsempfehlung als auch der Umgang der Personensorgeberechtigten und die Vorbereitung des Schulwechsels beobachtet werden. In der zweiten Wohngruppe lebten insgesamt acht Jungen im Alter von elf bis 17 Jahren, für die acht Erzieher_innen zuständig waren. Einige der Jungen besuchten die Schulstation der Einrichtung.⁴

Parallel zur Beobachtung in der zweiten Wohngruppe wurde auch in einer Familie, die eine Sozialpädagogische Familienhilfe erhielt, teilnehmend beobachtet. Zunächst erfolgten die Aufenthalte bei der Familie während der Fachleistungsstunden der Sozialpädagogischen Familienhelferin. Im Beisein der Familienhelferin und ggf. weiteren Professionellen wurden auch Hilfeplangespräche, Schulgespräche und im Büro der Familienhelferin stattfindende Treffen mit der Familie ethnographisch begleitet. Im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe geriet das Kind weniger in den Fokus des Ethnographen als die gemeinsamen Aushandlungen der Eltern und der Sozialpädagogischen Familienhelferin über Schule. Mit zunehmender Erhebungszeit suchte der Ethnograph die Familie auch ohne seine Gatekeeperin auf. In diesen Situationen gerieten verstärkt alltagsweltliche Situationen und Aushandlungen zwischen Eltern und Kind in den Blick.

Als Datenmaterial entstanden Beobachtungsprotokolle sowie Transkripte von zwei Expert_inneninterviews mit den Leiter_innen der Wohngruppen und von zwei Gruppendiskussionen mit Fachkräften der Wohngruppen. Die Auswertung des Materials erfolgt entsprechend der theoriebasierten Anlage der Forschung nach der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 2010).

4 Entdeckungen und Überraschungen zu Bildungsungleichheiten in den Hilfen zur Erziehung

Entdeckungen und Überraschungen sind für Ethnographien konstitutiv. Durch die Beobachtung des Alltags werden die Besonderheiten des Feldes erfahren und darüber entdeckt. Durch zugelassene Positionierungen der Forscher_innen im Feld aber auch durch mitunter überraschende Öffnungen und Schließungen des

Feldes wird das Feld selbst erkennbar. Dies wird im Folgenden anhand einer Rücknahme der Einwilligungserklärung im Feld der Sozialpädagogischen Familienhilfe (4.1) illustriert. Die spezifischen Konstellationen des Feldes werden zudem am Material aus beiden stationären Wohngruppen über Aushandlungsprozesse von schulischen Übergängen (4.2) und die peerkulturelle Aufladung von Schule (4.3) thematisiert.

4.1 Eine Rücknahme der Einwilligungserklärung – das Feld erkennen als Herausforderung ethnographischer Forschung

Wird in diesem Beitrag Datenmaterial präsentiert, handelt es sich ausschließlich um Material aus den Wohngruppen. Für die Sozialpädagogische Familienhilfe nahmen die Eltern nach Abschluss der Feldphase ihre Einwilligungserklärung zurück, sodass die Daten vernichtet wurden. Auslöser war ein Gespräch mit dem Träger der Sozialpädagogischen Familienhilfe, in dem wir schwerwiegende Bedenken zur Hilfekonstellations thematisiert haben. Letztlich wurde über Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung gesprochen. Dazu wurden der Familienhelferin bekannte Informationen gespiegelt, aber auch Situationen geschildert, in denen der Ethnograph allein in der Familie war. Wenige Tage nach dem Gespräch ging die Rücknahme der Einwilligung schriftlich bei uns ein. Ein weiterer Kontakt zur Familie konnte nur angeboten, aber nicht realisiert werden.

An der Rücknahme der Einwilligung lässt sich zunächst erkennen, dass tatsächlich ein Informed Consent des Feldes bestanden hat. Dies unterstreicht eine Feldnähe, die ethnographischer Forschung wegen der hohen Intensität und Dauer des Feldaufenthaltes innewohnt. Aufgrund des „going native“ der Forschenden fällt nicht nur ein solches Vorgehen besonders schwer, sondern zeigt sich auch das Forschungsfeld vom „Verrat“ besonders enttäuscht und teilt dies – wie in unserem Fall – in persönlicher Adressierung dem Ethnographen mit.

Sicher ist hier von einem der „ethically important moments“ (Guillemin/Gillam 2004, S. 262; zit. n. Miethe 2013, S. 934) der qualitativen Forschung, in denen Forscher_innen „verantwortliche Entscheidungen treffen müssen“ (ebd.), zu sprechen. Mit der Abwägung zwischen der Maßgabe der Vertraulichkeit von Informationen und der besonderen Schutzbedürftigkeit Minderjähriger stellt sich ein schwieriges ethisches Dilemma (vgl. auch Gerarts 2015, S. 160-171). Die ethischen Dilemmata *müssen* entschieden werden und die Entscheidung erfordert ggf. ein Aktivwerden der Forschenden. Der feldspezifische Handlungsdruck der Praxis überträgt sich auf die in der Regel handlungsbefreite Forschung. So liegt in der zunächst bösen Überraschung der Einwilligungsrücknahme die Erfahrung der „echten“ Probleme des Feldes. Sozialpädagogische Familienhilfe wird eben nicht gerade selten als letzte Möglichkeit der Abwendung stationärer Unterbringung von jungen Menschen, die von Kindeswohlgefährdung in der Familie bedroht sind, eingesetzt (vgl. Freigang 2016, S. 837). Das „abgehobene“ Forschungsinteresse zu Schulbildung in Hilfen zur Erziehung erfährt somit *die* Erdung des Feldes, die durch die ethnographische Herangehensweise erreicht werden sollte. Als Bedingungen von Bildungsungleichheit wird einerseits ein häusliches Bildungsmilieu erkennbar, das für Kinder und Jugendliche keine förderliche Erziehung bereitstellen kann. Andererseits wird die zentrale Rolle des leistungserbringen-

den Trägers und seiner Fachkräfte im Dreieck von Hilfe zur Erziehung, Familie und Schule deutlich, indem die machtvolle Steuerung der (Nicht-)Weitergabe von Informationen als fall- und bzw. oder feldspezifisch entdeckt wird. Unter den Bedingungen der Einwilligungsrücknahme kann diese Erkenntnis allerdings nicht am eigentlichen Material weiter verdichtet werden.

4.2 Aushandlungsprozesse schulischer Übergänge

Eine der größeren Entdeckungen unserer Forschungen ist die Vielschichtigkeit von Übergängen in und zwischen Schule und Heimerziehungssetting der jungen Menschen, die in Wohngruppen leben. Die diversen Übergänge reichen weit über den Übergang nach der Grundschule hinaus. Vielmehr gehören schulische Übergänge jenseits der klassischen Selektionsschwellen des Schulsystems zum Alltag der Wohngruppen. Dafür steht auch die folgende Interviewsequenz, in der über einen Schulwechsel während der Grundschulzeit berichtet wird.

„[...] wir haben dann mit der Mutter auch entschieden, ähm, und auch mit Rücksprache mit dem Vormund – also die beiden haben auch einen Vormund – die Mutter ist ja nicht mehr sorgeberechtigt –, ähm, (.) dass er die Schulklasse, die zweite Klasse, freiwillig wiederholt. [I: Mhm.] DEMentsprechend ist er jetzt wieder in der zweiten Klasse, ähm, kommt so mittelmäßig mit, (.) ähm, ist nicht ganz ideal, weil eben wirklich Grundlagen fehlen, die wir versucht haben, dann in der Ferienzeit aufzuarbeiten. Er ist so im (.) unteren Mittelfeld, ähm, [I: Hm.] es war vor den Ferien, also im letzten Schuljahr, äh, seitens der Schule die Frage: „Nee, er muss unbedingt auf eine Förderschule, das geht hier nicht mehr.“ [I: Hm.] Jetzt ist es aber so weit, als er dann gewechselt ist, dass wir gesagt haben: „Doch, vielleicht könnte er es schaffen, dass er gerade eben seine Grundschulzeit, (.) äh, beendet, wenn [I: Hm.] wir jetzt dranbleiben und, und, und“, und das ist jetzt so der Stand der Dinge beim Jaron. [I: Mhm.] Ähm, dass wir mit, ja, viel/ viel Geduld und Ausdauer/ Und er hat dann irgendwie Sonderregelungen, muss irgendwie nur die Hälfte der Hausaufgaben machen und, und, und. Also solche/ (.) Absprache, enger [I: Hm.] Kontakt zur Schule. Also, ähm, irgendwie jede zwei Wochen telefonieren, wir treffen uns häufiger und, und, und, um eben zu klären: Was kann man da machen?“⁴⁵ (Wohngruppe 1, Interview Leiterin)

Der Schulbesuch wird als ein von Unsicherheit und Veränderungen geprägter Prozess beschrieben. Ausgangspunkt der Aushandlungen einer geeigneten Beschulungsform bilden unzureichende schulische Leistungen in der Grundschule. Konträr zu der Präferenz der Schule, dem Wechsel Jarons auf die Förderschule, steht das Ziel der Erzieher_innen („wir“), ihm den Verbleib in der Grundschule für die Grundschulzeit zu ermöglichen. Es werden Bildungsaspirationen der Erzieher_innen deutlich, die sich an der Hierarchie der Schulformen im Bildungssystem orientieren. Der „Entsorgungsmentalität“ (Fend 2004, S. 23) des mehrgliedrigen Schulsystems soll entgegengewirkt und die Eingliederung des Jungen in eine Förderschule verhindert werden.

Dieses Ziel scheint durch Absprachen zu einer Klassenwiederholung mit der Mutter, dem Vormund, Erzieher_innen und Schule vorerst erreicht zu sein. Anhand der verschiedenen Akteur_innen wird die besondere Feldkonstellation der Hilfen zur Erziehung erkennbar. Neben den Eltern sind die Fachkräfte sowie der Vormund und im Hintergrund die Lehrer_innen in die Entscheidung über den schulischen Werdegang Jarons eingebunden. Gemeinsam suchen diese Akteur_innen eine Lösung, während die Ursachen – im vorherigen Verlauf des In-

terviews – bei der Herkunftsfamilie und insbesondere im Ausbleiben des Schulbesuchs, solange Jaron noch bei seiner Mutter lebte, gesehen werden. Jaron selbst wirkt dagegen in die Aushandlungen um seinen Schulwechsel nicht integriert. Dies korrespondiert mit früheren Befunden, die ebenso eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten bei schulbezogenen Übergangentscheidungen von Kindern, die in Wohngruppen leben, zeigen (vgl. Siebholz 2013). Gleichwohl ist der Junge wesentlich von der durch die Erwachsenen ausgehandelten Lösung betroffen. Er erhält zum einen durch die Sonderregelung reduzierter Hausaufgaben eine Sonderstellung gegenüber seinen Klassenkamerad_innen. Zum anderen kann durch die von den Erzieher_innen als notwendig erachtete Aufarbeitung der fehlenden schulischen Grundlagen in der Ferienzeit zu dieser Zeit ebenfalls von einer Sonderstellung in der Wohngruppe ausgegangen werden. So galt die Ferienzeit für Jaron nicht als eine schulfreie Zeit, sondern war von schulischem Lernen und Üben tangiert.

Für die Fachkräfte bedeuten die angeleitete Aufarbeitung in den Ferien und eine ausgebaute Kooperation mit der Lehrerin einen regelmäßig höheren Aufwand („und, und, und“). Es wird versucht, Versäumnisse der Herkunftsfamilie „familienersetzend“ bzw. -nachholend auszugleichen. Dabei begünstigen Bildungsaspirationen in Richtung der höheren Schulform den zu erbringenden Einsatz, der in Rückgriff auf die theoretische Heuristik als Teil von Kosten-Nutzen-Abwägungen gedeutet werden kann.

4.3 Schule als Peerkultur – Perspektiven auf einen ersten Schultag

In der folgenden Sequenz steht Jonas, der bis dato die Schulstation der Einrichtung Aftholderbach besucht hat und nun in die Hauptschule wechseln soll, im Fokus. Jonas berichtet den Erziehern Patrick und Felix von seinem ersten Schultag in der Hauptschule. Nico, ein anderer Junge der Wohngruppe, der schon länger die Hauptschule besucht, schaltet sich mehrfach in das Gespräch ein, um die Erzählungen Jonas' zu ergänzen.

„Patrick fragt Jonas, wie der Schultag war. Jonas beginnt zu erzählen, dass es in der Hauptschule sehr witzig sei. Auf dem Schulhof haben sich die Aftholderbach-Kinder getroffen und haben eine riesige Gruppe gebildet. Patrick schaut überrascht und fragt, ob Jonas dort nur Kontakt mit Aftholderbach-Kindern habe und Nico erwidert schnell, dass auch andere dabei waren, die nicht aus Aftholderbach waren. Jonas lacht und sagt dabei, dass aber hauptsächlich Kinder aus Aftholderbach in der Gruppe gewesen seien. Fast hätte es auch eine Schlägerei gegeben, zwischen einem Aftholderbach-Kind und einem anderen Schüler. „Aber nur fast“, ergänzt Nico und Patrick schüttelt den Kopf. Felix fragt, wie denn die anderen Mitschüler_innen in Jonas' Klasse seien und Jonas sagt, dass die alle sehr lustig wären. Es sei kein Unterricht möglich, die ganze Zeit würden alle nur reden und keiner würde dem Lehrer zuhören, das sei „total lustig“ und man müsse auch kein Stimmungsbarometer⁶ mehr machen wie in der Schulstation. „Hauptschule ist echt witzig“, schlussfolgert Jonas, während Felix den Kopf schüttelt und Jonas daran erinnert, dass er sich nichts zu Schulden kommen lassen darf, da er nur den Status als Praktikant an der Schule hat. Jonas nickt, sagt, dass er das wisse und beginnt zu essen.“ (Wohngruppe 2, Protokoll 14)

Jonas beschreibt seinen ersten Schultag in der neuen Schule als ein positives Erlebnis. Die Differenzen zur Schulstation in Form eines ausbleibenden Stimmungsbarometers und in der Ignoranz der Schüler_innen gegenüber Lehrpersonen bzw. dem Unterricht werden von dem Jungen positiv hervorgehoben. Dabei steht der „Unterhaltungsfaktor“ der Hauptschule im Vordergrund. Als wichtigstes Ereignis des Schultages, das Jonas zuerst erzählt, thematisiert er eine Pausensituation auf dem Schulhof, in der sich Jonas einer Gruppe mehrerer Kinder und Jugendlichen der Einrichtung Aftholderbach angeschlossen hat. Der Anschluss an diese Gruppe wird durch den Erzieher Patrick kritisch hinterfragt und die Kontaktmöglichkeit zu Kindern und Jugendlichen, die nicht in der Einrichtung leben, als erstrebenswert hervorgehoben. Jonas jedoch hat die aus Sicht des Erziehers so wichtige neue Möglichkeit (am ersten Tag noch) nicht für sich erschlossen. Nico, ein Junge, der schon länger die Hauptschule besucht und die kritische Einstellung des Erziehers zur Orientierung an anderen Aftholderbach-Kindern zu kennen scheint, versucht die Erzählung Jonas‘ durch die Einfügung, dass auch andere Kinder und Jugendliche in der Pause dabei gewesen seien, zu entschärfen. Doch Jonas geht darauf nicht ein und verstärkt die Trennung der zwei Gruppen von Aftholderbach-Kindern und anderen Schüler_innen auf dem Schulhof durch die Erzählung einer fast zustande gekommenen Schlägerei zwischen diesen Gruppen. In mehrfacher Weise wird Schule als Ort der Peerkultur (vgl. Zschach/Pfaff 2014) relevant gemacht. Dabei ist sowohl das (Wieder-)Finden der Peers in der Schule als auch das Erzählen über die „echt witzige“ Hauptschule Teil der wohngruppeninternen Peerkultur. Auf Seiten der Erzieher_innen wird deutlich, dass sie Schule als Ort der Peerkultur verstehen, der im Kontext der Heimerziehung soziale Durchmischung ermöglichen soll.

Am Ende der Sequenz verweist der Erzieher auf Jonas‘ momentane Situation. Anders als bei schulischen Übergängen üblich, hat Jonas lediglich einen Praktikantenstatus. Durch diesen gilt der Übergang mittels tageweiser Hospitationszeit nicht als abgeschlossen, sondern vielmehr als Probezeit, in der sich Jonas in der neuen Schule bewähren muss. Die Verantwortung für den gelingenden Schulwechsel wird Jonas zugesprochen. Er selbst kann durch gutes Benehmen in der Hauptschule seinen Praktikantenstatus in einen regulären Schülerstatus umwandeln. Das Gelingen des schulischen Übergangs wird in direkter Abhängigkeit zum Verhalten, nicht zum Lernen in der Schule gesehen. Jonas wird somit eine Selbstverantwortlichkeit bezüglich seines Bildungsweges weg von der internen Schule in eine Regelschule attestiert. Zudem wird der institutionell als Aufstieg gerahmte Schulwechsel nicht in Zusammenhang mit einer förderlichen Lernatmosphäre in der Hauptschule gebracht.

4.4 Diskussion des Potenzials der Ethnographien

In den drei vorhergehenden Abschnitten wurden exemplarisch durch ethnographische Forschung im Kontext Schulbildung und Bildungsungleichheit in den Hilfen zur Erziehung mögliche Entdeckungen und Überraschungen geschildert. Zunächst wurden feldspezifische Konstellationen in ihrer Bedeutung wiederentdeckt. Dies gilt für die Verdeutlichung der handlungsmächtigen Position der Fachkräfte am Beispiel der Einwilligungsrücknahme und der Aushandlungen zum Schulwechsel. Weiterhin kommen mit der breiten Akteurskonstellation und

der Frage der Durchmischung von Peers für die Heimerziehung bekannte Themen auf. Diese enthalten jedoch für den Kontext Schulbildung neue Erkenntnisse, die im Hinblick auf Übergänge und die eingangs nachgezeichnete Heuristik diskutiert werden sollen.

Schulische Übergänge tauchen facettenreich im Alltag der Hilfen zur Erziehung auf. Neben den vom Schulsystem vorgegebenen standardisierten (vgl. Kramer/Helsper 2013, S. 596f.) und damit vorhersehbaren Übergängen treten weitere eher spontan auftretende Übergänge zu Tage. Somit ist der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe nur einer von vielen möglichen Übergängen, die beobachtet wurden. Übergänge von Schul(-form-)en sind bedingt durch die Hilfe zur Erziehung selbst, wenn mit dem Einzug in eine Wohngruppe auch ein Schulwechsel verknüpft ist. Als besondere Entdeckung sind die Übergänge zwischen einrichtungsinternen Schulstationen und dem öffentlichen Schulsystem zu sehen, da diese in der bisherigen Übergangsforschung nicht behandelt werden wie auch diese „Schulform“ nicht Gegenstand fachwissenschaftlicher Auseinandersetzungen ist. Ein Übergang eigener Art generiert sich zwischen diesen Schulen in Form von Praktika.

Mit der heuristischen Brille der Ansätze der Bildungsforschung werden für das Feld der Hilfen zur Erziehung Bildungsaspirationen erkennbar, die sich an der Hierarchie des Bildungssystems orientieren und Bildungsaufstieg als das Erreichen einer höheren Schulform fassen. In einer Abwägung von Kosten und Nutzen von Bildungsentscheidungen sind als „Kosten“ wesentlich die von den Fachkräften „zusätzlich“ zu leistenden Unterstützungen zu rahmen. Hier wird eine niedrige Kapitalausstattung des häuslichen Milieus beschreibbar, wenn – im weiteren Material – mehrere Jugendliche bei einer Fachkraft Schlange stehen für die Hausaufgabenunterstützung. Ergänzt und überlagert werden diese Bildungsmilieus durch peerkulturelle Prozesse in den Wohngruppen sowie die Situation in der (Herkunfts-)Familie. Während im Beispiel des schulischen Übergangs der Herkunftsfamilie die bisherige schlechte Begleitung und Absicherung des Schulbesuchs attestiert wird, ist im Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe ein Bildungsmilieu nachgezeichnet, das von erzieherischer Gewalt geprägt ist.

Bei aller Erkenntnis, die mit der Rücknahme der Einwilligung verbunden werden kann, ist dies gleichwohl als schmerzhafter Verlust zu diskutieren. Für ethnographische Forschung bedeutet die Einwilligungsrücknahme den Verlust aller Daten aus dem jeweiligen Fall oder Setting. Während bei Forschungsmethoden mit größerer Fallzahl vergleichsweise einfach eine Anonymisierung der Daten vorgenommen werden kann (und diese damit nicht mehr gelöscht werden können bzw. müssen), ist die Nichtwiederherstellbarkeit eines Personenbezugs ethnographischer Daten kaum zu erreichen. Forschungsmethoden mit größerer Fallzahl, z.B. Interviews, haben durch ihre geringe Intensität pro Proband_in leichter die Möglichkeit, den verloren gegangenen Fall, wenn überhaupt nötig, durch eine Nacherhebung zu ersetzen. Ethnographische Forschung ist hier wesentlich eingeschränkter. Die große Belastung der Forschenden und der hohe zeitliche Einsatz sprechen – vor allem im Rahmen der begrenzten Ressourcen von Forschungsprojekten – gegen eine ausgleichende Erhebung.

5 Fazit

In Bezug auf die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit werden mit einer ethnographischen Perspektive auf das Feld der Hilfen zur Erziehung Zusammenhänge sichtbar, die sich bisherigen Ungleichheitsthematisierungen deutlich entziehen. Und dies nicht nur, weil die Hilfen zur Erziehung selbst ein Feld sind, welches in der dichotomen Perspektive der Ungleichheitsforschung von Familie auf der einen und Schule auf der anderen Seite nicht fassbar wird. Sondern auch, weil sich die beobachtbaren Praktiken als derart vielschichtig erweisen, dass sie mit eingeübten ungleichheitstheoretischen Konzepten unbeschreibbar bleiben bzw. diese Konzepte als zu starr erscheinen lassen.

Auffällig wird in unserer ethnographischen Forschung zuallererst, dass an den beobachteten Übergangsentscheidungen wesentlich mehr Akteur_innen beteiligt sind, als die in der Ungleichheitsforschung als relevant markierten. Diese Akteur_innen – zu denen auch die Kinder und Jugendlichen selbst gehören – handeln situational motiviert und komplex, thematisieren Schulen, Mitschüler_innen, Lehrer_innen, Erzieher_innen und Übergänge in unterschiedlicher Weise und konstruieren in diesem Sinne aktiv ein Verständnis von Schule, Bildung und Hilfe zur Erziehung, das Ungleichheit direkt und indirekt (re-)produziert. Aus einem ethnographischen Blick – und dies ist zentral – wird Ungleichheit so als Konstruktionsprozess beschreibbar, der durch familiäre und lebensweltlich-organisationale Strukturen hervorgebracht, gemildert oder befördert wird. Diese Strukturen bestehen jedoch nicht abstrakt, sondern müssen situationsbezogen angewendet werden und sind in diesem Sinne abhängig von spezifischen Handlungen, in denen spezifische Perspektiven handlungsleitend sind. Ethnographie kann an dieser Stelle typische Handlungen und Konstellationen des Feldes, wie die Vielfalt von schulischen Übergängen, identifizieren und beschreiben. Wird auf der Mikroebene einer Situation ein Praktikantenstatus als Übergangsmaßnahme in das reguläre Schulsystem entdeckt, trifft dies auf der Makroebene auf die ungleichheitsrelevanten Diskussionen um die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und eine inklusive Beschulung. Vertiefend kann zudem die unterschiedliche Partizipation der Adressat_innen an Bildungsentscheidungen im Verhältnis zu einer Eigenverantwortlichkeit bezüglich einer gelingenden Umsetzung dieser Entscheidungen verfolgt werden.⁷

Zuletzt ist die Offenheit der ethnographischen Methode auch in dem Feld der Hilfen zur Erziehung als erkenntnistheoretischer Vorteil zu werten. Diese Offenheit beinhaltet für die Forschenden Irritationen, wie eben die vergleichsweise geringe Bedeutung im Alltagsvollzug des in der Untersuchungsanlage zentral gesetzten Übergangs von einer Grundschule in die weiterführende Schule oder die Rücknahme der Einwilligungserklärung. Gerade „in der Hin- und Herbewegung zwischen Empirie und Theorie“ (Bereswill/Rieker 2015, S. 430) entfalten diese Irritationen eine hohe Produktivität.

Gleichwohl ist Ethnographie weiterhin herausfordernde und anspruchsvolle Forschungsarbeit, die eines hohen Einsatzes bedarf. Dicht am bzw. im Feld sind die Forschenden stärker mit forschungsethischen Fragen konfrontiert. Machen Beforschte von ihrem Recht auf eine Rücknahme der Einwilligung Gebrauch, erweist sich dies für ethnographische Forschung als besonders folgenreich.

Die (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit in den Hilfen zur Erziehung ist ein relativ junges Forschungsfeld, in dem auf der Suche nach Erkenntnissen neben ethnographischen Beobachtungen auch andere Forschungsmethoden erst

erprobt werden müssen. Deshalb wurden in der zweiten Erhebungsphase des Projektes „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010) mit sozialpädagogischen Familienhelfer_innen und Fachkräften in Wohngruppen geführt. So soll vertieft handlungsleitenden Orientierungsmustern nachgegangen werden (vgl. ebd.). Auch dabei geht es darum, in der Bildungsungleichheitsforschung Bewährtes, nämlich einen bewährten Untersuchungszugang (vgl. z.B. Gomolla/Radtke 2009), hinsichtlich Erweiterungs- und Entdeckungspotenzial für das Forschungsfeld zu prüfen.

Anmerkungen

- 1 International zeigt neben Studien zur Heimerziehung (vgl. z.B. Jackson 1987; Stein 1994; Biehal u.a. 1995) die Untersuchung zum Pflegekinderwesen in den USA von Festing (vgl. 1983) den vergleichsweise geringen Schulerfolg: Ein Drittel der 1975 aus der Hilfe Ausgeschiedenen hatte keinen Schulabschluss erreicht und niemand ein Studium aufgenommen. Hilfen zur Erziehung können auf niedrige und mittlere Schulabschlüsse stabilisierend wirken (vgl. Jackson/Ajayi/Quigley 2005; Pecora u.a. 2006; Flynn/Miller/Vincent 2012), während eine „culture of education“ (Gharabaghi 2011) zugunsten höherer Schulabschlüsse fehlt. Das Erreichen höherer Schulabschlüsse ist bei jungen Menschen mit stationärer Erziehungshilfeerfahrung in Europa und Nordamerika an eine höhere Investition von Lebensjahren geknüpft als bei ihren Altersgenoss_innen (Flynn u.a. 2004; Courtney/Dworsky 2006; Courtney u.a. 2010; Jackson/Cameron 2011).
- 2 2005 wurden letztmalig die Daten zur schulischen Situation von jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung erfasst. Mit dem Kinder- und Jugendhilfeentwicklungs-gesetz (KICK) wurde 2007 die Erfassung dieser Daten eingestellt.
- 3 Das Projekt „Heimerziehung und Schule“ wurde als Vorstudie durchgeführt. Das Projekt „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ wird vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.
- 4 Schulstationen dienen der Beschulung von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die als (noch) nicht im Regelschulsystem „beschulbar“ gelten.
- 5 Großschreibungen einzelner Buchstaben im Transkript drücken eine betonte Aussprache aus. Pausen bis zu einer Sekunde sind durch „(.)“ gekennzeichnet. Durch „/“ werden Wort- und Satzabbrüche markiert. Sämtliche im Artikel aufkommende Namen von Personen, Institutionen, Orten sind pseudonymisiert und lassen keine Rückschlüsse auf die erhobenen Settings zu.
- 6 Das Stimmungsbarometer wird zu Beginn und Ende jeder Unterrichtseinheit in der Schulstation durchgeführt. Angeleitet durch die Lehrkräfte sollen die Schüler_innen ihr Verhalten und ihre aktuelle Gemütslage reflektieren und mittels vorgefertigter Smileys symbolisieren. Anschließend erfolgt eine Beurteilung des Verhaltens der Schüler_innen durch die Lehrkraft.
- 7 Hier kann an Überlegungen dazu angeknüpft werden, dass das Scheitern von Hilfeverläufen in den Hilfen zur Erziehung häufig den Adressat_innen zugeschrieben wird (vgl. Freigang 2007).

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (2010): Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen. Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage Wiesbaden, S. 11–49.

- Bereswill, M./Rieker, P. (2015): Irritation, Reflexion und soziologische Theoriebildung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 2. Auflage Frankfurt a.M., S. 401–433.
- Bieback-Diel, L./Lauer, H./Schlegel-Brocke, R. (1987): *Heimerziehung – und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener*. 2. Auflage Frankfurt a.M.
- Biehal, N./Clayden, J./Stein, M./Wade, J. (1995): *Moving On: young people and leaving care schemes*. London.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen, S. 7–23.
- Boudon, R. (1980): *Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*. Neuwied.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München.
- Courtney, M. E./Dworsky, A. (2006): Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the U.S.A. In: *Child and Family Social Work*, 11. Jg., H. 3, S. 209–219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x>
- Courtney, M. E./Dworsky, A./Lee, J./Raap, M. (2010): Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24. Chicago.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Dumont, H./Maaz, K./Neumann, M./Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., H. 24, S. 141–165.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München.
- Fend, H. (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In: Schümer, G. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, S. 15–38. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90348-4_2
- Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2014): *Monitor Hilfen zur Erziehung 2014*. Dortmund.
- Festinger, T. (1983): *No One Ever Asked Us: A Postscript to Foster Care*. New York.
- Flynn, R. J./Ghazal, H./Legault, L./Vandermeulen, G./Petrick, S. (2004): Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care: An exploratory study. In: *Child and Family Social Work*, 9. Jg., H. 1, S. 65–79. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2004.00322.x>
- Flynn, R. J./Miller, M. L./Vincent, C. C. (2012): Levels of Developmental Assets and Educational Outcomes in Young People in Transitional Living in Canada. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7. Jg., H. 3, S. 277–290.
- Freigang, W. (2007): *Hilfeplanung*. In: Michel-Schwartz, B. (Hrsg.): *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis*. Wiesbaden, S. 101–118. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90428-3_4
- Freigang, W. (2016): *Ambulante und teilstationäre Erziehungshilfen*. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. 2., überarbeitete Auflage Weinheim/Basel, S. 832–851.
- Frey, F. (2008): *Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung*. Wiesbaden.
- Gerarts, K. (2015): *Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08667-1>

- Gharabaghi, K. (2011): A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. In: *Child Welfare*, 19. Jg., H. 1, S. 75–91.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage Wiesbaden.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2010): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Auflage Wiesbaden, S. 51–78.
- Guillemin, M./Gillam, L. (2004): Ethics, Reflexivity, and „Ethically Important Moments“ in Research. In: *Qualitative Inquiry*, 10. Jg, H. 2, S. 261–280.
- Hansen, G. (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. Weinheim/Basel.
- Harbusch, M./Kliche, H./Täubig, V. (2016): Schule in den Hilfen zur Erziehung. Über die Konstruktion von Bildung(-ungleichheit) in Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. In: *Forum Erziehungshilfen*, 22. Jg., H. 5, S. 296–297.
- Heinzel, F. (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 39–47. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_3
- Hermes, M. (2015): Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen. Erträge empirischer Forschung und Implikationen der Schulsozialarbeit. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 45. Jg., H. 2, S. 121–131.
- Jackson, S. (1987): *The education of children in care. Bristol Papers in Applied Social Studies*. Bristol.
- Jackson, S./Ajayi, S./Quigley, M. (2005): *Going to university from care*. London.
- Jackson, S./Cameron, C. (2011): Final report of the YiPPEE project WP12. Young people from a public care background: path-ways to further and higher education in five European countries. London.
- Kessl, F. (2017): Familienähnliche Hilfen zur Erziehung. Zur spezifischen Institutionalisierung des Privaten in pädagogischen Wohnräumen. In: Meuth, M. (Hrsg.): *Wohn-Räume und pädagogische Orte. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden, S. 171–194. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15805-7_7
- Kliche, H./Täubig, V. (2016): Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme. In: Hitzler, R./Kreher, S./Pofel, A./Schröer, N. (Hrsg.): „Old School – New School?“. Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Essen, S. 357–366.
- Köngeter, S./Mangold, K./Strahl, B./Gharabaghi, K./Jänisch, C./Maack, L./Schröer, W./Zeller, M. (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim/Basel.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiografie. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel, S. 589–613.
- Kristen, C. (1999): *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim.
- LWL-Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.) (2009): *Steigerung der Wirksamkeit intensiver ambulanter erzieherischer Hilfen (SPFH). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes*. Münster.
- Mangold, K./Rein, A. (2014): Bedeutung formaler Bildung in Übergängen ins Erwachsenen-sein. In: *Forum Erziehungshilfen*, 17. Jg., H. 3, S. 1–6.
- Maurer, A. (2006): Soziale Mechanismen und das Struktur-individualistische Erklärungsprogramm. Zur forschungspraktischen Verortung sozialer Mechanismen. In: Schmitt, M./Florian, M./Hillebrandt, F. (Hrsg.): *Reflexive soziale Mechanismen: Von soziologischen Erklärungen zu sozionischen Modellen*. Wiesbaden, S. 141–164.

- Maykus, S. (2003): Heimerziehung und Schule. Zur Notwendigkeit ihres Zusammenwirkens als Antwort auf die lebensweltliche Bewältigungsthematik Jugendlicher in stationärer Erziehungshilfe. In: Gabriel, T./Winkler, M. (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, S. 126–138.
- Meyer, C./Oelkers, N. (2018): Soziale Arbeit mit Familien. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 151–168. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_11
- Miethe, I. (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 927–937.
- Pecora, P. J./Kessler, R. C./O'Brien, K./White, C. R./Williams, J./Hiripi, E./English, D./White, J./Herrick, M. A. (2006): Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest foster care alumni study. In: Children and Youth Services Review, 28. Jg., H. 12, S. 1459–1481. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.04.003>
- Pothmann, J. (2007): 'Bildungsverlierer' – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen, 13. Jg., H. 13, S. 179–189.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T. S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Forschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Rothe, M. (2013): Sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfe. Eine Handlungsanleitung. 7. Auflage Stuttgart.
- Schelsky, H. (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg.
- Schlicht, R. (2011): Determinanten der Bildungungleichheit. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92626-1>
- 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./Schippling, A./Busse, S./Sandring, S. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 43–55.
- Stein, M. (1994): Leaving Care, Education and Career Trajectories. In: Oxford Review of Education, 20. Jg., H. 3, S. 349–360. <https://doi.org/10.1080/0305498940200308>
- Strauss, A.L./Corbin, J.M. (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Weinheim.
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Königter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 17–38. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Zeller, M. (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim/Basel.
- Zschach, M./Pfaff, N. (2014): Peerkultur und Schule. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, S. 441–457. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_25

Anna Schnitzer

Praktiken des Sprechens und das Sprechen über Praktiken

Erkenntnispotenziale einer ethnographisch-biographischen Perspektive für die Ungleichheitsforschung

Practices of Talking and Talking about Practices

Potentials of an Ethno-Biographical perspective for Inequality Research

Zusammenfassung

Lebensläufe und biographische Konstruktionen sind immer in soziale Differenz- und Machtverhältnisse eingebettet, die sich zwar in langfristigen Prozessen festschreiben, aber immer wieder situativ aktualisiert werden. Vor diesem Hintergrund ist eine Forschungsperspektive, die sowohl situative als auch biographische Aspekte eines Phänomens berücksichtigt, für eine ungleichheitstheoretisch informierte Forschung gewinnbringend. Mit einem ethnographisch-biographischen Untersuchungsansatz können sowohl praktische Vollzüge mit ihrer Kontextbezogenheit als auch die biographische Erfahrungsaufschichtung, die konkrete Situationen rahmt, in den Blick genommen werden. Auf der Grundlage beider inhärenter impliziter Wissensbestände kann methodologisch begründet die Verknüpfung der beiden Ansätze erfolgen. Dies wird am Beispiel einer Studie ausgeführt, die für den Kontext einer bilingualen Schulklasse an der sogenannten „Sprachgrenze“ in der Schweiz danach fragt, wie die Akteurinnen und Akteure in ihrem mehrsprachigen Sprechen, aber auch im Sprechen über Mehrsprachigkeit Zugehörigkeiten und Differenzen markieren, bearbeiten und situativ aktualisieren. Mehrsprachigkeit wird dabei als soziale Praxis konzipiert, über die zugleich Identitäten und Zugehörigkeiten sowie Differenzen und Ausschlüsse hervorgebracht und verhandelt werden.

Abstract

Life cycles and biographic constructions are always embedded in relations of social difference and power, which are indeed established in long-term processes, yet have to be articulated situatively over and over again. Given that fact a research perspective, which is able to observe situative as well as biographical aspects of a phenomenon, proves to be gainful regarding research that is concerned with theories of social inequality. With an ethno-biographical approach, practical implementations with their context referentiality as well as the biographic layering of experiences, which are framing these, can be taken into account. The combination of the two perspectives can be methodologically conducted on the basis of implicit knowledge to be reconstructed in both of them. These factors are discussed based on an exemplary study dealing with the specific context of a bilingual school class at the so called “language border” in Switzerland. The study looks at how speakers assign, process, and articulate situatively both, a sense of belonging and of difference, in their multilingual language practices, but also in their talking about multilingualism. Thereby, multilingualism is conceived as social practice, on whose behalf identities and a sense of belonging as well as differences and instances of exclusion are brought about and dealt with.

Schlüsselwörter: Biographie, Ethnographie, Methodenkombination, Soziale Ungleichheit, Mehrsprachigkeit

Key words: Biography, Ethnography, Combination of Methods, Social Inequality, Multilingualism

Die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten läuft auf verschiedenen Ebenen und zumeist in subtiler Weise ab. Sprache als kulturellem Kapital kommt dabei eine bedeutende soziale Distinktionsfunktion zu (vgl. etwa Bourdieu 1990). Sprache ist nicht nur Medium der Verständigung, sondern über Sprache werden soziale Positionierungen und Differenzen verhandelt, die als Praktiken der Aus handlung von Machtverhältnissen zu lesen sind und mit unterschiedlichen Spiel räumen an Möglichkeiten für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure einhergehen (vgl. auch Roth 2013). Ebenso sind Lebensläufe und biographische Konstruktionen immer in soziale Differenz- und Machtverhältnisse eingebettet, die sich zwar in langfristigen Prozessen festschreiben, aber immer wieder situativ aktua lisiert werden. Vor diesem Hintergrund ist eine Forschungsperspektive, die so wohl situative als auch biographische Aspekte berücksichtigt, für eine ungleich heitstheoretisch informierte Forschung gewinnbringend. Mit einem ethnogra phisch-biographischen Untersuchungsansatz werden sowohl praktische Vollzüge der Hervorbringung von Differenz *in situ* mit ihrer Kontextbezogenheit, als auch die solch konkrete Situationen rahmende biographische Erfahrungsaufschichtung in den Blick genommen (vgl. auch Dausien/Kelle 2005). So können Mikroprozesse der Entstehung sozialer Ungleichheit beleuchtet werden (vgl. auch Machold 2017, S. 157), wenn auch keine Aussagen zu einer Verteilung ungleicher Lebenschancen oder gesellschaftlich relevanter Ressourcen in einem ‚klassischen‘ Verständnis so zialer Ungleichheit möglich sind (vgl. etwa Kreckel 2004, S. 17). Somit bean sprucht eine so angelegte qualitative Forschung „eben nicht die repräsentative Abbildung von Ungleichheitsverhältnissen, sondern die Theoretisierung von am Einzelfall gewonnenen verallgemeinerbaren Phänomenen und Prozessen der Ent stehung von Ungleichheit“ (Machold 2017, S. 157; vgl. auch Diehm/Kuhn/Machold 2013).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Möglichkeiten der Erforschung dieser Prozesse und Mechanismen anhand einer Kombination ethnographischer und bi ographischer Forschungsansätze auszuloten. Dies geschieht anhand einer bereits abgeschlossenen Studie, die für den spezifischen Kontext einer bilingualen Schul klasse an der Grenze zwischen den beiden großen Sprachgruppen der Schweiz – Französisch und (Schweizer-)Deutsch – danach fragt, wie die Akteurinnen und Akteure in ihrem mehrsprachigen Sprechen, aber auch im Sprechen über Mehr sprachigkeit Zugehörigkeiten und Differenzen markieren, bearbeiten und situativ aktualisieren (vgl. Schnitzer 2017). In diesem Sinne rückt Mehrsprachigkeit als soziale Praxis in den Mittelpunkt des Interesses und es stehen soziale Positionie rungsweisen im Vordergrund (vgl. auch Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 168–169), die Unterscheidungen hervorbringen, welche einen Unterschied machen (vgl. Neumann 2011). Mehrsprachige Praxis findet im Spannungsfeld von indivi duellen Voraussetzungen bzw. individueller Mehrsprachigkeit als Ressource in sozialen Interaktionen und gesellschaftlicher Rahmung bzw. der Form und den Bedingungen statt, unter denen sie in sozialen Situationen aktualisiert wird (vgl. Dausien 2006, S. 37). Um dies erfassen zu können, wurde ein methodisch mehrschrittiges Vorgehen gewählt: Über einen ethnographischen Zugang wurden sprachliche Interaktionen in der situativen Praxis sowohl in deutsch-, als auch in

französischsprachigen Schulstunden sowie in Pausensituationen beobachtet. Mit den Jugendlichen der beobachteten Klasse wurden zudem narrative (sprach)biographische Interviews geführt, um biographisches Wissen rekonstruieren zu können.¹

Wie sich beide Zugänge methodologisch begründet verschränken lassen, und welche Möglichkeiten diese Verschränkung gerade für eine ungleichheitssensible Analyse mit sich bringt, werde ich im folgenden Beitrag aufzeigen. Dabei lassen sich folgende Fragen formulieren: Wie ist die Hervorbringung von Zugehörigkeit und Differenz über sprachliche Praktiken genau beobachtbar? Wie lässt sich Mehrsprachigkeit beobachten? Und was hat das alles mit sozialer Ungleichheit zu tun?

Um diesen Fragen nachzugehen, werde ich in einem ersten Schritt kurz das Projekt vorstellen, auf dem die vorliegenden Überlegungen beruhen, und dabei den Kontext und den theoretisch-methodologischen Rahmen kurz vorstellen (1). Im Anschluss daran werde ich den ethnographischen (2) und sodann den biographischen Zugang (3) mit ihren spezifischen Gegenständen in den Blick nehmen, um dann auf methodologischer Ebene mögliche Verknüpfungen der beiden Perspektiven zu skizzieren (4). In einem abschließenden Schritt werde ich die Potentiale einer solchen Untersuchungsanlage anhand des oben angeführten Forschungsprojektes sowie der Frage nach der situativen und biographischen Konstruktion von Zugehörigkeiten und Differenzen im mehrsprachigen Kontext aufzeigen. Zudem werde ich in allgemeinerer Weise mögliche Erträge, aber auch Herausforderungen der Kombination ethnographischer und biographischer Zugänge für die Analyse sozialer Ungleichheitsverhältnisse formulieren (5).

1 Situative und biographische Konstruktionen von Zugehörigkeiten und Differenzen im Kontext einer bilingualen Schulklasse

Den Rahmen meiner Untersuchung bildet die Schweiz als offiziell mehrsprachiges Land, in dem vor allem die französisch-deutsche Sprachgrenze nach wie vor eine bedeutsame Differenzlinie markiert. Sie verfügt über vier offizielle Amtssprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Auf institutioneller Ebene ist Mehrsprachigkeit damit in der Schweiz formal verankert und umgesetzt, auf individueller Ebene stellt das Sprechen mehrerer Landessprachen im Alltag keine Selbstverständlichkeit dar (vgl. etwa Jurt 2008, S. 216). Denn die Mehrsprachigkeit ist in der Schweiz – anders als etwa in Luxemburg – territorial organisiert, was bedeutet, dass die Sprachen nach Sprachregionen getrennt eher nebeneinander als miteinander gesprochen werden. Deutsch wird dabei von einer Mehrheit der Bevölkerung (ca. 63 %) als Hauptsprache angegeben, die entsprechend Französisch Angebenden bilden die zweitgrößte Gruppe (23 %; vgl. Bundesamt für Statistik 2015). In einer Verwaltungseinheit ist jeweils die Sprache Amtssprache, die von der Mehrheit der Bevölkerung als Hauptsprache genannt wird. Vier der insgesamt 26 Kantone der Schweiz verfügen über mehr als eine Amtssprache (vgl. auch Lüdi/Werlen 2005).

Die Studie wurde im Kontext einer bilingualen Gymnasialklasse in einer offiziell zweisprachigen Stadt an der (schweizer-)deutsch-französischen Sprachgrenze angesiedelt und geht der Frage nach, wie Mehrsprachigkeit in den alltäglichen Praktiken sowie in den sprachbiographischen Darstellungen Jugendlicher im mehrsprachigen Kontext einer bilingualen Schulklasse verhandelt wird. Entsprechend der territorialen Organisation von Mehrsprachigkeit werden zweisprachige Angebote auch an der französisch-(schweizer-)deutschen Sprachgrenze eher als Ausnahme denn als Regel durchgeführt. In der untersuchten Schule, einem Gymnasium, treffen die Jugendlichen erst in der 10. Klasse aus einem vorher getrennt realisierten französischsprachigen und einem deutschsprachigen Schulsystem kommend aufeinander. Die Untersuchung ist also in einem Kontext verortet, in dem Mehrsprachigkeit nicht selbstverständlich als soziale Praxis praktiziert wird. Laut Schulkonzept ist es Ziel des zweisprachigen Angebotes, die „Partnerkulturen“ anzunähern und zur gegenseitigen Verständigung beizutragen.²

Im Rahmen der theoretisch-methodologischen Verortung der Studie fasse ich Sprache im Anschluss an Monica Heller als Ressource und als soziales Konstrukt, dessen Bedeutung und Wert jeweils unter spezifischen historischen Bedingungen hervorgebracht wird (Heller 2007, S. 2; vgl. ausführlicher Schnitzer 2017). Sprache ist in diesem Sinne nicht allein auf der Ebene individualisierter Kompetenzen zu denken, sondern als eng verschränkt mit der jeweiligen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmung. Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit verstehe ich im Anschluss daran ebenfalls als soziale Praxis, über die sowohl Identitäten und Zugehörigkeiten als auch Differenzen und Ausschlüsse hervorgebracht werden (Blackledge/Creese 2010). Sprache – und Mehrsprachigkeit – werden damit nicht als objektivierbare, messbare Konstanten untersucht, sondern als immer wieder neu sozial hervorgebracht und im situativen Kontext in bestimmter Weise relevant gesetzt (vgl. Heller 2008, S. 249). Damit sind auch die Grenzen zwischen den Sprachen und die jeweils konstruierten Zugehörigkeiten nicht feststehend, sondern immer wieder neu zu klären. In diesem Sinne lässt sich Sprache als lokal situierte soziale Praktik fassen. Im Anschluss an Alastair Pennycook (2010) können damit Fragen in den Blick genommen werden, wie Sprache die Kontexte mit hervorbringt, in denen sie genutzt wird, inwiefern Sprache als solche aber auch Produkt sozialer Handlungen ist bzw. diese erst mitkonstituiert.

2 Ethnographische Forschung und die Rekonstruktion situativer Logiken

Über den jeweiligen methodischen Zugang wird der Gegenstand der Forschung in spezifischer Weise strukturiert und mit hervorgebracht (vgl. Kelle 2013). So lässt sich festgehalten, dass mit biographischen und ethnographischen Zugängen unterschiedliche Forschungsgegenstände in den Blick genommen werden. Für die Bearbeitung der in meinem Projekt verfolgten Frage ist eine ethnographische Perspektive naheliegend. Wie aber lässt sich Mehrsprachigkeit beobachten? Zum einen sind *soziale Sprachpraktiken* beobachtbar: die situative Sprachwahl und Sprachverwendung in mehrsprachigen Situationen, also in Situationen, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden. Zum anderen ist aber auch das *Sprechen*

über Sprache(n) und damit einhergehende (Selbst-)Zuschreibungen sprachlicher Zugehörigkeiten und Differenzen beobachtbar, also situativ im Sprechen der Akteurinnen und Akteure vollzogene kategoriale Zuordnungen (vgl. hierzu auch Schnitzer 2017).

Während sich die Biographieforschung vor allem auf die Erhebung biographisch-narrativer Interviews stützt, stellt die Ethnographie einen methodenpluralen Forschungszugang dar. Kernstück dessen bildet allerdings bei aller Vielfältigkeit und Offenheit die teilnehmende Beobachtung. Im Fokus der Ethnographie liegt damit der „Bereich gelebter und öffentlich praktizierter Sozialität, der gewissermaßen auf halber Strecke zwischen den Mikrophänomenen der Interaktionsanalyse und den Makrophänomenen der Sozialstrukturanalyse komplexer Gesellschaften angesiedelt ist“ (Breidenstein u.a. 2013, S. 32). Gegenstand ethnographischer Forschung sind beobachtbare Alltagspraktiken sowie der Nachvollzug situativer Logiken (vgl. auch Breidenstein u.a. 2013). Die „Einheiten“ der Ethnographie sind also „nicht Personen, sondern Situationen, Szenen, Milieus – Einheiten, die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen“ (ebd.). Jene Logik gilt es in den Analysen auf der Basis detaillierter Beschreibungen von Situationen, die man unmittelbar selbst, und nicht über Erzählungen vermittelt erfahren hat, zu rekonstruieren. Praktiken als „kleinste Einheit[en] des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290) rücken ins Zentrum des Interesses. Mit einem Blick auf Praktiken ist „nicht von einem autonomen intentionalen Subjekt aus[zugehen], sondern [sie] entstehen situativ im Dazwischen von Akteuren und ihrer jeweiligen materiell-symbolischen Umgebung, d.h. innerhalb von Relationen und Kräfteverhältnissen“ (Alkemeyer 2006, S. 122). Damit stehen nicht die Handlungsmotive der Akteurinnen und Akteure im Fokus der Analyse, sondern die Logik situativer Vollzüge des sozialen Miteinanders in konkreten Situationen, die nicht nur durch „ihre Menschen“ (Goffman 2008, S. 9), sondern auch durch Artefakte, Räume und kontextspezifische Machtverhältnisse geprägt ist. Eine Praktik ist mit Theodor Schatzki als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) zu fassen und kann als routinisierte, „wissensbasierte Tätigkeit begriffen werden [...], als Aktivität, in der ein praktisches Wissen, ein Können im Sinne eines ‚know how‘ und eines praktischen Verstehens zum Einsatz kommt“ (Reckwitz 2003, S. 292; vgl. auch Breidenstein 2006; bzw. Schatzki 1996).

Was kann nun der Beitrag einer ethnographischen Perspektive zur Erforschung eines Phänomens in ungleichheitstheoretischer Perspektive sein? Ein ethnographischer Forschungsansatz erlaubt die Beschreibung beobachteter Praktiken, oder mit Schatzki gesprochen beobachteter Bündel von Getanem und Gesagtem in ihrem situativen Vollzug, deren Logiken und implizite Wissensbestände über eine rekonstruktive Analyse erschlossen werden können. So können Mikroprozesse der situativen Hervorbringung und Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen in den Blick genommen werden (vgl. etwa Breidenstein/Kelle 2007 bzw. für die Soziolinguistik Duchêne/Moyer/Roberts 2013). Gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse werden auf struktureller Ebene wirksam, indem Gruppen von Akteurinnen und Akteuren systematisch ungleichen Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen erhalten. Die Zugehörigkeit zu privilegierten oder eben benachteiligten Gruppen wird aber situativ über soziale Differenzbildung hervorgebracht, um dann langfristig in ungleichen Lebenschancen der Beteiligten zu resultieren.

Mit Bezug auf sprachliche Positionierungsweisen lässt sich der Erkenntnisgewinn der ethnographischen Perspektive an einem empirischen Beispiel plausibili-

sieren. Anders als etwa Mathilde, eine Jugendliche, die sich als in der „anderen“ Sprache – in ihrem Fall dem Französischen – als sehr ungenügend erlebt, bewegt sich Danielle, eine Jugendliche, die eine der beobachteten bilingualen Klassen besucht und in einem vorrangig französischsprachigen Umfeld aufgewachsen ist, in informellen Gesprächsräumen vor allem in einer Peergroup, die auf Französisch kommuniziert, oder in der direkten Ansprache extra für sie ins Französische wechselt. Sie verbleibt so außerhalb des deutschsprachigen Unterrichts vor allem im Französischen. So wird in den Beobachtungen Danielles deutliche Positionierung als frankophone Sprecherin sichtbar. Dies kann die folgende Interaktion verdeutlichen. Sie fand in der Mittagspause statt, in der eine Gruppe Jugendlicher im Mensabereich der Schule gemeinsam um einen Tisch sitzt und neben dem Essen ins Gespräch vertieft ist. Es geht gerade um die in ihrer Stufe abzufassende Maturaarbeit³, die sie zu einem selbst gewählten Thema verfassen können:

Sandra neben mir möchte in Sport zu Jonglage schreiben. Danielle versteht sie zuerst nicht, und Sandra versichert sich bei Marina, ob „Jonglage“ auf Deutsch auch „Jonglage“ auf Französisch heißt. (Beobachtungsprotokoll 3, Z. 359–361 – Mittagspause)

Marina wird von Sandra als kompetente Akteurin adressiert, die beurteilen kann, ob die Wortwahl als solche verständlich ist, während Danielle unterstellt wird, sie hätte die Äußerung aufgrund fehlender sprachlicher bzw. mehrsprachiger Kompetenz nicht verstanden. Sandra stellt stellvertretend für Danielle die Frage nach der Wortbedeutung im Französischen, und erläutert in der Folge mit Marinas Hilfe ihr Thema nochmals auf Französisch. Danielle gelingt ein konsequentes Verbleiben im frankophonen „Wir“, auf das sie sich im Interview fortwährend bezieht. Sie bewegt sich weitgehend im geschützten Rahmen der frankophonen Sprecherinnen, was sie im Gegensatz zu Mathilde, einer Jugendlichen, deren Freundinnen fortwährend zwischen dem Französischen und dem Schweizerdeutschen wechseln, vor Ausschlussmomenten der „Sprachlosigkeit“ und des „Nicht-mitreden-Könnens“ schützt, wie sie sich für Mathilde beobachten lassen (vgl. Schnitzer 2017). Damit ist Danielle trotz bzw. gerade über die eindeutige sprachliche Positionierung nicht gezwungen, sich wie Mathilde als ‚einsprachige‘ Sprecherin in einem mehrsprachigen Feld zu legitimieren.

3 Biographische Forschung und die Rekonstruktion biographischer Verläufe

Der Fokus meiner Studie liegt nicht nur auf ‚mehrsprachigen‘ sozialen Praktiken (vgl. hierzu ausführlicher Schnitzer 2017). Mehrsprachigkeit wird als ein soziales Phänomen konzipiert, das in einem biographischen Erfahrungsraum eingebettet ist, sodass neben beobachtbaren sprachlichen Praktiken der Jugendlichen auch dieser für die Verfolgung der Fragestellung relevant ist (vgl. Dausien/Kelle 2005, S. 207). Die Jugendlichen werden in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit in situativen Kontexten sozial positioniert (vgl. auch Riegel 2007). Sie positionieren aber auch sich selbst und andere in Bezug auf den sozialen Rahmen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen sowie der damit einhergehenden „Interpretation dieser Welt“ (Schütz 1971, S. 8) in je konkreten Situationen in spezifischer Weise und

bringen damit wiederum den mehrsprachigen Raum mit hervor (vgl. auch Pennycook 2010). Die gesellschaftlich geprägten impliziten biographischen Wissensbestände (vgl. Alheit/Hoerning 1989), die eine (Sprach-)Biographie ausmachen und situatives Handeln mit strukturieren, werden im Sprechen über sprachliche Erfahrungen rekonstruierbar. Oder anders formuliert: Im Zusammenspiel der Aufschichtung biographischen Wissens in konkreten Situationen, in denen biographisches Wissen zum einen erworben, zum anderen aber auch in Form eines praktischen Wissens handlungsleitend wird, und dessen Repräsentation im biographischen Sprechen.

Biographie kann aufgefasst werden als soziale Konstruktion, über die Subjekte ihre Geschichte herstellen. Dabei lässt sich Biographie als Konzept an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft verstehen. Dieses Verhältnis kann dahingehend bestimmt werden, dass „die Gestaltung einer Biographie [...] immer die besondere Leistung eines Individuums, in Interaktion mit anderen [ist], aber sie ist zugleich angewiesen auf ‚allgemeine‘ gesellschaftliche Räume, die individuelle Handlungen und Entwürfe zulassen, unterstützen oder einschränken“ (Dausien 2006, S. 32). So verstanden entstehen Biographien nicht als rein individueller Prozess der biographischen Erfahrungsaufschichtung, sondern im ‚Zusammenspiel‘ mit anderen Akteurinnen und Akteuren in spezifischen gesellschaftlichen Räumen und in spezifischer Weise entlang der Möglichkeiten, die diese jeweils zulassen oder auch verhindern.

Im Fokus der Biographieforschung stehen damit längerfristige Prozesse der Erfahrungsbildung und Sinnkonstruktion (Dausien/Kelle 2005), die sich als Verbindung gesellschaftlicher Strukturen und individueller Deutungen im biographischen Wissen der Subjekte abbilden lassen. Biographisches Wissen besteht mit Peter Alheit und Erika Hoerning aus der „Aufschichtung gemachter Erfahrungen“ (Alheit/Hoerning 1989, S. 9), die wir ordnen (vgl. auch Schütz/Luckmann 2003). Diese Ordnung ist geprägt durch die Gesellschaft, deren Teil wir sind, und „deren Wirksamkeit wir erfahren und verarbeitet haben“ (Alheit/Hoerning 1989, S. 9). Der Wissenserwerb findet in „je konkreten, biographisch artikulierten Situationen“ statt (ebd.). Wissen wird im Lebenslauf aufgeschichtet, dabei immer wieder transformiert, neu geordnet und in Narrationen symbolisiert. „Dieses biographische Wissen“, so schließt Ursula Apitzsch an die beiden vorgenannten an, „bringt in die Konstitution sozialer Räume die Zeitachse ein, insofern aufgeschichtete Erfahrung die Vergangenheitsdimension, biographische Planung die antizipierte Zukunft repräsentiert“ (Apitzsch 2014, S. 23).

Was kann nun analog zu den Überlegungen im vorigen Abschnitt im Rahmen der Erforschung eines Phänomens in ungleichheitstheoretischer Perspektive der Beitrag der Biographieforschung sein? Über die Erhebung biographisch-narrativer Interviews lassen sich lebensgeschichtliche Erzählungen in ihrer diachronen Perspektive festhalten. Als Ko-Konstruktion verstanden sind sie in einen bestimmten biographischen, aber auch gesellschaftlichen sowie situativen Kontext eingebettet. Im Rahmen der Analyse lassen sich das diesen Erzählungen eingelagerte biographische Wissen und damit einhergehend längerfristige Prozesse der biographischen Verarbeitung von Erfahrungen rekonstruieren, daneben aber auch situative Logiken, die der Interviewsituation innewohnen. Erkenntnisse in Hinblick auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse lassen sich dabei in ihrer Wirksamkeit auf der Mikroebene herausarbeiten. Wie erleben Akteurinnen und Akteure strukturell gegebene Ungleichheiten, wie verarbeiten und bearbeiten sie diese biographisch und inwiefern verleihen sie ihnen in ihren Erzählungen Sinn?

Und welche biographischen Verläufe lassen sich für welche Lebenskontexte nachzeichnen? Dabei muss auch selbstreflexiv danach gefragt werden, ob und in welcher Weise in der Interviewsituation strukturelle Ungleichheiten zwischen Forscherin und Befragten reproduziert werden. Erzählungen kommt hierbei eine besondere Bedeutung zuteil, da mit Fritz Schütze (1983) und Gabriele Rosenthal (2011, S. 153–157) davon auszugehen ist, dass sie in ihrem situativen Vollzug Zugzwängen folgen, die ihnen einen hohen „Indexikalitäts- und Detaillierungsgrad“ (Rosenthal 2011, S. 153) verleihen und damit eine konkrete Bezugnahme auf erlebte Situationen aufweisen.

In Bezug auf Sprache als Differenzmerkmal lässt sich dies an einem Beispiel aufzeigen. Für Danielle, die oben bereits zitiert wurde, kann rekonstruiert werden, dass sie gerade über eine demonstrative Betonung ihrer „Einsprachigkeit“ schulische Schwierigkeiten in den deutschsprachigen Fächern für sich als erwart-, aber auch überwindbar rahmen kann.

Alors euh d'jà euh je suis née dans une famille euh clairement francophone /mhm/ et chuis aussi euh une huitième Française c'est un tout p'tit peu mais bon c'est vraiment français ((Lachen)) et pis euh j'ai quand même une grand-mère qui'y est euh suisse allemande mais elle a fait sa scolarité en allemand donc la mère de mon père mais euh elle n' elle a toujours parlé en français avec nous parce que son mari est français donc /d'accord/ et pis elle a pas du tout parlé à mon père en allemand non plus (Danielle, Z. 32–38)

Also äh schon mal äh ich bin in einer äh klar französischsprachigen Familie geboren /mhm/ und ich bin auch äh zu einem Achtel Französin das ist nur ein kleines bisschen aber gut es ist wirklich französisch ((Lachen)) und dann äh ich habe trotzdem eine Großmutter die ist äh Deutschschweizerin aber sie hat ihre Schulzeit auf Deutsch gemacht also die Mutter von meinem Vater aber äh sie w- sie hat immer Französisch mit uns gesprochen weil ihr Mann Franzose ist also /okay/ und dann hat sie auch mit meinem Vater gar nicht Deutsch gesprochen (Übersetzung)

Dass mit einer ihrer Großmütter, die aus einem deutschsprachigen Gebiet zu ihrem Großvater in ein französischsprachiges Umfeld gezogen ist, deutliche Bezüge zum Schweizerdeutschen auch in ihrer Familie vorhanden wären, von Danielle aber nicht hervorgehoben werden, lässt sich in zweierlei Hinsicht in Bezug auf gesellschaftliche Ungleichheits- bzw. Dominanzverhältnisse deuten: zum einen macht es die „fehlende“ Verankerung der (schweizer-)deutschen Sprache in ihrer Biographie für Danielle möglich, ihre (zukünftigen) schulischen Erfolge als ihre eigenen, individuell erarbeiteten zu rahmen; zum anderen mag sie auf einen gesellschaftlichen Kontext verweisen, in dem Zugewanderte sich sprachlich an hegemoniale Sprachen und Sprechweisen anpassen müssen, wenn sie von ihrer sprachlichen Verortung keine situativen und strukturellen Nachteile erlangen wollen (vgl. ausführlicher Schnitzer 2017, S. 254–275).

4 Ethnographie und Biographie: methodologische Verknüpfungsmöglichkeiten

Nachdem die Gegenstandsebenen biographischer und ethnographischer Forschung unterschieden wurden, wird nun aufgezeigt, wie die beiden Zugänge mit

ihren unterschiedlichen Blickrichtungen systematisch aufeinander bezogen werden können, um ein Phänomen in ungleichheitstheoretischer Perspektive analytisch differenziert beleuchten zu können.

Die Verknüpfung ethnographischer und biographischer Perspektiven ist nicht neu, sie lässt sich in qualitativen Forschungsprojekten immer wieder finden (vgl. auch Pape 2017; Schnitzer 2017). Dabei wird in der Regel, ausgehend von jeweils einer Forschungstradition – der biographischen oder der ethnographischen –, ein Feld erschlossen und die jeweils andere genutzt, um den Feldzugang zu bewältigen, zusätzliche Informationen zu erhalten oder Analysen in Bezug auf ein Phänomen zu ergänzen und zu reflektieren (vgl. auch Pape 2017). Allerdings stehen die beiden Forschungszugänge häufig nebeneinander, ohne dass die unterschiedlichen methodologischen Herangehensweisen und Gegenstandsebenen reflektiert würden (vgl. hierzu auch Dausien/Kelle 2005, S. 203). Wenn allerdings davon auszugehen ist, dass jede methodische Vorgehensweise ihren Gegenstand hervorbringt, dann erfordern Möglichkeiten der Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Zugänge eine Reflexion auf methodologischer Ebene. Zudem sollte ein gemeinsamer Theorierahmen den erkenntnistheoretischen und methodologischen ‚Überbau‘ der Analyse bilden. Dies wird häufig kaum thematisiert.

Ich möchte im Folgenden einen Vorschlag der systematischen Bezugnahme machen, der wesentlich an einen wegweisenden Text von Bettina Dausien und Helga Kelle anschließt (Dausien/Kelle 2005). In einer ungleichheitstheoretischen Wendung sowie in der Bezugnahme auf das Forschungsfeld der Mehrsprachigkeit gehen die folgenden Überlegungen über die der beiden Autorinnen hinaus. Wie oben ausgeführt, schichten sich Erfahrungen auf zu einem impliziten Wissen, das wiederum die biographische Erzählung, aber auch das situative Handeln strukturiert (vgl. ebd.). Vergangenes Erleben ist so als Struktur des Gegenwärtigen ständig präsent (vgl. Busch 2015, S. 60). Um ein Phänomen umfassend in den Blick zu nehmen, bietet es sich daher an, sowohl die situative Praxis als auch deren „Geschichte“ (Schütz 1971, S. 11) in die Analyse einzubeziehen. Diese „Geschichte“ besteht für Schütz aus genau jener „Ablagerung aller vergangenen Erfahrungen des Menschen, die in seinem verfügbaren Wissensvorrat in der Form habitueller Aneignungen organisiert sind“ (vgl. ebd.). Zu ergänzen ist, dass es sich bei diesen Prozessen der Wissensbildung nicht allein um einen passiven Prozess der „Ablagerung“ handelt, die dann nicht mehr angetastet wird, sondern um eine fortwährende Transformation und Weiterentwicklung vor dem Hintergrund hinzugekommener situativer Erfahrungen. Einmal ‚abgelagert‘ bleiben Wissensbestände nicht in gleichbleibender Weise bestehen, sondern werden fortwährend ergänzt und ‚umgeschrieben‘.⁴

Dausien und Kelle schlagen vor, Biographie und Ethnographie über die Unterscheidung von „Text“ und „Kontext“ ins Verhältnis zu setzen und halten fest, dass „mit Ethnographie und Biographieforschung empirisch jeweils unterschiedliche ‚Ausschnitte‘ dieses Konstruktionsprozesses [der sozialen Wirklichkeit im Anschluss an Berger/Luckmann (2013); A. S.] ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses“ gestellt werden (Dausien/Kelle 2005, S. 208). Bei einem Wechsel der Perspektive wird so jeweils die eine zum Kontext der anderen. Während also mit einem Fokus auf der biographischen Dimension der Erfahrungsaufschichtung situative Praktiken deren Kontext darstellen, wird diese zum Kontext, wenn der Blick auf die Logik situativer Praktiken gerichtet wird. Oder anders formuliert: Mit Blick auf die biographische Erfahrungsaufschichtung und die damit einhergehende Herausbildung impliziter Wissensbestände sind die Situationen als Kon-

text relevant, in denen die Akteurinnen und Akteure die Erfahrungen jeweils vollziehen. Anders herum betrachtet ist die Logik situativer Praktiken nicht nur bedingt durch aktuelle situative Bedingungen, sondern diese sind zum einen geprägt durch allgemeine gesellschaftliche Räume, innerhalb derer sie zu verorten sind, zum anderen aber auch durch die impliziten biographischen Wissensbestände, die das Handeln der Akteurinnen und Akteure jeweils strukturieren. Damit sind diese als Kontext situativen Handelns bedeutsam. Basis der Verknüpfungsmöglichkeit ist dabei das interpretative Paradigma und damit einhergehend die Annahme, dass sowohl situativem Handeln und den entsprechend beobachtbaren Praktiken als auch dem Sprechen im Interview implizite Wissensbestände zugrunde liegen, die beides strukturieren und sich in der rekonstruktiven Analyse herausarbeiten lassen.

Für eine ungleichheitstheoretisch interessierte Forschung können nun zwei Argumente für eine Verknüpfung ethnographischer und biographischer Vorgehensweisen in Anschlag gebracht werden. Zum einen lassen sich darüber diachrone und synchrone Ausschnitte sozialer Wirklichkeit aufeinander beziehen.⁵ Die situative Hervorbringung von Differenzen, die über eine Analyse beobachtbarer sozialer Praktiken rekonstruiert werden kann, wird ergänzt durch die Rekonstruktion der biographischen Aufschichtung von Differenzerfahrungen zu systematischen Benachteiligungen im Lebenslauf. Zum anderen erlaubt es ein ethnographisches Vorgehen anders als die Biographieforschung darüber hinaus, auch die institutionellen und politischen Logiken eines Feldes – im Sinne eines „Kontextes“ im Anschluss an Dausien und Kelle (2005) – zu erfassen, innerhalb dessen die beobachteten Akteurinnen und Akteure vor dem Hintergrund ihres über Erfahrungsaufschichtung herausgebildeten biographischen Wissens agieren. Genau diesen Einbezug des Kontextes fordern Marcus Emmerich und Ulrike Hormel, wenn im Rahmen qualitativer Projekte Aussagen zu Prozessen der Entstehung sozialer Ungleichheit gemacht werden wollen, da diese im Falle von Bildungsungleichheiten eben in genau jenen (institutionellen) Settings hervorgebracht werden (vgl. Emmerich/Hormel 2017, S. 117; vgl. auch Emmerich/Hormel 2013). In einer Kombination beider Zugänge können situative Momente der Hervorbringung und Reproduktion von Ungleichheiten in sozialen Zuschreibungs-, Kategorisierungs- und Unterscheidungspraktiken in ihrem Kontextbezug eingeordnet werden in längerfristige Verläufe, die deutlich machen können, inwiefern situative Differenzen auf strukturelle Ungleichheitsmomente verweisen.

Nochmals präzisiert für das Phänomen der Mehrsprachigkeit lässt sich diese fassen als situative Praxis im Sinne der ethnographischen Perspektive, die mit Darstellungen und Zuschreibungen sprachlicher Zugehörigkeiten und Differenzen einhergeht und diese situativ erst hervorbringt. Zugleich stellt Mehrsprachigkeit aus biographischer Sicht eine mit bestimmten Erfahrungen einhergehende und aus einem bestimmten biographischen Wissen resultierende Ressource dar, die spezifische biographische Sinnkonstruktionen auf der Basis impliziter Wissensbestände mit sich bringt. Diese bedingen zum einen das sprachbiographische Sprechen im Interview, zum anderen aber auch die situative Handlungspraxis. So werden mit einem ethnographischen und einem biographischen Vorgehen unterschiedliche Ausschnitte des Konstruktionsprozesses sozialer Wirklichkeit (vgl. Berger/Luckmann 2013) in den Blick genommen, die sich für die Erforschung von Mehrsprachigkeit als sozialer Praxis wie oben bereits erwähnt folgendermaßen festhalten lassen: soziale Sprachpraktiken und das Sprechen über Sprache(n). Über teilnehmende Beobachtung und die Analyse von Beobachtungsprotokollen

sowie transkribierten Gesprächsmitschnitten können sprachliche Praktiken, aber auch das Sprechen über Sprache(n) und damit einhergehende soziale Positionierungen fokussiert werden. Über sprachbiographische Interviews und die Analyse der Transkriptionen wird die synchrone Dimension der ethnographischen Perspektive ergänzt mit einer diachronen Dimension. In „Interaktionsgeschichten“ (Goffman 1994; zit. nach Dausien/Kelle 2005, S. 200) verdichtet werden die in Schilderungen von Erfahrungen eingebetteten erzählten Praktiken sowie deren Deutungen rekonstruierbar, daneben aber auch die Praxis der Erzählung im Interview. Über beide Perspektiven lassen sich also zwei Gegenstände in den Blick nehmen, die sich jeweils sowohl im ethnographischen als auch im biographischen Material rekonstruieren lassen, wobei je einer im Fokus des jeweiligen methodischen Zugangs steht. Dennoch sind beide – sprachliche Praktiken und das Sprechen über Sprache(n) – in beiden Materialien präsent und können daher aus beiden Datensorten rekonstruiert sowie in der Analyse erkenntnisgewinnend aufeinander bezogen werden (vgl. Abbildung 1).

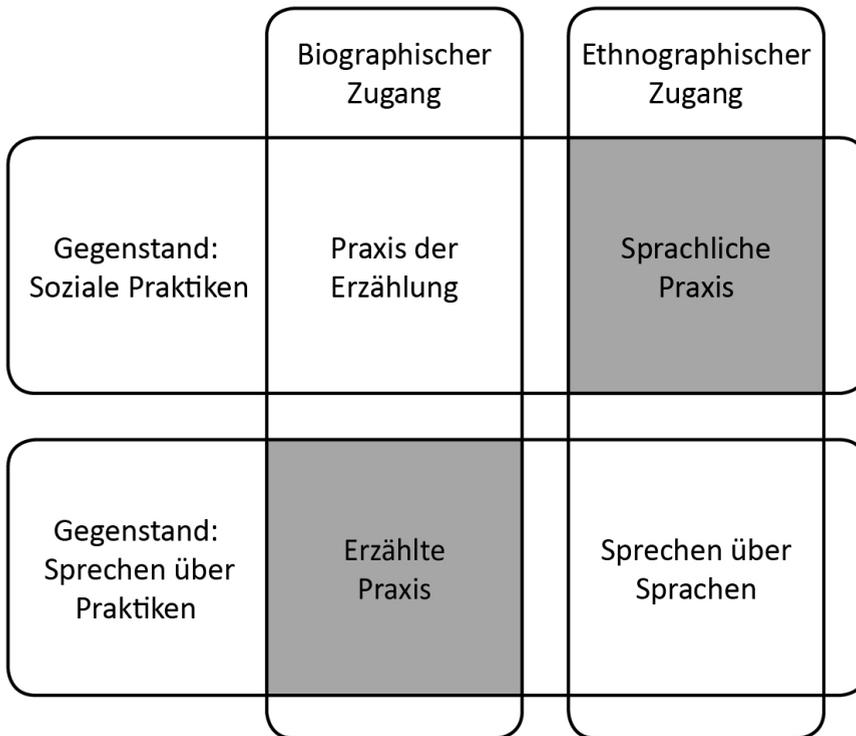


Abbildung 1: Forschungszugänge und Forschungsgegenstände (vgl. Schnitzer 2017, S. 58).

Mit Blick auf die ungleichheitstheoretischen Analysemöglichkeiten erlaubt es die Verknüpfung einer diachronen mit einer synchronen Perspektive, sowohl die Hervorbringung von Differenzen und Zugehörigkeiten in situ in ihrer institutionellen Gerahmtheit zu beobachten, als auch deren biographische Einbettung zu verdeutlichen, die erst den Blick auf systematische Ungleichheitsverhältnisse freigibt. Im

vorliegenden Projekt wurden die situativen Praktiken zunächst in ihrer immanenten Logik rekonstruiert und erst in einem zweiten Schritt in Bezug zu biographischen Präsentationen, Deutungen und Sinnkonstruktionen gesetzt.⁶ So können längerfristige Prozesse der Erfahrungsaufschichtung und situative Praktiken in den Blick genommen werden, die zum einen das Phänomen der Mehrsprachigkeit als soziale Praxis differenziert ins Zentrum der Analyse stellen. Zum anderen können aber so auch längerfristig wirksame Zugehörigkeiten rekonstruiert werden, die, so betonen Emmerich und Hormel (2017), in den Blick genommen werden müssen, wenn Aussagen zur Hervorbringung sozialer Ungleichheiten gemacht werden sollen (vgl. Emmerich/Hormel 2017, S. 114–115).

5 Weitergedacht: Eine ethnographisch-biographische Perspektive als Möglichkeit für die Ungleichheitsforschung

Mögliche empirische Erträge der eingenommenen Perspektive für eine ungleichheitstheoretisch informierte Forschung liegen auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene der Differenzproduktion sowie auf der struktureller Ungleichheiten. Auf ersterer ist es zum einen möglich, Prozesse der Gruppenbildung nachzuzeichnen, die sich auf nationaler Ebene fortsetzen. In der Analyse des empirischen Materials kann gezeigt werden, wie über fortwährende Selbst-Positionierungen und fortlaufendes Positioniert-Werden Sprachgruppenzugehörigkeiten und damit einhergehend Sprachkompetenzen zugewiesen werden.⁷ Damit werden die beiden Sprachgruppen „französischsprachig“ und „deutschsprachig“ sowohl situativ als auch biographisch immer wieder neu hervorgebracht. Dabei ist bedeutsam, dass die Zugehörigkeiten in dem als bilingual konnotierten Kontext situativ verschiebbar erscheinen, sie in den biographischen Konstruktionen aber als verfestigte und deutlich voneinander unterscheidbare „Mentalitäten“ mit klar fest-schreibbaren Unterschieden aufgerufen werden (vgl. Schnitzer 2017, S. 320-341).

Zum anderen wird auf der Ebene struktureller Ungleichheiten vor dem Hintergrund der institutionellen Praktiken durch die Analyse der sprachbiographischen Erzählungen deutlich, wie die eine der beiden als getrennt konstruierten sogenannten Sprachgruppen fortwährend und in verschiedener Hinsicht benachteiligt ist: Die sich als französischsprachig bezeichnenden Jugendlichen beschreiben längere Wege zur Schule, da sie eher aus dem weiteren Umland kommen; sie schreiben sich selbst weniger Sprachkompetenzen im Deutschen zu, als sie umgekehrt den „Deutschsprachigen“ im Französischen zusprechen, was dazu führt, dass die Jugendlichen in der Kommunikation häufig zum Französischen übergehen und so systematisch weniger Sprechgelegenheiten im Deutschen entstehen (vgl. auch Kuhn/Neumann 2017). Zudem erhalten sie aufgrund eines im französischsprachigen System fehlenden Jahres im Englischunterricht im ersten Jahr der bilingualen Klasse zusätzlichen Stützunterricht, was für sie zwar „Sprachförderung“, aber erheblich mehr Aufwand als für die vorher im deutschsprachigen System beschulten ergibt. Schließlich zeigen sich erst über das biographische Material unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen der Jugendlichen, die mit unterschiedlichen Herausforderungen im Schulalltag einhergehen. Während die

translingualen Praktiken über Sprachgrenzen hinweg für sich selbst als bilingual konstruierende Sprecherinnen und Sprecher mit einer Vervielfältigung der Positionierungsmöglichkeiten einhergehen, erscheinen diese für sich selbst als eher einsprachig verstehende Jugendliche als Ausschlussmomente (vgl. ausführlicher Schnitzer 2017).

Über eine Kombination der beiden Zugänge – die Beobachtung und Analyse der Sprachpraktiken in ihrer situativen Praxis sowie die Rekonstruktion des Sprechens der Jugendlichen über ihr (mehrsprachiges) Sprechen und ihre Sprachen als deren „Geschichte“ – kann ein differenziertes Verständnis des sprachlichen Alltags der Jugendlichen und der alltäglichen Handlungsanforderungen im Umgang mit und in der Deutung von Mehrsprachigkeit erarbeitet werden. Aber nicht nur im mehrsprachigen Sprechen und im Sprechen über Mehrsprachigkeit lassen sich ungleichheitsrelevante Prozesse nachzeichnen. Um aufzuzeigen, inwiefern die voranstehenden Gedanken auch für andere Phänomenbereiche adaptiert werden können, möchte ich abschließend Potentiale, offene Fragen und Herausforderungen einer Kombination biographischer und ethnographischer Zugänge für eine ungleichheitstheoretisch informierte Forschung bündeln.

So stellt sich die Frage, für welche Projekte und Forschungsgegenstände sich ein solch kombiniertes Vorgehen anbietet. Ein ethnographisch-biographisches Vorgehen lässt sich etwa für die Forschung zu ungleichheitsrelevanten Differenzkategorien wie Geschlecht, Sprache, Migrationsgeschichte, aber auch Körper fruchtbar machen. Diese Differenzkategorien werden – auch in ihrer Verschränkung (vgl. hierzu Riegel 2014) – zum einen *situativ zugeschrieben* und *dargestellt*, zum anderen aber auch in *biographisch* geprägten, von praktischen Wissensbeständen habitualisierten Praxen *verstetigt* und *festgeschrieben* (vgl. Schnitzer 2017). Wenn davon ausgegangen wird, dass das interessierende Phänomen zum einen in einem bestimmten sozialen Kontext situativ hervorgebracht wird, zum anderen aber auch durch eine „Interaktionsgeschichte“ geprägt ist (vgl. auch Goffman 1994), dann sind für dessen Erforschung sowohl situative Praktiken in ihrem Vollzug als auch das implizite biographische Wissen, das den situativen Praktiken zugrunde liegt, von Relevanz. Mit Blick auf Mikroprozesse der Entstehung, Verstetigung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten bringt damit ein ethnographisch-biographisches Vorgehen Erkenntnisgewinne in zweierlei Hinsicht mit sich: Zum einen können über teilnehmende Beobachtungen situative Aushandlungsprozesse der Hervorbringung von Differenz beobachtet und zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Der Blick kann hierbei auf die Aushandlung von Positionierungsweisen und machtvoll wirksame Deutungsweisen gelenkt werden, die den situativen Praktiken eingeschrieben sind. Solche Aushandlungsprozesse lassen sich nicht nur in originär ethnographischen Beobachtungssituationen, sondern u.a. auch in forschungsindizierten Familieninterviews nachzeichnen, in denen mehrere Familienmitglieder auch unterschiedlicher Generationen anwesend sind (vgl. auch Rosenthal/Stephan/Radenbach 2011). Basis sind hierbei wiederum implizite, praktische Wissensbestände, die sich in der Analyse beobachteter Praktiken und deren situativen Logiken rekonstruieren lassen. Zum anderen können über einen narrativ-biographischen Zugang solche (Differenz-)Konstruktionen biographischen Wissens rekonstruiert werden, die von den Akteurinnen und Akteuren als ihre „Geschichte“ relevant gesetzt und als längerfristige Prozesse der Erfahrungsaufschichtung im Rahmen eines impliziten biographischen Wissens wirksam werden, in der situativen Praxis aber keine Relevanz erfahren. Wenn diese nun wiederum in den Kontext gesellschaftlicher und

historischer Rahmendaten gestellt werden (vgl. auch Rosenthal/Radenbach 2012), sind in einer die synchrone sowie die diachrone Perspektive verschränkenden Analyse vielschichtige Rekonstruktionen von Mikroprozessen sozialer Ungleichheit möglich (vgl. auch Machold 2017, S. 157).

Offene Fragen und Herausforderungen, die sich hierbei stellen, sind zum einen theoretisch-methodologischer, zum anderen forschungspraktischer Art. Eine theoretische Frage, die sich tiefergehender diskutieren ließe, ist die der Vereinbarkeit des Subjektverständnisses, das biographischen und ethnographischen bzw. praxistheoretischen Ansätzen jeweils zugrunde liegt, auch wenn implizite Wissensbestände – verstanden als biographisches und praktisches Wissen – sich in beiden Theorietraditionen als in längerfristigen Prozessen herausgebildet und situativ handlungsleitend begreifen lassen. Eine weitere, allerdings beide Vorgehensweisen in meinem Verständnis verbindende Frage, die sich theoretisch klären lässt, aber forschungspraktisch immer wieder eingefangen werden muss, ist die nach subjektiven Motiven situativen Handelns. Diese werden weder mit einem Biographieverständnis im Anschluss an Bettina Dausien oder Gabriele Rosenthal, noch mit einem Konzept situativer Praktiken in den Blick genommen, sodass in der Analyse immer wieder der Versuchung widerstanden werden muss, situative Praktiken über eine Rekonstruktion biographischer Sinnstrukturen in ihrem subjektiven Sinn zu deuten. In diesem Sinne ist es bedeutsam, die Auswertung der Datensorten zunächst sorgsam zu trennen und erst in einem zweiten Schritt methodologisch begründet und über eine Reflexion der unterschiedlichen Gegenstände aufeinander zu beziehen, um nicht vorschnell sich aus der einen Perspektive ergebende Fragen mit Antworten aus der anderen Perspektive zu klären. Weniger als um gegenseitige Erklärungsgewinne geht es in einer Kombination der methodischen Zugänge eher darum, Aspekte des Phänomens auszuleuchten, die mit dem anderen Zugang nicht in den Blick genommen werden können, um so über eine verschränkte Analyse zu einem differenzierteren Gesamtbild zu kommen. Damit lässt sich eine weitere forschungspraktische Herausforderung anmerken: Im Zuge eines Vorgehens, das zwei methodische Zugänge substantiell kombiniert, werden nicht nur die Verortung und Verschränkung verschiedener Theorietraditionen notwendig, sondern zumeist auch die Erhebung, Organisation, Systematisierung und Auswertung einer großen Fülle komplexen Datenmaterials. Dies erfordert eine Komplexitätsreduktion (vgl. Kelle 2010) im Sinne einer fortwährenden Klärung der Fragen nach „Text“ und „Kontext“ (vgl. Dausien/Kelle 2005). Welchen Aspekt des Phänomens stelle ich zu welchem Zeitpunkt der Analyse als „Text“ ins Zentrum, welchen nutze ich zur Kontextualisierung, und welche Implikationen bringt dies für die Vorgehensweise in der Auswertung mit sich? Nicht umsonst gehen Forschungen, die biographische und ethnographische Ansätze verbinden, zumeist von einer der beiden Perspektiven aus und nehmen dann die andere ergänzend hinzu (vgl. Pape 2017).

Abschließend lässt sich festhalten, dass über einen ethnographisch-biographischen Zugang gegenstandsbezogen auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit – und angedacht auch für andere, soziale Differenzkategorien fokussierende Projekte – ungleichheitswirksame Mechanismen in ihrer situativen Verortung sichtbar werden, aber erst über ihre biographische Situierung als längerfristig wirksame strukturelle Ungleichheiten in den Blick genommen werden können. Dennoch erweist sich auch in diesem kombinierten Vorgehen der Rückschluss auf die Entstehung systematischer (Bildungs-)Ungleichheiten als herausforderungsvoll. Über einen qualitativen Zugang können soziale Mikroprozesse und ihre Kontextgebun-

denheit sehr genau untersucht werden. Damit ist die differenzierte Abbildung sozialer Differenzverhältnisse möglich, strukturelle Formen der Benachteiligungen aber können nur sehr vage in den Blick genommen werden. Dafür ist es bedeutsam, nicht einseitig auf einem methodologischen Paradigma zu beharren, sondern die jeweiligen blinden Flecken über eine wechselseitige Öffnung zu beleuchten. So wie mit einer Kombination von ethnographischen und biographischen Zugängen die Analysemöglichkeiten eines Phänomenbereichs erweitert werden, gilt dies auch für eine Ergänzung qualitativer und quantitativer Ansätze in der Ungleichheitsforschung.

Anmerkungen

- 1 Die Jugendlichen wurden gebeten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen und dabei auch auf Situationen zu fokussieren, in denen „ihre“ Sprachen bedeutsam waren.
- 2 Das Konzept liegt der Autorin vor, wird aber aus Gründen der Anonymisierung der untersuchten Schule nicht als Quelle angegeben.
- 3 Die Matura im schweizerischen Schulsystem entspricht dem Abitur in Deutschland.
- 4 Vgl. hierzu auch Fragen der Erinnerung und deren Konzeption als soziale Praxis (etwa bei Rosenthal 2010, aber auch Halbwegs 1985 oder Welzer 2011).
- 5 Als diachrone Ausschnitte sozialer Wirklichkeit können die längere Zeiträume überspannenden lebensgeschichtlichen Erzählungen im biographisch-narrativen Interview bezeichnet werden, die in einer bestimmten Situation im Rückblick eine erzählte Verdichtung und Fokussierung des Vergangenen darstellen. Synchrone Ausschnitte sozialer Wirklichkeit werden in den Beschreibungen beobachteter Situationen in Beobachtungsprotokollen über das Erleben und Schreiben der Forscherin oder des Forschers erfassbar.
- 6 Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgte in einer Kombination der von Rosenthal vorgeschlagenen sequenziellen Vorgehensweise (vgl. Rosenthal 2011) und kategorisierender Verfahren (vgl. auch Breidenstein u.a. 2013). Die Analyse der sprachbiographischen Interviews wurde in Anlehnung an das von Rosenthal für die biographische Fallrekonstruktion vorgeschlagene Verfahren vorgenommen (vgl. zu beidem ausführlicher Schnitzer 2017).
- 7 Zum spezifischen Verständnis von Sprachkompetenzen in meiner Untersuchung vgl. Schnitzer 2017, S. 346.

Literatur

- Alheit, P./Hoerning, E. M. (1989): Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York, S. 8–23.
- Alkemeyer, T. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 119–140.
- Apitzsch, U. (2014): Transnationale Familienkooperationen. In: Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.): Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik. Wiesbaden, S. 13–26.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2013): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 25. Auflage Frankfurt a.M.

- Blackledge, A./Creese, A. (2010): *Multilingualism. A Critical Perspective*. London.
- Bourdieu, P. (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (2007): *Macht und Ungleichheit als Probleme der qualitativen Unterrichtsforschung*. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): *bildung macht gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Farmington Hills, S. 217–224.
- Bundesamt für Statistik (2015): *Sprachen*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html> (24. Oktober 2017).
- Busch, B. (2015): *Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens*. In: Schnitzer, A./Mörgen, R. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel, S. 49–66.
- Dausien, B. (2006): *Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht*. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen, S. 17–44.
- Dausien, B./Kelle, H. (2005): *Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung*. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden, S. 189–212.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): *Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung*. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Duchêne, A./Moyer, M./Roberts, C. (Hrsg.) (2013): *Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2017): *Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung*. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden, S. 103–121. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6
- Goffman, E. (1994): *Die Interaktionsordnung*. In: Goffman, E. (Hrsg.): *Interaktion und Geschlecht*. Hrsg. und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch, mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. Frankfurt a.M./New York, S. 50–104.
- Goffman, E. (2008) [1967]: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. 8. Auflage Frankfurt a.M.
- Halbwachs, M. (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a.M.
- Heller, M. (2007): *Bilingualism as Ideology and Practice*. In: Heller, M. (Hrsg.): *Bilingualism. A Social Approach*. New York, S. 1–22. https://doi.org/10.1057/9780230596047_1
- Heller, M. (2008): *Doing Ethnography*. In: Li Wei/Moyer, M. (Hrsg.): *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford, S. 249–262. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch14>
- Jurt, J. (2008): *Globalisierung und sprachlich-kulturelle Vielfalt. Unter anderem aufgezeigt am Beispiel der Schweiz*. In: Lüdi, G./Seelmann, K./Sitter-Liver, B. (Hrsg.): *Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt*. Fribourg/Stuttgart, S. 201–223.
- Kelle, H. (2010): *Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 101–118.

- Kelle, H. (2013): Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Einsiedler, W./Fölling-Albers, M./Kelle, H./Lohrmann, K. (Hrsg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster, S. 59–92.
- Kreckel, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3. Auflage Frankfurt a.M.
- Kuhn, M./Neumann, S. (2017): Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Raumanalytische Perspektiven auf Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 275–294. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_15
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 5. Jg., S. 166–183.
- Lüdi, G./Werlen, I. (2005): Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000. Neuchâtel.
- Machold, C. (2017): Datenbasierte Portraits als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, S. 157–176.
- Neumann, S. (2011): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour enfants“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., H. 4, S. 349–362.
- Pape, E. (2017): Biographieforschung und ethnographische Beobachtungen. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 549–561.
- Pennycook, A. (2010): Language as a Local Practice. New York.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Riegel, C. (2007): Migrante Positionierungen: Dynamische Mehrfachverortungen und die Orientierung am Lokalen. In: Bukow, W.-D./Nikodem, C./Schulze, E./Yildiz, E. (Hrsg.): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden, S. 227–256. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90743-7_16
- Riegel, C. (2014): Intersektionalität als Analyseperspektive – Intersektionalität als Methode des Vergleichs? In: Freitag, C. (Hrsg.): Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto, S. 173–190.
- Rosenthal, G. (2010): Zur Interdependenz von kollektivem Gedächtnis und Erinnerungspraxis. Kulturosoziologie aus biographietheoretischer Perspektive. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kulturosoziologie. Paradigmen, Methoden, Fragestellungen. Wiesbaden, S. 151–175. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_7
- Rosenthal, G. (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage Weinheim/München.
- Rosenthal, G./Radenbach, N. (2012): Das Vergangene ist auch Gegenwart, das Gesellschaftliche ist auch individuell. Zur Notwendigkeit der Analyse biographischer und historischer Rahmendaten. In: sozialersinn, 13. Jg., H. 1, S. 3–37.
- Rosenthal, G./Stephan, V./Radenbach, N. (2011): Brüchige Zugehörigkeiten. Wie sich Familien von „Russlanddeutschen“ ihre Geschichte erzählen. Frankfurt a.M.
- Roth, H.-J. (2013): Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In: Roth, H.-J./Terhart, H./Anastasopoulos, C. (Hrsg.): Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Wober man sprechen kann und wober man (nicht) sprechen soll. Wiesbaden, S. 13–42.
- Schatzki, T.R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge.
- Schnitzer, A. (2017): Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext. Weinheim/Basel.

- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, S. 3–54. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5_1
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Welzer, H. (2011): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. 3. Auflage München.

Petra Böhnke und Janina Zölch

Armut über Generationen

Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise in der rekonstruktiven intergenerationalen Ungleichheitsforschung anhand einer fall-exemplarischen Analyse

Poverty across generations

Reflections about the methodological approach in reconstructive intergenerational inequality research on the basis of a case study

Zusammenfassung

Das Aufwachsen in einer von Armut betroffenen Familie erhöht das Risiko der Kindergeneration, später selbst arm zu sein. Wir stellen die Frage, wie familiäre Lebenslagen und Beziehungen sowie an sie gekoppelte Orientierungsmuster eine intergenerationale Weitergabe von Armut befördern oder helfen, diese zu durchbrechen. Dabei wollen wir zum Forschungsstand in zweierlei Weise beitragen: Zum einen reagieren wir auf die mit dem Untersuchungsgegenstand verbundenen spezifischen methodischen Anforderungen und formulieren unser konkretes Vorgehen beim ‚Inbezugsetzen‘ von Interviews mit Angehörigen unterschiedlicher Generationen aus. Zum anderen fokussieren wir nicht nur den Gleichklang und damit die Weitergabe bestimmter Orientierungsmuster, sondern auch Mechanismen der Abgrenzung.

Anhand einer fall-exemplarischen Analyse zeigen wir, auf welche Weise wir die mit der Eltern- und Kindergeneration geführten narrativen Interviews methodisch aufeinander beziehen und dabei sowohl die einzelnen Biographien als auch die intergenerationalen Beziehungen in den Blick nehmen. Durch den permanenten Vergleich der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster zentraler Erlebnisse und Themen der Lebensgeschichten von Mutter und Tochter einerseits und die Berücksichtigung

Abstract

Growing up in a family affected by poverty increases the probability that the next generation will also be poor. In our contribution, we ask how family circumstances and relationships as well as the associated behavioral patterns can contribute to intergenerational transmission of poverty and/ or the escape out of this transmission pattern. We would like to contribute to this research in a two-fold way: first, we will respond to the specific methodological demands associated with this and formulate practical implementation of “placing into relation” individual interviews with family members of different generations. In addition, we will focus not only on sameness and its subsequent transmission of particular behavioral patterns, but also on establishing/setting boundaries.

On the basis of an exemplary analysis, we will show how the narrative interviews which we carried out with the parent and child generations methodologically refer to one another. Our complex approach of ‘placing into relation’ makes it possible to investigate the single biographies as well as the intergenerational relationships and their reciprocal effects. Especially, the omnipresent comparisons of perception, interpretation and activity patterns of important life story experiences and themes of mothers and daughters provide important findings,

weiterer Beziehungsnetze sowie sozial-räumlicher und institutioneller Rahmungen gelingt es, explizit auch Differenzen zwischen den Generationen und konstruierte Gegenwelten aufzuzeigen, die als Abgrenzungsfolie eine wichtige Funktion übernehmen.

Schlagworte: Armut, soziale Ungleichheit, Intergenerationalität, Familie, Fallrekonstruktionen

whereby distinct differences between the generations can be identified.

Key words: poverty, social inequality, intergenerationality, family, case reconstructions

1 Einleitung

Das Aufwachsen in einer von Armut betroffenen Familie erhöht das Risiko der Kindergeneration, später selbst arm zu sein (vgl. Musick/Mare 2006). Um Mechanismen zur intergenerationalen Transmission von Armutsrisiken aufzudecken, ist ein Forschungsdesign vielversprechend, das die Eltern- und Kindergeneration einer Familie gleichermaßen und in ihrer Bezugnahme aufeinander betrachtet. Unser Beitrag fußt auf dem DFG-Projekt „Armut über Generationen“¹, dem sechzehn ‚biographisch-narrative Interviews‘ (Schütze 1983) mit Personen mit und ohne Migrationsgeschichte zugrunde liegen, die in Armut aufgewachsen sind. Um die intergenerationalen Prozesse gezielt in den Blick nehmen zu können, wird zudem jeweils ein Elternteil interviewt. In Forschungen mit Mehrgenerationenperspektive stellt es ein erprobtes Vorgehen dar, mit Angehörigen unterschiedlicher Generationen jeweils einzeln Interviews zu führen und diese dann in der Auswertung aufeinander zu beziehen. Das Vorgehen dabei ist vielfältig (vgl. z.B. Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1992; Inowlocki 1995; Bock 2000; Thon 2008; Goblirsch 2010; Sparschuh 2013; King 2016). Die methodische Ausformulierung dieses relevanten Schrittes – das ‚Inbezugsetzen‘ von Einzelinterviews mit unterschiedlichen Generationsangehörigen – ist dabei nicht immer transparent. In unserem Beitrag möchten wir anhand eines Fallbeispiels nachzeichnen, auf welche Weise wir die Eltern- und Kinderinterviews aufeinander beziehen und die intergenerationalen Zusammenhänge im Kontext von Armut rekonstruieren. Somit hat der Beitrag zwei Zielsetzungen: Er soll *zum einen* das methodische Vorgehen in der intergenerationalen (Ungleichheits-)Forschung ausdifferenzieren und *zum anderen* erklärenden Mechanismen für die intergenerationale Reproduktion oder Durchbrechung von Armut anhand einer exemplarischen Analyse nachgehen.

Dafür wird zunächst ein kurzer Einblick in die intergenerationale qualitative Forschung gegeben und darauf der theoretische Hintergrund und Forschungsstand zum Thema Armut über Generationen zusammengefasst. Im Anschluss gehen wir auf die methodischen Überlegungen zur intergenerationalen Armutsforschung sowie auf unseren Vorschlag zum Vorgehen bei der ‚Inbezugsetzung‘ von Generationen ein. Es folgt die Darstellung des Porträts der Familie Baumann, die in der Kindheit und Jugend der Tochter von Armut betroffen war. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung unserer Erkenntnisse und einem Ausblick.

2 Intergenerationale qualitative Forschung

Seit den 1990er Jahren hat die intergenerationale Forschung in Deutschland einen starken Aufschwung in den Disziplinen Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Demographie erfahren (vgl. Thon 2008, S. 73). Dabei stützen sich die empirischen Untersuchungen auf verschiedene theoretische Ausformulierungen des Generationenbegriffs sowie auf unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Individuen können als „Mitglieder einer familialen, einer gesellschaftlichen und einer historischen Generationenfolge“ (Engelhardt 1997, S. 56) betrachtet werden. Die Untersuchung von familialen Generationenverhältnissen nimmt innerhalb der intergenerationalen Forschung einen besonderen Stellenwert ein. In Bezug auf die Generationenabfolge innerhalb von Familien- und Verwandtschaftssystemen umfasst eine Generation jeweils die Personen, die die gleichen Positionen und Rollen einnehmen (z.B. Großeltern, Eltern, Kinder) (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2012, S. 20f). Dies ist auch der Generationenbegriff, auf den wir uns in unserer Studie beziehen.

In Forschungen mit Mehrgenerationenperspektive dominieren als Erhebungsmethoden das Familiengespräch (nach Hildenbrand/Jahn 1988) und das biographisch-narrative Interview (nach Schütze 1983). In Familiengesprächen sollen die intergenerationalen Austauschprozesse durch die Erhebung der direkten Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen von Familienmitgliedern verschiedener Generationen „in vivo“ (Brake 2006, S. 49) erfasst werden (vgl. auch Vierzigmann/Kreher 1998, S. 33). Es kann jedoch forschungspraktisch vermutet werden, dass die gemeinsame Gesprächsbereitschaft ein gutes Verhältnis der Familienmitglieder signalisiert und somit einen potenziell großen Bias in der Vorauswahl bedeutet. In der Folge ist anzunehmen, dass dadurch bestimmte Fälle von Familien verlorengehen. Im Falle von biographisch-narrativen Interviews werden zumeist mit Angehörigen unterschiedlicher Generationen jeweils einzeln Interviews geführt, die dann in der Auswertung aufeinander bezogen werden. Dadurch haben die Einzelpersonen ohne die Kontrolle weiterer anwesender Familienmitglieder Gelegenheit, ihre Lebensgeschichte ausführlich zu erzählen.

Eine Herausforderung stellt die Tatsache dar, dass es zwar mehrere Auswertungsmethoden für Einzelfälle gibt (z.B. Narrationsanalyse, Objektive Hermeneutik, Inhaltsanalyse), aber kein in dieser Weise erprobtes Vorgehen für das notwendige ‚Inbezugsetzen‘ der Generationen. Häufig ist nicht erkennbar, auf welche Weise die Verknüpfung konkret geschehen ist (vgl. z.B. Thon 2008; Kaya 2009; Carnicer 2017). Einige Untersuchungen richten den Blick nach der Analyse der Einzelfälle auf zentrale gemeinsame Familienthemen oder Strukturhypothesen (vgl. z.B. Vierzigmann/Kreher 1998; Lutz 2000; Radicke 2014; Brandhorst 2015; Wagner 2017). In der Konsequenz werden „erstaunliche Kongruenzen (...) der Sichtweisen der einzelnen Akteure auf ihr Familienleben“ (Radicke 2014, S. 73) sowie der Erzähl- und Handlungsstrukturen zwischen den Generationen (vgl. Lutz 2000, S. 205) abgeleitet. Die alleinige Konzentration auf Übereinstimmungen kann jedoch den Blick auf Konflikte, Abgrenzungsbestrebungen und Transformationen verstellen. Ausführlichere Hinweise für die Verknüpfung der intergenerationalen Bezüge finden sich vor allem bei Bock (2000) und King (2016, 2017), die sowohl Einzelfälle betrachten, als auch versuchen, die Familienkonstellation herauszuarbeiten. Im Rahmen von Forschungsprojekten zur politischen Sozialisation bzw. Migration und Bildungserfolg wurden narrative Interviews mit

Angehörigen aus drei bzw. zwei Familiengenerationen geführt und narrationsanalytisch ausgewertet. Anschließend wurden diese vor allem über den intergenerationalen Vergleich der Umgangsweise mit dem zentralen Forschungsthema aufeinander bezogen und jeweils zu einem Familienporträt verdichtet.

3 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand – Armut über Generationen

Im Jahr 2016 lebte etwa jeder sechste Bundesbürger (16,5%) in Armut (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Armut stellt eine der wesentlichen, besonders folgenreichen sozialstrukturellen Benachteiligungen dar, die nicht allein durch einen ökonomischen Mangel gekennzeichnet ist, sondern sich multidimensional auf die Lebenslage der betroffenen Menschen auswirkt (vgl. Wagner 2017, S. 314). Befunde aus der Kinderarmutsforschung zeigen, dass die Sozialisation in Armut mit Risiken hinsichtlich der sozio-emotionalen, kognitiven und intellektuellen Entwicklung verbunden ist und häufig zu eingeschränkten Bildungschancen führt (vgl. Mielck 2001; Lauterbach/Lange/Becker 2002). Finanzielle Restriktionen erhöhen zudem das Risiko für problematische familiäre Beziehungen und Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen (vgl. Walper 2008). Insgesamt kann die Armutssituation zu einer Verengung kindlicher Handlungsspielräume führen (vgl. Chassé/Zander/Rasch 2010, S. 112) und Spuren beim Erlernen von Bewältigungsstrategien für Krisensituationen hinterlassen (vgl. Böhnke/Heizmann 2014, S. 141). Länderübergreifend kann nachgewiesen werden, dass das Aufwachsen in Armut das Risiko erhöht, als Erwachsener später selbst in einer Armutssituation zu verbleiben (vgl. Musick/Mare 2006). Dabei spielt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz eine zentrale Rolle.

Familien transportieren schicht-, milieu- und sozialräumlich geprägte Überzeugungen und Selbstbilder und geben verinnerlichte Deutungs- und Handlungsmuster, Erziehungsstile und Aspekte von Beziehungsgestaltungen weiter (vgl. King 2017, S. 29). Die theoretischen Überlegungen von Bourdieu (1982) und Boudon (1974) zur Reproduktion sozialer Benachteiligung über klassenspezifische Sozialisationsbedingungen bilden wichtige Anknüpfungspunkte für die Frage, wie familiäre Lebenslagen und an sie gekoppelte Orientierungsmuster zu einer intergenerationalen Weitergabe von Armut beitragen oder sie durchbrechen. Sparshuh (2013), die Interviews mit je drei Generationen von Familien erhoben hat, die im ländlichen Raum Nordostdeutschlands in Armutskontexten leben, hat mithilfe der Dokumentarischen Methode einen „Schicksalsrahmen“ (S. 243) rekonstruiert. Dieser werde über die Generationen tradiert und impliziert eine angenommene eigene Handlungssohnmacht, wodurch der Orientierungsrahmen zur Reproduktion der Ausgrenzungslage beitrage. Auch Schiek und Ullrich (2017) sprechen von Fatalismus und Gegenwartsorientierung „als Motoren eines intergenerationalen Teufelskreises der Armut“ (S. 3). Sie führten Familiengespräche mit Angehörigen aus zwei Generationen einer Familie und werten diese mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik aus. Ein Aufstieg, so ihre Annahme, werde „über entsprechende Kämpfe und Brüche“ (Schiek 2017) zwischen den Generationen möglich. Wagner (2017) hat Familien im Hartz IV-Bezug betrachtet und

narrative Interviews mit mindestens je einem Angehörigen der Kinder- und Elterngeneration geführt. Er verweist vor allem auf die „Komplexität des Ineinandergreifens verschiedener Aspekte“ (S. 314) über den ökonomischen Mangel hinaus, wodurch ein Verbleib in der Armutssituation wahrscheinlich wird. Übergreifend lässt sich sagen, dass der Fokus in der qualitativen intergenerationalen Armutsforschung vor allem darauf liegt, die Orientierungsmuster zu erfassen, die von Generation zu Generation weitergegeben werden und zu einem Verbleib in der Armutssituation führen. Diese Studien stoßen jedoch dann an ihre Grenzen, wenn die Wege der Kinder einer Familie – trotz gleicher (sozialer) Ausgangslage – in Hinblick auf den schulischen und beruflichen Erfolg z.T. erheblich differieren. Daher gilt es, die Familie dezidiert in den Blick zu nehmen und sowohl die fall-spezifischen Ausprägungen bestimmter Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster für eine intergenerationale Weitergabe *oder* Unterbrechung von Armut zu betrachten als auch die familialen Konstellationen und die Beziehungen zwischen den Generationsangehörigen (gerahmt von sozialen und institutionellen Kontexten) zu rekonstruieren.

4 Ein Vorschlag zum methodischen Vorgehen zur ‚Inbezugsetzung‘ von Generationen

Ausgehend von den theoretischen und methodischen Überlegungen kombinieren wir im Folgenden bestehende Methoden zu einem schrittweise vorgehenden Erhebungs- und Analyseverfahren. Damit lässt sich, so unser Vorschlag, eine Methode der ‚Inbezugsetzung‘ von Interviews mit unterschiedlichen Generationen konkretisieren, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen erfassen kann.

Als Erhebungsmethode haben wir das biographisch-narrative Interview (nach Schütze 1983) gewählt, wodurch die Lebensgeschichten beider Generationsangehöriger gewonnen werden. Dafür spricht, dass es sich bei Armutserfahrungen „nicht um punktuelle, in sich klar strukturierte Ereignisse mit jeweils spezifischen Folgen“ (Breckner 2009, S. 121) handelt, sondern um Erlebnisse, die in ihrem Zusammenwirken mit anderen Erfahrungen und in ihren Auswirkungen nur verständlich werden, wenn sie in ihrer lebensgeschichtlichen Einbettung betrachtet werden. Die Interviews entfalten sich zunächst an einer offenen Eingangsfrage nach der eigenen Lebensgeschichte, wobei die Thematisierung der Armutserfahrung den Befragten überlassen wird. Erst im exmanenten Nachfrageteil wird, wenn noch nicht ausgeführt, explizit z.B. nach der finanziellen Situation in der Kindheit der jüngeren Generation, die Rolle sozialer Unterstützung im familiären und weiteren sozialen Netzwerk oder nach der Wahrnehmung und Bewertung des Wohnumfeldes gefragt. Im Anschluss an das Interview werden gemeinsam mit den Interviewpartnern soziodemographische Daten erhoben. Später erstellt die Interviewerin ein Feldprotokoll.

Das ‚Inbezugsetzen‘ erfolgt nicht an einem spezifischen Punkt, sondern findet durchgehend auf verschiedenen Ebenen statt. Bereits vor der eigentlichen Interpretation der Interviews erfolgt eine Analyse der szenischen Konstellation der Generationen. Es wird ausgeführt, wie die Kontaktaufnahme und die jeweiligen Interviewsituationen verlaufen sind, da davon auszugehen ist, dass auch die Art

und Weise, wie Elternteil und Kind in der Forschungssituation auftreten und interagieren, Aufschluss über die Fallspezifität gibt (vgl. King 2016, S. 110; Bock 2000). Daraufhin wird ein Familiengenogramm (nach Hildenbrand 2005) erstellt. Dabei können über die Informationen, die wir von den Interviewpartnern erhalten, auch weitere Familienmitglieder und -generationen einbezogen werden. Bei der Genogrammarbeit werden die sozialbiographischen Daten einer Familie einer sequenziellen Analyse unterzogen. Schritt für Schritt werden die einzelnen Daten interpretativ ausgelegt und „der Zusammenhang von Ereignissen und lebenspraktischen Entscheidungen im Lebenslauf analysiert“ (Schierbaum 2017, S. 157). Dies leitet die Herausarbeitung von Hypothesen zur Familienstruktur sowie zu intergenerationalen Mustern (und deren Weitergabe und Veränderung) an.

Im Anschluss werden die Interviews einzeln mit der ‚biographischen Fallrekonstruktion‘ nach Rosenthal (1995) ausgewertet. Dadurch wird es möglich, die jeweilige Lebensgeschichte mit ihren Verschränkungen zwischen Individuum, Familie und Gesellschaft in den Blick zu nehmen (vgl. Rosenthal 2008, S. 61). Nach der Herausarbeitung der grundlegenden Strukturen der einzelnen Biographien werden die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Eltern und Kindern in Bezug auf die Lebens- und Armutssituation betrachtet. Übergreifend geht es darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Hinblick auf die Wahrnehmung der von Armut geprägten Lebensumstände und der jeweils daraus entstehenden Orientierungsmuster herauszuarbeiten und deren familiendynamische Implikationen zu erfassen. Dafür wird rekonstruiert, auf welche Weise Eltern und Kinder die Armut wahrgenommen haben und welche Umgangsweisen mit und Bewältigungsmuster der prekären Situation sich jeweils zeigen. Des Weiteren wird betrachtet, welche Folgen die jeweilige Verarbeitungsweise der Eltern für die Einstellungen und Deutungsmuster der Kinder hat. Bedeutsam ist in diesem Kontext auch das Bild, das die Familienmitglieder gegenseitig voneinander zeichnen. Darüber hinaus wird der Einfluss der sozialen Netzwerke und des Sozialraumes für die Lebenswege und intergenerationalen Beziehungen betrachtet. Abschließend werden die Auswertungsergebnisse für jede Familie in einem Familienporträt verdichtet. Ausgehend davon ist im weiteren Verlauf eine Typologie geplant.

5 Fallbeispiel: Familie Baumann²

Die methodischen Erläuterungen werden im Folgenden anhand der Fallrekonstruktion der Familie Baumann exemplarisch veranschaulicht. Interviewt wurden die 47-jährige alleinerziehende Mutter, Sabine Baumann, sowie ihre 24-jährige Tochter Luisa.

Szenische Konstellation der Mutter- und Tochterinterviews

Luisa meldet sich auf unser Gesuch nach InterviewpartnerInnen (Kleinanzeige, elektronisch) und zeigt sowohl ihre als auch die Bereitschaft der Mutter zur Teilnahme an der Studie an. Das Interview mit Luisa findet zuerst statt und wird auf einer Eckbank im Wohnzimmer der mütterlichen Wohnung geführt, in der auch sie seit einiger Zeit wieder lebt. Die Wohnung befindet sich in einem Stadtteil am Rand einer Großstadt, geprägt durch hohe Arbeitslosigkeit und benachteiligte Einkommenslagen.

Im Interview spricht Luisa sehr offen, wirkt rundherum freundlich, aber doch auf eine etwas distanzierte Art professionell. Etwa nach der ersten Interviewstunde kommt die Mutter vom Einkaufen, begrüßt ihre Tochter und die Interviewerin kurz und verlässt darauf das Wohnzimmer wieder. Obgleich die Tür im Anschluss geschlossen ist, kommt es im Interview darauf mehrfach zu Passagen, in denen Luisa sehr leise und über das Diktiergerät gebeugt spricht. Dabei handelt es sich durchgehend um Momente, in denen sie negativ über die Mutter berichtet.

Eine Woche später findet ebenfalls in der Wohnung das Interview mit der Mutter statt. Dabei wirkt die Mutter herzlich und auf etwas unbeholfene Art überengagiert. Mutter und Tochter sind in ihrem Verhalten gegensätzlich. Es entsteht der Eindruck, dass die Mutter sowohl zu ihrer Tochter als auch zur Interviewerin Nähe sucht, wohingegen die Tochter bemüht ist, sich abzugrenzen.

Die Lebensgeschichten von Mutter und Tochter im intergenerationalen Familienkontext

In die folgenden Ausführungen sind die Ergebnisse der Genogrammanalyse (vgl. Abb. 1) und der jeweiligen biographischen Fallrekonstruktionen eingeflossen.

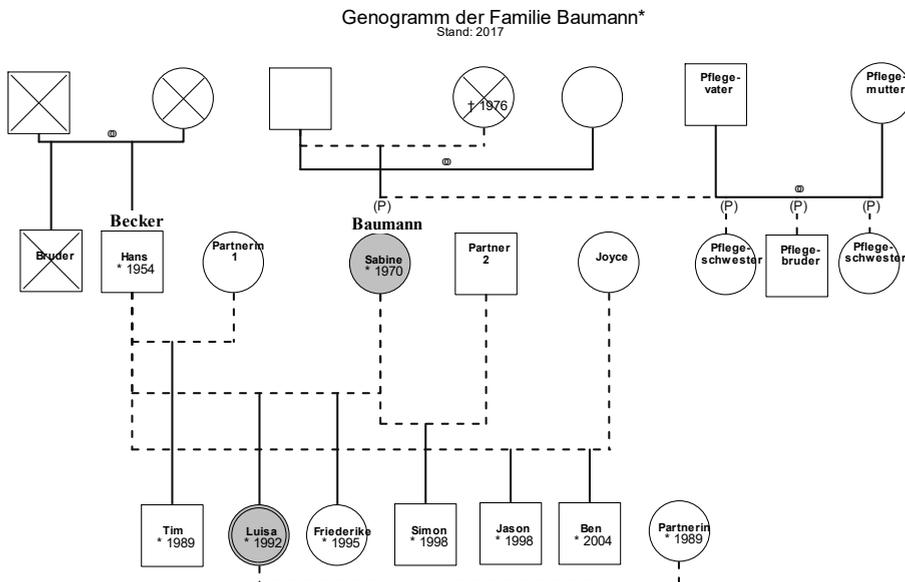


Abb. 1: Gekürztes Genogramm der Familie Baumann

Quelle: Eigene Darstellung mithilfe von GenoGraph 2.1

Familiale Ausgangslage

Sabine Baumann wird 1970 in einer deutschen Großstadt geboren. Ihre minderjährige Mutter ist alkohol- und drogenabhängig. Das Jugendamt bringt sie als Vierjährige in einem Heim unter, wo sie durch andere Kinder Gewalt erfährt. Mit knapp sechs Jahren kommt sie zu Pflegeeltern. Erst als Erwachsene erfährt sie, dass ihre leibliche Mutter damals an einer Überdosis gestorben ist. Die Pflegeeltern haben bereits eine Pflege-tochter und nehmen weitere Pflegekinder auf.

Im Interview präsentiert Sabine Baumann ihr Aufwachsen im Kinderheim und in der Pflegefamilie in dem thematischen Feld ‚schwere Kindheit‘. Diese Umstände sowie das jahrelang fehlende Wissen über ihre leiblichen Eltern bei der gleichzeitigen Aufforderung durch die Pflegemutter, nicht zu werden wie ihre Mutter, bezeichnet sie als ihr persönliches „Trauma“⁴³. Darüber hinaus spricht sie insgesamt neunmal davon, dass auch ihre eigene Tochter aus ihrer Kindheit ein Trauma behalten habe. Dies ist die einzige von ihr benannte Gemeinsamkeit zwischen sich und ihrer Tochter. Luisa hat dieses Bild übernommen: auch sie ist der Meinung, sie habe einen „Schaden davongetragen“.

Sabine Baumann macht einen qualifizierten Hauptschulabschluss und besucht zwei Jahre lang eine Hauswirtschaftsschule, die sie mit einem Realschulabschluss verlässt. 1989 beginnt sie in einer Kleinstadt eine Lehre zur Beiköchin, die sie jedoch wieder abbricht. 1990 fängt sie eine Ausbildung zur Hotelfachfrau in einem Gasthof an, wo sie den 16 Jahre älteren und alkoholkranken Hans kennenlernt und eine Beziehung mit ihm eingeht. 1992 wird die gemeinsame Tochter Luisa geboren. Sie leben in einer Kellerwohnung in einem gutbürgerlichen Dorf mit ca. 3000 Einwohnern. Es ist geplant, dass der Vater Luisa zuhause betreut, damit die Mutter ihre Ausbildung beenden kann. Dieser muss dann jedoch aufgrund wiederholten Fahrens ohne Führerschein im alkoholisierten Zustand eine Gefängnisstrafe antreten. Sabine bricht die Ausbildung daraufhin ab und ist seit 1993 auf Sozialhilfe angewiesen. 1995, vier Wochen nach der Geburt der zweiten Tochter, wird der Vater entlassen. Im Folgenden trinkt er noch exzessiver als zuvor und wird handgreiflich, woraufhin die Mutter sich von ihm trennt. Luisa ist zu diesem Zeitpunkt etwa 5 Jahre alt.

Auffällig ist, dass Sabine Baumann niemanden verantwortlich macht. Sie imaginiert, dass ihrer Mutter die Drogen als Einstieg heimlich verabreicht worden seien. Später sei sie dann „krank“ gewesen. Auch Hans wird als im Grunde schuld- und machtlos beschrieben. Zwar haben seine Handlungen zu allerlei Schwierigkeiten geführt, doch habe er nichts für seine Alkoholkrankheit gekonnt, da er selbst in problematischen Verhältnissen aufgewachsen sei. Durch die Definition der jeweiligen Sucht als Krankheit wird sie der Verantwortung der betroffenen Person entzogen und strukturellen Rahmenbedingungen, der Umgebung oder Zufällen zugeschrieben. In Bezug auf das Handeln von Personen kann demnach gesagt werden, dass Sabine Baumann eine Schicksalsorientierung einnimmt, wie sie bei Sparshuh (2013) beschrieben wird. Indem keine Handlungsmacht besteht, gibt es auch keine Verantwortlichen. Es würde jedoch zu kurz greifen, ihre Lebenseinstellung und auch ihren Umgang mit der Armutssituation übergreifend als fatalistisch zu bezeichnen, so verzichtet sie z.B. nicht auf „Versuche der Einflussnahme“ (ebd., S. 255). Zweimal hat sie sich während ihrer Erwerbslosigkeit mit großem Aufwand um eine Weiterbildung bzw. eine Erwerbstätigkeit bemüht, was nur aufgrund von Verwaltungsschwierigkeiten gescheitert ist. Seit 2014 ist sie dabei, über Maßnahmen einen beruflichen Wiedereinstieg zu finden.

Luisas Erzählung: Problematische Rahmenbedingungen und dichotomer Blick auf Vater und Mutter

Es wird deutlich, dass in der Familie zur Armut weitere belastende Faktoren hinzukommen, die das Aufwachsen von Kindern erschweren können, wie etwa die schwierigen Kindheitserfahrungen der Mutter, die Straffälligkeit des Vaters oder die Trennung der Eltern. Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam, wie Luisa sich familial einbettet. Sie beginnt ihre Eingangserzählung wie folgt:

„Ähm mit (.) ursprünglich also bin ich geboren als *erstes Kind von meiner Mutter und zweites Kind von meinem Vater* //Mhh//. Also die waren nicht verheiratet beide (.) und ä:hm ja. Meine Eltern ham sich aber 97 getrennt //Mhh// ähm und dann hab' ich noch eine Schwester die is' 95 geboren. Ähm und dann hat meine Mutter noch ein (.) Kind gekriegt. Das is' mein Bruder der nebenan sitzt //Mhh//. Der ist 98 geboren und das heißt meine Mutter is' halt (.) halt als Sozialhilfeempfängerin äh alleinerziehend auf nem Dorf aufgewachs-. Also **ich** //Mhh// bin da alleinerziehend mit meiner Mutter ä:hm so das heißt also mein Vater war ab 97 halt **weg**“.

Die (Kindschafts-)Verhältnisse sind für Luisa nicht einfach zu beschreiben. In der Sequenz dominieren das ‚Wegsein‘ des Vaters sowie – analog – die Alleinelternschaft der Mutter, die zudem mit Sozialhilfebezug verbunden ist. Damit thematisiert sie gleich zu Beginn die problematischen Rahmenbedingungen ihrer Kindheit und verdeutlicht damit den Ausgangspunkt ihrer Entwicklung. Luisa präsentiert ihre ersten Jahre – wie die Mutter – im thematischen Feld ‚schwere Kindheit‘. Dies kann durch die Sichtweise der Mutter auf die Tochter, die vor allem ihr ‚Trauma‘ fokussiert, mitgeprägt sein. Sprachlich interessant sind in der Sequenz vor allem die letzten drei Zeilen, in denen Luisa mehrfach die Worte vertauscht und Schwierigkeiten hat, die richtigen Relationen herzustellen (Wer ist Mutter, wer ist Kind? Wer ist alleinerziehend, wer erzieht?). Den weiteren Verlauf des Interviews einbeziehend kann dies als Ausdruck dessen gedeutet werden, dass die Rollenverteilung zwischen Mutter und Tochter (spätestens) seit dem Auszug des Vaters nicht immer eindeutig ist. In dessen Folge sei Luisa für die Mutter eine „große Stütze“ (auch in Bezug auf die Armutssituation) geworden, wodurch sie bereits als Kind in eine helfende Rolle gedrängt wird, die potentiell überfordernd ist.

Insgesamt zeichnet Luisa ein negatives Bild von der Mutter. Sie beschreibt sie als „schwache Person“, die „sehr anhänglich //Mhh// und sehr kindlich in vielen Sachen“ sei. Sie sei unordentlich, schaue zu viel Fernsehen und pflege kaum soziale Kontakte. Auf der anderen Seite gibt es sowohl im Interview mit der Tochter als auch mit der Mutter Sequenzen, die deutlich machen, dass die Mutter als erwachsene Bezugsperson und Stütze für die Tochter da war und ist.

Luisa präsentiert ihre Eltern als Gegensatzpaar: Die Mutter wird zur Negativfolie, der sie nicht ähnlich sein möchte, der Vater fungiert für sie als Identifikationsfigur und Vorbild. Dabei fällt auf, dass sich intergenerational der Auftrag ‚Werde nicht wie deine Mutter‘ ebenso zu wiederholen scheint wie die Verehrung des Vaters trotz seiner Unzulänglichkeiten. Denn obgleich Luisa seine Handlungen – auch mit ihren Folgen für die Familie – sehr genau schildert, gelingt es ihr, ihn in einem positiven Licht erscheinen zu lassen. Dabei übernimmt sie die Perspektive der Mutter von der Machtlosigkeit des Vaters. Luisa bagatellisiert die Vorkommnisse und idealisiert den Vater und ihre Beziehung zu ihm: „mein Vater ist halt so der ist voll das Allround-Talent der kann halt alles. Der renoviert das ganze **Haus** der ist immer für alles zuständig [...] So das ist halt des mein Vater is' halt so 'n **Macher**“. Als zentrales Thema ihrer Narration fungiert die Konstruktion ihrer Ähnlichkeit zum Vater und zugleich seiner und ihrer Besonderheit im Vergleich zu allen anderen Familienmitgliedern. Sie sei immer sein „Lieblingskind“ gewesen. Durch das intergenerationale Design wird deutlich, dass es sich bei dieser Hervorhebung um ein in der Familie geteiltes Bild handelt. Sabine Baumann sagt: „An der hat er am **meisten** gehangen. Hat auch die intensivste Vater-Kind-Beziehung gehabt //Mhh// sehr sehr in- intensiv“. Der Kontakt zum Vater erweist sich für Luisa trotz oder gerade wegen der Trennung der Eltern als hoch relevant, da er ihr (auch im Geschwistervergleich) besondere Anerkennung

und Wertschätzung schenkt. Dabei gelingt es Luisa, aus dieser besonderen Verbindung Antrieb für ihre Bildungsanstrengungen zu schöpfen.

Bereits ein Jahr nach der Trennung werden Hans und Sabine jeweils mit neuen Partnern wieder Eltern. Die neue Partnerschaft des Vaters besteht bis heute. Sabine ist fortan mit drei Kindern alleinerziehend. Den Vater, der im Jahr nach der Trennung erfolgreich eine Entziehungskur macht, besuchen Luisa und ihre Schwester alle 14 Tage.

Luisa hat Schwierigkeiten, Freunde zu finden. In dem gutbürgerlichen Ort sei sie „als Sozialhilfekind“ in einem negativen Sinne „dorfbekannt“ gewesen. Einigen Kindergartenfreunden wäre von ihren Eltern das gemeinsame Spielen untersagt worden, was sie als soziale Ausgrenzung darstellt. Chassé, Zander und Rasch betonen (vgl. 2010, S. 162), dass die Unterstützung der Eltern bei der Kontaktaufnahme wichtig sei. Luisa beschreibt ihre Mutter jedoch als Außenseiterin, die nicht in der Gemeinde integriert gewesen sei und für sie daher keine Unterstützung dargestellt habe. Luisa gelingt es schließlich, Freundschaften zu einigen Kindern aus gutbürgerlichen Haushalten aufzubauen, die aus anderen Gründen eher am Rand standen: „Das war halt irgendwie so die Ausgeschlossenen sich dann //Mhh// irgendwie zusammengetan haben so 'n bisschen. (2)“.

2002 stellt die Mutter einen Antrag auf ‚Hilfen zur Erziehung‘ beim Jugendamt. Die Familienhelferin kommt zeitweise fast jeden Tag in die Familie. 2004 erhält Luisa eine Empfehlung für die Realschule, was für ihre Mutter „vollkommen okay“ ist und an Boudons (1974) Ausführungen zu schichtabhängigen Bildungsentscheidungen erinnert. Luisa will jedoch aufs Gymnasium, „weil alle meine Freunde dahin gegangen sind“. Zwar hat Luisa nur wenige Freunde im gut situierten Dorf, doch durch diese wird ihr die Option eines Gymnasialbesuchs aufgezeigt. Weil ihre Mutter nicht zustimmen will, wendet sie sich energisch an das Jugendamt, sodass Sabine schließlich doch einwilligt. Im Gymnasium wird Luisa dann jedoch (auch aufgrund ihrer finanziellen Situation – denn es wird ihr unterstellt, sie habe geklaut) stark gemobbt. Sozialen Halt findet sie in der Kirchengemeinde, zu der sie durch den Konfirmandenunterricht Zugang bekommt und in der für sie „noch Platz“ sei.

Dem Vater gelingt es, beruflich als Taxifahrer Fuß zu fassen. Durch seinen Wandel vom ‚betrunkenen Autofahrer‘ zum Taxifahrer zeigt er Luisa auf, dass man vieles schaffen kann, wenn man sich bemüht. Die Mutter hat 2006 eine Arbeitsstelle in Aussicht, deren Annahme erneut an Verwaltungsschwierigkeiten scheitert. Sabine Baumann schildert die Konsequenzen dieser prekären Erwerbs- und Lebenssituation für den Bildungsweg ihrer Tochter, den sie mittlerweile gern unterstützen möchte: Auf einem Elternabend sei ihr gesagt worden, dass „ein erfolgreicher Abschluss nur **dann** möglich sei das war der Gau äh überhaupt des Lebens //Mhm// **wenn** das Elternhaus ein Computer mit Internet zur Verfügung stellen kann“. Ihre Tochter habe sich nicht getraut, ihr davon zu erzählen und besorgt spricht sie über die Finanzierungsprobleme. Beim Sozialamt sei der Gymnasialbesuch ihrer Tochter als ein unnötiges „Privatvergnügen“ bezeichnet worden. Frau Baumann wird an dieser Stelle im Interview sehr emotional und echauffiert sich über den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialem Status der Eltern. Obgleich sie gegen den Gymnasialbesuch war, besorgt sie einen PC für die Tochter und organisiert an anderer Stelle, dass diese (finanziert durch das Jugendamt) Nachhilfe erhält. Luisas schulischer Erfolg, der das Verlassen der Armutssituation perspektivisch möglich macht, wurde somit auch durch die Bemühungen der Mutter mitgetragen.

2008 zieht Sabine mit Luisa und ihrem Sohn in eine Großstadt, wo sie fortan in einem Stadtteil leben, der als ‚sozialer Brennpunkt‘ gilt. Die Großstadt überfordert Luisa zunächst durch ihre Andersartigkeit. Aufgrund der Sozialstruktur sind zwar zahlreiche unterstützende Angebote zu finden (wie z.B. ein Jugendtreff), doch Luisa fühlt sich dort nicht zugehörig. Auch auf dem zunächst besuchten Gymnasium fühlt sie sich nicht wohl. Als sehr positiv schildert sie dann den Wechsel zur Gesamtschule in der 9. Klasse. Anders als auf dem Land seien die Lehrer dort sehr gut auf die heterogene Schülerschaft eingestellt gewesen. Sie fühlt sich angenommen und integriert und lernt dort ihre beste Freundin kennen. Zu dieser Zeit geht sie ebenfalls ihre erste feste Beziehung mit einem Jungen ein und beginnt eine Therapie. Diese habe sie sich „selber (...) organisiert“, denn durch ihr Aufwachsen habe sie früh gelernt, „selbstständig zu sein“. Dass sie sich angesichts der Belastungen durch die familialen Erlebnisse und das Mobbing in der Schule mit 17 Jahren selbständig eine Therapie sucht, spricht für ihre Eigenverantwortlichkeit. In der Folge verbessern sich ihre Noten, sodass sie 2012 das Abitur besteht. Im Vergleich zu ihren (Halb-)Geschwistern hat sie den größten Bildungserfolg erreicht: „Also ich **stech** total raus bei meinen äh Geschwistern. //@.@// Ich bin die Einzige die äh Abitur gemacht hat“. Daraus leitet sie Eifersucht, Fremdheit und Vorurteile ihrer Familienmitglieder ab, was als eine typische Erfahrung von Bildungsaufsteigern betrachtet werden kann (vgl. El-Mafaalani 2012).

Im Anschluss absolviert Luisa ein Freiwilliges Soziales Jahr in einem Altersheim. Sie trennt sich von ihrem Freund und outet sich als homosexuell. Danach entscheidet sie sich für eine Ausbildung, da sie glaubt, etwas „bodenständiges“ machen zu müssen. Mit Beginn ihrer Ausbildung zur Industriekauffrau zieht sie 2013 in eine WG. Schulden häufen sich an (z.B. durch Mobilfunkverträge). Im zweiten Ausbildungsjahr ist Luisa aufgrund psychischer Probleme ein halbes Jahr lang krankgeschrieben. Sie zieht wieder zu ihrer Mutter. Diese hat 2014 an einer Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen und beginnt 2016 eine von der Agentur für Arbeit geförderte Umschulung zur Kinderpflegerin in Teilzeit. Im Januar 2017 schließt Luisa ihre Ausbildung sehr gut ab. Direkt im Anschluss findet sie eine Vollzeitstelle bei einer anderen Firma.

Vergleich der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in Bezug auf die Armutssituation

In Sabine Baumanns Erzählung stellt ihr Umgang mit der Armutssituation ein zentrales Thema dar, über das sie – auch ohne konkret danach gefragt worden zu sein – sehr ausführlich spricht. Auffällig ist, wie oft sie betont, dass sie zwar finanziell arm gewesen seien, aber nicht emotional (z.B. „Aber ich finde /atmet hörbar ein/ emotional: Nein! Waren wir nicht arm!“). In der Vehemenz wirkt es wie eine imaginäre Rechtfertigung gegenüber den Kindern bzw. Luisa, wobei das Interview mit dieser einen möglichen Grund dafür aufdeckt. Luisa beklagt nämlich nicht nur ausführlich das Aufwachsen in finanziell schwierigen Verhältnissen, sondern gibt auch immer wieder an, dass ihre Freunde „einfach Kinder sein“ konnten, wohingegen sie viele Sorgen gehabt habe.

Die Armutssituation, so Sabine Baumann, sei durch den Gefängnisaufenthalt des Vaters entstanden, wodurch sie – ohne sein Einkommen – bei der Tochter bleiben und Sozialhilfe beantragen musste. Zum einen bedeutet es für sie, dass das Geld „immer knapp“ sei und zum anderen, dass man zum „Bittsteller“ werde. In der Folge entwickelt sie allerdings Strategien für den Umgang mit dieser Situ-

ation, wird eine Meisterin darin, „wirtschaftlich gut [zu JZ/PB] wirtschaften“. Sie bezeichnet sich als „Wirtschaftsministerin“ und ihre Familie als „kleines Unternehmen“. Sabine schildert ihre Strategien für den Umgang mit dem ökonomischen Mangel ähnlich wie andere ihre Berufskarriere präsentieren. Dies scheint ein Teil ihres Selbstbildes geworden zu sein, auf den sie stolz ist. Dies ist zugleich die einzige Eigenschaft der Mutter, die Luisa positiv bewertet: „Meine Mutter kann ja sehr gut mit Geld umgehen“. Die oberste Prämisse der Mutter ist es, keine Schulden zu machen und flexibel und erfinderisch mit der Situation umzugehen. Dabei wird auch deutlich, dass sie soziale Einrichtungen als hilfreich empfindet und diese auch nutzt, ebenso ihr kämpferischer Wille, bei Ablehnungen ein Anrecht dennoch durchzusetzen.

Die Strategien von Frau Baumann erinnern an das, was Chassé, Zander und Rasch (2010, S. 237) als „Management [...] des Mangels“ bezeichnet haben. So würden (zumeist) von den Müttern „unter Aufwendung von viel Energie und Phantasie – unterschiedlichste Kompensationsstrategien verfolgt“ (ebd., S. 125). Die elterlichen Sparstrategien würden von den Kindern oft übernommen und könnten Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. ebd., S. 259). Auffällig ist jedoch, dass Luisa im Gegensatz zu den Ergebnissen von Chassé, Zander und Rasch die Strategien nicht übernimmt. Kaum ausgezogen, bricht sie bereits die oberste Prämisse der Mutter und macht Schulden. Schließlich zieht sie vor etwa einem Jahr wieder zur Mutter, um sich finanziell fangen zu können. Die prekäre Situation sorgt dafür, dass sie wieder bei der Mutter wohnen muss, von der sie sich eigentlich lösen möchte.

Es wird deutlich, dass Mutter und Tochter unterschiedliche Sichtweisen auf die Armutssituation einnehmen. Die Mutter betont, dass es auch (emotional) schöne Erlebnisse gegeben habe und kann aus ihrer Art des strategischen Handelns und des aktiven Begegnens der Situation für sich ein positives Selbstbild ableiten. Sabines Stolz und das Bewältigungsempfinden kommen bei Luisa allerdings nicht durchschlagend an. In ihrer Erzählung stehen die Leid- und Mangelenerfahrungen im Mittelpunkt, die zu einem Benachteiligungs- und Kampfmodus führen, wie auch im Folgenden deutlich wird:

Luisa erklärt ihr Schuldenmachen mit einer Art ‚Nachholbedarf‘. In Bezug auf ihr Aufwachsen schildert Luisa sehr ausführlich, welche Einschränkungen die geringe Kapitalausstattung mit sich gebracht habe, wobei sie einen Mangel sowohl in Hinblick auf ökonomische als auch soziale und kulturelle Aspekte ausmacht, den sie sehr negativ bewertet. Dabei betrachtet sie ihre Situation durchgehend in Relation zu ‚den‘ anderen, die „aus bürgerlichen Haushalten kamen //Mhh// also halt nich’ aus meiner (.) gleichen Schicht“: die fahren in den Urlaub – wir bleiben zuhause, „die andern haben halt ‘n schöneres Auto wir ham halt so die letzte Schrottkiste“, die haben ein Haus, einen Garten – wir haben eine „Schimmelbude“,...

Die Tochter nimmt ihre (Handlungs-)Spielräume als restringiert wahr. Insgesamt wird eine Sehnsucht nach Normalität deutlich, wobei Luisa die gutbürgerlichen Verhältnisse, wie sie ihr Umfeld charakterisiert, als Maßstab ansetzt. Dieses soziale Umfeld hat für sie Vorteile, z.B. indem es ihr den Weg auf das Gymnasium als Option aufzeigt, verschärft aber im direkten Vergleich die Wahrnehmung der eigenen Armut. Das Umfeld mit günstiger Sozialstruktur kann sich demnach ambivalent auswirken: zum einen als Ermöglichungsstruktur, aber auch als schmerzlicher Vergleichshorizont.

Von Angehörigen ‚ihrer‘ sozialen Schicht zeichnet sie ein fast schon karrikaturhaft negatives Bild. Dabei stellt sie erneut die Eltern als Gegensatzpaar dar.

Die Mutter wird zur klischeehaften Vertreterin der ‚Armutsschicht‘, wohingegen der Vater (obgleich auch er über Jahre erwerbslos war) als Angehöriger der bürgerlichen Schicht präsentiert wird. Diese Dichotomie sowie die sich durch die szenische Konstellation und das Interview ziehende Ablehnung der mütterlichen Eigenschaften erscheinen vor diesem Hintergrund wie eine Notwendigkeit, um der Armutssituation entfliehen zu können. Luisas oberstes Ziel ist es, so erklärt sie im Interview, aus den Lebensumständen, in denen sie aufgewachsen ist, „raus zu klettern“. Das Verlassen der schwierigen Ausgangslage scheint für sie nur durch eine Abkehr von den mütterlichen Deutungs- und Handlungsmustern möglich, auch wenn dies ebenfalls zu problematischen Situationen (Schulden) führt. Dies korrespondiert mit der Annahme Schieks (2017), dass ein Aufstieg aus der Armutssituation nur „über entsprechende Kämpfe und Brüche“ geschehen könne. Luisa spielt mit dem Gedanken, vielleicht doch noch zu studieren. Zum Zeitpunkt des Interviews ist ihre Entwicklung noch offen. Es ist ihr bereits gelungen, einen Bildungsaufstieg zu erreichen, doch die multidimensionalen Auswirkungen der Armutssituation sowie die intergenerationalen Verstrickungen bergen eine gewisse Fragilität.

6 Fazit

Ausgehend von einer Fallanalyse aus dem laufenden Forschungsprojekt „Armut über Generationen“ haben wir exemplarisch gezeigt, auf welche Weise wir die Eltern- und Kinderinterviews aufeinander beziehen und die intergenerationalen Zusammenhänge zu rekonstruieren versuchen. Unsere vielschichtige methodische Herangehensweise der ‚Inbezugsetzung‘ hat es ermöglicht, sowohl die einzelnen Biographien als auch die intergenerationalen Beziehungen und Wechselwirkungen detailliert in den Blick zu nehmen. Dabei erlaubt es der permanente Vergleich der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster zentraler Erlebnisse und Themen der Lebensgeschichten von Elternteil und Kind nicht nur, die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, wie es viele vorliegende Studien zum Thema Armut tun, sondern explizit auch Differenzen zwischen den Generationen und konstruierte Gegenwelten aufzuzeigen, die als Abgrenzungsfolie eine wichtige Funktion übernehmen. Es konnte rekonstruiert werden, dass Mutter und Tochter die Armut unterschiedlich wahrgenommen haben und differierende Umgangsweisen und Bewältigungsmuster zeigen. Als relevant wurde herausgearbeitet, dass die gefundenen Abgrenzungen seitens der Tochter mit der Armutssituation verknüpft sind: Um der Armut zu entfliehen, nimmt Luisa (unbewusst) eine deutliche Abkehr von den mütterlichen Bewältigungsstrategien ein, die in ihrer Vehemenz teilweise neue finanzielle Schwierigkeiten produziert. Hätte man nur das Interview mit der Tochter vorliegen gehabt, hätte z.B. die Gefahr bestanden, die töchterliche Deutung der Mutter als Negativfigur zu übernehmen und die familialen Verstrickungen und Unterstützungsleistungen nicht ausreichend in den Blick zu bekommen.

Unsere Rekonstruktionen unterstreichen die Relevanz des Zusammenspiels von Familie, sozialen Netzwerken, Institutionen und dem Sozialraum, durch welches die Armutserfahrungen geprägt werden. Gemeinsam formen sie einen Bedingungsrahmen für das Aufwachsen der Kindergeneration, der sowohl hinderli-

che als auch förderliche Anteile enthält. Es zeigt sich, auf welche Weise die Armutssituation die Handlungsmöglichkeiten von Heranwachsenden beschränken kann, etwa durch beengten Wohnraum, begrenzte Freizeitmöglichkeiten oder Schwierigkeiten der Eltern, die anfallenden Kosten für den Bildungsweg des Kindes zu tragen. In den jeweiligen familialen und institutionellen Kontexten resultieren daraus Stigmatisierungen, Schamgefühle und Rückschläge, aber auch Trotz, Durchsetzungsvermögen und Kampfgeist.

In den bislang vorliegenden Studien zu Familie und Armut wurde überwiegend ein „Schicksalsrahmen“ als dominierendes und intergenerational tradiertes Orientierungsmuster herausgearbeitet. Unsere Analyse deutet weitere Umgangsweisen an. Zwar sieht auch Sabine Baumann ihre Möglichkeiten durch äußere Umstände begrenzt, doch kann sie aus ihrer Art des strategischen Handelns und des aktiven Begegnens der Situation für sich ein positives Selbstbild ableiten. Bei der Tochter hingegen dominieren die Erfahrung des Mangels und der Wunsch, die Bedingungen des Aufwachsens hinter sich zu lassen. Es kann nicht abschließend beurteilt werden, ob der 24-Jährigen die Durchbrechung der Armut gelingen wird: Aber durch ihren Bildungsaufstieg im Vergleich zur Familie und die sehr gut abgeschlossene Ausbildung hat sie erste Schritte dazu gemacht. Übergreifend zeigt sich, dass zwar der Handlungsspielraum der untersuchten Familien u.a. durch ihre sozioökonomischen Bedingungen deutlich begrenzt ist, einzelne Familienmitglieder sich aber dennoch nicht passiv der Situation ergeben, sondern sich bietende Möglichkeiten ergreifen und aktive Versuche zur Veränderungen und zum Verlassen der prekären Lebenslagen unternehmen.

Anmerkungen

- 1 Das DFG-Projekt untersucht unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Böhnke Prozesse und Determinanten der intergenerationalen Transmission von Armut bei Personen mit und ohne Migrationshintergrund (2017-2019).
- 2 Alle persönlichen Angaben (Namen, Orte, Berufe, ...) wurden anonymisiert.
- 3 Bei allen Stellen in Anführungszeichen handelt es sich um Zitate aus den Interviews. Transkriptionssystem: **Text** – besondere Betonung, *Text* – schnell gesprochen, Text – sehr leise gesprochen, : – auffällige Wortdehnung, @@ – kurzes Auflachen, /Geräusch/ – parasprachliches Ereignis, (.) – kurze Pause, (5) – längere Pause in Sekunden angegeben, //Mhh// – kurze Äußerung des gerade nicht Sprechenden

Literatur

- Bock, K. (2000): Politische Sozialisation in der Drei-Generationen-Familie. Eine qualitative Studie aus Ostdeutschland. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97492-1>
- Böhnke, P./Heizmann, B. (2014): Die intergenerationale Weitergabe von Armut bei MigrantInnen zweiter Generation. In: Weiss, H./Schnell, P./Ateş, G. (Hrsg.): Zwischen den Generationen. Wiesbaden, S. 137–166. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03123-7_6
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Brake, A. (2006): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundalgen der Untersuchung. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kul-

- tur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 49–79.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90279-1_3
- Brandhorst, R. (2015): Migration und transnationale Familien im sozialen Wandel Kubas. Eine biographische und ethnographische Studie. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-09169-9>
- Breckner, R. (2009): Migrationserfahrung – Fremdheit – Biografie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa. 2. Auflage Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91738-2>
- Carnicer, J. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3>
- Chassé, K.A./Zander, M./Rasch, K. (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. Auflage Wiesbaden.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-Transformationen und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Engelhardt, M.v. (1997): Generation, Gedächtnis und Erzählen. Zur Bedeutung lebensgeschichtlichen Erzählens im Generationenverhältnis. In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim, S. 53–76.
- Goblirsch, M. (2010): Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter. Mehrgenerationale Fallrekonstruktion und narrativ-biographische Diagnostik in Forschung und Praxis. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92169-3>
- Hildenbrand, B. (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitung für die Praxis. 2. Auflage Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-80837-0>
- Hildenbrand, B./Jahn, W. (1988): „Gemeinsames Erzählen“ und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen. In: Zeitschrift für Soziologie, 17. Jg., H. 3, S. 187–202.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-1988-0304>
- Inowlocki, L. (1995): Traditionsbildung und intergenerationale Kommunikation zwischen Müttern und Töchtern in jüdischen Familien. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Opladen, S. 417–431.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-09434-0_23
- Kaya, A. (2009): Mutter-Tochter-Beziehungen in der Migration. Biographische Erfahrungen im alevitischen und sunnitischen Kontext. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92150-1>
- King, V. (2016): Generativität und Weitergabe in Generationenbeziehungen erforschen. In: Günther, M./Kerschgens, A. (Hrsg.): Forschungssituationen (re-)konstruieren. Opladen, S. 102–121.
- King, V. (2017): Intergenerationalität – theoretische und methodologische Forschungsperspektiven. In: Böker, K./Zölch, J. (Hrsg.): Intergenerationale Qualitative Forschung. Wiesbaden, S. 13–32.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-11729-0_2
- King, V. (2016): Generativität und Weitergabe in Generationenbeziehungen erforschen. In: Günther, M./Kerschgens, A. (Hrsg.): Forschungssituationen (re-)konstruieren. Opladen, S. 102–121.
- Lauterbach, W./Lange, A./Becker, R. (2002): Armut und Bildungschancen. In: Butterwegge, C./Klundt, M. (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen, S. 153–170.
- Lutz, H. (2000): Migration als soziales Erbe. Biographische Verläufe bei Migrantinnen der ersten und zweiten Generation in den Niederlanden. In: Dausien, B./Calloni, M./Friese, M. (Hrsg.): Migrationsgeschichten von Frauen. Bremen, S. 38–61.
- Mielck, A. (2001): Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der sozialepidemiologischen Forschung in Deutschland. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. 2. Auflage Wiesbaden, S. 230–254.
- Musick, K./Mare, R.D. (2006): Recent trends in the inheritance of poverty and family structure. In: Social Science Research, 35. Jg., H. 2, S. 471–499.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.11.006>

- Radicke, C. (2014): Familiäre Tradierungsprozesse in einer Drei-Generationen-Perspektive. Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2014-773>
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographische Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage Weinheim.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographische Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, G./Fischer-Rosenthal, W. (Hrsg.) (1992): Schwerpunktthema: Opfer und Täter nach dem „Dritten Reich“. In: *Psychosozial*, 14. Jg., H. 3.
- Schiek, D. (2017): Armutsgenerationen. Das familiengeschichtliche Gespräch als methodologischer Zugang zur Transmission von Armut. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18. Jg., H. 3.
- Schiek, D./Ullrich, C. (2017): Von Generation zu Generation? Armutskarrieren aus familiengeschichtlicher Perspektive. http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/347/pdf_16 (15. November 2017)
- Schierbaum, A. (2017): Die Genogrammarbeit. Ein biographisch-rekonstruktives Verfahren intergenerationaler qualitativer Sozialforschung. In: Böker, K./Zölch, J. (Hrsg.): *Intergenerationale Qualitative Forschung*. Wiesbaden, S. 147–171. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11729-0_9
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Sparschuh, V. (2013): Ländliche Milieus: Familiengenerationen und Armutstraditionen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 2, S. 243–260.
- Statistisches Bundesamt (2017): https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebensbedingungenArmutsgefaehrdung/Tabellen/ArmutsgefQuoteTyp_SILC.html (30. November 2017)
- Thon, C. (2008): Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839408452>
- Vierzigmann, G./Kreher, S. (1998): „Zwischen den Generationen“. Familiendynamik und Familiendiskurse in biographischen Erzählungen. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 8. Jg., H. 1, S. 23–37.
- Wagner, D. (2017): *Familientradition Hartz IV? Soziale Reproduktion von Armut in Familie und Biografie*. Opladen.
- Walper, S. (2008): Sozialisation in Armut. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage Weinheim, S. 203–216.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2012): *Generationenbeziehungen. Herausforderungen und Potenziale*. Wiesbaden.

Tina Maschmann

Das Bild von Familie

Zur Anwendung und Auswertung von Familienskulpturen im Rahmen biografischer Fallrekonstruktionen

The Figure of Family

Application and evaluation of family sculptures in the context of biographical case reconstructions

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die methodische Kombination biografisch-narrativer Interviews mit Familienskulpturen vorgestellt. In Abgrenzung zu Skulpturen, in denen Personen aufgestellt werden, wird hierbei auf ein der systemischen Beratung und Therapie entlehntes Verfahren Bezug genommen, in dem ein Beziehungsgeflecht mit grafischen Mitteln symbolisch dargestellt wird. Wie das von der interviewten Person angefertigte Bild ihres Familiensystems im Rahmen rekonstruktiver Forschung eingesetzt und ausgewertet werden kann, wird in diesem Artikel methodologisch und praxisbezogen diskutiert und mit zwei Fallbeispielen illustriert. Es wird dabei deutlich, dass diese Methode die rekonstruktive Biografie- und Familienforschung um einen bildhaften Zugang zu Qualität und Struktur innerfamiliärer Beziehungen bereichert und ein Verstehen und Erklären eines Familiensystems und dem sich hierin reproduzierendem Wissen zulässt.

Schlagwörter: Familienforschung, Biografieforschung, Methodenkombination, Familienskulptur, biografisch-narratives Interview, biografische Fallrekonstruktion

Abstract

This paper presents the methodical combination of biographical-narrative interviews with family sculptures. In contrast to sculptures, in which people are placed, family sculpting means in this case a systemic counselling and therapy technique in which relationships are symbolically represented with graphical elements. This article discusses methodologically and practically how the figure of a family system, made by the interviewed person, can be used and analyzed in reconstructive family and biographical research in what form these method combination can take place. This is illustrated with two case studies and it reveals that this method enriches the reconstructive biographical and family research with a pictorial approach to quality and structure of intrafamilial relations and helps understanding and explaining family systems.

Key words: family research, biographical research, combination of methods, family sculpture, narrative-biographical interview, biographical case reconstruction

1 Einleitung

Die Strategie, unterschiedliche Methoden und Daten zu kombinieren, stellt sowohl Tradition, als auch aktuellen Trend der biografieanalytischen Forschungspraxis dar¹. Die Kombination unterschiedlicher Zugänge zum Forschungsgegenstand, kann sogar als Fortführung der Logik verstanden werden, die eine sozialkonstruktivistische und phänomenologische Methodologie der Biografieforschung *sui generis* auszeichnet, nämlich die Suche nach Perspektivenvielfalt und die Kontrastierung und Integration verschiedener Deutungsmöglichkeiten (vgl. Alber/Griese/Schiebel 2018, S. 6–9). In diesem Sinne werde ich im Folgenden die *Methodenkombination biografisch-narrativer Interviews mit dem Verfahren der Familienskulptur* vorstellen, welche ich in einem Forschungsprojekt zu Familien- und Lebensgeschichten von Bildungsaufsteiger*innen und ihren Eltern erprobt habe. In eben diesem Forschungskontext entwickelte ich das Verfahren zur Auswertung von Familienskulpturen, welches im Folgenden näher erläutert wird. Doch vorher möchte ich diskutieren, wie eine Familienskulptur, d.h. ein von der interviewten Person in der Interviewsituation mit grafischen Mitteln angefertigtes Bild ihres Familiensystems, als Datenmaterial einzuordnen ist und in welcher Form die Methodenverknüpfung stattfinden kann. Hierfür wird zunächst kurz dargestellt, wie und mit welchen Differenzierungen das Verfahren der Familienskulptur im therapeutischen und beraterischen Kontext verwendet wird und auf welchen anschlussfähigen theoretischen Grundannahmen es basiert. Ausgehend von forschungsethischen Aspekten und Voraussetzungen der Anwendung wird dann der konkrete Ablauf der Anwendung der Methode im Forschungskontext beschrieben. Anschließend wird dann das so entstehende Datenmaterial im Vergleich zu textanalytischen und bildbezogenen rekonstruktiven Auswertungsverfahren eingeordnet, die Analyseschritte beschrieben und anhand von Fallbeispielen exemplarisch nachgezeichnet.

Es sei vorweggenommen, dass mit der Familienskulptur die Fallstruktur, die sich aus der Rekonstruktion des Interviewtextes ergibt, bildhaft prägnant erfasst werden kann. Sowohl die rekonstruierte Familien- und Lebensgeschichte mit latent wirksamen Wissensbeständen, als auch Handlungsprobleme im Hinblick auf die Familie können sich hierin reproduzieren. Gleichsam wird wiederum die Familienskulptur durch das Interview versteh- und erklärbar. Der Einbezug der Familienskulptur in den Prozess der Hypothesengewinnung und abduktiver Überprüfung eröffnet hierbei neue Perspektiven auf die jeweilige Qualität innerfamiliärer Beziehungen und deren Strukturen.

2 Die Familienskulptur – Verwendung und theoretische Bezüge

Die Arbeit mit Familienskulpturen gehört zu den zentralen Methoden der systemischen Familienberatung oder -therapie. Seit ihrer Entwicklung ab den 1970er Jahren (Duhl/Kantor/Duhl 1973; Papp/Silverstein/Carter 1973; Satir 1977, 1988, 1990) hat sie sich als „Standardmethode in der systemischen Arbeit“ etabliert (Schlippe/Schweitzer 2003, S. 25). Es handelt sich um eine *Technik der visuellen*

Repräsentation, bei der Beziehungen in einer Familie (oder aber auch in anderen Beziehungsnetzwerken²) in Haltung und Position ihrer Mitglieder zueinander nachgestellt werden (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 164; Krause 2003, S. 180). Hierbei sind Verfahren, in denen die Mitglieder selbst bzw. andere Personen das Beziehungsgeflecht repräsentieren³, von denen zu unterscheiden, in denen Spielfiguren, andere Gegenstände oder grafische Mittel als Symbolträger genutzt werden (ausführlich hierzu Arnold/Engelbrecht-Philipp/Joraschky 1988). In jeder Variation des Skulpturverfahrens kann die Anfertigung ohne Rückgriff auf Sprache geschehen, wodurch Rationalisierungen umgangen werden. Hierdurch ist ein Zugang zu innerfamiliären Beziehungen möglich, der in seiner emotional eindrucksvollen und leicht verstehbaren Symbolik oft schneller zu den wesentlichen Familienthemen führt. Das Ziel liegt dabei darin, in der Interaktion mit dem*der Therapeut*in/Berater*in Reflexionsprozesse über das jeweilig betrachtete Beziehungssystem anzustoßen, emotionale Bindungen zu vergegenwärtigen und alternative Deutungs- und Handlungsmuster zu entwickeln (vgl. Wienands 2003, S. 157).

Im Rahmen der Biografieforschung kam das Skulpturverfahren erstmalig durch das Forscher*innenteam um Gabriele Rosenthal (1997) zum Einsatz. Sie bat ihre Interviewpartner*innen im Rahmen biografisch-narrativer Interviews, mithilfe von Klebepunkten ihre Familie grafisch darzustellen (vgl. Rosenthal 1997, S. 13). Sie nutzen diese Methode im Rahmen ihrer Forschung zum intergenerationalen Dialog in Familien von Überlebenden der Shoah und in Familien von Nazi-Täter*innen vor allem als weiteren narrativen Zugang zur tradierten Familiengeschichte und den hiermit verbundenen kommunikativen Regeln des Familiensystems und familialen Glaubenssätzen (vgl. Rosenthal 1997, S. 13; Völter/Rosenthal 1997, S. 396–98; Schade/Böhmer/Rosenthal 1997, S. 171–173). In der von mir durchgeführten Mehrgenerationenstudie zu Bildungsaufstiegsverläufen, in deren Zentrum biografische Fallrekonstruktionen von Bildungsaufsteiger*innen und ihren Eltern stehen (vgl. Maschmann 2018), griff ich diese Idee auf. Weil mich Wechselwirkungen des Bildungsverlaufs mit familiendynamischen Prozessen und innerfamiliären Machtbalancen interessierten, erschien dies vielversprechend. Auch ich bat meine Interviewpartner*innen um eine Darstellung ihrer Familie mithilfe von Papier und verschiedenfarbigen Klebepunkten, allerdings mit der Idee, dem Bild selbst in systematischer Auswertung mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Beide Methoden, also das Familienskulpturverfahren, als auch das fallrekonstruierende Verfahren nach Rosenthal (1995, 2011), fußen dabei auf anschlussfähigen methodologischen Grundlagen. Ohne hier umfassend auf die verschiedenen Ansätze und Modelle des systemischen Ansatzes eingehen zu können⁴ kann zusammengefasst werden, dass die (sozial-)konstruktivistische Philosophie und Theorie die erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens darstellt (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 78–101). So entsprechen sich, sowohl der systemische Ansatz, als auch die sozialkonstruktivistische Biografieforschung in der wesentlichen Grundannahme von einer interaktiv hergestellten Sozialwelt. In beiden Theorietraditionen steht die Rekonstruktion der subjektiven Deutungsmuster der an den Interaktionen beteiligten Personen im Zentrum. Und korrespondierend zur Prämisse der interpretativen Sozialforschung von der wechselseitigen Bedingtheit von Deutungs- und Handlungsstrukturen (vgl. Thomas/Thomas 1928; Schütz 2004, 1971; Blumer 2004) wird in der systemischen Theorie und Praxis den Deutungsleistungen des Individuums eine prominente Rolle im Handlungsprozess zugesprochen. So ist es ein Ziel des systemischen Ansatzes, über die Reflexion von Deutungen und Umdeutungen Handlungsstrukturen zu irritieren

und zu verändern (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 102–104, 123f.). Bestes Beispiel hierfür ist die Technik des ‚Reframing‘, einer Methode, bei der einem Geschehen dadurch ein anderer Sinn gegeben wird, indem es anders gerahmt, in einen anderen Kontext gestellt wird (vgl. Krause 2003, S. 182f.). Des Weiteren wird unter Bezugnahme auf konstruktivistische Theorien sozialer Systeme der Sprache eine besondere Rolle bei der Erzeugung sozialer Wirklichkeit eingeräumt (Maturana/Varela 1987; Luhmann 1984). Familiensysteme werden als kommunikative Systeme verstanden, in denen Mitglieder auf geteilte Bedeutungen zurückgreifen und so eine gemeinsame Darstellung der Wirklichkeit schaffen, auf deren Grundlage gehandelt wird. Wie die sozialkonstruktivistische Biografieforschung Biografie als soziales Konstrukt entwirft (vgl. Fischer/Kohli 1987; Bogner/Rosenthal 2017) erscheint auch in den theoretischen Bezügen des systemischen Ansatzes die Familie als sozial konstruiert. Der Nachvollzug dessen, wie sich eine Familie formiert, d.h. wie sie sich im Zusammenwirken individueller Handlungsstrukturen und den diese strukturierenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen konstituiert, ermöglicht m.E. ebenfalls Erkenntnisse, die über den Einzelfall hinaus verweisen.

In der Biografieforschung haben sich das biografisch-narrative Interview und das Evozieren autobiografischer Stehgreiferzählungen (Schütze 1976, Kallmeyer/Schütze 1977) als adäquate Mittel der Forschung erwiesen, mit denen sozialkonstruktivistischen Grundannahmen Rechnung getragen werden kann. In der systemischen Therapie und Beratung schlagen sich selbige in der Arbeit mit Familienskulpturen nieder. Die Verwendung von Familienskulpturen erweist sich somit als theoretisch sehr anschlussfähig an die interpretative Forschung. Dies gilt vor allem, aber nicht nur, für biografiethoretische Untersuchungen, die Familienforschung betreiben. Familienskulpturen könnten einen Zugang zum sozialen Konstrukt Familie aus der Perspektive des Familienmitglieds, die sie angefertigt hat, bieten – ähnlich wie eine autobiografische Stehgreiferzählung Zugang zum sozialen Konstrukt Biografie gewährt (vgl. Schütze 1984).

3 Voraussetzungen und Durchführung

Bevor ich zur Darstellung des Ablaufs und zum konkreten Einsatz von Familienskulpturen in der Forschungspraxis komme, müssen einige forschungsethische Überlegungen angestellt werden. Denn Familienskulpturverfahren werden als sehr erlebnisintensivierend charakterisiert (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 164). Die Skulpturen können durch ihre Bildhaftigkeit und Symbolkraft als emotional sehr eindrücklich erlebt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn Zusammenhänge oder Zustände vor Augen geführt werden, die bisher nicht gewusst wurden. Diese Technik wurde ausdrücklich als *therapeutische Intervention* entwickelt. Meist über mehrere Sitzungen hinweg wird die Skulptur in einem längeren Prozess im Rahmen von Familien- oder Einzeltherapie bzw. -beratung professionell begleitet. Deshalb kommt dem*der Forscher*in mit der Anwendung in einem Forschungskontext außerhalb des therapeutisch-beraterischen Rahmens eine besondere Sorgfaltspflicht zu. Verantwortungsübernahme und Sensibilität für die Interviewpartner*in ist hier unabdingbar, sowie eine gute Methodenausbildung, die Übung und Selbsterfahrung bedarf.

Die *Kombination mit einem biografisch-narrativen Interview* ermöglicht es, dem forschungsethischen Prinzip der Nicht-Schädigung nachzukommen (vgl. Hopf 2007, S. 594). Das Erzählen der Lebensgeschichte unterstützt die interviewte Person in ihren Selbstfürsorgekompetenzen, indem es ihr ermöglicht, eine konsistente biografische Gesamtsicht zu konstruieren und das Bild hierin zu integrieren. Es können Prozesse des Selbstverstehens und der Reinterpretation angestoßen werden, worin in diesem Fall nicht nur heilsame (vgl. Rosenthal 1995, S. 173–185; Rosenthal 2002, S. 216–218), sondern auch schützende Wirkung liegen soll. Zudem liefert das biografisch-narrative Interview die Entscheidungsgrundlage bezüglich der Frage, wann diese Technik eine so große Intervention darstellt, dass die*der Forscher*in ohne therapeutische Ausbildung dieser im Rahmen eines Forschungssettings nicht gerecht werden kann: Hierfür ist die *Platzierung des Skulpturverfahrens im externen Nachfrageteil des narrativen Interviews* bedingend (zu den Interviewphasen: Rosenthal 2011, S. 157–166; Loch/Rosenthal 2002, S. 226–231). Es wäre zwar interessant und forschungspraktisch attraktiv Familienskulpturen zu Beginn eines Forschungsprozesses als erste Stichprobenziehung durchzuführen und auf deren Grundlage zu entscheiden, in welchen Familien biografisch-narrative Interviews geführt werden sollen, doch ist hiervon aus folgenden Gründen Abstand zu nehmen:

Erstens liefert die Kombination mit einem biografisch-narrativen Interview und die Platzierung der Anfertigung der Familienskulptur im externen Nachfrageteil die Information dazu, ob die Interviewperson sich gerade in *labiler Verfassung* oder gar in einer *akuten Krise* befindet. Selbst ein klassisch strukturiertes biografisch-narratives Interview lässt sich in solch einer Situation nicht durchführen. Die gegenwärtige Krise bestimmt dann so sehr das Denken und Fühlen der interviewten Person, dass ein Rückblick in die Vergangenheit gegenwärtig viel zu schmerzhaft sei und gleichzeitig bestehe aber das Bedürfnis über die Krise zu sprechen (vgl. Rosenthal 2002, S. 207f.). Aus dieser Situation ergeben sich erhebliche Herausforderungen für den*die Interviewer*in und es ist geboten, die sonst für das narrative Interview typische zurückhaltende und aktiv-zuhörende Gesprächshaltung aufzugeben und aktiv Unterstützung zu leisten (vgl. Rosenthal 2002). In diesem Fall sollte die Intervention vermieden und das Skulpturverfahren nicht eingesetzt werden.

Zweitens macht das vorab geführte Interview die Einschätzung möglich, ob die Anfertigung einer Familienskulptur aus anderen Gründen eine zu große Belastung für die Interviewpartner*in darstellen würde. Etwa, weil sich bereits im Verlauf des Interviews eine Herausleitung aus dem Thema ‚familiale Beziehungen‘ sehr langwierig gestaltet hat und mit sichtlich anstrengenden *Reparaturstrategien* in der Präsentation verbunden war (vgl. Fischer-Rosenthal 1995; Rosenthal 2002, S. 212) oder wenn bereits im Interview besprochen oder signalisiert wurde, dass die Interviewten nicht weiter in das Thema ‚familiale Beziehungen‘ einsteigen möchten. Auch in diesen Fällen lege ich es nahe, auf die Familienskulptur zu verzichten.

Drittens verfügt der*die Interviewer*in nach der biografischen Eingangspräsentation und dem internen Nachfrageteil über Wissen dazu, welche Themen und Lebensphasen *sichere Bereiche* im Leben der Biograf*in darstellen. Diese anzusteuern, ist eine Technik der biografisch-narrativen Interviewführung, mit der die Interviewperson darin unterstützt wird, sich aus schwierigen Themen wieder herauszuerzählen, die bei der Anfertigung einer Familienskulptur auftauchen können (vgl. Loch/Rosenthal 2002, S. 230; Rosenthal 2002, S. 10; 2011, S. 164). Ausgehend von diesen grundlegenden Überlegungen zur Durchführung der Methodenkombination wird an dieser Stelle nun die konkrete methodische Umset-

zung und der Ablauf des Skulpturverfahrens beschrieben, so wie es im Rahmen meiner Forschung umgesetzt wurde. Es lassen sich vier Schritte differenzieren: a) *Klebe-Aufforderung/Regieanweisung*, b) *Anfertigung*, c) *Nachfragen und Modifikation*, d) *Abschluss*. Jeder dieser Schritte wird nun kurz näher erläutert, bevor die Familienskulptur als Datenmaterial diskutiert und die Auswertung erklärt wird.

- a) Im externen Nachfrageteil des biografisch-narrativen Interviews wurden die Interviewpartner*innen gebeten, eine Familienskulptur anzufertigen. Ich legte ihnen ein Zeichenblatt im Din A3-Format vor sowie eine große Anzahl Klebepunkte in vier verschiedenen Farben und zwei verschiedenen Größen – mit folgender offenen Aufforderung:
„*Ich möchte sie/dich bitten, hiermit ihre/deine Familie darzustellen im Hinblick auf Nähe und Distanz zwischen den Familienmitgliedern und diese mit Namen zu versehen. Sie/du können/kannst sich/dir dazu so viel Zeit nehmen, wie sie möchten/du möchtest, im Anschluss ist noch einmal Zeit das Bild zu erläutern.*“ Interpretationsoffen war, ob es um räumliche oder emotionale Nähe und Distanz geht. Allerdings folgte die Rahmung der Situation meiner Einführung dieser Methode als Methode der Familienberatung, womit emotionale Entfernungen, statt räumliche nahegelegt wurden.
- b) Hierauf folgt die *Anfertigung oder die Klebephase*, in welcher die Skulpteur*in in Aushandlung mit sich selbst die Frage entscheidet, wer in welcher Gestalt zur Familie gehört. Wieviel dabei gesprochen oder geschwiegen wurde, ob und welche zusätzliche Informationen und Argumentationen notwendig waren, um diese Ausgabe zu erfüllen, gestaltete sich in jedem Fall anders. Die Interviewpartner*innen beschlossen dabei, wann das Bild für sie stimmig und die Anfertigung abgeschlossen war.
- c) Anders als das Forschungsteam um Gabriele Rosenthal habe ich kein systemisches Fragen an die Anfertigung der Familienskulptur anschließen lassen (vgl. Rosenthal 1997, S. 13). Die Interviewpartner*innen wurden stattdessen gebeten, das Bild zu erläutern. Hieran schlossen *narrative Nachfragen* an (vgl. Rosenthal 2011, S. 161–164). Im selben Schritt wurden die Interviewpartner*innen dazu angehalten, aufkommende *Gefühle wahrzunehmen oder präsent werdende Themen zu verbalisieren und ggf. das Bild zu verändern*. In einigen Fällen wurde das Bild noch einmal modifiziert, d.h. Personen hinzugefügt, entfernt oder Relationen verändert, bis es für den*die Interviewpartner*in stimmig war.
- d) Wie auch beim Abschluss des narrativen Interviews generell ist es wichtig, den *Abschluss* dieser Methode im Konsens mit den Interviewpartner*innen zu gestalten und mit einem unbelastenden Thema zu beenden (vgl. Rosenthal 2011, S. 164f.). Hierfür ist ein gutes Zeitmanagement notwendig und der*die Interviewer*in sollte über die Kompetenz verfügen, die eigenen Kraftreserven einschätzen zu können, um auch nach langen Interviews eine adäquate Herausleitung aus dieser Erfahrung zu gewährleisten. Im Zweifel muss entschieden werden, von der Anfertigung der Familienskulptur abzuweichen oder sie auf ein weiteres Treffen zu verschieben.

4 Die Familienskulptur als Datenmaterial

Doch wie ist die Familienskulptur, die durch die klare Visualisierung von Beziehungen und in seiner Symbolik sehr eindrücklich ist, im Forschungskontext zu einzuordnen und interpretativ auszuwerten? Wo liegen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu textförmigen Daten und was bedeuten diese für den Auswertungsprozess?

Betrachtet man die Familienskulptur als Datenmaterial, dann ist zunächst festzuhalten, dass es sich bei der Familienskulptur um keinen Text handelt. Lediglich die Transkription des Gesprochenen im Anfertigungsprozess kann als Text berücksichtigt werden. In der Anfertigung der Familienskulptur wird zwar ebenfalls eine Ebene der Kommunikation über erinnertes Erlebtes (vgl. Rosenthal 1995, S. 87–98) eingenommen, doch ist diese im Unterschied zur Auswertung biografisch-narrativer Interviews nicht über Sprache zugänglich. Die Familienskulptur hat als weiteren Unterschied zu biografischen Selbstpräsentationen außerdem statischen und punktuellen Charakter. Die Skulptur ist ein Bild davon, wie die interviewte Person aus heutiger Perspektive Familie im Hinblick auf Nähe und Distanz der Mitglieder deutet und konstruiert. Der wechselseitige Konstitutionsprozess von Erinnerung und Erzählung, sowie der sich im Vorgang des Sprechens entfaltende Erinnerungsprozess (vgl. Rosenthal 1995, S. 87f.), ist hier nicht auf Textebene nachvollziehbar. Eine analytische Trennung der Ebenen Erinnern und Erzählen wird somit ebenso unmöglich, wie ein Zugang über Situationserzählungen zu Handlungsabläufen und dem Erleben der Situation zu vergangenen Zeitpunkten der Biografie. Betrachtet man das Datenmaterial im Hinblick auf die Zugzwänge des Erzählens (vgl. Schütze 1976; Kallmeyer/Schütze 1977), lässt sich allerdings festhalten, dass bei dieser Art der Darstellung, d.h. im Prozess des Klebens, die *Zugzwänge zur Gestaltschließung und zur Kondensierung* ebenso wie in biografischen Selbstpräsentationen anzunehmen sind, allerdings mit weitaus stärkerer Wirkung durch die Regieanweisung und Aufforderung zur Anfertigung eines Bildes mit begrenzten Gestaltungsmöglichkeiten (verfügbares Material, Klebepunkte etc.). Folglich wäre es möglich gewesen, den Gestaltungsprozess als prozesshafte nicht-verbale Kommunikationshandlung sequentiell zu analysieren. Erfolgt doch auch das Kleben der Punkte in prozessualer Abhängigkeit davon, welche Punkte direkt vorher geklebt wurden und welchem Teil des Blattes und dem hier symbolisierten Teil der Familie sich der*die Skulpteur*in gerade zuwendet und davon, was ihm*ihr hierzu an Emotionen und Deutungen vorstellig wird. Es finden also ebenso wie in jedem Handlungs- bzw. Kommunikationsverlauf Auswahlprozesse vor einem Möglichkeitshorizont statt, deren Struktur und Bedeutung sich aus der zeitlichen Abfolge der Auswahlen und die sich damit verengenden Möglichkeiten zur Gestaltung sequentiell rekonstruieren ließen (vgl. Oevermann et al. 1979, S. 415; Hildenbrand 1999, S. 13). Diese Überlegung verwarf ich allerdings, einerseits, weil mir der genaue Ablauf auf den Tonbandaufnahmen nur in Ausschnitten zugänglich war und andererseits – als weitaus gewichtigerem Grund –, weil mich in diesem Fall das Ergebnis des Prozesses, die Gesamtgestalt, mehr interessierte. Zeichnet sich eine Familienskulptur doch eben dadurch aus, dass ihre Struktur sich quasi auf einen Blick erkennen und beschreiben lässt und an ihr weniger der Prozess des Entstehens interessant ist, sondern die *Gesamtgestalt und der hierin eingefangenen Regelmäßigkeit als statische Struktur*.

Folglich bietet sich also ein Zugang an, mit dem die *Familienskulptur als Bild* konzeptualisiert wird. In der Rekonstruktion der Gesamtgestalt liegt der Zugang zur eigenen Logik und dem besonderen Sinngehalt des Bildes begründet, der über eine bloße Beschreibung hinausgeht. Diese Überlegung fußt sowohl auf gestalttheoretischen Implikationen (Rosenthal 1995), als auch in Wegen der Kunstwissenschaft Bilder zu erschließen (Ihmdahl 1996). Auf Max Ihmdahl stellen auch etablierte Analyseverfahren unbewegter Bilder ab (Breckner 2003, 2007; Bohnsack 2007a, 2007b), da mit ihm das Bild als Gesamtkomposition oder „Simultanstruktur“ in den Blick genommen wird (Ihmdahl 1996, S. 23). Wie auch Bohnsack (2007a, S. 995f.) gehe ich davon aus, dass, wenn es „gelingt, einen Zugang zum Bild (bspw. einem Familienfoto) als eigengesetzlichem oder selbstreferentiell System zu erschließen, dann eröffnet sich uns auf diese Weise auch ein systematischer Zugang zur Eigengesetzlichkeit des Erfahrungsraums der BildproduzentInnen“. Dies kann vor allem dann als weitgehend unproblematisch eingeschätzt werden, wenn abgebildete und abbildende Bildproduzent*innen demselben Erfahrungsraum angehören (vgl. ebd.). Allerdings unterscheiden sich Familienskulpturen, so wie ich sie verwendet habe, von Fotos o. a. bildhaften Zeitzeugnissen mit zwei Konsequenzen für deren Analyse:

Erstens ist eine Familienskulptur durch die vorgegebenen Materialien in seiner Darstellung *stark reduziert und abstrahiert*. Hierdurch fehlt es dem Bild an jeglicher Gegenständlichkeit und damit an (vor-)/ikonografischen Sinndimensionen (zu diesen: vgl. Michel 2007, S. 64; Bohnsack 2007a, S. 960; 2011, S.19). Das heißt, dass an Gegenständlichkeit geknüpfte Bedeutungskontexte, i.a.W. zeit- und kulturabhängiges Wissen, in der Analyse von Familienskulpturen keine Berücksichtigung finden. Auch die zwei Dimensionen, die Ihmdahl (1996) neben der Simultanstruktur eines Bildes als relevant für den kompositionalen Aufbau unterscheidet, fehlen als Gestaltungsmittel und Analyseebene, nämlich die räumliche Perspektive und die soziale Choreografie einer abgebildeten Szene, hier verstanden als abgebildete Handlungen und Interaktionen (vgl. Bohnsack 2007a, S. 961). Als der Analyse zugänglich bleibt einerseits die *Konstruktion des Bildes in der Fläche*, d.h. Form und Geometrie, in der die grafischen Elemente der Darstellung angeordnet sind und andererseits eine radikal abstrahierte *Symbolebene*.

Zweitens besteht ein weiterer wesentlicher Unterschied darin, dass die*der Interpret*in des Bildes am Anfertigungsprozess teilnimmt. Obwohl ich mich gegen eine sequenzielle Rekonstruktion des Anfertigungsprozesses entschied, darf dennoch der Interaktionsverlauf nicht außer Acht gelassen werden, da die Familienskulptur durch den gemeinsamen Interaktionsprozess mit mir als Forscher*in erzeugt worden ist. Das entstandene Bild ist als eine Form der Kommunikation zu verstehen, die aus den Regeln der Situation entstanden ist, in der wir uns befanden. Dies eröffnet, im Unterschied zu anderen Verfahren der Bildinterpretation, eine weitere Analyseebene, nämlich die der *Interaktionsebene im Anfertigungsprozess*.

5 Auswertungsschritte und -beispiele

Im Folgenden möchte ich die mögliche Auswertung von Familienskulpturen praxisbezogen diskutieren. Hierfür ziehe ich zwei Familienskulpturen aus meiner Forschung exemplarisch heran, die zwei Bildungsaufsteiger*innen zu ihren Fami-

lien angefertigt haben. Vorab werden kurz die Auswertungsschritte, wie ich sie vorschlage, zusammengefasst dargestellt: a) *Text- und Thematische Feldanalyse*, b) *Analyse der Bildelemente in Fläche, Farbe, Form und Symbolik* und c) *Formulierung einer Strukturhypothese, Einbezug in die Hypothesenbildung/Kontrastierung mit der biografischen Fallrekonstruktion*

- a) Im *ersten Schritt* wird zu den verfügbaren transkribierten Aufzeichnungen des Skulpturverfahrens eine *Text- und Thematische Feldanalyse* durchgeführt, wie sie im Rahmen des fallrekonstruierenden Auswertungsverfahrens von Familien- und Lebensgeschichtlicher Interviews verwendet wird (Rosenthal 1995, 2011). Dieses Verfahren basiert auf der Übersetzung Aron Gurwitschs (1974) Ausführungen zur thematischen Feldanalyse und deren methodischen Umsetzung durch Wolfram Fischer (1982) sowie Fritz Schützes Textanalyse (1983) in ein sequentielles und abduktives Vorgehen (vgl. Rosenthal 1995, 2011, S. 186–211). Ziel dieses Schrittes ist es, die Konstruktion der Familie durch die Interviewpartner*in auf Textebene nachzuvollziehen und zu rekonstruieren, wie die Interaktion mit der Forscher*in den Klebeprozess strukturiert und damit sowohl die Entstehung des Bildes, als auch die hiermit verknüpften Themen beeinflusst. Es ist davon auszugehen, dass die Gestalt des thematischen Feldes immer maßgeblich durch die Regieanweisung vorab eingegrenzt wird. Doch lässt sich in diesem Schritt nachvollziehen, welche Themen und deren Zusammenhänge für die interviewte Person zum Thema Familie und Distanz bzw. Nähe zwischen ihren Mitgliedern erklärungs-, aushandlungs- und argumentationsbedürftig relevant werden oder eben nicht.
- b) Im *zweiten Schritt* wird die *Konstruktion des Bildes in Fläche, Form, Farbe und Symbolik* nachvollzogen. Hierfür werden zunächst die konstituierenden Merkmale des Bildes erfasst, d.h. Form und Geometrie, in der die Elemente der Darstellung angeordnet sind. Häufungen von Punkten, ihr Verhältnis im Sinne von Zentrum und Peripherie, Unterschiede in den Näherelationen, Pole, Trennlinien können hier etwa erkennbar werden, wie eine Struktur in Farbe und Größenverhältnissen.⁵ Anschließend wird die Frage gestellt, *wer* in dieser Weise dargestellt und in der vorher erfassten Form im Moment der Anfertigung von der interviewten Person als zur Familie zugehörig konstruiert wird – oder eben auch nicht. Als heuristisches Mittel kann es sich in der Interpretation der Beziehungsstrukturen anbieten, das auf Helm Stierlins Differenzierungen zwischen zentripetalen und zentrifugalen Beziehungskräften (Stierlin 1975, 1978; Stierlin et al. 1980) aufbauende Modell verschiedener Familienformen (Wirsching/Stierlin 1982), zur Hypothesenbildung heranzuziehen. Dieses unterscheidet in gebundene, gespaltene oder Familien in Auflösung (vgl. ebd., S. 123–148). Auch Heidi Rosenbaums (1982) Untersuchungen liefern für diesen Schritt wertvolles Hintergrundwissen zu unterschiedlichen Formen der Familie.
- c) Im Anschluss als *dritter Schritt* bietet es sich an, eine *Fallstrukturhypothese* zu formulieren, die in Kontrastierung mit den biografischen Fallrekonstruktionen einen multi-perspektivischen Blick auf das soziale Konstrukt Familie möglich macht. Es handelt sich hierbei um Kombination bzw. Triangulation von Daten und Methoden (vgl. Denzin 1970, 1989, Burzan 2016), deren Zusammenführung und Darstellung sich auf der Fallebene der Familie anbietet. Die Familienskulptur kann aber auch schon während der Anfertigung der Fallrekonstruktion als Bezugshorizont der Hypothesenbildung dienen. Ziel ist es, der

Komplexität des sozialen Phänomens Familie aus verschiedenen Perspektiven gerecht zu werden und Ergebnisse zu erzielen, die „kalaidoskopartig oder kristallisierend unterschiedliche Aspekte integrieren“ (Alber/Schiebel 2018, S. 613).

Um dieses Verfahren anschaulich zu machen, werden an dieser Stelle nun zwei Auswertungsabläufe nachgezeichnet und im Hinblick auf die relevantesten Aspekte und Ergebnisse des jeweiligen fallspezifischen Auswertungsprozesses pointiert dargestellt.

5.1 Mona Roth und ihre Familie

„Familie was ist schon Familie sagen wir mal, meine Bezugspersonen, sind andere, also mein Vater schon irgendwie aber, ansonsten, is Familie eigentlich naja, gibt's irgendwie aber is so, naja (5) Zufallsereignis“

Mona R., wie ich sie nenne, ist 38 Jahre alt und ihr Bildungsweg führte sie von der Grundschule über eine integrierte Gesamtschule, auf der sie das Abitur macht, zu einer Ausbildung zur Krankenpfleger*in. Parallel zu ihrer anschließenden Anstellung im Krankenhaus schließt sie ein Studium der Humanmedizin ab und praktiziert seitdem als Ärztin. Die Abbildung 1 zeigt die Familienskulptur, die Mona B. angefertigt hat.

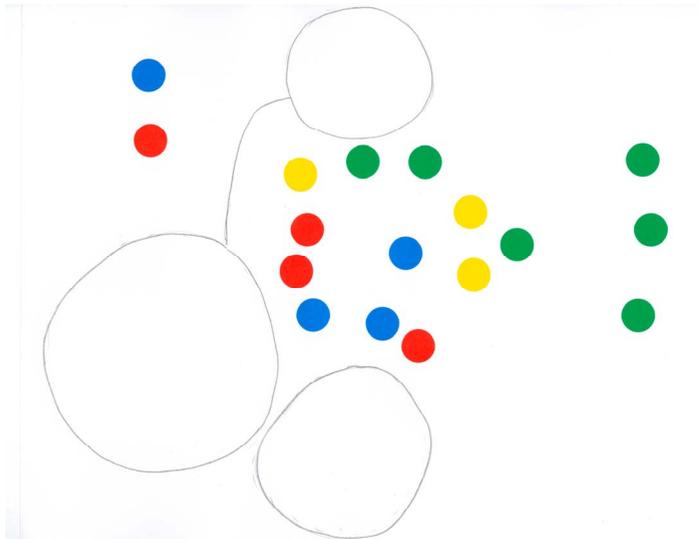


Abb. 1: Familienskulptur von Mona R. zu ihrer Familie

Schritt 1: Text- und Thematische Feldanalyse

Der erste Analyseschritt zeigt, dass das thematische Feld maßgeblich durch meine Eingangsfrage bzw. Regieanweisung produziert wird, wodurch das Thema 'Familie und ihre Mitglieder' wenig überraschend im Vordergrund steht. Allerdings wird deutlich, welche Themen in diesem Zusammenhang für Mona R. relevant sind und das thematische Feld differenzieren. So wird sie durch diese Aufga-

be vor verschiedene Fragen gestellt, die sie in Rückfragen zu mir und in theoretisierenden und argumentativen Sequenzen klären muss, bevor sie 'Familie' darstellen kann. Zunächst veranlasst sie die Anfertigung des Familienbildes dazu, zu fragen, auf welche Zeit sich das Familienbild beziehen soll: „auf früher oder heute?“. Hierin deutet sich an, dass es einen starken Wandel bzw. einen Wendepunkt in der Beziehungsgestalt der Familie gegeben hat, einen Interpretationspunkt für Monas R.s Perspektive auf ihre Familie (vgl. Fischer 1978). Nachdem die Frage der zeitlichen Einordnung entschieden ist, folgen weitere lange argumentative Sequenzen und Theorien. Für sie wird klärungsbedürftig, was unter Familie eigentlich zu verstehen sei. Hier deutet sich an, dass für Mona R. Familie etwas ist, was auszuhandeln ist bzw. etwas, was nicht in den Bereich der Selbstverständlichkeiten fällt. Erst nachdem ich ihr die Option eröffne, alle, die für sie zur Familie gehören, zu berücksichtigen, nimmt sowohl ihre Argumentation, als auch der Anfertigungsprozess eine entsprechende Wendung. Sie bezieht Freund*innen und andere Gruppierungen mit ein. Auffallend kurz sind insgesamt die Sequenzen, in denen sie ihre Verwandtschaft thematisiert, im Vergleich mit denen, in denen Freund*innen und Freund*innenkreise Thema sind. So kommentiert sie nach meiner Bitte, das Bild noch einmal zu erklären, nur zwei Zeilen Bericht zu ihrer Mutter, Vater und anderen Verwandten, aber beginnt detailliert und über mehrere Seiten Transkript hinweg über die freundschaftlichen Beziehungen, deren Intensität und die Beziehungsstrukturen innerhalb ihrer Freundeskreise und alternativen familialen Strukturen zu sprechen. Als Ergebnis der Entwicklung ihrer Alltagstheorie, die sie nach Ende des Skulpturverfahrens konsistent schließt, lässt sich festhalten, dass sich Familie für sie über die Beziehungsqualität wechselseitigen Vertrauens und nicht (nur) über biologische Verwandtschaft konstituiert und, dass dies ein Schlüsselmoment ihrer Selbstpräsentation ist.

Schritt 2: Analyse der Bildelemente in Fläche, Form, Farbe und Symbolik

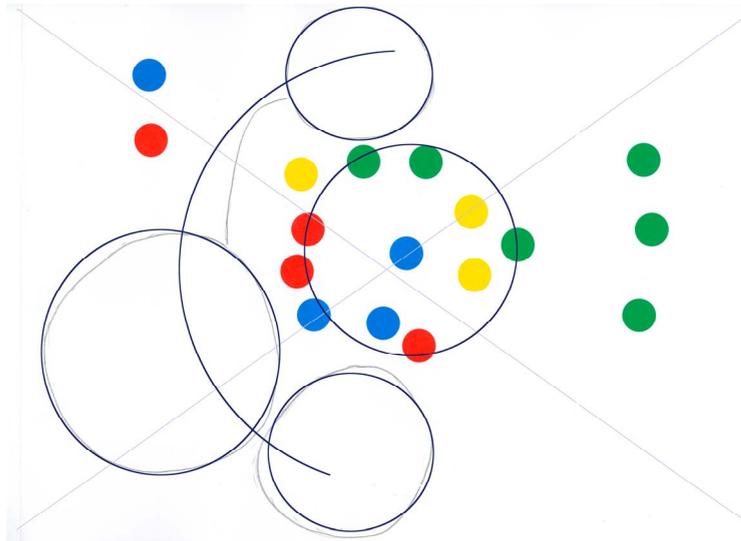


Abb. 2: Familienskulptur von Mona R. zu ihrer Familie mit markierten gestalterischen Elementen

Auf formaler Ebene des Bildaufbaus sind folgende *kompositorischen Elemente* zu erkennen (vgl. Abb. 2): Im Zentrum des Bildes steht ein einzelner Punkt, der umgeben ist von einer bunten Ansammlung anderer Punkte. Diese bilden einen ungeschlossenen Kreis, wobei die einzelnen Punkte alle in einem etwas unterschiedlichen individuellen Abstand zum Punkt im Zentrum stehen. Dieser ‚Umkreis‘ um das Zentrum wird oberhalb und unterhalb und zur linken Bildhälfte hin angrenzend flankiert von drei fast ebenso großen weiteren kreisförmigen Bildelementen, welche aber nicht durch Punkte angedeutet, sondern durch Linien gezeichnet wurden und nah an dem ‚inneren Kreis‘ um das Zentrum positioniert sind. Hierbei sind zwei von diesen durch eine Linie verbunden, so dass sie zwei Punkte im oberen linken Bildquadranten abgrenzen. Diese zwei Punkte sind in keinen Kreis integriert. In der rechten Bildhälfte, in ähnlicher Entfernung zum Zentrum, wie die zwei abgegrenzten Punkte, sind in geringem Abstand zueinander drei weitere Punkte positioniert, ohne durch weitere gestalterische Elemente abgegrenzt oder verbunden zu sein.

Übersetzt man nun, *wer* in dieser Form dargestellt wurde, ergibt sich Folgendes: Im Zentrum der Familienskulptur steht Mona R. Ihr direkter Familien-‚Umkreis‘ besteht aus acht Freund*innen sowie ihrem Vater und dessen Frau und Monas Großtante väterlicherseits. Letztere konstituieren den ‚inneren Kreis‘ zur rechten Bildhälfte, dieser ist an dieser Stelle offen zu den hier verorteten Punkten, die Monas Onkel und Tanten väterlicherseits symbolisieren. Die weiteren gezeichneten Kreise stehen für weitere Freund*innenkreise und ehrenamtliche Zusammenhänge, die aber nach innen und außen geschlossener sind. Die Linie, die Freund*innen und soziale Zusammenhänge verbindet, und die vergleichsweise hohe Anzahl an Freund*innen stehen zwischen Mona und ihrer Mutter und ihrem Großvater, sie werden durch mehrere kompositorische Elemente und relativ große Distanz abgegrenzt.

Schritt 3: Formulierung einer Strukturhypothese und Einbezug in die biografische Fallrekonstruktion

In beiden Fallbeispielen diente die Familienskulptur als Bezugshorizont der Hypothesenbildung. Auf die exemplarische Darstellung dieses Schritts kann im Rahmen dieses Beitrags allerdings nur stark verkürzt und ergebnisorientiert eingegangen werden. Doch auch ohne die Lebensgeschichte Monas zu kennen, wird bereits deutlich, dass ein stimmiges Familienbild für die Biografin viele Freund*innen, Hinwendung zur Familie väterlicherseits und Vater sowie Distanz und Barriere zu Mutter und Großvater bedarf. Zusammenfassend kann die Strukturhypothese formuliert werden, dass Mona R., sowohl auf Textebene, als auch im Bild eine Lösung findet, die strukturbildend ist: (im biologischen Sinne) außerfamiliale Strukturen bilden ein Gegengewicht und eine Möglichkeit der Abgrenzung zu Familienmitgliedern. Diese Lösung findet Mona R. korrespondierend auch in ihrem Lebensverlauf. Ab ihrer frühen Kindheit entwickelt sie eine aktive Orientierung an der Sphäre außerhalb der Familie.

An dieser Stelle sei der Publikation meiner Forschungsergebnisse vorweggenommen, dass für Mona der Bildungsaufstieg die Funktion hat, sich von ihrer Mutter und deren Familienhälfte zu distanzieren und Themen wie (Drogen-)Abhängigkeit und Unterdrückung zu bearbeiten. Mit ihm setzt sich eine polarisierende familiäre Dynamik fort und er ist in seinem Verlauf wesentlich durch das gleichzeitige Wirksamwerden der Ausstoßungstendenz des Familiensystems be-

dingt sowie durch Monas kontinuierliche Einbindung in (im biologischen Sinne) außerfamiliale Beziehungssysteme. Der Bildungsaufstieg vollzieht sich hierbei im Rahmen von Beziehungsnetzwerken, die unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen sowie Bildungsinstitutionen überbrücken.

Der zweite Fall, den ich exemplarisch heranziehen möchte, unterscheidet sich stark von dem ersten. Die beiden Fälle sind in Bild, Interview- und Anfertigungstextes sehr kontrastreich. Zusammen sollen sie einen Eindruck davon geben, zu welchem vielfältigem Material das Skulpturverfahren führt und innerhalb welcher Spannweite sich die Auswertungen bewegen können.

5.2 Stefanie Bremer und ihre Familie

„das ist, so das was ich jetzt sagen würde ist, Familie, alle nah, aber andere Qualität“

Stefanie B., wie ich sie nenne, ist 41 Jahre alt und ihr Bildungsverlauf führte sie von der Grundschule über ein Gymnasium zum Studium der Chemie. Sie erlangte als wissenschaftliche Mitarbeiterin den Doktorgrad und arbeitet seitdem in einem großen internationalen Unternehmen. Abbildung 3 zeigt die Familienskulptur, die Stefanie B. angefertigt hat.

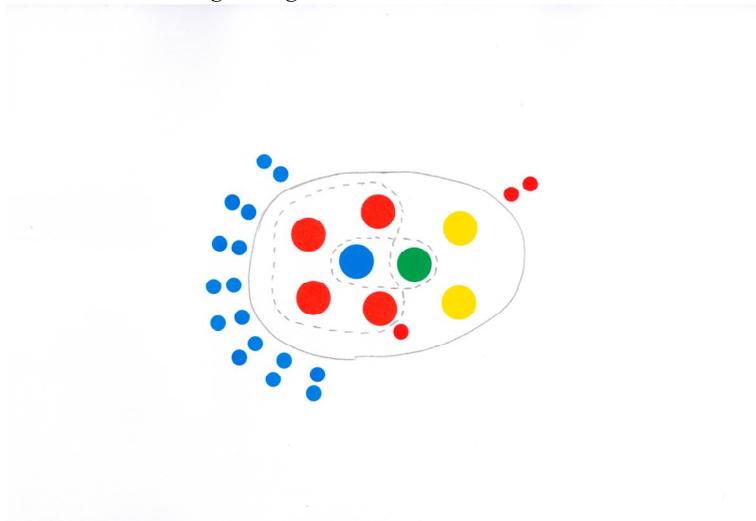


Abb. 3: Familienskulptur von Stefanie B. zu ihrer Familie

Schritt 1: Text- und Thematische Feldanalyse

Auch Stefanie B. muss nach der Klebe-Aufforderung und Regieanweisung zum Anfertigen der Familienskulptur für sich ordnen, wen die Skulptur abbilden soll. Für sie ist es allerdings unfraglich, wer dazu gehört und worüber sich Familie konstituiert. Entsprechend sind es vor allem Beschreibungen und Berichte, die den kurzen gesprochenen Text kennzeichnen. Nicht ‚was ist Familie‘, sondern ‚das ist Familie‘ ist hier das bestimmende Thema. Zwar stellt auch sie mehrere Nachfragen zu der Regieanweisung, doch erfüllen diese in dieser Situation nicht

wie bei Mona R. die Funktion, sich dem Thema Familie auf argumentativer Art zu nähern, weil die Auseinandersetzung mit dem Thema Familienbeziehungen schwierig und mit Widersprüchlichkeiten verbunden ist. Ihre Nachfragen verfolgen vielmehr den Zweck, so viel wie möglich über die Aufgabenstellung zu erfahren, um deren Anforderungen zu erfüllen. Bevor die Klebephase begann, holte sie Informationen ein. Sie fragte danach, ob die unterschiedlichen Größen der Punkte und die Farben eine Bedeutung haben. Ich erwiderte daraufhin, dass die Klebepunkte, weder Größe noch Farbe, keine von mir vorgegebene Bedeutung haben, es ihr aber offenstehe, diesen eine Bedeutung zuweisen oder zu gruppieren, wie sie es möchte. Hiermit setzte ich entgegen meiner Intention die Regieanweisung so offen wie möglich zu gestalten weitere Maßstäbe für die Anfertigung der Familienskulptur. So zeichnen eben diese Merkmale die Skulptur Stefanie B.s aus: Sie entwirft eine Skulptur, in der sie alle genannten Gestaltungsmittel einsetzt und die sich durch eine klare Ordnung und Bedeutungszuweisung auszeichnet im Hinblick auf Größe, Farbe und Sortierung der Punkte. Stefanie B. nimmt Aufgabenstellungen an und erfüllt sie mit allem, was ihr dazu notwendig zu sein scheint – eine Handlungsorientierung, die sie im Verlauf ihres Lebens entwickelt hat und die auch ihren biografischen Verlauf strukturiert. Die Zeit, in der sie das Bild anfertigte, war nicht begleitet von einer sprachlichen Auseinandersetzung, sondern erfolgte nach dem Einholen der Informationen, in einer stillen Skizzen- und Planungsphase, in der sie das Bild entwarf und dann in kontrollierter Art umsetzte. Im Unterschied zu Mona R. ist für sie die Frage nach der zeitlichen Perspektive nicht relevant, was darauf verweist, dass es keinen Wendepunkt in der Beziehungsgestalt der Familie für sie gegeben hat.

Schritt 2: Analyse der Bildelemente in Fläche, Form, Farbe und Symbolik

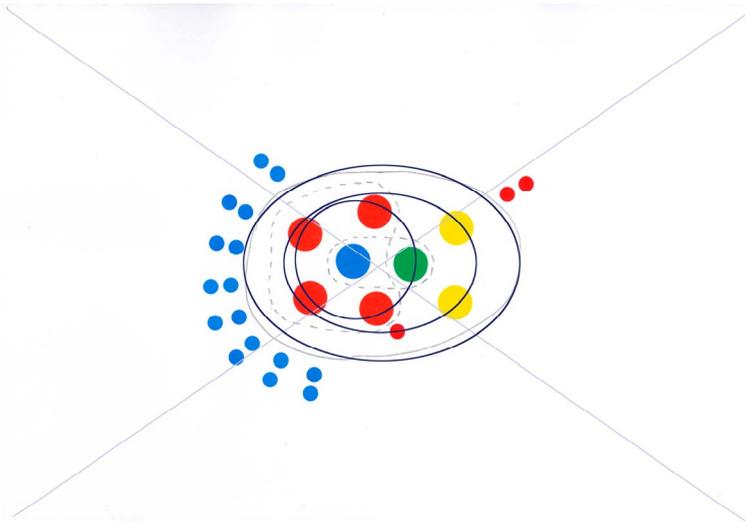


Abb. 4: Familienskulptur von Stefanie B. zu ihrer Familie mit markierten gestalterischen Elementen

Im Zentrum des Bildes stehen zwei Punkte, also eine Relation zwischen einem blauen und einem grünen Punkt (vgl. Abb. 4). Indem sie durch eine gestrichelte

Linie umrahmt werden, teilen sie einen gemeinsamen Bereich. Dieser gemeinsame Bereich ist umgeben von fünf roten Punkten und zwei gelben in einem Umkreis, der sich dadurch auszeichnet, dass die Abstände der Punkte auf der gedachten Kreislinie alle gleichmäßig groß sind. Das ganze Gebilde ist durch eine durchgezogene Linie umschlossen. Auffällig ist, dass einer der roten Punkte wesentlich kleiner ist und an einen großen roten angehängt zu sein scheint. Die fünf roten Punkte bilden zusammen mit dem grünen einen dichten Kreis um den blauen Punkt. Der grüne Punkt ist in den Kreis um den blauen integriert, allerdings gleichzeitig durch eine weitere gestrichelte Linie, die nur die roten Punkte und den blauen Punkt umschließt, abgegrenzt. Die durchgezogene Linie, die das ganze Gebilde mit seinen inneren Ausdifferenzierungen umgibt, grenzt dieses zur rechten Bildhälfte zu einem Paar kleinen roten Punkten ab und zur linken Bildhälfte von acht Paaren kleiner blauer Punkte, die satellitenähnlich an die äußere durchgezogene Linie gruppiert sind. Dies führt dazu, dass es in diesem Bild einen klaren äußeren Bereich der kleinen Punkte gibt und den inneren, in dem sich dicht die verschiedenen voneinander abgrenzbaren Bereiche mit unterschiedlicher Besetzung differenzieren und überlappen.

Überträgt man nun, *wer* in dieser Form dargestellt wurde, ergibt sich Folgendes: Im Zentrum der Familie, wie Stefanie B. sie in der Skulptur darstellt, steht ihre Beziehung zu ihrem Lebensgefährten. Sie und er sind nah umgeben von seinen Eltern, als gelbe Punkte symbolisiert, und Stefanies Eltern und ihren zwei Schwestern, als rote Punkte symbolisiert. Auch der Partner ihrer Schwester findet einen Platz in der Skulptur als kleiner angehängter roter Punkt, obwohl sie diesem noch nie begegnet ist. Stefanie und ihre biologische Familie teilen einen gemeinsamen Bereich, von dem ihr Lebensgefährte ausgeschlossen ist. Dennoch ist er in den Kreis dieser Familie integriert. Die durch gestrichelte Linien abgegrenzte Bereiche, nennt Stefanie unterschiedliche „Zonen“. Diese habe sie nach „anderer Qualität der Nähe“ sortiert. Besondere Qualität der Nähe verbindet sie also mit ihrem Lebenspartner und mit ihren Eltern und Geschwistern. Satellitenähnlich am linken äußeren Rand des Bereiches der Nähe, aber unterschiedlicher Qualität, befinden sich paarweise die Geschwister ihrer Eltern mit deren Ehe- und Lebenspartner*innen sowie die Großeltern ihres Lebenspartners in der rechten Bildhälfte. Diese scheinen am Rand dazuzugehören.

Schritt 3: Formulierung einer Strukturhypothese und Einbezug in die biografische Fallrekonstruktion

Es kann nicht jede Hypothese zu den innerfamilialen Strukturen diskutiert werden, doch selbst ohne Stefanie B.s Familiengeschichte zu kennen, kann aufgrund der Gruppierung der Personen als Paare, der engen familialen Bindungen, des Raumes, der der weiteren Familie zugestanden wird und aufgrund dessen, dass sich Familienzugehörigkeit in dieser Skulptur, sowohl über die biologische Verwandtschaft, als auch über die Einheirat bzw. eheähnliche Beziehungen konstituiert, die Strukturhypothese aufgestellt werden, dass Stefanie B. sich auf ein implizites Wissen über Familie bezieht, welches eher traditionellen Vorstellungen entspricht. Dennoch sind es sie und ihr Lebenspartner – beide als einzige in der Paar-Relation durch die Farbgebung individualisiert dargestellt –, die einen eigenen Bereich haben in Mitten einer Familie, die in ihrer Gestalt die These zulässt, dass es sich um eine Familie mit überwiegend bindenden Tendenzen handelt. Es scheint eine Gleichzeitigkeit von traditionellen und modernen Familien- und Beziehungsentwürfen zu geben.

Der Einbezug der Familienskulptur in die Fallrekonstruktion zur Familie Bremer, d.h. der Einbezug der Familienskulptur in den Prozess der Hypothesenbildung und des abduktiven Schließens, führte dazu, dass der Bildungsaufstieg in dieser Familie als Fortführung von Handlungsstrukturen und Relevanzen verstanden werden kann, die über mehrere Generationen nahezu unverändert sind. In Wechselwirkung mit sich vergrößernden Bildungsmöglichkeiten führt dies zu diesem Bildungsverlauf. Der Bildungsaufstieg vollzieht sich außerdem in einem Spannungsfeld von innerfamiliärer Bindung und Delegation und führt dazu, dass sich Problematiken, die während der Adoleszenz mit dem Lösungsprozess aus Familiensystemen mit bindenden Tendenzen einhergehen, zusätzlich verschärfen.

6 Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellte Methode der Anwendung und Auswertung des Skulpturverfahrens im Rahmen biografisch-narrativer Interviews hat sich in meiner Forschung als wertvoller Zugang zur Rekonstruktion von Fallstrukturen erwiesen. Vor allem dann, wenn das Interview wenig Einblick in die Qualität innerfamiliärer Beziehungen bietet oder wenig Interpretationen zur Regelmäßigkeit der familialen Beziehungen und sich hierin reproduzierendem Wissen zulässt, ist diese Methodenkombination ein aufschlussreicher Zugang. Theoretisch anschlussfähig an Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung führt der Einbezug der Skulptur in den Prozess der Hypothesengewinnung und abduktiver Überprüfung zu Erkenntnissen zur Qualität innerfamiliärer Beziehungen, deren Struktur und Wechselwirkungen mit biografischen Verläufen aus verschiedenen Perspektiven: Zum einen geben Interaktionsmuster zwischen Interviewer*in und Skulpteur*in können *Hinweise auf biografische Verlaufsstrukturen*. Dies wurde exemplarisch an der Frage nach der zeitlichen Einordnung dargestellt, welche als Verweis auf einen Wendepunkt in der Beziehungsgestalt der Familie interpretiert werden kann. Das Potential weitere Interaktionsmuster mit dieser Qualität zu entdecken, ist ein Ansporn für anschließende empirische Untersuchungen. Zum anderen sind in den Familienskulpturen Antworten auf die Frage nach der *sozialen Konstruktion von Familie* zu finden und für die Biografieforschung, aber auch gerade für die rekonstruktive Familienforschung, könnte sich die Familienskulptur als eine Methode erweisen, mit der man mittels Kontrastierung verschiedener Skulpturen Transmissions- und Transformationsprozessen auf die Spur kommen kann. Und nicht zuletzt liefert die Skulptur einen *Einblick in die Gestalt innerfamiliärer Beziehungen* und ermöglicht es, deren (latente) Bedeutung für die Lebensgeschichte der Biograf*in besser zu verstehen und erklären zu können.⁶

Anmerkungen

- 1 Bereits William I. Thomas und Florian Znaniecki (2007) [1981–1920], deren Studie 'The Polish peasant in Europe and America' als Geburtsstunde der Biografieforschung gilt, oder auch Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel (1957) [1933], deren Studie zu den ‚Arbeitslosen von Marienthal‘ zum Klassiker der empirischen Sozialforschung erhoben wurde, kombinierten bzw. triangulierten unterschiedliche Zugänge zum For-

- schungsgegenstand ihres Interesses (zur Abgrenzung und Unterscheidung der Begrifflichkeiten vgl. Flick 2007 und Burzan 2016, S. 23). Die Triangulation von Theorien, Methoden, Daten sowie Forscher*innenperspektiven unterschiedlicher Profession gehört seitdem zur biografieanalytischen Forschungspraxis und zeichnet aktuelle biografieanalytische Studien aus (Witte/Rosenthal 2007; Dausien/Keller 2009; Pohn-Lauggas 2016; Rosenthal 2015; 2016, Alber 2016) (vgl. ausführlich hierzu: Alber/Schiebel 2018, Alber/Griese/Schiebel 2018).
- 2 Die Familienskulptur kommt auch in anderen beraterischen Settings zum Einsatz, wie in der Arbeit mit einzelnen Personen und in anderen Praxisfeldern, wie der Teamsupervision und Organisationsberatung (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 232). Operationalisiert als Familiensystemtest FAST (Gehring 1993) bzw. als Familien-Skulptur-Test FST wird sie in quantitativen Verfahren der psychologischen Forschung eingesetzt (etwa Hehl/Werkle 1993).
 - 3 In den späten 1990er Jahren ist das sog. Familienstellen nach Bert Hellinger sehr populär geworden, welches jedoch wenig mit der Verwendung der systemischen Familienskulptur gemein hat. Denn das sog. Familienstellen nach Hellinger zielt nicht darauf ab Reflexions- und Deutungsprozesse der Klient*innen anzuregen und damit bei der Umdeutung von Problemen oder Entwicklung alternativer Handlungsentwürfe zu helfen, sondern es basiert darauf „Lösungen durch einen wissenden Therapeuten“ anzunehmen (Wienands 2003, S. 155), die an m.E. anti-emanzipatorischen Konzepten von „Ursprungsordnung und Demut“ orientiert sind (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 42–48).
 - 4 Es sei hierzu auf Zusammenfassungen verwiesen (wie Schlippe 1984; Kriz 1985; Stierlin 1994 und Schlippe/Schweitzer 2003, S. 78–101).
 - 5 Es ist sinnvoll, die formale Bildanalyse zusammen mit Kolleg*innen durchzuführen, die am Erhebungsprozess nicht beteiligt waren und so über wenig Vorwissen zum Fall verfügen. Forschungswerkstätten oder Auswertungsgruppen anderer Art sind ein geeigneter Rahmen. Hierdurch ist es einfacher im Auswertungsprozess Vorannahmen und wissenschaftliche Relevanzsetzungen zurückzustellen und dem Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess Genüge zu tun (vgl. Hoffmann-Riem 1980).
 - 6 Darüber hinaus bereichern Familienskulpturen durch ihre illustrative Qualität die Darstellung der Fälle um einen lesefreien Zugang zur Familien- und Lebensgeschichte des*der Interviewpartner*in.

Literatur

- Alber, I. (2016): Zivildienstliches Engagement in Polen: Ein biographietheoretischer und diskursanalytischer Zugang. Wiesbaden.
- Alber, I./Schiebel, M. (2018): Triangulation in der Biographieforschung. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 611–622. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_51
- Alber, I./Griese, B./Schiebel, M. (2018): Biografieforschung als Praxis der Triangulation – zur Einführung. In: Alber, I./Griese, B./Schiebel, M. (Hrsg.): Biografieforschung als Praxis der Triangulation. Wiesbaden, S. 1–20.
- Arnold, S./Engelbrecht-Philipp, G./Joraschky, P. (1988): Die Skulpturverfahren. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Familiendiagnostik. Berlin/Heidelberg, S. 190–212. https://doi.org/10.1007/978-3-642-72868-6_12
- Blumer, H. (2004) [1969]: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz, S. 319385.
- Burzan, N. (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim/Basel.
- Bogner, A./Rosenthal, G. (2017): Biographien – Diskurse – Figurationen. Methodologische Überlegungen aus einer sozialkonstruktivistischen und figurationssoziologischen Per-

- spektive. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen von Biographie- und Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 43–67. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4_3
- Bohnsack, R. (2007a): Dokumentarische Bildinterpretation. Am exemplarischen Fall eines Werbefotos. In: Buber, R./Holmüller, H.H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden, S. 951–979.
- Bohnsack, R. (2007b): Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: Friebertshäuser, B./Felden, H.v./Schäffer, B. (Hrsg.): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Farmington Hills, S. 21–45.
- Bohnsack, R. (2011): *Bildinterpretation*. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 3. Auflage Opladen/Farmington Hills, S. 18–22.
- Breckner, R. (2003): Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton. In: ZBBS, H. 1, S. 33–60.
- Breckner, R. (2007): *Bildwelten – Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Fotografien*. Online-Beitrag zu Workshop & Workshow vom 23./24.11.2007, <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozBreckner.pdf> (22.8.2017)
- Dausien, B./Keller, H. (2009): *Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung*. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 189–212.
- Denzin, N.K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago, IL.
- Denzin, N.K. (1989): *The Research Act*. 3. Auflage Engelwood Cliffs, NY.
- Duhl, B.S./Kantor, D./Duhl, F. (1973): *Learning, Space and Action in Family Therapy: A Primer of Sculpture*. In: Bloch, D. (Hrsg.): *Techniques of Family Psychotherapy*. New York, S. 69–76.
- Fischer, W. (1978): *Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten*. In: Kohli, M. (Hrsg.): *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt/Neuwied, S. 311–336.
- Fischer, W. (1982): *Time and Chronic Illness. A Study on the Social Constitution of Temporality*. Berkeley.
- Fischer-Rosenthal, W. (1995): *Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit der deutschen Vergangenheit*. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): *Biographien in Deutschland*. Opladen, S. 43–88.
- Fischer, W./Kohli, M. (1987): *Biographieforschung*. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen, S. 25–49. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2
- Flick, U. (2007): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Auflage Reinbek, S. 309–318.
- Gehring, T. (1993): *Familiensystemtest FAST*. Weinheim.
- Gurwitsch, A. (1974): *Das Bewusstseinsfeld*. Berlin/New York. <https://doi.org/10.1515/9783110826678>
- Hehl, F.-J./Werkle, R. (1993): Eine retrospektive Untersuchung von familiären Beziehungsstrukturen bei sexuellem Mißbrauch – eine Pilotstudie. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 5. Jg., H. 3, S. 215–248.
- Hildenbrand, B. (1999): *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97438-9>
- Hoffmann-Riem, C. (1980): *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie*. In: *KZfSS*, 32. Jg., H. 2, S. 339–371.
- Hopf, C. (2007): *Sonstige Forschungsethik und qualitative Forschung*. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Auflage Reinbek, S. 589–600.
- Ihmdahl, M. (1996): *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München.

- Jahoda, M./Lazarsfeld, P.F./Zeisel, H. (1957) [1933]: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt a.M.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalyse. Hamburg, S. 159–274.
- Krause, C. (2003): Systemische Familienberatung. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn, S. 172–186.
- Kriz, J. (1985): Grundkonzepte der Psychotherapie. München/Weinheim.
- Loch, U./Rosenthal, G. (2002): Das narrative Interview. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle, S. 221–232.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Maschmann, R. (2018): „Da ist das Ei mal wieder klüger als die Henne“ – Zu Wechselwirkungen zwischen Bildungsaufstieg und familialer Figuration. In: Kapella, O./Schneider, N. F./Rost, H. (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Opladen/Berlin/Toronto, S. 181–194.
- Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München.
- Michel, B. (2007): Vermittlung und Aneignung von visuellem Wissen. In: Friebertshäuser, B./Felde, H.v./Schäffer, B. (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Famington Hills, S. 61–78.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352–434.
- Papp, P./Silverstein, O./Carter, E. (1937): Family Sculpting in Preventive Work with „Well Families“. In: Family Process: 12. Jg., H. 2, S. 197–212.
- Pohn-Lauggas, M. (2016): In Worten erinnern, in Bildern sprechen. Zum Unterschied visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken. In: ZQF, 17. Jg., H. 1–2, S. 59–80.
- Rosenbaum, H. (1982): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, G. (Hrsg.) (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen.
- Rosenthal, G. (2002): Biografisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft. 4. Jg., H. 3, S. 204–227.
- Rosenthal, G. (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage Weinheim/München.
- Rosenthal, G. (Hrsg.) (2015): Etablierte und Außenseiter zugleich: Selbst- und Fremdbilder von Palästinensern im Westjordanland und in Israel. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, G. (2016): Die Erforschung kollektiver und individueller Dynamik – Zu einer historisch und prozess-soziologisch orientierten interpretativen Sozialforschung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602139> (5.9.2017)
- Satir, V. (1977): Selbstwert und Kommunikation. München.
- Satir, V. (1990): Kommunikation, Selbstwert und Kongruenz. Paderborn.
- Satir, V./Baldwin, M. (1988): Familientherapie in Aktion. Paderborn.
- Schade, W./Böhmer, S./Rosenthal, G. (1997): Geteilte und getrennte Welten: Die Familie Stern. In: Rosenthal, G. (Hrsg.): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen, S. 140–173.
- Schlippe, A.v. (1984): Familientherapie im Überblick – Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten. Paderborn.

- Schlippe, A.v./Schweitzer, J. (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 9. Auflage Göttingen.
- Schütz, A. (1971): Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, A. (Hrsg.) Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, S. 237–298. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5_9
- Schütz, A. (2004) [1953]: Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz, S. 155–197.
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München, S. 159–260.
- Schütze, F. (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–294.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78–117.
- Stierlin, H. (1975): Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung. Frankfurt a.M.
- Stierlin, H. (1978): Delegation und Familie. Frankfurt a.M.
- Stierlin, H. (1994): Ich und die anderen. Stuttgart.
- Stierlin, H./Rücker-Embsen, I./Wetzel, N./Wirsching, M. (1980): Das erste Familiengespräch. 2. Auflage Stuttgart.
- Thomas, W.I./Thomas, D.S. (1928): The Child in America. New York.
- Thomas, W.I./Znaniecki, F. (2007) [1918–1920]: The Polish peasant in Europe and America. Whitefish.
- Völter, B./Rosenthal, G. (1997): Wir sind Opfer der Geschichte: Die Familie Seewald. In: Rosenthal, G. (Hrsg.): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen, S. 377–398.
- Wirsching, M./Stierlin, H. (1982): Krankheit und Familie. Konzepte – Forschungsergebnisse – Therapie. Stuttgart.
- Witte, N./Rosenthal, G. (2007): Biographische Fallrekonstruktionen und Sequenzanalysen videographierter Interaktion. Zur Verknüpfung von Daten und Methoden. In: Sozialer Sinn: 8. Jg., H. 1, S. 3–24.
- Wienands, A. (2003): Zur Verwendung der systemischen Familienskulptur in der Arbeitsweise von Peggy Papp, Virginia Satir, sowie Fred und Bunny Duhl. In: Zeitschrift für systemische Therapie. 21. Jg., H. 3., S. 155–169.

Johannes Kloha

Identifikation und Befremdung

Eine Fallstudie zur professionellen Sozialisation einer angehenden Sozialarbeiterin mit einer Migrationsgeschichte

Identification and alienation

A case study of the professional socialization of a social work intern with a migration history

Zusammenfassung

Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit einer eigenen Migrationsgeschichte sind vielfältigen Erwartungen im Hinblick auf deren spezifische „interkulturelle“ Kompetenzen ausgesetzt. Die Ambivalenzen, die sich dadurch für die Ausbildung einer professionellen Identität ergeben, werden dabei jedoch kaum thematisiert. Entlang einer Einzelfallstudie wird dieser Frage in diesem Beitrag insbesondere mit Hinblick auf die Phase der Einsozialisation in eine professionelle Tätigkeit nachgegangen. Aus der Erzählung einer angehenden Sozialarbeiterin über ihre Erfahrungen in einem Studienpraktikum lässt sich erstens rekonstruieren, dass ihre Praxiserfahrung von Beginn an durchzogen ist von externen Zuschreibungen und Erwartungen im Hinblick auf ihre Migrationsgeschichte. Zweitens wird das Spannungsfeld deutlich, in das die Praktikantin eingespant ist. Sie erlebt ihre Migrationsgeschichte einerseits als Kompetenzressource in konkreten Interaktionssituationen. Andererseits erfährt sie Irritationen ihres professionellen Selbstbildes, die sich zurückführen lassen auf Erwartungen und Zuschreibungen an ihre Rolle als „Migrantin“ einerseits, als „Professionelle“ andererseits.

Schlagwörter: Professionelle Identität, Professionelle mit einer Migrationsgeschichte, Interkulturelle Soziale Arbeit, Erzählanalyse, Narratives Interview

Abstract

Social workers with their own migration background often face multiple expectations with regard to their “cultural sensitivity” by policymakers, social service organizations and the general public. However, there is a dearth of research that explores how the meanings associated with migration experiences affect the development of a professional identity. The following case study, which employs the narrative of a social work student about her experiences during the field placement in school social work, addresses this topic with particular attention to the processes of professional socialization. It can be shown that the experience of the intern is marked by multiple external expectations and attributions with regard to her migration background. At the same time, it becomes evident that she struggles with specific tensions and conflicts. On the one hand, she feels a sense of competence in her interactions with students due to her own experiences with migration. On the other hand, she experiences irritations that are reinforced by contradictory expectations from her professional environment.

Keywords: Professional identity, immigrant social worker, intercultural social work, narrative analysis, narrative interview

1 Der Diskurs um Professionelle mit einer Migrationsgeschichte

Gerade im Zusammenhang mit der sogenannten „Flüchtlingskrise“ und dem damit einhergehenden Anstieg des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte in pädagogischen Einrichtungen wird von der Politik, der Öffentlichkeit und insbesondere auch von den Institutionen selbst (vgl. Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. 2014) ein verstärktes Interesse an pädagogischen Professionellen mit eigener Migrationserfahrung geäußert. Es entstehen Erwartungen, dass diese aufgrund dieser Erfahrungen über spezifische Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten mit Kindern, Jugendlichen und Familien mit „Migrationshintergrund“ verfügen. So sollen Professionelle mit einer Migrationsgeschichte als Vorbild und Brückenbauer wirken, die eigene Mehrsprachigkeit nutzen oder ganz grundsätzlich ein höheres Maß an interkulturellem Wissen und Verständnis aufbringen (vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013). Dieser Diskurs ist dabei dominiert von einer Außenperspektive auf die Professionellen, an die diese Erwartungen herangetragen werden. Im Hinblick darauf, ob und wie die eigene Migrationsgeschichte und die darauf gerichteten Fremd- und Selbstzuschreibungen Bedeutung für die Herausbildung einer professionellen Identität gewinnen, bekommt dagegen die Rekonstruktion der Perspektive der Professionellen selbst große Bedeutung. Dieser Perspektivenwechsel steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrags. Nach einer kurzen Skizzierung des bisherigen Forschungsstandes verdeutliche ich den professionstheoretischen Rahmen und die methodische Anlage. Kern des Beitrags stellt eine Fallstudie dar, in der ich die Erfahrungen einer albanischstämmigen Praktikantin der Schulsozialarbeit rekonstruiere. Die Ergebnisse der Fallstudie diskutiere ich abschließend mit Hinblick auf deren theoretische Bedeutung und die Konsequenzen, die sich daraus für die interkulturelle Praxis Sozialer Arbeit ziehen lassen.

2 Forschungsstand

Wirft man einen Blick darauf, wie dieser Frage im Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit bisher empirisch nachgegangen wurde, so tut sich schnell eine große Lücke auf. Eine Ausnahme bildet hierbei die Studie von Braun (2010), die in ihrer Untersuchung dem Zusammenhang von Biographie, Professionsverständnis und eigener Migrationsgeschichte von Sozialarbeiterinnen nachgeht. Fruchtbar für die Soziale Arbeit sind jedoch Studien zu Lehrkräften mit einer Migrationsgeschichte oder als Angehörige von ethnischen Minderheiten. Ein Strang empirischer Forschung arbeitet heraus, inwieweit die spezifischen Erfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund von ihnen selbst oder von ihrem professionellen Umfeld als Ressourcen für die Arbeit wahrgenommen werden, die sie von autochthonen Professionellen abheben (vgl. u.a. Edelmann 2013; Georgi/Ackermann/Karakas 2011; Abramova 2013). Daneben wird der Blick darauf geworfen, wie ethnisch-kulturellen Differenzlinien in Interaktionen im professionellen Alltag Bedeutung verliehen wird (vgl. Akbaba 2013) und welche Ambivalenz aus der Per-

spektive von Professionellen darin liegt, zum Gegenstand von solchen Differenzzuschreibungen zu werden. So rekonstruieren etwa Bressler und Rotter (2017) die Sorge von Lehrkräften mit einer Migrationsgeschichte, dass ihre professionelle Kompetenz von ihrem Umfeld auf ihre ethnische Zugehörigkeit reduziert wird. Schließlich zeigen eine Reihe von Studien, wie Lehrkräfte mit einer Migrationsgeschichte Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung machen. Dies zeigt sich sowohl in konkreten Interaktionssituationen mit Adressatinnen, Adressaten und Angehörigen des professionellen Umfeldes (vgl. u.a. Kul 2013; Vandeyar/Vandeyar/Elufisan 2014) als auch in Form von struktureller Benachteiligung und institutionellem Rassismus (vgl. u.a. Cho 2010; Cunningham/Hargreaves 2007).

Der bisherige Forschungsstand zu Professionellen (insbesondere zu Lehrkräften) mit einer eigenen Migrationsgeschichte beleuchtet somit vielfältige Aspekte und Elemente von deren professioneller Identität. Unterbelichtet bleibt dabei jedoch die Frage nach den konkreten biographischen Prozessen des „Zum-Professionellen-Werden“ (vgl. Rodgers/Scott 2008), in deren Verlauf so etwas wie eine professionelle Identität sich herausbildet und welche Bedeutung hier die Selbst- und Fremdidentifizierung als „Migrant/-in“ oder als „ethnisch-kulturelle/r Andere/r“ bekommt. Bevor ich einen solchen Prozess beispielhaft in einer kurzen Fallskizze nachzeichne, ist es wichtig, auf die professionstheoretischen Grundannahmen und das methodische Vorgehen einzugehen.

3 Theoretischer Rahmen

Eine solchermaßen skizzierte Fragestellung schließt an eine spezifische interaktionistische Tradition professionstheoretischer Forschung an. Ein zentraler Aspekt des Professionsverständnisses dieser Forschungsrichtung ist die Betonung des Prozesses der Einsozialisierung, des schrittweisen „Hineingezogenwerdens“ in ein Handlungsfeld (vgl. u.a. Becker u.a. 1977; Becker 1952) und der damit verbundenen Entwicklung einer spezifischen biographischen Identität als Professionelle oder Professioneller (Schütze 1996; Hughes 1971; Schewpe 2006). Die enge Verknüpfung der eigenen Biographie mit der Einsozialisierung in eine professionelle Tätigkeit hat dabei zwei Dimensionen. Zum einen können Erfahrungen in der eigenen Lebensgeschichte zu bedeutenden Sinnquellen für die professionelle Arbeit und damit für das professionelle Selbstbild werden (Schütze 2015; Schewpe 2002). Zum anderen kann der Prozess des „Zum Professionellen werden“ selbst zu einer Phase tiefgreifender biographischer Veränderungen werde, bis dahin, dass die bisherige biographische Identität durch die Verstrickung in professionelle Paradoxien und „Berufsfallen“ (Schütze 1994) massiv unter Druck gerät. Gleichzeitig ist dieser Prozess immer eingebunden in und geprägt von vielfältigen sozialen Interaktionen, sowohl mit Adressatinnen und Adressaten als auch mit Mitgliedern des professionellen Beziehungsnetzes. Letztere können in dem Prozess zu bedeutenden signifikanten Anderen werden, indem sie den Wert des eigenen Tuns bestätigen, in Zeiten des Selbstzweifels zu einer Quelle von Bestätigung werden, aber auch, indem sie Kritik üben oder sogar die eigene Arbeit abwerten (vgl. Vandeyar/Vandeyar/Elufisan 2014). Kurz: Die Interaktionen mit den Mitgliedern der eigenen „Community of Practice“ (Wenger 2008) sind bedeutsam da-

für, ob sich für ein Individuum die Wege in die Welt der Profession als biographische Möglichkeit öffnen oder sich als Sackgassen herausstellen.

4 Methodisches Vorgehen

Den Anstoß dazu, der Bedeutung der eigenen Migrationsgeschichte für das professionelle Handeln von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern nachzugehen, erhielt ich im Verlauf der Feldforschung zu meiner Dissertationsforschung (vgl. Kloha 2018). Im Mittelpunkt dieses Forschungsprojekts stehen Arbeits- und Beziehungsprozesse im fallförmigen, professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit. Die zentrale Datengrundlage für die Studie sind interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews (vgl. Riemann 2000) mit Fachkräften der Schulsozialarbeit. Kern dieser Interviews bilden Erzählungen der Professionellen über die Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Ergänzt wird diese Perspektive der Professionellen durch autobiographisch-narrative Interviews (vgl. Schütze 1983) mit Schülerinnen und Schülern, die durch Schulsozialarbeit betreut werden oder wurden. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner folgte dabei den Grundsätzen des *theoretical samplings* und den darin angelegten Prinzipien des minimalen und maximalen Vergleichs (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996). Die Auswertung der Daten erfolgte auf der Grundlage narrationsanalytischer Verfahren (vgl. u.a. Schütze 2016; Riemann 2000). Die Ergebnisse dieser Fallrekonstruktionen bilden in ihrer Gesamtheit ein Modell der Fallarbeit in der Schulsozialarbeit, das aus drei Bausteinen besteht. Erstens werden zentrale Elemente des Arbeitsbogens (vgl. Strauss u.a. 1985) der Fallarbeit herausgearbeitet. Zweitens werden darin angelegte, sich wiederholende Kernprobleme der Arbeit (vgl. Riemann 2000) nachgezeichnet. Und drittens wird der Frage nachgegangen, welche Spuren diese Arbeit in den Lebensgeschichten von Adressatinnen und Adressaten hinterlässt.

Gerade die von mir gewählte Interviewform des interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews ermöglichte es, der Frage nach der konkreten Entwicklung der biographischen Identität als Professionelle und der Bedeutung der eigenen Migrationsgeschichte hierfür nachzugehen. Denn die Interviews stellten einen Zugang dar, der es gleichermaßen ermöglicht, zentrale Prozesse in der Lebensgeschichte einer oder eines Professionellen zu erfassen als auch konkrete Arbeits- und Interaktionsprozesse in deren alltäglicher Praxis zu rekonstruieren. Die Frage der besonderen Situation von Professionellen mit eigener Migrationsgeschichte schälte sich dabei im Verlauf der Analyse als wichtiger Aspekt heraus.

Bei der Darstellung der Ergebnisse dieses Teils meiner Dissertationsforschung im Rahmen dieses Beitrags habe ich mich für eine kurze Fallstudie entschieden. Denn dadurch kann die Verwobenheit von langfristigen biographischen Prozessen, den spannungsvollen Erfahrungen beim Eintauchen in ein professionelles Handlungsfeld und den sich daraus ergebenden Verschiebungen der eigenen Identität besonders plastisch herausgearbeitet werden.

5 Fallstudie: Die Erfahrungen der angehenden Sozialarbeiterin Adelina Rahmani¹ während ihres Semesterpraktikums in der Schulsozialarbeit

Die Datengrundlage für die Fallstudie ist ein Interview mit Adelina Rahmani, einer albanischstämmigen Studierenden der Sozialen Arbeit. In dem Interview schildert sie ihren Weg in das Studium der Sozialen Arbeit und die Erfahrungen, die sie während des einsemestrigen Studienpraktikums in der Schulsozialarbeit an einer Hauptschule an einer mittelgroßen Stadt in einem süddeutschen Bundesland gemacht hatte. Obwohl sie als Praktikantin nur über einen begrenzten Erfahrungshintergrund verfügt, erlaubt ihre Erzählung differenzierte Einblicke darin, wie sie die professionelle Praxis in dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit und ihre eigene Rolle darin erlebt. Auch wenn sie sich in hohem Maß mit ihrer Praktikantentätigkeit identifizierte, bewahrt sie sich dennoch einen „fremden Blick“ (vgl. Völter 2008) auf das Handlungsfeld. Vieles ist ihr noch nicht „in Fleisch und Blut übergegangen“. Gerade in der Interviewsituation wird deutlich, wie sie dadurch immer wieder auf relevante Aspekte der Arbeit stößt, die voll einsozialisierten Professionellen mit langjähriger beruflicher Erfahrung und den damit entstandenen Routinen und Selbstverständlichkeiten vermutlich nicht in der gleichen Weise reflexiv zugänglich wären.

5.1 Ihr Weg durch die Schule

Mitte der 1990er Jahre kommt Adelina Rahmani im Alter von einem Jahr mit ihrer Familie aus dem Kosovo nach Deutschland. Grund der Migration ist die Flucht der Eltern vor der zunehmend bedrohlicher werdenden Repression und Diskriminierung in ihrer Heimat, die damals noch ein Teil Serbiens war.

Ihre Schulzeit erlebt sie als widersprüchlich und anstrengend. So macht sie wiederholt Erfahrungen von Abwertung und Zuschreibungen von Defiziten durch Lehrkräfte. Sowohl am Ende der Grundschulzeit als auch am Ende der sechsten Jahrgangsstufe erhält sie trotz – wie sie betont – ihrer guten schulischen Leistungen keine Empfehlungen für höhere Schulformen. Sie führt dies auf ethnische Stereotype der Lehrkräfte zurück, die in ihren Augen ohne konkreten Anhaltspunkt fehlende familiäre Unterstützungsmöglichkeiten befürchtet hätten. Diese Erfahrung, von für ihren Bildungsverlauf zentralen Personen nicht ernst genommen und als defizitär etikettiert zu werden, durchzieht ihre gesamte Zeit an der Hauptschule.² Einen zentralen und für ihren weiteren Weg einschneidenden Kontrast hierzu stellt für sie der Ethiklehrer dar, dessen Unterricht sie über mehrere Jahre besucht. Sowohl durch den Lehrer selbst als auch in der Gruppe des Ethikunterrichts erfährt sie etwas, was ihr in ihrer sonstigen Schulzeit verwehrt blieb: Interesse an ihrer konkreten Lebenssituation. Sie führt dies zum einen auf die Person des Lehrers zurück, der immer für alle Themen und Probleme der Schülerinnen und Schüler offen gewesen sei und sich ihnen in ihrer konkreten Lebenssituation zugewandt habe. Zum anderen charakterisiert sie die Unterrichtsgruppe als eingeschworene Gemeinschaft, die sich wechselseitig in z.T. existenziell bedrohlichen Situationen unterstützt hätten. Besonders hebt sie in diesem Zusam-

menhang die vielfältigen ethnischen und kulturellen Herkunftse der Schülerinnen und Schüler und die damit verbundenen spezifischen Problemlagen – wie etwa die Situation einer Schülerin, die davon bedroht ist, von ihren Eltern gegen ihren Willen in das Herkunftsland der Familie zurückgebracht zu werden – hervor. Auch Adelina Rahmani erfährt diese Unterstützung, als ihre Mutter in dieser Zeit einen Schlaganfall erleidet. Kurz: In einer Zeit, in der sowohl ihr schulischer als auch familiärer Weg immer wieder in hohem Maß davon bedroht ist, aus der Bahn zu geraten, wird die Begegnung mit diesem Lehrer und die Teilnahme an seinem Unterricht zu einer Erfahrung, durch die sie biographische Orientierung und Stabilität gewinnt.

Nach dem Abschluss der Hauptschule mit dem mittleren Bildungsabschluss wechselt sie an den sozialen Zweig einer Fachoberschule, merkt allerdings schnell, dass ihr die Ausbildungswege, die sich häufig an diese Schule anschließen – Erzieherin bzw. Altenpflegerin – nicht liegen. Ein Berufsberater beim Arbeitsamt weist sie schließlich auf das Berufsfeld der Schulsozialarbeit hin. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit dem Ethiklehrer erscheint ihr dieser Weg äußerst plausibel und sie entscheidet sich, nach Abschluss der FOS Soziale Arbeit zu studieren um anschließend als Schulsozialarbeiterin tätig werden zu können.

Resümiert man Adelina Rahmanis Weg bis hierher, so sticht die Bedeutung hervor, die biographische Begleiter und Berater für ihren beruflichen Weg erlangen. Die Begegnung mit dem Ethiklehrer wird erstens zu einer wichtigen Sinnquelle für die berufliche Entscheidung: Er hat ihr vorgezeichnet, dass es möglich ist, als Professioneller im Feld der Schule zu einem bedeutenden Gegenüber für Schülerinnen und Schüler zu werden. Die Beratung durch den Arbeitsamts-Mitarbeiter wird zweitens wichtig als Türöffner. Er zeichnet ihr einen gangbaren Weg vor, diese berufliche Orientierung in die Tat umsetzen zu können.

5.2 Studium und Beginn des Praktikums

Adelina Rahmani beginnt nach dem Abschluss der Fachoberschule ihr Studium der Sozialen Arbeit in A-Stadt, einer süddeutschen Großstadt, und orientiert sich dabei von Beginn an an ihrem beruflichen Ziel der Schulsozialarbeit. Dementsprechend sucht sie für das einsemestrige Studienpraktikum einen Platz in diesem Handlungsfeld. Nach einer längeren Suche erhält sie die Zusage für einen Praktikumsplatz im 30 Kilometer entfernten B-Stadt, einer mittleren Großstadt.

Zu einem späteren Zeitpunkt erfährt sie, dass ihre eigene Migrationsgeschichte einen wichtigen Ausschlag gab für die Zusage zum Praktikum. Im folgenden Interviewausschnitt deutet sich bereits die Ambivalenz an, die diese Erfahrung für sie bekommt.

- 37 Und was
 38 ich auch ganz lustig fand, ich habe dann irgendwann mal
 39 später gefragt, wie das denn war, ob sie mehrere Bewerber
 40 hatten und da hatten sie so gemeint, nein (unv.) keine.
 41 Das war aber so, als eben der Thomas in
 42 Sachgebietsleitung A-Stadt gesagt hat, ja wir hier so
 43 eine Anfrage für Semesterpraktikant. (unv.) so rum und
 44 alle (unv.) Semesterpraktikanten, Arbeit, viel Arbeit.

45 Und dann kam eben so dieses, da ist jemand mit einem
46 Migrationshintergrund, der bei uns ein Praxissemester
47 machen will. Und dann sind die Leute aufmerksam geworden.
48 Das war dann für die, oh, das könnte interessant werden.
49 Ich kam mir (unv.) so ein kleines Sozialprojekt vor, muss
50 ich dazu sagen. So, wie reagieren dann die Kinder auf
51 eine Professionelle mit Migrationshintergrund, weil in
52 A-Stadt gibt es keinen. Und das war dann wirklich, wo
53 ich gesagt habe, okay das ist das aller erste Mal in
54 meinem Leben, dass ich diesen Migrationshintergrund als etwas
55 Positives erfahre. Und es war in dem Fall war das einfach
56 ein Türöffner.
(Adelina Rahmani, S. 16, 37-56)

Zu einem Zeitpunkt des Praktikums, zu dem die Vertrauensgrundlage zu ihrer Anleiterin tragfähig genug war, fragt sie sie nach dem Grund dafür, sie als Praktikantin gewählt zu haben. Sie erfährt, dass die Schulsozialarbeiterinnen im Hinblick auf Praktikumsanfragen zunächst aufgrund der zusätzlichen Arbeitsbelastung, die die Praktikumsbetreuung mit sich bringt, grundsätzlich sehr zurückhaltend waren. Der Wandel dieser Einstellung erfolgt, als sie von dem Migrationshintergrund der Bewerberin erfahren: Sie werden „aufmerksam“, die Bewerberin gewinnt an Interesse. Diese Information erweist sich für Adelina Rahmani als ambivalent. Zunächst ist es für sie eine neue Erfahrung, dass ihre eigene Migrationsgeschichte von ihrer Umwelt eine positive Bewertung erfährt, die in diesem Fall sogar mit konkreten Vorteilen in einem kompetitiven Bewerbungsprozess verbunden ist („Türöffner“). Gleichzeitig deutet sich in ihrer Erfahrung, von ihren Anleiterinnen als „kleines Sozialprojekt“ wahrgenommen zu werden, eine gewisse Befremdung und ein Zweifel an der Rolle, die ihr damit zugeschrieben wird, an. Nicht ihre persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen stehen bei dem Bild des „Sozialprojektes“ im Mittelpunkt. Vielmehr geht es darum, dass ihre Anleiterinnen sie in ihrer Rolle als Migrantin in ihre Praxis hineinholen und die Folgen für den Alltag, insbesondere die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, beobachten.

5.3 Das Eintauchen in die Praxis

In der Erzählung von Adelina Rahmani erfährt man viel über den Prozess, in dessen Verlauf die Praktikantin mehr und mehr in die Praxis dieses Handlungsfeldes hineingezogen wird und sich mit den Abläufen vertraut macht. Dies geschieht zunächst dadurch, dass sie viele Arbeitsschritte und Interaktionen zwischen den Schulsozialarbeiterinnen und Schülerinnen und Schülern beobachtet. Dabei entwickelt sie eine hohe Sensibilität für den Stil der Arbeit der Professionellen. So schildert sie die Offenheit des Angebots der Schulsozialarbeit, sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch in Bezug auf die räumliche Sphäre: Schülerinnen und Schüler können in den Räumen der Schulsozialarbeit einfach vorbeischaun, sich dort aufhalten und ohne Terminvereinbarung Kontakt zu den Professionellen herstellen. Sie entwickelt einen genauen Blick für atmosphärische Details der Arbeit. So schildert sie etwa, dass die Schulsozialarbeiterinnen bei Gesprächen immer Tee anböten, und zeigt sich beeindruckt von der damit verbundenen Absicht der Professionellen: Angesichts einer potenziell verunsichernden Situation wie

der eines Gesprächs über schwierige Themen sei eine Teetasse immer etwas, an das man sich festhalten könne. Sie erlebt, dass sie sowohl von den Schulsozialarbeiterinnen als auch von Schülerinnen und Schülern sehr schnell als fester Bestandteil des professionellen Netzwerkes betrachtet wird, was sie als Wertschätzung ihrer Person wahrnimmt. Auf ihren Wunsch hin werden ihr dann mehr und mehr eigene Aufgaben wie etwa ein kleines Klassenprojekt übertragen. Diese Phase des Hineingezogen-Werdens in die professionelle Praxis ist also insgesamt von der Erfahrung geprägt, dass ihr sowohl von ihrem professionellen Umfeld als auch von den Kindern und Jugendlichen Vertrauen entgegengebracht wird und sie für letztere mehr und mehr zu einer festen Ansprechpartnerin und für einige Schülerinnen und Schüler zu einem wichtigen Gegenüber wird.

5.4 Das Entdeckt-Werden als Migrantin

Im Zuge dieses Hineingezogen-Werdens in eine professionelle Rolle macht Adalina Rahmani die Erfahrung, dass ihre eigene Migrationsgeschichte und die damit verbundenen Zuschreibungen zur Grundlage für eine spezifische Positionierung innerhalb der Institution Schule wird, womit für die Praktikantin Irritationen und Verunsicherungen verbunden sind.

Diese Erfahrungen beginnen sehr früh in ihrer Praktikumszeit. Sie erlebt, wie die Schülerinnen und Schüler auf sie überrascht und mit großer Neugier reagieren. In ihren Augen liegt der Grund dafür in ihrem doppelten Anderssein: Sie ist zunächst die „Neue“ im Kreis der Schulsozialarbeiterinnen. Darüber hinaus werden durch sie aber auch Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf ethnische Zugehörigkeitsverhältnisse innerhalb der Schule durchbrochen: Verlieft bisher eine klare Differenzlinie durch die Schule zwischen der Schülerschaft mit einem überwiegenden Anteil an Migrantinnen und Migranten und den ausschließlich autochthonen Professionellen, so spricht sich nun schnell herum, dass die neue Praktikantin selbst eine Migrationsgeschichte hat, dass ihre Muttersprache nicht Deutsch und ihre Herkunft nicht Deutschland ist. In ersten Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern macht sie schnell die Erfahrung, dass diese von ihr eine Klärung ihrer Zugehörigkeit erwarten: „Woher kommen Sie und was sind Sie und was sprechen sie noch und Sie sind keine Deutsche?“ (S. 17, Z. 19-20 im Transkript).

5.5 Vorbild und Kontrastbild

Aufgrund dieser Adressierung als Migrantin durch Schülerinnen und Schüler ergeben sich für sie Handlungsmöglichkeiten, die ihren Anleiterinnen in ihren Augen verschlossen bleiben. Diese entstehen gerade auf der Grundlage der Zuschreibung von Gemeinsamkeit aufgrund der geteilten Erfahrung des Andersseins, der „nicht-deutschen“ Wurzeln. Dadurch gewinnt ihre Position in ihren Augen eine Authentizität, die der Außenposition ihrer Anleiterinnen gerade in konflikthaften Aushandlungssituationen mit Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte überlegen ist. So gelingt es ihr, gerade auf der Grundlage dieser Gemeinsamkeitskonstruktionen ihre eigenen Erfahrungen als glaubhaften Gegenentwurf zu Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern darzustellen.

Adelina Rahmani legt dadurch, dass sie sich auf Albanisch an dem Gespräch beteiligt, gegenüber den Schülerinnen einen Teil ihrer Identität offen, die diesen vorher noch nicht bewusst war. Eine Irritation entsteht für die Praktikantin nun dadurch, dass sie plötzlich und überraschend als jemand wahrgenommen, die der gleichen ethnischen Gruppe angehört. Eine vermutlich bisher gut funktionierende Verschleiерungsstrategie der Schülerinnen wird dadurch gestört: Der Wechsel ins Albanische stellte bisher eine sichere Strategie dar, in Anwesenheit von (deutschen) Professionellen vertrauliche Informationen auszutauschen. An anderen Stellen im Interview wird die große Bedeutung deutlich, die eine parteiliche und zugewandte Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülerin für Adelina Rahmani bekommt. Vor diesem Hintergrund lässt sich möglicherweise kritisch fragen, ob ihr die „Bloßstellung“ der Schülerinnen durch ihre Intervention (angesichts der Tragweite des zugrundeliegenden Vorfalls) und der damit verbundene mögliche Vertrauensbruch an dieser Stelle ausreichend bewusst ist

5.7 Ambivalenz zwischen Erwartung von Nähe und Anspruch an nötiger Abgrenzung und Neutralität

Diese Irritationen werden durch ihre Erfahrung verstärkt, sich in einem Spannungsfeld divergierender, an sie gerichteter Erwartungen wiederzufinden. Besonders prägnant ist hier die Spannung zwischen der von Schülerinnen und Schülern an sie gerichtete Erwartung an Nähe und Solidarität aufgrund der gemeinsam geteilten ethnischen Zugehörigkeit einerseits und die Erwartung ihres professionellen Umfeldes (und letztlich von ihr selbst) an professioneller Distanz und Neutralität. Das enorme Irritationspotenzial, das dieses Spannungsfeld für die Praktikantin in sich trägt, wird im folgenden Beispiel deutlich. Es geht dabei um ein Gespräch, dass diese und ihre Anleiterin mit einem albanischstämmigen Schüler führen. Dieser wird von einem anderen Schüler, einem mit seiner Familie aus Syrien geflohenen Jungen, beschuldigt, dessen Handy beschädigt zu haben. In dem Gespräch mit dem Schüler, das sie gemeinsam mit einer der Schulsozialarbeiterinnen führt, erlebt sie, dass der albanischstämmige Junge – der kurz vorher erfahren hatte, dass die Praktikantin ebenfalls einen albanischen Hintergrund hat – sich wiederholt auf Albanisch an sie wendet. Diese Erfahrung und das damit verbundene Gefühl der Überforderung stehen im Mittelpunkt des folgenden Ausschnittes:

- 1 E: Ja, weil ich das Gefühl hatte, er erwartet jetzt von
- 2 mir, dadurch dass wir eben aus demselben Land kommen und
- 3 Kosovo, aha hier das sind Verwandte
- 4 und das ist eine Bekannte und alle sind irgendwie
- 5 Verwandte und Bekannte. Und da hält man halt zusammen.
- 6 Meine Küche zum Beispiel, die ist von Freunden/ also
- 7 Bekannten meiner Eltern. Die habe ich komplett umsonst
- 8 bekommen, die sind auch aus dem Kosovo. Das ist eine
- 9 komplett funktionierende Küche. Wo man halt auch denkt,
- 10 also ich kenn nicht viele Leute, die so was tun würden.
- 11 Und da ist einfach wirklich der Zusammenhalt ziemlich
- 12 groß. Und ich hatte einfach das Gefühl, dass er jetzt
- 13 genau das auch von mir erwartet. Und ich aber nicht
- 14 wirklich wusste, wie ich damit umgehen soll. Weil ich auf

15 der einen Seite so bin, Kontakt halten, brauchst du, weil
 16 wenn der rum erzählt die ist irgendwie scheiße, kommen
 17 auf jedem Fall seine Freunde nicht mehr. Dann hat die
 18 Schulsozialarbeit hier schon mal/ also einen absoluten
 19 Klotz vor der Tür und viel Spaß, wenn ihr den wegräumt,
 20 wenn ich nach einem Monat nicht mehr da bin. Und das war
 21 für mich dann einfach scheiße, wie machst du das. Und auf
 22 der anderen Seite aber, wenn du jetzt hier vollkommen
 23 parteiisch bist, kriegst du das auch nicht mehr weg. Also
 24 ich hatte so die Wahl zwischen Pest und Cholera. Das war
 25 so das einzige was mir eingefallen ist. Bloß irgendwie
 26 zuhören was er sagt und regeln was da gemacht werden
 27 soll. Ich habe mich vollkommen überfordert gefühlt.
 (Adelina Rahmani, S. 25, 1-27)

Im Mittelpunkt dieser Passage steht, wie die Erzählerin über eine tiefgreifende Irritation reflektiert. Diese Irritation entsteht aus einer Spannung zwischen zwei Polen. Auf der einen Seite erlebt sie, wie ihre eigene ethnische Zugehörigkeit für eine professionelle Handlungssituation in ganz spezifischer Weise relevant wird. Vor diesem Segment hat Adelina Rahmani erzählt, wie der Junge sie unmittelbar auf Albanisch ansprach. Neben der reinen Bedeutung als Weg zur besseren Verständigung deutet sie dies hier als Erwartung an sie, sich mit ihm aufgrund der gemeinsam geteilten ethnischen Zugehörigkeit zu solidarisieren. Und diese Erwartungen erscheinen ihr aufgrund ihrer eigenen familiären Erfahrungen nachvollziehbar und aus der Perspektive des Jungen legitim.

Auf der anderen Seite erlebt sie, wie sie insbesondere durch die Verwendung der albanischen Sprache in ein Dilemma gerät. Zum einen läuft sie durch die dadurch zum Ausdruck kommende Nähe zu dem Jungen Gefahr, die professionelle Prämisse von ausreichend Distanz und angemessener Neutralität zu verletzen und dadurch Erwartungen von Schülerinnen und Schülern zu enttäuschen. Zum zweiten verstößt sie – wie sie an anderer Stelle deutlich macht – durch die Verwendung der geteilten Muttersprache gegen die schulinterne Regel, dass in Interaktionssituationen zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern auf Deutsch gesprochen wird. Auch die Schulsozialarbeiterin, mit der sie gemeinsam das Gespräch führte, kritisiert in einer gemeinsamen Reflexion des Gesprächsverlaufs die Verwendung des Albanischen. In Adelina Rahmanis – hier nicht wiedergegebenen – Darstellung dieser Kritik kommt darin die Sorge der Professionellen zum Ausdruck, die Praktikantin könne die schwierige Balance zwischen Nähe und Distanz zu Schülerinnen und Schülern nicht halten. Adelina Rahmani begegnet hier also einer widersprüchlichen Erwartung durch ihr professionelles Umfeld. Die nachgefragten Kompetenzen, die ihr durch ihre Migrationsgeschichte zur Verfügung stehen, erwecken gleichzeitig den Verdacht der mangelnden Abgrenzung.

6 „Professionelle mit Migrationshintergrund“: Gegenstand und Ergebnis eines komplexen professionellen Lern- und Sozialisationsprozesses

Vergegenwärtigt man sich nun Adelina Rahmans Weg in die Soziale Arbeit und insbesondere ihre Erfahrungen während des Semesterpraktikums, so wird zunächst deutlich: Die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle als „Professionelle mit Migrationshintergrund“ ist ein zentraler Teil des komplexen Prozesses der Ausbildung einer professionellen Identität. Folgende Punkte stechen dabei als bedeutend heraus.

Erstens ist die Ausbildung ihrer professionellen Identität aufs engste verknüpft mit biographisch bedingten Sinnressourcen. Von ihren Erfahrungen im Praktikum lassen sich Linien ziehen insbesondere zu ihrer eigenen schulischen Erfahrung. So hebt sie hervor, dass sie im Praktikum zum ersten Mal eine gezielt positive Bewertung ihrer eigenen Migrationsgeschichte erfährt. Auch wenn deutlich wurde, dass gerade das damit verbundene Verhältnis von Zugehörigkeit und Distanz für sie in ihrer angehenden professionellen Rolle immer wieder zu einer Quelle von Irritation und Verunsicherung wird, steht diese Erfahrung dennoch in deutlichem Kontrast zu den Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit. Im Kontrast zu diesen Abwertungserfahrungen erlebt sie jedoch auch, welche Bedeutung gerade innerhalb der Institution Schule Professionelle als vertrauensvolle Gegenüber für Schülerinnen und Schüler bekommen können. Die Erfahrungen in konkreten Interaktionssituationen, die sie während des Eintauchens in das Handlungsfeld während ihres Praktikums macht, schließen hier an. Das Praktikum wird für sie zu einer Bestätigung darüber, dass auch sie als Professionelle in diese Rolle des bedeutenden Gegenübers schlüpfen kann.

Zweitens macht Adelina Rahmani die Erfahrung, dass ihre eigene Biographie nicht nur für sie selbst zu einer Sinnquelle wird, sondern in hohem Maße zum Gegenstand von Zuschreibungen und Erwartungen ihrer Gegenüber. Dies wird bereits dadurch deutlich, dass ihre Identität als Studierende mit Migrationshintergrund in ihren Augen letztlich den Ausschlag dafür gibt, dass sie den Praktikumsplatz erhält. Und gleichzeitig erlebt sie, wie ihre eigene Lebensgeschichte in konkreten Interaktionssituationen zum Gegenstand umfassender Kategorisierungen (wie etwa der „Ausländerin“) durch Schülerinnen, Schüler aber auch durch ihr professionelles Umfeld wird.

Und an diesem Punkt lässt sich drittens die Ambivalenz der Haltung ihres professionellen Umfeldes zu ihrer Rolle als angehende Professionelle „mit Migrationshintergrund“ rekonstruieren. Auf der einen Seite wird deutlich, dass positive Erwartungen bestehen im Hinblick auf die Ressourcen, die Adelina Rahmani aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen zur Verfügung stehen und sie erfährt positive Bestätigungen, als sich diese Erwartungen in konkreten Interaktionssituationen als fruchtbar erweisen. Auf der anderen Seite macht sie die Erfahrung, dass ihr professionelles Umfeld Bedenken entwickelt im Hinblick auf ihre Fähigkeit der Abgrenzung zwischen dem „Privaten“ und dem „Professionellen“. Dadurch entsteht für Adelina Rahmani eine paradoxe Ausgangssituation: Gerade die Eigenschaften, die von ihrem professionellen Umfeld gewünscht werden und die sie tatsächlich in konkreten Handlungssituationen zeigt, bringen sie in wider-

sprüchliche Situationen, die von ihr letztlich nicht aufgelöst werden können. Diese grundlegenden Paradoxien werden von ihren Anleiterinnen jedoch nicht als solche erkannt, sondern als – verständliches und für eine Praktikantin legitimes – Zeichen noch mangelnder professioneller Kompetenz interpretiert. Indem dieses Dilemma nicht erkannt wird, können die beiden Professionellen ihr in diesem wichtigen und für sie irritierenden Aspekt ihres beruflichen Sozialisationsprozesses nur sehr begrenzt Unterstützung bieten.

7 Fazit und Ausblick

Im Kontext des oben skizzierten Diskurses zur Herausbildung einer professionellen Identität von Professionellen mit einer Migrationsgeschichte liefert die Analyse dieses Fallbeispiels wichtige Beiträge zum Verständnis des Prozesses der Herausbildung einer professionellen Identität (vgl. Bressler/Rotter 2017; Rodgers/Scott 2008). Insbesondere wurde deutlich, wie sich das professionelle Selbstbild nach und nach herausbildet in einem Wechselspiel zwischen

- Bezügen zu eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Sinnquellen, aber auch Verletzungsdispositionen
- Erfahrungen konkreter Interaktions- und Handlungssituationen und den darin angelegten Widersprüchlichkeiten und Paradoxien und
- dem Blick der „Anderen“, der Mitglieder der eigenen professionellen „Community of practice“ (vgl. Wenger 2008) auf die eigene Rolle und der Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Zuschreibungen und Erwartungen.

Vor diesem Hintergrund konnte gezeigt werden, wie es durch eine genaue Rekonstruktion solcher Identitätsprozesse möglich wird, die Bedeutung der eigenen Migrationserfahrung bzw. Erfahrungen von ethnischer Zugehörigkeit, aber auch von Fremdheit, von Ausgrenzung und von Zuschreibungen jeweils fallbezogen zu „entdecken“ (vgl. Kloha 2018). Somit stellt ein solcher methodischer Zugang eine Möglichkeit dar, dem Problem der vorschnellen Bedeutungszuschreibungen solcher Faktoren im Forschungsprozess selbst etwas entgegenzusetzen (vgl. Rotter/Schlickum 2013).

Angesichts des oben skizzierten Mangels an empirischer Forschung zu den Erfahrungen von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit einer Migrationsgeschichte eröffnet sich in dieser Hinsicht ein weites Forschungsfeld. Im Sinne der Forschungslogik der Grounded Theory zeichnen sich hierbei wichtige Kontrastierungsdimensionen ab (vgl. Glaser/Strauss 1967). So sollten zum einen Erfahrungen beruflicher Sozialisationsprozesse von Professionellen mit einer Migrationsgeschichte in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in Beziehung zueinander gesetzt werden. Zum zweiten erscheint es aussichtsreich, die Erfahrungen von Professionellen, die ihre primäre berufliche Sozialisation in ihrer jetzigen Heimat erfuhren, mit solchen, die ihre Ausbildung und erste Berufserfahrung bereits in ihrem Herkunftsland durchliefen, zu vergleichen.

Die Ergebnisse, die sich in diesem Beitrag abzeichneten, haben schließlich wichtige Implikationen für die professionelle, interkulturelle Praxis Sozialer Arbeit. Auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – mit und ohne eine Migra-

tionsgeschichte – erscheinen erstens Kompetenzen dafür nötig, eigene biographische Erfahrungen als Ressource und Grundlage des eigenen Handelns systematisch reflektieren und in ihrer Ambivalenz erkennen zu können (vgl. Bressler/Rotter 2017, S. 246). Zweitens wird in dem Beitrag deutlich, welches Erkenntnispotenzial in einem genauen Blick auf konkrete Fallprozesse liegt – gerade auch im Hinblick darauf, wie in professionellen Interaktionssituationen Zuschreibungen von Fremdheit und ethnischer Zugehörigkeit konstruiert und aktualisiert werden. Hierfür erscheinen Ansätze der rekonstruktiven Sozialen Arbeit besonders geeignet (vgl. u.a. Völter 2017; Riemann 2013). Es ist wichtig, solche biographie- und fallreflexiven Kompetenzen und Verfahren bereits in der Ausbildung einzuüben. Entsprechende Angebote sollten demnach in Curricula und Modulhandbücher von Hochschulen fest implementiert werden.

Aus den Ergebnissen dieser Fallstudie lassen sich aber auch Anforderungen an die Träger Sozialer Arbeit ableiten. Zusammenfassen lassen sich diese Konsequenzen in der Forderung, Fragen der Personalentwicklung fest in Prozessen Interkultureller Öffnung zu verankern. Dies bedeutet zunächst, dass es schlicht aufgrund der Unterrepräsentation von Fachkräften mit einer Migrationsgeschichte in Organisationen der Sozialen Arbeit wichtig ist, deren Anteil zu erhöhen (vgl. Schirilla 2016, S. 169ff.). Gleichzeitig ist es jedoch unabdingbar, dass Träger ihre – impliziten wie expliziten – Erwartungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer Migrationsgeschichte immer wieder reflektieren. Dies ist insbesondere deshalb so bedeutsam, da die Zuschreibung eines „Expertenstatus“ allein aufgrund von zugeschriebenen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten deren Professionalität einschränkt (vgl. Kloha 2017; Eppenstein/Kiesel 2008, S. 54ff.). In der Fallstudie wird deutlich, wie dadurch Irritationen und Verunsicherungen der Professionellen in konkreten Fallsituationen verstärkt werden können.

Letztlich wird es zu einer zentralen Aufgabe von Organisationen der Sozialen Arbeit, Erfahrungen von Diskriminierung auf der Grundlage von Zuschreibungen ethnisch-kultureller „Fremdheit“ ernst zu nehmen. Es müssen feste, verlässliche Verfahren installiert werden, mit denen auf solche Erfahrungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter reagiert werden kann.

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich bei den anonymen GutachterInnen für ihre hilfreichen Hinweise und Kommentare bedanken.

Anmerkungen

- 1 Alle Eigen- und Ortsnamen sind maskiert.
- 2 Statt des Wechsels auf die Realschule besucht sie ab der siebten Klasse einen Zweig der Schule, der es ihr ermöglicht, nach der zehnten Jahrgangsstufe ebenfalls den mittleren Schulabschluss zu machen.

Literatur

- Abramova, I. (2013): Grappling With Language Barriers. Implications for the Professional Development of Immigrant Teachers. In: *Multicultural Perspectives*, 15. Jg., H. 3, S. 152–157.
- Akbaba, Y. (2013): Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 187–196.
- Akbaba, Y./Bräu, K./Zimmer, M. (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 37–58.
- Becker, H.S. (1952): The career of the Chicago public schoolteacher. In: *American Journal of Sociology*, 57. Jg., H. 5, S. 470–477. <https://doi.org/10.1086/221015>
- Becker, H.S./Geer, B./Hughes, E. C./Strauss, A. (1977): *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick.
- Braun, A. (2010): *Biographie, Profession und Migration: Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen in Deutschland und Kanada*. Wiesbaden.
- Bressler, C./Rotter, C. (2017): The Relevance of a Migration Background to the Professional Identity of Teachers. In: *International Journal of Higher Education*, 6. Jg., H. 1, S. 239–250. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p239>
- Cho, C.L. (2010): “Qualifying” as teacher: Immigrant teacher candidates’ counter-stories. In: *Canadian journal of educational administration and policy*, o. Jg., H. 100, S. 1–22.
- Cunningham, M./Hargreaves, L. (2007): *Minority ethnic teachers’ professional experiences. Evidence from the Teacher Status Project*. Nottingham.
- Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. (2014): *Herausforderung interkulturelle Öffnung*. Stuttgart.
- Edelmann, D. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 197–208.
- Eppenstein, T./Kiesel, D. (2008): *Soziale Arbeit interkulturell*. Stuttgart.
- Georgi, V.B./Ackermann, L./Karakas, N. (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster/New York.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York.
- Hughes, E. C. (1971): The study of occupations. In: Hughes, E. C. (Hrsg.): *The sociological eye*. Chicago, S. 283–297.
- Kloha, J. (2017): Schulsozialarbeit und Migration. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Weinheim/Basel, S. 187–194.
- Kloha, J. (2018): *Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kul, A. (2013): „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendare im Rassismuskontext. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 157–174.
- Riemann, G. (2000): *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*. Weinheim/München.
- Riemann, G. (2013): Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden, S. 297–316. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1_15

- Rodgers, C. E./Scott, K.H. (2008): The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith, M./McIntyre, D. J./Feiman-Nemser, S./Demers, K. E. (Hrsg.): *Handbook of research on teacher education*. New York, S. 732–755.
- Rotter, C./Schlickum, C. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 59–68.
- Schirilla, N. (2016): *Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit*. Stuttgart.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *neue praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: *Supervision*, 26. Jg., H. 2, S. 10–39.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M, S. 183–275.
- Schütze, F. (2015): Sozialarbeit als professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse. In: *neue praxis*, 45. Jg., H. 3, S. 280–308.
- Schütze, F. (2016): Biography Analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews. In: Fiedler, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 75–116.
- Schweppe, C. (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 197–224.
- Schweppe, C. (2006): *Studienverläufe in der Sozialpädagogik: biographische Rekonstruktionen*. Weinheim.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suczec, B./Wiener, C. (1985): *Social Organization of Medical Work*. Chicago/London.
- Vandeyar, S./Vandeyar, T./Elufisan, K. (2014): Impediments to the successful reconstruction of African immigrant teachers' professional identities in South African schools. In: *South African Journal of Education*, 34. Jg., H. 2, S. 1–20.
- Völter, B. (2008): Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 9. Jg., H. 1, Art. 56. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/327/715> (31. Januar 2018)
- Völter, B. (2017): Das Konzept der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit in der beruflichen Praxis. In: Völter, B./Reichmann, U. (Hrsg.): *Rekonstruktiv denken und handeln*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19–56.
- Wenger, E. (2008): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge.

Eva Bahl und Arne Worm

Biographische und ethnographische Zugänge zu Wir-Bildern, Sie-Bildern und Handlungspraktiken in einer Organisation

Die spanische Polizeieinheit Guardia Civil in Ceuta und Melilla

Understanding We-images, They-images and Patterns of Action within an Organization by using Biographical and Ethnographic Methods

The Spanish police unit Guardia Civil in Ceuta and Melilla.

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden wir anhand unserer Forschungserfahrungen mit Mitgliedern der spanischen Polizeieinheit Guardia Civil die Vorteile und den Gewinn einer Kombination biographischer Fallrekonstruktionen mit einem ethnographischen Vorgehen diskutieren. Die Erforschung der Perspektiven, Alltagserfahrungen und Handlungsmuster von Guardia-Civil-Mitgliedern, die im spanisch-marokkanischen Grenzraum um die Enklaven Ceuta/Melilla eingesetzt sind, findet im Kontext einer starken Kontrolle ihrer Handlungsmuster und Wir- sowie Selbstpräsentationen durch die Organisation statt. Vor diesem Hintergrund stellen wir die Herausforderungen und Potentiale aus dieser forschungspraktisch nicht seltenen, aber methodisch und auf Basis konkreter Forschungserfahrungen eher wenig diskutierten Kombination von zwei prominenten Methoden der interpretativen Sozialforschung vor.

Schlagwörter: Biographieforschung, Ethnographie, Grenzen, Marokko, Spanien, Polizeiforschung.

Abstract

Drawing from our field research with members of the Spanish police unit Guardia Civil, in this paper we will discuss the advantages and gains of a methodological combination of biographical case reconstructions with an ethnographic approach.

The Guardia Civil heavily controls the patterns of action as well as we- and self-presentations of its members. In this context, we conducted our research on perspectives, everyday life experiences and patterns of action of Guardia Civil members, who are employed in the Spanish-Moroccan border zone around the enclaves of Ceuta/Melilla.

Against this background we will illustrate the challenges and potentials of combining two prominent methods of interpretative social research, which are often used together in the field. However, their combination has rarely been discussed and evaluated with respect to concrete field experience.

Keywords: biographical research, ethnography, borders, Morocco, Spain, research on police.

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden wir anhand unserer Forschungserfahrungen mit Mitgliedern der spanischen Polizeieinheit Guardia Civil den Gewinn einer Kombination biographischer Fallstudien mit einem ethnographischen Vorgehen diskutieren. Die Diskussion der Herausforderungen und Potentiale dieser Methodenkombination erscheint uns gerade in diesem Forschungsfeld reizvoll und erkenntnisgenerierend, da die Guardia Civil ihren Mitgliedern eine starke Kontrolle der Handlungsmuster sowie Wir- und Sie-Bilder auferlegt, wie sich relativ schnell im Forschungsprozess herausstellte.¹ Das gut eintrainierte Wir-Bild, auf das wir im Folgenden noch genauer eingehen werden, umfasste die Präsentation einer unpolitischen, humanitären und assistierenden Rolle der Guardia Civil im Grenzalltag, das im starken Kontrast stand zu den Medienberichten und den Erfahrungen von anderen Akteuren im Grenzraum, die wir im Rahmen des Forschungsprojektes *„Die soziale Konstruktion von Grenzgebieten. Ein Vergleich von zwei geopolitischen Fällen“*² interviewt hatten und an deren Alltag wir – zumindest ausschnittsweise – beobachtend teilhaben konnten.³

In dem Forschungsprojekt untersuchen wir die Perspektiven und Verflechtungen verschiedener Gruppierungen im Grenzraum um die spanischen Städte Ceuta und Melilla in Nordafrika. Die Enklaven, die im Norden Marokkos an der Küste liegen, bilden die einzige Landgrenze des afrikanischen Kontinents mit der Europäischen Union. In diesem Grenzraum ist die in Spanien u.a. für den Grenzschutz zuständige Guardia Civil eine überaus machtvolle Gruppierung für das „doing borders“ (Hess/Tsianos 2010, S. 248), also die interaktiven Vollzugswirklichkeiten des Grenzalltags. Deshalb war es ein zentrales Interesse, die Perspektiven, Alltagserfahrungen und Handlungsmuster ihrer Mitglieder zu erforschen.

In Anlehnung an die Theorie der Etablierten-Außenseiter-Beziehungen von Norbert Elias (1993) gehen wir bei der Untersuchung dieser und anderer Gruppierungen (z.B. der Lokalbevölkerung, illegalisierten Migrierenden u.a.) vor allem der Frage nach der Bedeutung und der Erzeugungslogik von Wir- und Sie-Bildern in den machtasymmetrischen Interaktionsbeziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren nach. Vorstellungen über die Merkmale und Eigenschaften der Mitglieder der eigenen Gruppe (Wir-Bilder) und die Merkmale und Eigenschaften der Mitglieder anderer Gruppen (Sie-Bilder) konstituieren sich dabei wechselseitig. Die Erforschung der Wir- und Sie-Bilder basiert zudem auf der Annahme, dass diese gleichermaßen als *Interaktionsmittel* (als Orientierungs- und Erwartungsmuster an das eigene Handeln und das Handeln anderer sowie als Teil der situativen Inszenierung und Aushandlung von Interaktionsbeziehungen) und als *Interaktionsresultate* (als Ergebnis vergangener Interaktionsprozesse im lebens- und kollektivgeschichtlichen Verlauf) zu betrachten sind.

Dabei arbeiten wir mit einem im interpretativen Paradigma (Wilson 1980) verorteten Forschungszugang, der auf einer Kombination aus ethnographischen (vor allem teilnehmender Beobachtung) und biographischen Methoden basiert – eine aus unserer Sicht naheliegende und in der Praxis der Biographieforschung keine seltene Kombination.

Obwohl Ethnographie und Biographieforschung zumindest im deutschsprachigen Kontext mit der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie (Berger/Luckmann 1966; Schütz 2004) und dem symbolischen Interaktionismus (Blumer 1981) sozialtheoretische und methodologische Grundlagen teilen, liegen auf Ebene

der Forschungspraxis und der methodischen Diskussion – gerade in jüngerer Zeit – nur relativ wenig Arbeiten vor, die explizit auf die Verbindung beider Forschungszugänge abzielen.⁴ Dies erscheint umso überraschender, als die für beide Ansätze wichtige ‚Gründungsstudie‘ *„The Polish Peasant in Europe and America“* (Thomas/Znaniecki 1918) einen verbindenden Forschungszugang gewissermaßen anregt. In der deutschsprachigen Methodendiskussion seit den 1970er Jahren gehen dann Überlegungen zur Verhältnisbestimmung eines ethnographischen und biographischen Vorgehens gegenüber der Ausdifferenzierung, Profilierung und Weiterentwicklung der jeweiligen Forschungsbereiche tendenziell unter.⁵ Folglich hat sich im Bereich der sozialwissenschaftlichen Ethnographie (Honer 1993; Hirschauer/Amann 1997; Hitzler 2000; Eisewicht 2015) die leiblich-existentielle Teilnahme an Handlungspraxen und „kleinen sozialen Lebenswelten“ (Honer 2011) zum präferierten Forschungsstil herausgebildet. Dies ist nicht selten von einer – aus unserer Sicht unberechtigten – Skepsis gegenüber dem Erkenntnispotential von narrativen Interviewverfahren und retrospektiver Erfahrungsrekapitulation begleitet.⁶ Demgegenüber werden in biographieanalytischen Verfahren, die die Rekonstruktion von Lebensgeschichten in Wechselwirkung mit ihren soziohistorischen Kontexten und Diskursen ins Zentrum stellen, ethnographische Daten zwar durchaus einbezogen (vgl. Rosenthal 2015, S. 97; Köttig 2017, S. 527), aber teilweise eher als ergänzender, denn als systematischer Bestandteil der Forschung.

Wir möchten in diesem Beitrag herausarbeiten, dass der – vor allem im deutschsprachigen Kontext stark betonte – Dualismus (vgl. hierzu Köttig 2018) zwischen ethnographischen und biographischen Methoden nur dort besteht, wo von aus unserer Sicht verkürzten und reduktionistischen Annahmen über die jeweiligen Zugänge ausgegangen wird. Um es überspitzt und etwas polemisch zu formulieren: Eine unhistorische, individualisierende Variante von Biographieforschung, die als Datenmaterial ausschließlich narrative Interviews einbezieht und sich analytisch auf die Rekonstruktion ‚individueller‘ Perspektiven und der gegenwärtigen narrativen Selbstdarstellung reduziert, und eine ‚unhistorische‘ und ‚subjektlose‘ Variante der Ethnographie, die beansprucht Interaktionspraktiken ausschließlich mikroskopisch-situativ durch die eigene aktive Involvierung und ohne deren Einbettung in längerfristige sozio-historische Prozesse sowie die Erfahrungsgeschichten der teilnehmenden Subjekte zu rekonstruieren, hätten sich in der Tat wenig zu sagen. Gehen wir hingegen davon aus, dass Ethnographie und Biographieforschung ein Interesse an der (soziohistorischen) Genese, Aufrechterhaltung und Transformation sozialer Phänomene teilen und dabei die Rekonstruktion von (vergangenen und gegenwärtigen) Interaktionszusammenhängen und sozialen Verflechtungen innerhalb eines methodenpluralen Vorgehens Ausgangs- und Zielpunkt der Forschung ist, kann die gezielte Kombination beobachtungsbasierter und biographischer Analysen zur wechselseitigen Vertiefung beitragen. Wie dies in der Forschung konkret aussehen kann und zu welchen Ergebnissen dies führt, werden wir im Folgenden ausführen.

Zunächst werden wir dazu unseren Feldzugang zur Guardia Civil im Kontext des Forschungsprojekts einführen, dafür plädieren, die Methodenwahl im Forschungsprozess am Gegenstand und den jeweiligen Felderfahrungen auszurichten (2.1) und die Charakteristika des organisationalen Wir-Bildes der Guardia Civil skizzieren (2.2). Anhand der Interpretation einer Interaktionsbeobachtung am Grenzübergang (3.) werden wir dann verdeutlichen, wie dieses Wir-Bild auch in den Interaktionen und Verflechtungen im Grenzalltag handlungsrelevant und

-praktisch erzeugt wird. Anschließend werden wir auf ein biographisch-narratives Interview mit einem Angehörigen der Guardia Civil eingehen (4.). Neben der Bedeutung soziohistorischer Kontextrecherchen im Rahmen von Fallrekonstruktionen, die wir in diesem Artikel nur andeuten können, werden wir hier vor allem nachzeichnen, wie das Wir-Bild durch das narrative Interviewformat in seiner biographischen Relevanz für diesen Fall rekonstruiert werden konnte. Methodische Überlegungen zur Kontrastierung und Kombination der verschiedenen Forschungsebenen schließen den Artikel ab (5.).

2 Interpretative Feldforschung zur Guardia Civil in Ceuta

2.1 Der Feldzugang als eigenständiges Phänomen

In unserem Forschungsprojekt arbeiten wir mit einer *Methodenkombination* aus ethnographischen Interviews, familien- und lebensgeschichtlichen narrativen Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmenden Beobachtungen (Rosenthal 2012a, 2015). Dem „Prinzip der Offenheit“ (Hoffmann-Riem 1980) folgend, orientiert sich die Frage, welche Methoden wir einsetzen und wie wir diese modifizieren in erster Linie an den jeweiligen, sich auch verändernden Möglichkeiten des *Feldzugangs*. Dabei gehen wir davon aus, dass der Zugang zu verschiedenen Akteur*innen nicht nur als zu überwindende Hürde gesehen, sondern als „eigenständiges soziales Phänomen betrachtet, analysiert und gestaltet werden“ (Wolff 2000, S. 339) sollte. Das bedeutet, dass Irritationen, Überraschungen und Missverständnisse, die auftreten, wenn wir uns dem Feld nähern, uns wertvolle Auskünfte über dessen soziale Strukturiertheit vermitteln.

Im Sinne der Erforschung der unterschiedlichen Perspektiven der im Grenzraum verflochtenen Gruppierungen, war es unser Anliegen, neben unseren Beobachtungen zu der an den Grenzübergängen und in den städtischen Räumen Ceuta und Melilla sehr präsenten Polizeieinheit und den Berichten der Lokalbevölkerung, der illegalisierten Migrierenden sowie der Medienberichterstattung über die Guardia Civil auch direkt mit ihren Mitgliedern in Kontakt zu kommen. Im Falle unserer Forschung bei der Guardia Civil hatten wir angesichts des sensiblen Feldes, das zum Zeitpunkt unserer Forschung von internationaler medialer Aufmerksamkeit und Gerichtsprozessen gegen hochrangige Angehörige der Organisation⁷ geprägt war, eine starke Geschlossenheit erwartet. Eher überraschend war für uns dann die relative (Präsentation von) Offenheit, mit der uns die Vertreter der Organisation zunächst begegneten. Es schien ein starkes Interesse daran zu geben, eine „eigene Version“ der Organisation und der Ereignisse zu präsentieren.

Bei den ersten drei Feldaufenthalten (Frühjahr und Herbst 2014; Herbst 2015) führten Verantwortliche der Guardia Civil in Ceuta Exkursionen zum Zaun, zum Hafen und zu den Grenzübergängen mit uns durch. Im Herbst 2014 konnten wir zudem zwei biographisch-narrative Interviews mit Angehörigen der Guardia Civil führen.⁸ Wie unsere Analyse zeigt, sagt uns bereits die Zuweisung der Gesprächspartner einiges über das Bild der Organisation aus, das uns präsentiert werden

sollte: Es handelte sich um Angehörige der Guardia Civil, die längerfristig in die Organisationsstruktur in Ceuta eingebunden und (zumindest teilweise) geschult in der Außendarstellung der Organisation waren. Auch lässt die Tatsache, dass uns jeweils ein christlicher und ein muslimischer Gesprächspartner vermittelt wurden, die Annahme zu, dass ein Bild von einer von Diversität und Toleranz geprägten Organisation präsentiert werden sollte.

Es wurde rasch deutlich, dass wir trotz der präsentierten Offenheit, mit einem stark organisational kontrollierten und sehr geschlossenen Wir-Bild konfrontiert wurden, das wenig Raum für konkrete Erfahrungszusammenhänge oder Brüche ließ.

2.2 Wir-Bilder der Guardia Civil

Sehen wir uns also im Folgenden einige Präsentationsmuster an, die wir aus den Interviewtranskripten und Beobachtungsmemos⁹ unserer Begegnungen mit Angehörigen der Guardia Civil rekonstruieren konnten:

- Die Arbeit an der Grenze wird durchgängig als „Management“ des Grenzalltags präsentiert – und nicht in erster Linie über die Aufgabe definiert, illegale Grenzübertritte zu verhindern.
- Die Rolle der Guardia im „Border Spectacle“ (De Genova 2013, S. 2) wird dabei als assistierend, helfend und Notsituationen lindernd dargestellt. Im Kontext eines gesellschaftlichen Problems, das man nicht selber verantworten kann, tut man was man könne, um dessen Folgen abzumildern. Diese Präsentation ist stark entpolitisiert und zielt auf „Pflichterfüllung“.
- Gewaltvolle Situationen an der Grenze, insbesondere am Grenzzaun, werden als „tragisch“ präsentiert, die Migration als „Drama“ (vgl. Andersson 2014, S. 140). Wenn Gewalt erwähnt wird, werden ausschließlich die „angreifenden“ Migranten, die versuchen, den Zaun zu überwinden, als Aggressoren benannt. Gewalt wird also gelegnet oder externalisiert.

Die manifesten Bestandteile dieser Wir-Bilder wären bereits anhand von kurzen Gesprächen mit Angehörigen der Organisation recht leicht rekonstruierbar gewesen. Daran anschließend ließen sie sich leicht als Legitimationsstrategien und Teil der Öffentlichkeitsarbeit einer auch medial unter Druck stehenden polizeilichen Organisation kategorisieren. Welchen analytischen Mehrwert haben nun unsere ethnographischen und biographischen Zugänge zum Verstehen des Wir-Bildes und dessen Verbindung zum organisationalen Alltag?

3 Das Wir-Bild im Handlungsalltag an der Grenze: Rekonstruktion einer Beobachtungssituation

In Rahmen unserer mehrmonatigen Feldaufenthalte in den Städten Ceuta und Melilla war die Dokumentation und Auswertung von geplanten wie ungeplanten Interaktionsbeobachtungen ein wesentlicher Bestandteil der Forschungsarbeit. Die teilnehmende Beobachtung als paradigmatische Methode der Ethnographie

(vgl. Dewalt/Dewalt 2002), zeigte in unserem Feld z.B. sehr deutlich, wie stark die gegenwärtige Alltagswirklichkeit der Lokalbevölkerung von der Aushandlung der ungleichen Machtbalance zwischen etablierten christlichen Spanier*innen und muslimischen Spanier*innen marokkanischer Herkunft geprägt ist (vgl. Bahl 2017). Im Fall der Guardia Civil hilft uns die „dichte Beschreibung“ (Geertz 2015), d.h. Beschreibung und verstehende Deutung von konkreten Situationen, routinierte und veralltäglichte Handlungsabläufe, differenzierende Praktiken zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppierungen sowie leibliche Aspekte des Handelns detailliert nachzuvollziehen.

Im Folgenden soll nun eine konkrete Interaktionssituation an einem Grenzübergang herausgegriffen werden und beispielhaft der Frage nachgegangen werden, inwiefern das oben skizzierte Wir-Bild (und auch welche Sie-Bilder) im Alltag an der Grenze handlungsrelevant werden.

Ein langjähriger und relativ hochrangiger Angehöriger der Guardia Civil, wir nennen ihn José Castillo, den wir wenige Tage später auch noch biographisch-narrativ interviewten, fuhr mit uns¹⁰ im Rahmen einer Tour entlang der Grenze unter anderem zu einem Grenzübergang. Dieser wird fast ausschließlich von marokkanischen Lastenträger*innen genutzt, die Handelsware, die für den Verkauf in Marokko bestimmt ist, als Handgepäck und deswegen zollfrei über die Grenze tragen. Für jedes Paket, die jeweils bis zu 80 kg wiegen, erhalten die Arbeiter*innen einen Lohn von drei bis fünf Euro. Bei dieser sehr prekären und körperlich extrem belastenden Arbeit gibt es starken Wettbewerb und großes Gedränge, das regelmäßig zu Verletzungen und sogar Todesfällen¹¹ führt (Daley 2014).

Castillo hatte uns bereits am Vortag angekündigt, dass er fünf Jahre für diesen Grenzübergang verantwortlich gewesen sei und ihm deswegen viele Arbeiter*innen sehr dankbar seien: *„Ihr werdet die alten [dort arbeitenden] Frauen sehen, wie sie mir die Hände küssen, weil ich ihnen so viel geholfen habe.“* Als Beispiele nannte er, dass er immer einen Koffer mit Medikamenten bei sich gehabt habe und dass er eine getrennte Schlange für die Frauen eingeführt habe, um sie nicht dem direkten Wettbewerb mit den (meist jüngeren und stärkeren) Männern auszusetzen. Auch mit anderen, ähnlich lautenden Äußerungen präsentierte Castillo seine Klientel im Alltag an der Grenze als vor allem hilfsbedürftige Marokkaner*innen und sich selbst damit als Helfer. Tatsächlich begrüßten ihn viele sehr überschwänglich, als wir ankamen. Einige ältere Frauen kamen zu ihm und küssten ihm die Hand. Wir waren trotz der Ankündigung am Vortag überrascht von der von uns als unterwürfig wahrgenommenen Geste, die er mit einigem Stolz entgegennahm. Sie war für ihn eindeutig ein willkommenes Symbol – auch im Rahmen seiner Selbstpräsentation positiver Beziehungen zu „den Marokkaner*innen“ und als wohltätiger Helfer.

Wir standen außerhalb eines Korridors, der von einem hohen Zaun umgeben war und in dem sich die Lastenträger*innen drängten, die auf den Grenzübertritt zur marokkanischen Seite warteten. Die dicht gedrängte Warteschlange bewegte sich dabei ohne erkennbare Zeittaktung immer mal wieder vorwärts um dann wieder plötzlich zu stoppen und es wurde deutlich, dass die Arbeiter*innen innerhalb des Korridors hier und da versuchten, sich eine vorteilhafte Position innerhalb des Gedränges zu erarbeiten. Eine Frau lag in unmittelbarer Nähe des Grenzübergangs innerhalb des Korridors ohnmächtig auf dem Boden und einige Polizisten zerrten an ihr. Castillo schenkte diesem Vorgang keine große Aufmerksamkeit. Diese Nichtbeachtung erschien uns – gerade vor dem Hintergrund der Todesfälle – durchaus überraschend.

Bei uns entstand der mit Unwohlsein verbundene Eindruck, dass Castillo die an der Grenze arbeitenden Menschen uns wie „Tiere im Zoo“ präsentierte – unabhängig davon, ob dies seiner Intention entsprach oder nicht. Während sie im „Käfig“ des Zaunkorridors eingezwängt waren, konnten wir uns frei bewegen. Ihr Leid und ihre Armut wurden uns aus dieser distanzierten Perspektive vorgeführt und expertenhaft erläutert. So wurden wir gewissermaßen zu Kompliz*innen eines kolonialen und paternalistischen Blicks auf das präsentierte „Elend“ an diesem Grenzübergang, konnten uns der Situation aber auch nicht entziehen, ohne die gerade erst entstehende Forschungsbeziehung zu gefährden.

In dieser Interaktionsszene zeigt sich, dass das grundsätzliche räumlich-organisatorische Arrangement des Grenzübergangs eine starke Trennung zwischen einer Wir-Gruppe der Professionellen (Guardia Civil) und den „Anderen“ (der Klientel) erzeugt. Es ist einerseits naheliegend, dass derartige Einteilungen als Orientierungsschemata konstitutiv sind für eine Komplexitätsreduktion und Routinisierung professionellen-polizeilichen Handelns und organisationaler Abläufe.¹² In dieser konkreten Interaktionsszene wird darüber hinaus aber sichtbar, dass die spezifische Art und Weise, in der der Grenzübergang (wenig) organisiert ist, die extreme Enge und der großen Wettbewerb zu einer Verfestigung eines Sie-Bildes der „armen, hilfsbedürftigen und leidenden Grenzgänger*innen“ beiträgt, gegenüber denen sich Castillo wiederum als väterlicher Helfer in Szene setzen kann. Denn die Interaktionsszene zeigt, dass das räumlich-organisatorische Setting, dessen Einrichtung und Aufrechterhaltung im Wesentlichen von der Guardia Civil durchgesetzt wird, von Castillo offensichtlich als Teil einer unhinterfragten, routinisierten Ordnung wahrgenommen wird. Bestandteil dieses veralltäglichten professionellen Blicks ist also, die Arbeiter*innen als ein Kollektiv zu betrachten, aus denen die Einzelperson nur im Falle einer wahrgenommenen Störung des Ablaufs heraustritt. Das heißt mit anderen Worten: Erst die routinemäßig und unhinterfragte Aufrechterhaltung der Schlangenordnung, in dem die Arbeiter*innen dem Guardia Civil als verordnetes und leidendes Kollektiv gegenüberreten, erzeugt eine (wahrnehmbare oder ignorierbare) Handlungsoption für Castillo, sich situativ einer Einzelperson zuzuwenden. Diese tritt dann als besonderer Fall hervor, deren Unterstützung als repräsentativ für den gesamten Alltag interpretiert wird. Die von Castillo hervorgehobene und als Teil des Alltags eingeführte Unterstützungsarbeit stellt also vermutlich durchaus eine wiederkehrende, aber gegenüber der unhinterfragten und routinisierten Ordnungs- und Disziplinierungsarbeit weniger veralltäglichte Situation dar. Diese Unterstützungsarbeit kann von Castillo aus nur als normal und repräsentativ erlebt und thematisiert werden, wenn das Machtungleichgewicht zwischen ihm als Guardia Civil und den Arbeiter*innen ausgeblendet wird.

Insofern erhalten wir durch diese Beobachtungssituation einige Hinweise darüber, wie die Konstruktion der Klientel an der Grenze als hilfsbedürftige Sie-Gruppe und daraus folgend, ein Selbst- und Wir-Bild an der Grenze als Helfer, handlungspraktisch erzeugt wird.

Es lassen sich daran anschließend weitere Hypothesen über die Funktion dieses Wir- und Sie-Bildes im Handlungsalltag aufstellen. So ist die Aufrechterhaltung und gleichzeitige Negierung des Machtungleichgewichts vermutlich auch ein Schutz- und Abwehrmechanismus, durch den die alltägliche Konfrontation mit Armut und Leid an der Grenze, denen die individuellen Polizist*innen recht hilflos gegenüber stehen, sinngebend verarbeitet werden kann (ich bin hier der Helfer). Zudem ermöglicht die paternalistische Konstruktion der marokkanischen

Arbeiter*innen als in erster Linie hilfsbedürftige und damit wenig handlungsmächtige Subjekte auch eine Ermächtigung gegenüber einer als potentiell bedrohlich wahrgenommenen Klientel.

Entscheidend zum Verstehen dieser Interaktionsszene ist es, sie mit den Perspektiven derer zu kontrastieren, die die Grenze täglich überqueren. Insofern haben wir uns im Sinne eines theoretischen Samplings (Glaser/Strauss 1998, S. 53-83) gezielt um Interviews mit marokkanischen Arbeiterinnen bemüht.¹³ In diesen wurde uns immer wieder erzählt, dass der tägliche Grenzübergang mit erheblichen Hürden und Schwierigkeiten verbunden ist. Dazu gehören Abweisungen und kurzfristige Schließungen des Grenzüberganges ohne transparente Muster, unberechenbare Wartezeiten und Handlungsdruck im bereits erwähnten Gedränge. Auf der marokkanischen Seite der Grenze muss von den Lastenträger*innen systematisch Bestechungsgeld – die sogenannte „rasca“ – entrichtet werden und es passiert regelmäßig, dass ihre Ware beschlagnahmt wird.

Insofern argumentieren wir, dass die Pflege positiver Kontakte zu den Beamten der Guardia Civil auch im Sinne von Handlungsmacht in einem strukturellen Abhängigkeitsverhältnis zu interpretieren ist. Die geschilderte Handkuss-Situation drückt also eine Ambivalenz aus: Einerseits wird ein Sie-Bild (des Guardia-Angehörigen auf die marokkanischen Frauen) reproduziert und andererseits eine asymmetrische Kommunikationssituation gestaltet.

Wie wir zeigen konnten, ist das Wir-Bild als Helfer und das homogenisierende und paternalistische Sie-Bild über die an der Grenze arbeitenden Marokkaner*innen, das uns in den Interviews und Gesprächen präsentiert wurde, offenbar nicht nur ein abstraktes, sondern handlungsrelevant in der interaktiven Gestaltung des Grenzalltags. Was erfahren wir nun darüber hinaus über die Wir- und Sie-Bilder anhand eines biographischen Zugangs?

4 Biographisch-narrative Interviewführung und biographische Fallrekonstruktion

4.1 Biographisch-narrative Gesprächsführung im Kontext kontrollierter Selbst- und Wir-Präsentationen

In den Tagen nach der beschriebenen Exkursion zur Grenze erhielten wir die Möglichkeit, lebensgeschichtliche Interviews mit Mitgliedern der Guardia Civil, u.a. auch mit José Castillo, zu führen. Wir werden im Folgenden die Vorteile des biographischen Zugangs zur Handlungspraxis und dem Wir-Bild der Guardia Civil vorstellen. Wir möchten diese Vorteile auch gegenüber der Annahme abwägen, ein biographisch-narrativer Zugang könne in einem derart professionalisierten und politisch aufgeladenen Handlungskontext nur einen geringen Erkenntniswert generieren, weil die ‚subjektiven‘ und retrospektiv entfalteten Perspektiven der Organisationsmitglieder gegenüber den ‚eigentlich‘ wirkmächtigen Handlungsroutinen ohnehin zu vernachlässigen und nicht erzählbar wären oder die professionalisierte Außendarstellung einen Einblick in die ‚faktischen‘ Erlebnisse ausschließt.

Auch wenn wir in unserem Forschungsfeld feststellen konnten, dass das gut eintrainierte Wir-Bild sich auf die Selbstpräsentationen auswirkt, sprechen unsere Forschungserfahrungen tendenziell gegen diese pauschale Annahme – jedenfalls soweit sie sich auf eine narrative Interviewführung richtet. Während eine themenzentrierte oder leitfadengestützte Gesprächsführung sicherlich eher die manifesten Bestandteile der professionalisierten Wir-Präsentation sichtbar gemacht hätte, konnten wir beobachten, dass die darüber hinausgehenden Mechanismen und Erkenntnispotentiale einer konsequent durchgeführten biographisch-narrativen Gesprächsführung¹⁴ (Schütze 1983) und anschließender fallrekonstruktiver Auswertung (Rosenthal 1995) auch in diesem Setting zum Tragen kommen. Diese bestehen darin, einen Einblick in die (latenten) Selbstdarstellungsinteressen der Interviewten zu erhalten, eine Annäherung an vergangene Erlebniszusammenhänge sowie einen Einblick in die Differenz zwischen beiden Ebenen zu erhalten. Wir würden sogar die These formulieren, dass eine biographisch-narrative Gesprächsführung *gerade* auch in stark kontrollierten Settings einen Zugang zur organisationalen Wirklichkeit eröffnet, der bei Beobachtungsverfahren weniger sichtbar würde, sich aber gut mit diesen ergänzen lässt. Gerade ein Interviewformat, das das Subjekt zur selbstgesteuerten Darstellung der eigenen Sozialisationsgeschichte in der Organisation auffordert und damit die sprachliche Vermittlung zwischen seinen alltagsweltlichen Erfahrungen in der Vergangenheit und Gegenwart und den organisationalen Präsentationsanforderungen auferlegt, erhöht die Chance zu rekonstruieren...

...welche ‚subjektive‘ Relevanz dem Wir-Bild als Teil der „biographische[n] Gesamtsicht“ (Rosenthal 1995, S. 13) der Organisationsmitglieder in der *Gegenwart* zukommt.

...welche Prozesse an der Entstehung, Aufrechterhaltung (und ggf. dem Wandel) dieser Relevanzen und des Wir-Bildes im Kontext *vergänger* (und gegenwärtiger) Erfahrungen sowie des gesamten biographischen Verlaufs beteiligt sind.

Wir möchten dies anhand des Interviews mit José Castillo verdeutlichen. Er war zum Zeitpunkt des Interviews (2014) ca. 60 Jahre alt.¹⁵ Nach unseren Erfahrungen mit ihm am Grenzübergang hatten wir erwartet, vor allem mit dem Wir-Bild sowie der Darstellung der Aufgabengebiete der Guardia Civil konfrontiert zu sein. Tatsächlich kam Castillo während der autonom gestalteten Haupterzählung und im Nachfrageteil immer wieder auf das Wir-Bild zu sprechen, ließ sich aber durchaus auf eine biographische Rahmung des Interviews ein. So war es möglich zu rekonstruieren, in welchen biographischen und professionellen Erfahrungsdarstellungen Castillo Bestandteile des Wir-Bildes aufgreift. Zudem führte die Wirkmächtigkeit des biographisch-erzählerischen Formats zum Einsetzen von Erinnerungsprozessen und „Zugzwängen des Erzählens“ (Schütze 1976, S. 224–228), die dazu beitrugen, dass die Darstellung des Wir-Bildes als dominantes thematisches Feld¹⁶ zurückging und andere Themen und biographisch relevante Erfahrungen zur Sprache kamen. Entscheidend für die biographische Fallrekonstruktion war es, über einen Interviewtext zu verfügen, dessen thematische Gestaltung von Castillo selbst vorgenommen wurde.

4.2 Biographische Fallrekonstruktion von José Castillo

Bei einer fallrekonstruktiven Biographieanalyse wird zunächst in getrennten Analyseschritten die sequenzielle Gestalt des lebensgeschichtlichen Verlaufs in seiner soziohistorischen Einbettung sowie die sequenzielle Gestalt der gegenwärtigen Präsentation des eigenen Lebens rekonstruiert. Danach werden die Ergebnisse dieser Analyseschritte zusammengeführt, um die Differenzen zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive sowie die Genese dieser Differenzen zu erklären (Rosenthal 1995). Wir möchten uns an dieser Stelle darauf konzentrieren, wie wir mit diesem Verfahren der Bedeutung des Wir-Bildes in der Vergangenheit und Gegenwart nachgehen.

Bevor wir uns der Selbstdarstellung Castillos detaillierter zuwenden, zunächst einige Anmerkungen zur Gesamtstruktur seiner Lebensgeschichte, wie sie sich auf Basis der biographischen Daten im Interview und historischen Kontextdaten (also z.B. im Kontext der Institutionengeschichte) darstellt.¹⁷ Die an anderer Stelle ausführlich dargelegte Notwendigkeit einer sorgfältigen soziohistorischen Einbettung der untersuchten Fälle (Rosenthal 2012b) können wir an dieser Stelle nur andeuten. Dennoch einige Anmerkungen zur Geschichte dieser Institution: Angesichts der zentralen Rolle, die die Guardia Civil in der jüngeren Geschichte Spaniens gespielt hat, existieren über sie erstaunlich wenig historische Arbeiten. Zudem sind große Teile der existenten Literatur von Angehörigen der Guardia Civil verfasst worden¹⁸ und haben somit eher einen apologetischen Charakter (vgl. Blaney Jr 2005, S. 33). So wird die Rolle der Guardia Civil während der Zweiten Republik und dem Franquismus und in den spanischen Kolonien bisher auffällig wenig bzw. überwiegend unkritisch aufgearbeitet. Was im soziohistorischen Verlauf allerdings deutlich wird: Die Guardia Civil hat es als Polizeieinheit, die 1844 zum ersten Mal auf Ebene des gesamten Königreiches eingesetzt wurde, erreicht, sich als Organisation zu erhalten und mit Legitimität auszustatten – ein Prozess mit Brüchen, aber auch einigen Kontinuitäten.

Blaney Jr weist auf den in der Literatur weit verbreiteten Diskurs hin, die Guardia Civil sei frei von Ideologie und habe nur den jeweils Herrschenden gedient. Deswegen seien Verfehlungen auch bei diesen zu suchen (2007, S. 8). Neben diesem ‚unpolitischen‘ Wir-Bild, lassen sich auch die Definition humanitärer Aufgaben und der Dienst an der Allgemeinheit – wenn auch mit einem (Polizeiorganisationen oft immanenten) paternalistischen Verständnis – bis auf die Gründungsdokumente der Guardia Civil zurückverfolgen.

Seit ihrer Gründung u.a. mit der Kontrolle und Repression politischer Dissidenz betraut (Lorente Sariñena/Martínez Pérez 2009, S. 199), wurde die Guardia Civil auch zu einem zentralen Repressionsorgan der 36 Jahre dauernden faschistischen Diktatur (1939–1975). In dieser historischen Phase wird Castillo Anfang der 50er Jahre in Asturien geboren. Bereits sein Vater ist Guardia Civil in dem Gebirgszug Picos de Europa, seine Mutter kommt aus einer ländlich-agrarisch geprägten Region Zentralspaniens, ist 23 Jahre alt und vermutlich Hausfrau. In den Picos de Europa-Bergen waren zu Beginn der 50er Jahre noch Maquis, anti-franquistische Guerrilla, aktiv (Rodríguez Álvarez 1999) und es ist davon auszugehen, dass José's Vater als Guardia Civil im Kampf gegen diese eingesetzt wurde.

Als José etwa drei Jahre alt ist, stirbt sein Vater an einem Schlaganfall. Für seine Mutter als 26-jährige Witwe ohne eigenes Einkommen ist die ökonomische

Situation schwierig. So kommt Castillo mit sieben Jahre in ein Internat für „Waisen der Guardia Civil“ in Madrid. Fortan sieht er seine Mutter höchstens zu Ostern, Weihnachten und in den Sommerferien.

Anfang der 70er Jahre, mit 18 Jahren, tritt Castillo in die Guardia Civil ein. In den folgenden Jahren ist er in Cuenca (Zentralspanien) und Madrid stationiert. 1975 stirbt Francisco Franco und damit beginnt die Rückkehr zur parlamentarischen Demokratie, wobei Historiker*innen davon ausgehen, dass die Kontinuität in den Institutionen massiv war und wenig Aufarbeitung stattgefunden hat (Baby 2009).

Nach einer Beförderung kommt Castillo in den Jahren der Transition, Ende der 70er Jahre, nach Bilbao, wo er zwanzig Jahre bleiben wird. Kurz darauf, als er ca. 30 Jahre alt und bereits seit zehn Jahren bei der Guardia Civil ist, gibt es am 23. Februar 1981 einen Putsch im spanischen Parlament, der federführend von Angehörigen der Guardia Civil geplant und ausgeführt wird, aber sein Ziel verfehlt, den Übergang zu einem demokratischen System zu beenden.

Castillo arbeitet im Baskenland in den Folgejahren geheimdienstlich, d.h. er arbeitet mit verdeckten Ermittlungsmethoden und trägt keine Uniform, im Kampf gegen die separatistische baskische Organisation ETA. Der Kampf gegen ETA kann als zentral zugehörigkeitsstiftend für die Polizeieinheit betrachtet werden. Einerseits sind Angehörige der Guardia Civil das größte Opferkollektiv – 230 von insgesamt 829 Opfern der ETA (Europa Press 2011), es gab mehrfach größere Anschläge, die Guardia Civil-Kasernen oder Konvois galten.¹⁹ Andererseits ist es im Kontext der ETA- Bekämpfung durch die Guardia Civil mehrfach zu Vorwürfen und Verurteilungen bezüglich Folter gekommen.²⁰ Es ist davon auszugehen, dass Castillo von beiden Aspekten des Kampfes gegen ETA betroffen bzw. daran beteiligt war.

So erlebt Castillo auch Attentate mit, die ihm oder Kollegen galten. Nach einer Beförderung kommt er Ende der 90er Jahre, mit Mitte 40, nach Granada, wo er zehn Jahre bleiben wird und weiterhin geheimdienstlich, nun im Kampf gegen Schmuggel, eingesetzt wird. Nach einer weiteren Beförderung kommt er im Jahr 2009 nach Ceuta. Er trägt nun erstmals wieder Uniform, arbeitet nicht mehr nachrichtendienstlich und ist an der Grenze eingesetzt.

Bereits dieser kurze Blick auf die lebensgeschichtlichen Daten in ihrer sozio-historischen Kontextualisierung zeigt die familiengeschichtliche Kontinuität als Mitglied der Guardia Civil und wie erheblich seine Biographie mit der Organisation verzahnt ist. Es ist zu vermuten, dass Castillo ein selbstverständliches „Wir“ und „die Anderen“ und auch Feindseligkeit gegen sich als Mitglied der Guardia Civil erlebt hat. Seine Entscheidung für eine Karriere in der Guardia Civil und die Integration in die Organisation über die gesellschaftlichen Brüche und Transformationen hinweg, lassen auf eine hohe Identifikation mit dieser Institution schließen. Diese Grobstruktur bildet die Grundlage für die Rekonstruktion der Fallgeschichte und der Gegenwartspektive, also der Frage, wie Castillo diesen Verlauf selbst erlebt hat und in der Gegenwart deutet.

4.3 Rekonstruktion der biographischen Relevanz des Wir-Bildes

Im zweiten Schritt der Auswertung rekonstruieren wir die Gegenwartsperspektive bzw. die thematischen Felder, die die Selbstpräsentation hervorbringen. Insgesamt präsentiert Castillo seine Lebensgeschichte als eine kohärente Guardia Civil-Laufbahn. Wie wir auf Ebene der biographischen Daten sehen, fällt sein gesamter biographischer Verlauf stark mit der professionellen Sozialisation zusammen.

Castillo präsentiert sein Leben und damit auch die Guardia Civil, weitestgehend ohne auf sozio-politische Kontexte und deren Wandel (z.B. die Franco-Zeit) einzugehen. Die „biographische Gesamtsicht“, also die Verknüpfungsstruktur der lebensgeschichtlichen Erzählung als Muster, mit dem Castillo auf sein Leben zurückblickt, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: *„Ich habe mein Leben in den Dienst der Guardia Civil gestellt. Dadurch bin ich als Person gereift und kann heute die Guardia Civil repräsentieren.“*

Dies zeigt sich daran, dass er zum einen schwierige lebensgeschichtliche Erfahrungen immer wieder mit Evaluationen beendet, die diese Erfahrungen als nützlich und sinnvoll für die Sozialisation in die Guardia Civil und deren Aufgaben (z.B. an der Grenze) deklarieren. Zum anderen evaluiert er diese Erfahrungen aber auch als Momente der persönlichen, moralischen Reifung. Dies lässt sich z.B. in der Feinstruktur dieser Interviewstelle, in der Castillo über die Arbeit am Zaun spricht, nachvollziehen:

„deswegen sage ich dir dass wenn ich am Zaun bin bin ich der erste (1) der dem Subsahariano in die Augen schaut ich habe nichts gegen ihn weil ich bin in sehr schwierigen Situationen gewesen“

In diesem Abschnitt zeigt sich nicht nur, dass Castillo in sehr stereotypen Bildern („der Subsahariano“) zwischen „uns“ und „den Anderen“ (als Klientel der Guardia Civil) unterscheidet. Castillo präsentiert hier, dass er trotz der „schwierigen“, und – hier latent bleibenden – häufig sehr gewaltvollen Arbeit menschlich geblieben sei. Er betont, dass er die Individualität und damit auch die Verletzlichkeit des „Anderen“ (an)erkennt. Insgesamt folgt die gesamte erzählte Lebensgeschichte dem Muster, dass er nicht nur trotz, sondern gerade wegen seiner Arbeit, die auch für ihn immer wieder belastend war, menschlich geblieben oder – prozesshafter formuliert – geworden ist. Die Selbstpräsentation organisiert sich damit um die Darstellung eines Reifeprozesses zum „humanitären Helfer“ angesichts schwieriger Erfahrungen in der Guardia Civil. Sie ist aber *auch* als eine „Wir-Präsentation“ zu sehen, in der er als ein idealer Repräsentant der Gruppe erscheint.

Im Sinne der Rekonstruktion der Bedeutung des Wir-Bildes in der Vergangenheit und Gegenwart war es im weiteren Verlauf der Analyse entscheidend, jene Textstellen feinanalytisch-sequenziell auszuwerten, an denen die Selbstpräsentation eines „individuellen Reifeprozesses durch die Unterordnung unter die Organisationsziele“ brüchig wurde und sich vergangene Erlebnis-inhalte im Text andeuteten. Im Folgenden betrachten wir eine solche Textstelle, die an eine Erzählung über die Zeit im Waisenhaus anschließt. Castillo hatte erzählt, wie er an Weihnachten nicht – wie andere Kinder – zu seiner Mutter nach Hause fahren konnte, sondern mit wenigen anderen Kindern im Waisenhaus geblieben sei. Hier lässt sich die Lesart formulieren, dass es hier um das Thema geht: *„Situationen, in*

denen ich mich ausgeschlossen und machtlos gefühlt habe.' Diese Hypothese erhärtet sich, wenn man betrachtet, wie der Text weitergeht: Castillo schließt mit einer emotional bewegten Schilderung an, wie er den Tod eines Kollegen bei einem ETA-Attentat miterlebte.

„Weil ich (1) bin in sehr schwierigen Situationen gewesen (2), als ich im Norden war='Bilbao' (2) habe ich oft geweint, weil ich Anschläge auf Freunde von mir miterlebt habe, in der Mitte durchgetrennt, tot und mit dem Körper auf dem Boden sagend JOSÉ, NEIN, ES IST EINE FALLE, KOMME NICHT NÄHER, ES IST EINE FALLE (1) damit ich nicht sterbe, heute noch kommen mir die Tränen (6) ((schluckt))“

Offensichtlich gerät Castillo hier in einen belastenden Erinnerungsprozess. Wenn wir nicht davon ausgehen, dass diese Situationserzählung zufällig an die zuvor geschilderte Erfahrung im Waisenhaus anschließt, sondern es eine thematische Verknüpfungsstruktur gibt, erhärtet sich die zuvor aufgestellte Hypothese: Castillo gerät über die Zugzwänge des Erzählens und den Zwang einer autonomen Textgestaltung zunehmend in das am vergangenen Erleben orientierte thematische Feld ‚Situationen in denen ich mich machtlos gefühlt habe, als Subjekt bedroht und schutzlos war‘. Interessanterweise evaluiert er beide Erzählungen direkt im Anschluss folgendermaßen:

„Das sind schwierige Situationen, aber (2) hast Du das gestern gesehen (2) „Herr Weißherz“ [nennen Sie mich] (3) Ich habe keinen Groll irgendwem gegenüber, ich versuche allen zu helfen, aber das ist die generelle Haltung der Guardia Civil“

Castillo interpretiert diese Erfahrungen nun – entsprechend des Präsentationsinteresses – als sinnstiftend für seine moralische Entwicklung, indem er auf die zuvor genannte Interaktionsszene Bezug nimmt, ordnet sie aber zugleich wieder einem allgemeinen „Organisationsgeist“ zu und relativiert somit seine individuelle Rolle darin. Was für Castillo manifest zugänglich ist, ist die Selbstwahrnehmung einer persönlichen und moralischen Weiterentwicklung. Bei Betrachtung des biographischen Verlaufs und unter Berücksichtigung der Sozialisation in der Guardia Civil seit früher Kindheit drängt sich allerdings eine andere Hypothese auf. Statt *„Ich habe mein Leben in den Dienst der Guardia Civil gestellt. Dadurch bin ich als Person gereift“* als Muster der Selbstpräsentation, konnten wir für den biographischen Verlauf folgendes Muster rekonstruieren: *„Ich habe gelernt, dass mein individuelles Leben und meine Subjektivität gegenüber der Organisation und Prozessen, die ich als Subjekt nicht kontrollieren kann, weniger relevant sind. Biographische Kontinuität (angesichts auch von existentiellen Krisen) stelle ich über die Einbindung in die Organisation und über die Identifikation mit deren Wir-Bild her.“*

In einer autoritär-hierarchischen, vermutlich auch mit gewaltsamen Erziehungsmitteln arbeitenden Organisation, die zudem im historischen Verlauf ein relativ stabiles Wir-Bild herausgebildet hat, repräsentiert Castillo einen Typus, der durch nahezu lebenslange Sozialisation gelernt hat, sich diesem „Wir“ unterzuordnen. Gerade angesichts von Krisen, also nicht-alltäglichen Handlungssituationen, stabilisiert sich die Biographie von Castillo über die Einordnung in den Kollektivzusammenhang. Er hat einen Habitus entwickelt, in dem „Individualität“ (und zwar die eigene und die Anderer – vgl. „der Subsahariano“ am Zaun oder „die Marokkanerin am Grenzübergang“) zurückgestellt wird und er so als Organisationsmitglied handlungsfähig wird. Für diesen – sicherlich im Vergleich zu z.B. jüngeren Polizist*innen sehr gefestigten – Typus hat das Wir-Bild somit eine erhebliche biographische und professionelle Relevanz.

5 Fazit

Das stark kontrollierte Wir-Bild der Guardia Civil als unpolitisch, humanitär und assistierend agierende Organisation wäre bereits auf Basis kurzer, themenzentrierter Interviews sicherlich leicht zu erheben. Worin besteht nun die stärkere Interpretationstiefe – und somit der Gewinn – bei der Kombination teilnehmender Beobachtung und biographischer Forschung? Was sieht man genauer, wenn man die Befunde des einen im Lichte des jeweils anderen interpretiert?

Die Ergebnisse aus den Beobachtungen und aus der Fallrekonstruktion verhalten sich aus unserer Sicht insofern komplementär zueinander, als beide Zugänge – wenn auch unterschiedlich perspektiviert – uns die Funktion von Wir- und Sie-Bildern im Kontext der Veralltäglichung und Routinisierung der beruflichen Praxis der Guardia Civil verdeutlichen. Die Rekonstruktion von sorgfältigen Beobachtungsprotokollen zu Alltagsinteraktionen, die sich in einem offenen Forschungsprozess geplant sowie ungeplant immer wieder ergeben, machte deutlich, *wie* das Wir-Bild auch im Grenzalltag handlungsrelevant wird: Als Interaktionsmittel bzw. Orientierungsschema und als Interaktionseffekt innerhalb einer stark machtasymmetrischen organisationalen Ordnung des Grenzübergangs. Es konnte rekonstruiert werden, dass das homogenisierende, paternalistische Sie-Bild und ein korrespondierendes Wir-Bild als Helfer offenbar auf einer Handlungspraxis basiert, in der das Machtungleichgewicht zwischen Mitgliedern der Guardia Civil und ihrer Klientel tendenziell ausgeblendet wird und die disziplinierenden, Ordnung durchsetzenden Bestandteile der eigenen Arbeit einer starken Veralltäglichung und Routinisierung unterliegen. Erst diese ermöglichen es, die Unterstützungsarbeit als repräsentativ für den Berufsalltag zu rahmen. Diese Veralltäglichung ist auch Ausdruck des Ausmaßes der Machtasymmetrie zwischen der Guardia Civil und den marokkanischen Arbeiter*innen. Wie wir beobachten konnten, stellt die interaktive Mitgestaltung der Positionierung als Hilfsbedürftige für die Arbeiter*innen grundsätzlich aber auch eine Interaktionschance innerhalb dieser Machtbalance dar, wodurch das Sie-Bild aus Sicht der Guardia Civil wiederum reproduziert wird. Die Beobachtung bietet daher einen methodischen Zugang zur detaillierteren Rekonstruktion gegenwärtiger Handlungspraxen. Während sich im Interview mit Castillo ein stereotypisierender Blick auf die Menschen an der Grenze und ein Ausblenden des starken Machtgefälles andeuteten, zeigte sich in der Beobachtungssituation wesentlich detaillierter, wie diese interaktiv gestaltet und ausagiert werden.

Die lebensgeschichtliche Perspektive zeigt im Fall von Castillo, dass ihm ein klares Freund-Feind-Schema bereits im Kampf gegen ETA und gegen „den Schmuggel“ in Andalusien ermöglichte, als Polizist handlungsfähig zu werden/zu bleiben. Auch wenn solch lebensgeschichtliche Details bei Gesprächen im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen partiell thematisiert werden können (z.B. wollte Castillo bei der Fahrt an den Grenzzaun nicht fotografiert werden, weil er „mal gegen ETA gearbeitet“ habe), ermöglicht der biographische Zugang in stärkerem Maße die Genese und die (biographische) Relevanz des Wir-Bildes für ihre Mitglieder, herauszuarbeiten. So lässt sich an Castillos Biographie rekonstruieren, wie vor allem (extrem) belastende Erfahrungen und Interaktionssituationen im Prozess der Einordnung in einen straff organisierten Kollektivzusammenhang und der Berufsausübung durch das Selbstbild als moralisch gereifter, humanitärer Polizist biographisch integriert wird und als Kontinuitätsherstellendes Moment von nicht-routinierten Situationen fungiert.

Dabei bietet gerade der biographische Zugang, wie er hier dargestellt wurde, eine naheliegende Möglichkeit, die nicht nur aus unserer Sicht auch für ethnographische Forschung erforderliche historische Einbettung der untersuchten Felder konkret und systematisch in die Forschung einzubeziehen. In unserem Fall zeigt die sorgfältige historische Kontextualisierung, dass es institutionengeschichtlich in der Guardia Civil eine Tradition von paternalistischem Humanitarismus gibt, der sich auch in den heutigen Wir- und Sie-Bildern wiederfindet.

Die Kombination ethnographischer und biographischer Zugänge ist aus unserer Sicht dort naheliegend und fruchtbar, wo wir davon ausgehen, dass Biographie und Interaktion in Wechselwirkung stehen (vgl. Köttig 2018, S. 526) und beide das Forschungsinteresse an der Genese und der konkreten Gestalt der interaktiven Erzeugungsregeln sozialer Wirklichkeit innerhalb der Verflechtungen handelnder Subjekte teilen. Ausgehend von dieser Grundannahme, zeigt sich in der dargelegten Forschungspraxis, wie sich Erkenntnisse aus teilnehmender Beobachtung mit ihrem detaillierten Blick auf gegenwärtige Interaktionspraktiken, mit dem biographischen Fokus auf die Genese von Handlungsmustern und Selbst- und Sie-Bildern im Kontext vergangener Interaktionsbezüge sowie der gegenwärtigen Gesamtsicht ergänzen und vertiefen. Es wäre aus unserer Sicht daher zu wünschen, dass die naheliegende Kombination dieser beiden methodischen Herangehensweisen, soweit beide an Erzeugungsweisen sozialer Phänomene – und nicht nur an deren Beschreibung – interessiert sind, stärker explizit formuliert und systematisch diskutiert würde.

Anmerkungen

- 1 Diese Herausforderungen (z.B. die Kontrolle des Feldzugangs; eingeübte Außendarstellungen) werden im Kontext (hermeneutischer) Polizeiforschung bereits diskutiert (vgl. Reichertz 2003). Zur Verbindung eines biographischen und ethnographischen Vorgehens im Bereich der Polizeiforschung siehe auch Schäfer (2018).
- 2 Dieses DFG-Forschungsprojekt wird von Gabriele Rosenthal geleitet (RO 827/19-1; siehe: <https://www.uni-goettingen.de/en/477891.html> (27. Juli 2017)). Bisher haben wir vier Forschungsaufenthalte von jeweils ca. zwei Monaten Dauer in Ceuta und Melilla realisiert. Mit uns gemeinsam forscht Gabriele Rosenthal zur marokkanisch-spanischen Grenze (Rosenthal/Bahl/Worm 2016, 2017, Bahl 2017, Worm 2017) und Efrat Ben-Ze'ev und Nir Gazit forschen zur Grenze zwischen Israel und Ägypten (Ben-Ze'ev/Gazit 2016). Wir danken Jesús Pineda und Katharina Teutenberg für die Transkriptionen sowie Miriam Schäfer, Hendrik Hinrichsen und zwei anonymen Gutachter*innen für wertvolle Rückmeldungen zu diesem Artikel.
- 3 Bisher haben wir im Rahmen von vier Feldaufenthalten neben zahlreichen Memos zu teilnehmenden Beobachtungen 44 biographisch-narrative und 12 thematisch fokussierte Interviews (sowohl zur Kollektivgeschichte der Enklaven als auch zu den Erfahrungen mit den Grenzen), ca. 35 ethnographische Gespräche, 4 Familieninterviews, 6 Gruppendiskussionen sowie 11 telefonische Nachinterviews geführt.
- 4 Ausnahmen hiervon stellen die Arbeiten von Dausien/Kelle (2009), Loch (2010), Rosenthal (2012a) und Becker (2017) dar. Zudem findet sich im Kontext der Sozialen Arbeit die Verbindung beider Zugänge im Bereich der Praxisreflexion, z.B. bei Riemann (2009).
- 5 Z.B. der Vorschlag von Fritz Schütze, alle auf Fremdverstehen basierenden Zugänge, also auch biographische, als ethnographisch zu kennzeichnen (1994, S. 201). Vgl. im Bereich der Erziehungswissenschaft hierzu auch Marotzki (1998) und Alheit (2001).
- 6 Als Ausnahme ist hier Anne Honer zu nennen (vgl. z.B. 2011, S. 41-58).

- 7 Die Überwindung der Grenzzäune von Ceuta und Melilla durch Migrierende hatte im Jahr 2014 einen neuen Höhepunkt erreicht. Dies führte zu internationaler medialer Aufmerksamkeit. Im gleichen Zeitraum kam es zu Gerichtsprozessen, in denen Befehlshabern der Guardia Civil rechtswidrige Sofortabschiebungen ohne Chance auf die Stellung eines Asylantrags (sog. Push-Backs) vorgeworfen wurden (Sánchez 2014).
- 8 Insgesamt liegen uns also zwei biographisch-narrative Interviews mit Angehörigen der Guardia Civil, drei ethnographische Interviews mit den jeweiligen Befehlshabern, die entsprechenden Interviewmemos und drei ausführliche Beobachtungsmemos zu den Exkursionen an die Grenze und zum Kontaktverlauf vor.
- 9 Zur Erstellung und Auswertung von Memos siehe Rosenthal (2015, S. 116-130).
- 10 Neben den Autor*innen waren unsere Kolleg*innen Ahmed Albaba, Nir Gazit und Gabriele Rosenthal auf dieser Fahrt dabei.
- 11 Bei dieser Arbeit verstarben unter anderem Zafia Azizi im November 2008 in Melilla und die Frauen Bushra und Zhora im Mai 2009 in Ceuta (Asociación Pro Derechos Humanos Andalucía 2012). Mindestens zwei weitere Frauen starben im März und April 2017 in Ceuta (De la Cal 2017).
- 12 Für anregende Überlegungen zu dieser Thematik danken wir unserer Kollegin Miriam Schäfer, die diese im Rahmen ihres Vortrags „The Construction of Suspicion. Processes of Typification in the Context of Domestic Violence“ am 09.02. 2018 im Rahmen der Tagung „Biography and Violence“ in Göttingen präsentierte.
- 13 Eva Bahl hat bei den Feldaufenthalten 2014 und 2015 mit drei marokkanischen Arbeiterinnen, die täglich über die Grenze nach Melilla bzw. Ceuta pendeln, um dort als Pflege- oder Putzkräfte zu arbeiten, (teilweise mehrere) biographisch-narrative Interviews geführt.
- 14 In biographisch-narrativen Interviews arbeiten wir mit einer offenen Eingangsfrage, die zur autonom gestalteten Präsentation der eigenen Familien- und Lebensgeschichte entlang selbstgesetzter Relevanz einlädt. Anschließend wird das Interview durch eine narrative Gesprächsführung vertieft. Vgl. Schütze (1983); Rosenthal (2015).
- 15 Das Interview wurde von Eva Bahl auf Spanisch geführt. Die folgenden Zitate aus dem Interview wurden von Eva Bahl aus dem Spanischen übersetzt.
- 16 In Anschluss an die Arbeiten von Aron Gurwitsch (1975) verstehen wir unter „thematisches Feld“ die sinnhafte Verknüpfungsstruktur zwischen aufeinander verweisenden Inhalten, auf die die Aufmerksamkeit des Akteurs gerade gerichtet ist (ebd.). Die Vorschläge zur methodischen Umsetzung einer „thematischen Feldanalyse“ von Fischer (1982) in Kombination mit den textanalytischen Überlegungen von Schütze (1983) entwickelte Rosenthal zu einem Auswertungsschritt innerhalb ihres Verfahrens biographischer Fallrekonstruktionen weiter, der auf die Rekonstruktion der „Regeln für die Genese der in der Gegenwart des Interviews präsentierten biographischen Erzählung“ (Rosenthal 2015, S. 213) zielen.
- 17 Dies entspricht dem ersten Auswertungsschritt bei Fallrekonstruktionen: Die sequenzielle Analyse der biographischen Daten.
- 18 U.a. López Corral (2009), Lizarraga (2012), González Román (2015).
- 19 Z.B. 1986 in Madrid; 1987 in Zaragoza; 1991 in Vic, Barcelona.
- 20 Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte kritisierte u.a. im Jahr 2010, dass Spanien gegen das Verbot von Folter und anderen Misshandlungen verstoßen habe und Foltervorwürfen von (vermeintlichen oder tatsächlichen) ETA-Mitgliedern gegenüber der Guardia Civil nicht nachgegangen sei (Amnesty International 2011).

Literatur

- Alheit, P. (2001): „Ethnographische Pädagogik“. Einführung in eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. In: Die Deutsche Schule, 42. Jg., S. 10–16.
- Amnesty International (2011): Amnesty Report Spanien 2011.
<https://www.amnesty.de/jahresbericht/2011/spanien> (2. Juni 2017).

- Andersson, R. (2014): *Illegality, inc.: clandestine migration and the business of bordering Europe*. Berkeley.
- Asociación Pro Derechos Humanos Andalucía (2012): *Declaración de Tetuán sobre las mujeres porteadoras en las fronteras de Ceuta y Melilla*.
http://www.apdha.org/media/declaracion_tetuan_porteadoras2012.pdf (17. Oktober 2015).
- Baby, S. (2009): *Estado y violencia en la transición española: las violencias policiales*. In: Baby, S./Compagnon, O./González Calleja, E. (Hrsg.): *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX: Europa del Sur-América Latina*. Madrid, S. 179–198.
- Bahl, E. (2017): *Precarious Transnational Biographies: Moroccan Juveniles in the Spanish Enclaves Ceuta and Melilla*. In: Rosenthal, G./Bogner, A. (Hrsg.): *Biographies in the Global South*. Frankfurt/New York.
- Becker, J. (2017): *Verortungen in der Jerusalemer Altstadt: Lebensgeschichten und Alltag in einem engen urbanen Raum*. Bielefeld.
- Ben-Ze'ev, E./Gazit, N. (2016): *Juggling Logics on the Egyptian-Israeli Borderland: Soldiers between Securitization and Arbitrary Humanitarianism*. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, S. 1–23. <https://doi.org/10.1177/0891241616680720>
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1966): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.
- Blaney Jr, G. (2005): *La historiografía sobre la Guardia Civil: crítica y propuestas de investigación*. In: *Política y sociedad*, 42. Jg., H. 3, S. 31–44.
- Blaney Jr, G. (2007): *The Civil Guard and the Spanish Second Republic, 1931-1936*. London. <http://etheses.lse.ac.uk/2022/1/U502030.pdf> (30. August 2016).
- Blumer, H. (1981): *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg, S. 80–146.
- Daley, S. (2014): *A Borderline Where Women Bear the Weight*. In: *The New York Times online*. http://www.nytimes.com/2014/03/31/world/europe/a-borderline-where-women-bear-the-weight.html?_r=1 (28. Juli 2014).
- Dausien, B./Kelle, H. (2009): *Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung*. In: Rosenthal, G./Völter, B./Dausien, B./Lutz, H. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 189–212.
- De Genova, N.D. (2013): *Spectacles of migrant “illegality”: the scene of exclusion, the obscene of inclusion*. In: *Ethnic and Racial Studies*, 36. Jg., H. 7, S. 1180–1198. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.783710>
- De la Cal, L. (2017): *Muere otra porteadora en una nueva avalancha al intentar entrar en Ceuta*. In: *ELMUNDO*.
<http://www.elmundo.es/sociedad/2017/04/24/58fdd6c5e2704eb6338b4639.html> (30. Mai 2017).
- DeWalt, K. M./DeWalt, B. R. (2002): *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Walnut Creek, CA.
- Eisewicht, P. (2015): *„Follow the white rabbit“ – Forschungsperspektive und Feldzugang im Kontext von Illegalität*. In: Pofertl, A./Reichert, J. (Hrsg.): *Wege ins Feld – methodologische Aspekte des Feldzugangs*. Essen, S. 216–232.
- Elias, N. (1993): *Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen*. In: Elias, N./Scotson, J. L. (Hrsg.): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M., S. 7–56.
- Europa Press (2011): *ETA ha asesinado a 829 personas, de las que 506 eran miembros de las fuerzas de seguridad, 58 empresarios y 39 políticos*. In: *europapress.es*.
<http://www.europapress.es/nacional/noticia-eta-asesinado-829-personas-506-eran-miembros-fuerzas-seguridad-58-empresarios-39-politicos-20111020193633.html> (25. August 2016).
- Fischer, W. (1982): *Time and Chronic Illness. A study on the social constitution of temporality*. Berkeley.
- Geertz, C. (2015): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 13. Auflage. Frankfurt a.M.

- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- González Román, J. F. (2015): Las primeras aportaciones de la Guardia Civil a la acción exterior del estado. In: *Cuadernos de la Guardia Civil: Revista de seguridad pública*, H. 50, S. 124–146.
- Gurwitsch, A. (1975): *Das Bewusstseinsfeld*. Berlin.
- Hess, S./Tsianos, V. (2010): *Ethnographische Grenzregimeanalyse*. In: Kasperek, B./Hess, S. (Hrsg.): *Grenzregime: Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa*. Berlin, S. 243–264.
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.
- Hitzler, R. (2000): *Welten erkunden. Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft*. In: Beck, U./Kieserling, A. (Hrsg.): *Ortsbestimmungen der Soziologie: wie die kommende Generation Gesellschaftswissenschaften betreiben will*. Baden-Baden.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg., H. 2, S. 339–372.
- Honer, A. (1993): *Lebensweltliche Ethnographie: ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-14594-3>
- Honer, A. (2011): *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92839-5>
- Köttig, M. (2018): *Biographie- und Interaktionsanalyse*. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 525–535.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_44
- Lizarraga, F. J. M. (2012): *Derecho de asociación con fines profesionales en la Guardia Civil*. Madrid.
- Loch, U. (2010): *Zur Bedeutung ethnographischer Beobachtungen für die Biographieforschung*. In: Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Königter, S. (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 193–202. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_15
- López Corral, M. (2009): *La Guardia Civil: claves históricas para entender a la Benemérita y a sus hombres*. Madrid.
- Lorente Sariñena, M./Martínez Pérez, F. (2009): *Orden público y control de territorio en España (1822–1845): De la superintendencia general de policía a la Guardia Civil*. In: *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, H. 19, S. 195–210.
- Marotzki, W. (1998): *Ethnographische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S.44–60.
- Reichert, J. (2003): *Hermeneutische Polizeiforschung*. In: Möllers, M. H. W./Ooyen, R. C. v. (Hrsg.): *Jahrbuch Öffentliche Sicherheit 2002/2003*. Frankfurt a.M.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-10297-7>
- Riemann, G. (2009): *Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht*. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 248–270.
- Rodríguez Álvarez, M.J. (1999): *Victorio Vicuña, maquis comunista: El PCE mandó liquidar a muchos de nosotros*. In: *Historia*, 16. Jg., H. 274, S. 76–83.
- Rosenthal, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M./New York.
- Rosenthal, G. (2012a): *Methodische Herausforderungen interkultureller Studien: Mehrfach verschränkte Figurationen von Etablierten und Außenseitern im Westjordanland*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13. Jg., H. 1–2, S. 125–149.
- Rosenthal, G. (2012b): *A Plea for a More Interpretive, More Empirical and More Historical Sociology*. In: Kalekin-Fishman, D./Denis, A. (Hrsg.): *The shape of sociology for the 21st century: tradition and renewal*. London/Thousand Oaks, S. 202–217.

- Rosenthal, G. (2015): *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. 5. Auflage. Weinheim/Basel.
- Rosenthal, G./Bahl, E./Worm, A. (2016): Illegalisierte Migrationsverläufe aus biografietheoretischer und figurationssoziologischer Perspektive: die Landgrenze zwischen Spanien und Marokko. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17. Jg., H. 3.
- Rosenthal, G./Bahl, E./Worm, A. (2017): Illegalized migration courses from the perspective of biographical research and figurational sociology: The land border between Spain and Morocco. In: Rosenthal, G./Bogner, A. (Hrsg.): *Biographies in the Global South*. Frankfurt a.M./New York, S. 103–159.
- Sánchez, G. (2014): Imputado el coronel jefe de la Guardia Civil de Melilla por permitir las devoluciones en caliente. In: *eldiario.es*. http://www.eldiario.es/desalambre/Imputado-Guardia-Civil-Melilla-devoluciones_0_303070030.html (7. Juni 2017).
- Schäfer, M. (2018): Biographieforschung als Organisationsforschung. Zum Zusammenhang von biographischen Erfahrungen von PolizistInnen und dem Handeln in der Organisation Polizei. In: Schilling, E. (Hrsg.): *Verwaltete Biografien*. Wiesbaden, S. 111–138. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-20522-5_5.
- Schütz, A. (2004): Common Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundagentexte*. Konstanz, S. 157–197.
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen/Weymann, A. (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltags Handeln, Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*. München, S. 159–260.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13. Jg, H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N. (Hrsg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg i.B., S. 189–287.
- Thomas, W. I./Znaniacki, F. (1918): *The Polish peasant in Europe and America; monograph of an immigrant group*. Boston.
- Wilson, T. P. (1980): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Wiesbaden, S. 54–79. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_3
- Wolff, S. (2000): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg, S. 334–349.
- Worm, A. (2017): Verläufe der Fluchtmigration von Syrer*innen in die Europäische Union über Ceuta und Melilla. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 28. Jg., H. 2, S. 100–126.

Julia Krüger, Mathias Wahl und Jörg Frommer

„es is komisch es is keen mensch“ – Zuschreibungen gegenüber individualisierten technischen Assistenzsystemen

Eine Interviewstudie zum Nutzer/innenerleben in der
Mensch-Computer-Interaktion

„es is komisch es is keen mensch“ – Ascriptions to individualized technical Systems

An Interview Study regarding the User Experience in
Human-Computer Interaction

Zusammenfassung

Individuumszentrierte Mensch-Computer-Interaktion (HCI) gipfelt in Visionen wie der sog. Companion-Systeme. Diese sollen, über Werkzeuge hinausgehend, partnerschaftliche Begleiter ihres/ihrer Nutzers/in darstellen. Ob sie jedoch als solche Partner erlebt werden, hängt davon ab, ob der/die Nutzer/in ihnen Qualitäten wie Empathie oder Vertrauenswürdigkeit *zuschreibt*. In einer Interviewstudie verfolgen wir dieses konstruktivistische Verständnis des Nutzer/innenerlebens unter Bezug auf einen experimentell erzeugten Individualisierungsdialo. Auf Basis von 31 Initialnarrativen wurden vier Idealtypen – der Unreflektierte, der Bemühte, der Skeptiker und der Selbstzweifler – konstruiert. Sie ermöglichen, Strukturen der Varianz individueller Zuschreibungen und der Emotionen und Handlungen in Reaktion auf diese Zuschreibungen zu verdeutlichen und sinnhaft zu deuten. Die Ergebnisse decken das implizite nutzer/innenseitige Streben danach auf, das System zu einem berechenbaren, vertrauten Gegenüber und potenziellen Beziehungspartner zu machen. Dies wird auf die menschlichen Bedürfnisse nach Sicherheit und Zugehörigkeit zurückgeführt und fließt in eine Spezifizierung des Zuschreibungsverständnisses zum Konzept «beziehungsrelevanter Zuschreibungen» ein. Abschließend werden die Potenziale und Grenzen derarti-

Abstract

Individualization focused human-computer interaction (HCI) culminates in visions like that of so-called Companion-systems. They shall transcend the stage of tools and represent cooperative attendants of their users. However, whether or not they are experienced as such attendants depends on the user *ascribing* qualities like empathy or trustworthiness to them. In an interview study, we pursue this constructivist understanding of the user experience referring to an experimentally generated individualization focused dialog. Based on 31 initial narratives four ideal types – the Non-reflecting, the Complaisant, the Skeptic and the Self-doubting – were constructed. These allow to pointing up and reasonably interpreting structures in the variance of individual ascriptions and in users' emotions and actions in reaction to these ascriptions. Results reveal users' implicit efforts of making the system a predictable, familiar counterpart and a potential relational partner. This is traced back to the need for safety and the need to belong inherent in humans and is integrated in the specification of the notion of ascriptions to the concept of "relational ascriptions". Finally, potentials and limitations of qualitative user experience studies, which illuminate a critical perspective on the technological progress, are discussed.

ger, dem technologischen Fortschritt kritisch gegenüberstehender qualitativer Untersuchungen des Nutzer/innenerleben in der HCI diskutiert.

Schlagwörter: Mensch-Computer-Interaktion, Companion-Systeme, Nutzer/innenerleben, Idealtypen, Zuschreibungen

Keywords: Human-Computer Interaction, Companion-Systems, User Experience, Ideal Types, Ascriptions

1 Einleitung

Hinter uns liegen acht Jahre interdisziplinärer Forschung und Diskussion in einem durch technische Fachrichtungen geprägten Sonderforschungsbereich, dem Transregio 62 „Eine Companion-Technologie für kognitive technische Systeme“ (SFB/TRR 62). Für das Konsortium war die Vision sog. „Companion-Systeme“ leitend (Biundo/Wendemuth 2016). Diese technischen Systeme der Zukunft sollen menschliche kognitive Fähigkeiten nachbilden und sich individuell auf ihre/n Nutzer/in einstellen können (Wendemuth 2015). Hierfür sollen sie dessen/deren Fähigkeiten, Präferenzen, Befindlichkeit usw. erfassen und berücksichtigen können. Auf dieser Basis sollen sie – so die Vorstellung – in ihrer Rolle als Unterstützer des/der Nutzers/in als vertrauensvolle, partnerschaftliche Begleiter wahrgenommen werden (ebd.; Biundo/Wendemuth 2016).

Die Konsortiumskolleg/innen aus Informatik und Ingenieurwissenschaften arbeiteten an der technischen Realisierung der hierfür als notwendig erachteten Systemfähigkeiten, während wir aus psychologischer Perspektive das Nutzer/innenseitige Erleben der Interaktion mit derartigen Systemen fokussierten. Dabei nahmen wir eine durchaus kritische Perspektive ein. Wir verfolgten die Hypothese, dass diese Systeme nicht aufgrund ihrer möglichst menschenähnlichen technischen Fähigkeiten zu partnerschaftlichen Begleitern werden, sondern, dass vielmehr der/die individuelle Nutzer/in sie durch Zuschreibungen (insbesondere menschlicher Fähigkeiten und Attribute) selbst erst zu solchen Begleitern machen kann. In diesem Fall wären es vor allem die Inhalte und Qualitäten dieser Zuschreibungen, die die Akzeptanz und den Erfolg derartiger intelligenter Assistenzsysteme beeinflussen.

Im vorliegenden Beitrag stellen wir eine Studie vor, in der dieses Verständnis vom Nutzer/innenerleben als Resultat individueller Zuschreibungen hergeleitet und empirisch begründet wurde. Die Datenbasis stellten Initialnarrative semi-strukturierter Interviews dar, die wir nach einer experimentell erzeugten Interaktion mit einem simulierten sprachgesteuerten Dialogsystem (als Vorstufe oben beschriebener Assistenzsysteme) erhoben und mithilfe qualitativer Methoden analysierten.

2 Wenn technische Systeme „Companions“ werden sollen

Das Ziel individuumszentrierter Mensch-Computer-Interaktion (HCI) ist die möglichst maximale Anpassung an und Unterstützung des/der individuellen Nutzers/in durch technische Systeme. So entstanden in den vergangenen Jahren verschiedenste Artefakte, die unter Begriffen wie z.B. „relational agents“ (Bickmore u.a. 2005), „sociable robots“ (Breazeal 2002) oder „artificial companions“ (Wilks 2010) Überwachungsdienste, personalisierte Assistenzdienste und/oder Dienste i.S. partnerschaftlicher Begleitung bereithalten (sollen) (Böhle/Bopp 2014). Ganz allgemein werden „Companions“ als intelligente, hilfreiche kognitive Agenten verstanden, die ihre Nutzer/innen und deren Gewohnheiten kennen sollen, die Interaktion mit ihnen über längere Zeit aufrechterhalten und den nutzer/innenseitigen Interessen dienen sollen, wofür sie auf eine Vielzahl persönlicher Informationen über ihre Nutzer/innen zurückgreifen können (Wilks 2010). Auch die o.g. „Companion-Systeme“ (Biundo/Wendemuth 2016) reihen sich hier ein. Sie sollen Anwendungssysteme verschiedenster Art darstellen, die durch eine sog. „Companion-Technologie“ erweitert werden. Diese soll die Systeme befähigen, zwischen System und Nutzer/in derart zu „vermitteln“, dass sich die Diskrepanz zwischen den komplexen expliziten Systemfunktionalitäten und dem impliziten Anspruch des/der Nutzers/in auf individuelle und situationsadäquate Inanspruchnahme dieser Funktionalitäten reduziert (ebd.).

Ein gemeinsames Ziel dieser „Companions“-Projekte ist es, Systeme zu schaffen, die Nutzer/innen in jedweder Situation unterstützen sowie eine emotionale, langfristige soziale Bindung zu ihnen etablieren (Pfadenhauer/Dukat 2014). Hierbei sollen sie der sog. „Companion-Metapher“ – „When the computer is not a tool, but a companion“ (Turkle 2003, S. 150) – genügen, also die Ebene von Werkzeugen verlassen und zu partnerschaftlichen, vertrauensvollen Begleitern werden. Auch wenn Teilaspekte solcher Assistenztechnologien technisch bereits realisiert werden können (z.B. Situations- und Intentionserkennung anhand von Sprachmerkmalen; Siegert u.a. 2016), lassen derzeitige „Companions“ eine umfassende partnerschaftliche Begleitung noch immer vermissen (Böhle/Bopp 2014).

Für die Entwicklung individualisierter nutzeradaptiver Assistenzsysteme ist also die Vorstellung zentral, dass sie derart gestaltet sind, dass sie „als empathische Assistenten wahrgenommen und akzeptiert [werden]“ (Biundo/Wendemuth 2010, S. 335). Hier wird ein konkreter Bezug der Entwicklungsziele auf das *nutzer/innenseitige Erleben* deutlich. Trotz erster theoretischer Arbeiten, die sich vornehmlich auf Interaktionen mit Robotern mit Companion-Funktionalitäten beziehen (Krämer u.a. 2011, Pfadenhauer/Dukat 2014, Pfadenhauer 2015), fehlt es jedoch bisher an grundlegenden empirisch fundierten Konzepten oder Erkenntnissen zum Nutzer/innenerleben, die insbesondere der Individualität des/der Nutzers/in ausreichend Rechnung tragen. Dies überrascht, da mit der Forderung nach maximaler Nutzeradaptivität dieser Systeme konkret auf diese Individualität abgezielt wird.

Dennoch wurde die Erforschung des Nutzer/innenerlebens technischer Produkte in der HCI zuletzt durchaus bedeutsamer. Um die Jahrtausendwende entstand der interdisziplinäre Bereich der *User Experience (UX)-Forschung* (z.B. Law u.a. 2009; Bargas-Avila/Hornbæk 2011). Er wendet sich den vor, während und

nach der Benutzung auftauchenden Empfindungen und Reaktionen von Nutzer/innen technischer Produkte zu [ISO9241-210]. Die sog. reduktionistischen, sich quantitativer Forschungsmethoden bedienenden Arbeiten im UX-Bereich brechen die Komplexität des Erlebens auf isolierte Aspekte herunter und nehmen an, dass sich das Erleben in generellen Bewertungen zusammenfassen lässt (Hasenzahl 2008; Karapanos 2013). Die sog. holistischen, sich qualitativer Methoden bedienenden Ansätze versuchen hingegen, der Komplexität des Erlebens näher zu kommen, indem sie sich für den Gesamtzusammenhang des Forschungsgebiets interessieren und gleichermaßen Emotionen, Affekte, Ästhetik, Vergnügen und Erfahrungen berücksichtigen (Blythe u.a. 2007). Einige Autor/innen (u.a. Höök 2004; Johnson/Marakas/Palmer 2006; Harper 2007; Turkle 2007; Wright/McCarthy 2010; Krämer u.a. 2011) betonen hier auch die Bedeutung *subjektiver Sinnzuschreibungen* für die HCI allgemein und UX im Speziellen. Sie vertreten die Ansicht, dass Nutzer/innen technischen Systemen individuelle Bedeutungen verleihen, indem sie die Interaktion mit ihnen interpretieren (so kann bspw. ein Handlungsvorschlag eines Systems als „bevormundend“ oder als „an meinem Erfolg interessiert“ interpretiert werden). Diese Bedeutungen beeinflussen die Interaktion und die Beziehung zum System sowie die dem System zugeordneten Rollen. Individuelle Unterschiede werden dabei darauf zurückgeführt, dass Nutzer/innen die Bedeutungen in Bezug auf ihren eigenen Hintergrund, eigene Erfahrungen, Stimmungen etc. konstruieren (Krämer u.a. 2011) und es wird auch eine unbewusste, irrationale, emotionale und projektive Komponente in der Nutzung technischer Systeme in Betracht gezogen (Harper 2007).

In der nachfolgenden Interviewstudie knüpfen wir für unsere Überlegungen zu Companion-Systemen an diese Sichtweise an. Wir schlagen ein Verständnis des Nutzer/innenerlebens vor, dass dieses als Resultat individueller Zuschreibungen gegenüber dem System auffasst und verfolgen dies empirisch mithilfe eines idio-graphischen Forschungsansatzes.

3 Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Companion-Systemen am Beispiel eines Individualisierungsdialogs¹

3.1 Theoretischer Rahmen

Das Erleben von Nutzer/innen als Resultat individueller Zuschreibungen

Im Kontakt mit einem „Companion-System“ – wie auch im Kontakt mit jedem anderen technischen System – wird sich der/die Nutzer/in Vorstellungen von diesem machen. Diese Vorstellungen können sich etwa darauf beziehen, was das System zu leisten im Stande ist, wie mit ihm kommuniziert werden kann oder welche Voraussetzungen für sein Funktionieren erfüllt sein müssen.

In der HCI-Literatur werden derartige Vorstellungen insbesondere mithilfe *Mentaler Modelle* (Norman 1983) beschrieben. Diese können ganz allgemein als eine Repräsentation von Wissen über ein System verstanden werden (Richard-

son/Ball 2009) und beinhalten Vorstellungen zu Struktur und Funktion des Systems. Zum Beispiel kann das Mentale Modell eines PC-gesteuerten Druckers enthalten, dass Druckpapier, gefüllte Druckerpatronen sowie eine Verbindung zum PC vorhanden sein müssen, um erfolgreich drucken zu können (Preim/Dachselt 2010). Turner und Sobolewska (2009) zufolge können technische Systeme neben Mentalen Modellen auch über *Vermenschlichung/Anthropomorphisierung* verstanden und konzeptualisiert werden (z.B. Biocca/Harms/Burgoon 2003; Turkle 2007). Zum Beispiel werden Robotern wie ‚Furbies‘ oder ‚Tamagotchis‘ nicht nur Leben, sondern auch Vertrauen oder gar Liebe zugeschrieben (Turkle 2007). Im Kern beschreibt Anthropomorphismus die Aufladung eines vorgestellten oder realen Verhaltens eines nicht-menschlichen Akteurs mit menschenähnlichen Eigenschaften, Motivationen, Intentionen und Emotionen (Epley/Waytz/Cacioppo 2007).

Unabhängig davon, ob es sich um Mentale Modelle oder Anthropomorphisierungen von technischen Systemen handelt, sind Vorstellungen des/der Nutzers/in i.S. des Konstruktivismus stets individueller Natur: Das Bündel subjektiver Vorstellungen des/der Nutzers/in vom System wird auf dieses übertragen und als objektive Wirklichkeit erlebt. Somit kann das Erleben des/der Nutzer/in als Konstrukt seiner/ihrer individuellen *Zuschreibungen* gegenüber dem System verstanden werden.

Dominanz anthropomorpher Zuschreibungen

Im Hinblick auf nutzer/innenseitige Zuschreibungen gegenüber zukünftigen Companion-Systemen ist vorstellbar, dass anthropomorphe gegenüber strukturellen oder funktionalen Zuschreibungen dominieren. Dies hat zwei Gründe (Krüger/Wahl/Frommer 2015a): Erstens können, wie in der *Theory of Social Response* beschrieben (Reeves/Nass 1996; Nass u.a. 1997; Nass/Moon 2000), bereits einfache soziale Hinweisreize von Companion-Systemen (wie etwa Sprache) zur Wahrnehmung des Systems als soziales Gegenüber beitragen. Zweitens werden Companion-Systeme hochkomplex sein. Dadurch wird es Nutzer/innen unmöglich, ihr Verhalten unter Rückgriff auf Wissen bzgl. ihrer Konstruktion oder Funktionalität vorherzusagen. Der *Theorie der Intentionalen Einstellung* (Dennett 2007) folgend werden sie vielmehr auf Zuschreibungen mentaler Zustände wie etwa Absichten, Ziele, Emotionen, Meinungen, Einstellungen u.a. zurückgreifen müssen, um das Systemverhalten verstehbar und vorhersagbar zu machen und auf dieser Basis erfolgreich interagieren zu können. Die *Mentalisierungsfähigkeit* des Menschen (Fonagy u.a. 2004) scheint hier auch in der Interaktion mit dem technischen System zum Tragen zu kommen: Der/die Nutzer/in versucht, sich in das System hineinzusetzen und unterstellt ihm die Absichten, Ziele, Emotionen u.ä., die er/sie an Stelle des Systems in der jeweiligen Situation haben würde.

3.2 Ziel und Forschungsfragen

Ziel der Studie war es, zu untersuchen, wie Nutzer/innen die Interaktion mit einem Companion-System erleben. Da Companion-Systeme derzeit noch eine Zukunftsvision darstellen, wurde auf die Simulation eines Vorläufers derartiger Systeme mithilfe der sogenannten Wizard-of-Oz-Methode zurückgegriffen (s.u.). Als

Interaktionssituation wurde ein Individualisierungsdialog zwischen System und Nutzer/in gewählt. Derartige Sequenzen der Erfragung individueller Nutzer/innendaten werden für zukünftige Companion-Systeme essentiell sein, um eine Anpassung an den/die Nutzer/in zu gewährleisten.

Weiterhin wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Dies begründet sich einerseits darin, dass Arbeiten in dem ohnehin noch jungen Forschungsfeld, die das Erleben von Companion-Systemen in seiner Individualität und Komplexität beschreiben und untersuchen, bisher kaum zu finden sind. Folglich scheint ein hypothesenprüfendes Vorgehen verfrüht. Wird andererseits das oben entwickelte Verständnis vom Erleben als Resultat individueller Zuschreibungen verfolgt, entzieht sich das Erleben darüber hinaus einer objektiven Messung oder Beobachtung. Vielmehr scheint eine Erhebung subjektiver Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen mithilfe eines idiografischen Ansatzes, der Offenheit gegenüber unerwarteten Phänomenen ermöglicht, als gegenstandsangemessen.

Für die Analyse war das Ziel leitend, *Idealtypen* des subjektiven Erlebens zu bilden. Die hierfür benötigten typendifferenzierenden Merkmale wurden aus den *Bereichen systembezogenes Erleben* (Wie erleben Nutzer/innen das simulierte System während des Individualisierungsdialogs, d.h. welche Zuschreibungen nehmen sie vor?) und *selbstbezogenes Erleben* (Wie erleben Nutzer/innen sich selbst während des Individualisierungsdialogs?) gewonnen.

3.3 Material und Methoden

Experimentelle Basis

Die Interviewstudie basierte auf einem weitgehend standardisierten sog. *Wizard-of-Oz-Experiment* (Kelley 1984). In dieser Art von Experimenten interagieren Proband/innen mit einem vermeintlich autonomen technischen System, welches verdeckt von einem menschlichen Operator gesteuert wird. Dieses Design ermöglichte es, ein sprachbasiertes interaktives Dialogsystem zu simulieren, das eine Art Vorstufe visionärer Companion-Systeme darstellt. Das System konnte ausschließlich über Sprache bedient werden. Es wurde über eine männliche, maschinenhaft klingende Computerstimme und eine grafische Schnittstelle auf einem PC-Monitor repräsentiert (ohne animierten Agenten o.ä.). Leitprinzipien der Dialoggestaltung waren zum einen die weitgehende Dialoginitiative des Systems und zum anderen dessen Verzicht auf Selbstreferenzierungen (keine Personalpronomen oder Aktivformen) (Rösner u.a. 2012; Frommer u.a. 2012).

Der Fokus der vorliegenden Studie lag auf dem Nutzer/innenerleben der ersten Sequenz des Experimentes, dem sog. „*Initialdialog*“ (ebd.). Darin wurde der/die Proband/in um persönliche und intime Informationen zum Zwecke der Individualisierung des Systems gebeten. Als erstes wurden der Vor- und Zuname erfragt. Es erfolgte die offen formulierte Aufforderung zur Selbstvorstellung. Die darin enthaltenen, für die Individualisierung des Systems relevanten Informationen wurden vom System zusammengefasst und rückgemeldet sowie möglicherweise fehlende Angaben erfragt. Neben allgemeinen personengebundenen Informationen wurden auch kürzlich erlebte emotionale Situationen sowie frühere Erfahrungen mit technischen Geräten erfasst.

Semistrukturierte Interviews

Im Anschluss an das Experiment wurden semistrukturierte Interviews durchgeführt (Lange/Frommer 2011). Sie dienten der Erhebung des subjektiven Erlebens des Systems und der Interaktion mit diesem und wurden durch einen initialen unspezifischen Erzählstimulus eingeleitet:

„Sie haben gerade einen Versuch gemacht. Bitte versuchen Sie, sich noch einmal in diesen Versuch hinein zu versetzen. Erzählen Sie mir bitte, wie es Ihnen mit dem Computerprogramm ging. Erzählen Sie ruhig ausführlich, was Sie an den einzelnen Stellen gedacht und erlebt haben!“

Die auf diesen Stimulus folgenden Initialnarrative erwiesen sich als hinsichtlich spontaner Erlebensberichte besonders gehaltvoll. Die Textsorte der Narration bot zudem das Potential auch (zumindest sprachlich repräsentierte) implizite, dem/der Informaten/in selbst verborgene Erlebnisinhalte herauszuarbeiten (Nisbett/Wilson 1977). Deshalb wurden die Initialnarrative als Materialbasis für die Studie ausgewählt.

Sample

Für die Interviews wurde mithilfe eines qualitativen Stichprobenplans (Kelle/Kluge 2010) ein hinsichtlich Alter (18 bis 28 Jahre oder 60 Jahre und älter), Geschlecht und Bildungsstand (mit oder ohne Hochschulreife) heterogenes Sample erhoben. Dieses Vorgehen diente der Maximierung der Varianz im subjektiven Erleben. Von insgesamt 73 Interviewten wurden entsprechend dem Kriterium der theoretischen Sättigung 31 Initialnarrative analysiert.

Datenanalyse

Die Interviewdaten wurden gemäß den Konventionen des Minimaltranskripts des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2; Selting u.a. 2009) verschriftlicht. Die einbezogenen 31 Initialnarrative ergaben insgesamt 410 Transkriptseiten. Auf Basis eines kritisch revidierten Verständnisses der qualitativen Inhaltsanalyse (Frommer 1996) wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches Merkmale und Merkmalsausprägungen für eine anschließende Idealtypenbildung (Gerhardt 1986; Weber 1988[1904]) zur Verfügung stellte.

Hierfür wurden zunächst an einer heterogen zusammengesetzten Gruppe von 16 Fällen Abschnitte des Initialnarrativs identifiziert, die sich mit dem Erleben des „Initialdialogs“ befassten. Diese wurden in Bedeutungseinheiten (Meaning Units, MU) heruntergebrochen und einzelfallbezogen mithilfe der Methoden der *zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse* verdichtet und abstrahiert (Mayring 2010) sowie hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede über alle 16 Fälle hinweg gruppiert. Hieraus entstand ein erstes Set von Subkategorien (Kategorien 3. Ebene), welche wiederum Hauptkategorien einer höheren Abstraktionsebene zugeordnet werden konnten (Kategorien 2. Ebene). Diese Kategorien der zweiten Ebene werden als inhaltliche Kategorien bezeichnet (Köhler/Frommer 2016). Sie wurden in einem nächsten Schritt dem system- und dem selbstbezogenen Erleben zugeordnet und so die deduktiven Hauptkategorien „systembezogenes Erleben“ und „selbstbezogenes Erleben“ gebildet (Kategorien 1. Ebene). So entstand ein erstes Kategoriensystem aus Hauptkategorien, inhaltlichen Katego-

rien und den zugehörigen Subkategorien. Im Sinne der Varianzmaximierung wurden sukzessive weitere Initialnarrative hinzugenommen und in MU unterteilt, die wie beschrieben bearbeitet, verdichtet und, soweit möglich, in das gewonnene Kategoriensystem eingeordnet wurden. Auf diese Weise wurden die bestehenden inhaltlichen Kategorien bei Bedarf umformuliert und/oder neue gebildet (2. und 3. Ebene). Nach der Analyse weiterer 15 Initialnarrativen fand sich kein weiterer substanzieller Varianzzuwachs, so dass die theoretische Sättigung und damit das finale Kategoriensystem erreicht waren.

Die nachfolgende *Idealtypenbildung* ermöglicht eine über die Systematisierung des Materials hinausgehende sinnhafte Deutung fallübergreifender Strukturen und Regelmäßigkeiten. Hierfür wurden die Ausprägungen in den inhaltlichen Kategorien für alle 31 Fälle unter dem theoriegeleiteten Blickwinkel der in den Interviews zum Vorschein kommenden Zuschreibungen verglichen und kontrastiert. So konnten nach und nach ähnliche Fälle gruppiert und von unähnlichen unterschieden werden. Wiederkehrende Ausprägungskombinationen in den einbezogenen Kategorien wurden identifiziert, im Sinne der Idealtypenbildung zugespitzt und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert. Auf Basis dieser Kombinationen und Sinnzusammenhänge wurden vier Idealtypen gebildet. Letztlich wurde jeder der 31 Fälle genau einem dieser Idealtypen zugeordnet. Regelmäßige Diskussionen in einer Gruppe qualitativer Forscher/innen begleiteten den Analyseprozess. Abbildung 1 stellt die Analyseschritte schematisch dar.

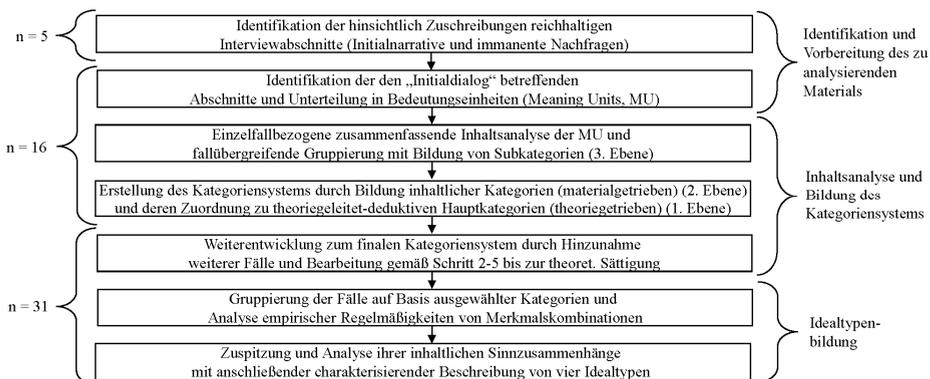


Abb. 1: Übersicht zum Ablauf der Datenanalyse

3.4 Ergebnisse

Varianz des subjektiven Erlebens des Individualisierungsdialogs

Tabelle 1 zeigt die deduktiven Hauptkategorien und die ihnen zugeordneten inhaltlichen Kategorien. Sie werden im Folgenden näher beschrieben.

Tab. 1: Kategorien des system- und selbstbezogenen Erleben

Deduktive Hauptkategorie [1. Ebene]	Inhaltliche Kategorie [2. Ebene] (Anzahl Subkategorien [3. Ebene])
Systembezogenes Erleben	Wesen des Systems: zwischen Mensch und Maschine (7)
	Leistung des Systems: zwischen beeindruckend und ängstigend (7)
	Anforderungen durch das System: zwischen erwartbar und befremdlich (8)
	Beziehungsangebot des Systems: zwischen unsensibel und erkennend (12)
Selbstbezogenes Erleben	Anpassungsarbeit des Nutzers: zwischen Sich-klein-Machen und Sich-zur-Verfügung-Stellen (6)
	Informationspreisgabeverhalten des Nutzers: zwischen Unterwerfung und Kontrolle (11)

Zum *Wesen des Systems* variierten die Zuschreibungen zwischen einem weitgehend menschenähnlichen Gegenüber (Anthropomorphisierung) und einem eindeutig maschinenartigen Gegenüber. Über den Interaktionsverlauf hinweg bleibt allerdings kaum ein/e Proband/in bei einer einzigen Wesenszuschreibung, sondern die Zuschreibungen schwanken zwischen den Polen „Mensch“ und „Maschine“. Die erlebten menschen- und maschinenähnlichen Systemaspekte erscheinen als nicht zueinander passend, so dass das System mehr oder weniger als Hybrid, also als Mischung aus Mensch und Maschine, wahrgenommen wird. Hieraus ergeben sich Gefühle wie Verunsicherung, Fremdheit und Unheimlichkeit: „*komisch äh (.) über (-) perso_persönliche sachen mit so ner maschine zu erzählen*“ (20101220bMH*i*).

Die Fähigkeiten und Leistungen des Systems werden mit denen bekannter technischer Systeme, aber auch mit menschlichen Fähigkeiten verglichen, was vornehmlich zu beeindrucktem Erstaunen und zu Zuschreibungen menschenähnlicher Fähigkeiten führt. Jedoch kann ihre Diskrepanz zum wahrgenommenen Wesen des Systems (kein Mensch, Hybrid) Verunsicherung und ängstliche Skepsis hervorrufen: „*das hat (mir dann) doch schon angst gemacht (1.93) weil_s halt schon so weit is ((...)) es is komisch es is keen mensch*“ (20100913aCT*i*). Dies wiederum kann mit angenommenen negativen Eigenschaften des Systems, z.B. fehlender Vertrauenswürdigkeit, verbunden sein.

Die Anforderungen durch das System (Systemfragen) werden von einem Teil der Proband/innen erwartet und daher als unauffällig bewertet. Überwiegend wurde jedoch nicht mit solchen Inhalten gerechnet, was die Frage nach dahinterliegenden Zielen des Systems aufwirft. Da diese Frage für die meisten Proband/innen offen bleibt, stellen sich verschiedene emotionale Reaktionen, vor allem Verunsicherung und Befremden ein, weil dem System unterstellt wird, dass es sehr wohl eigene Ziele verfolgt: „*wozu ^h (.) äh braucht (-) das programm ((...)) diese angaben ne ^h (-) also da da werde ich ja völlig äh im dunkeln gelassen*“ (20110314aSP*i*). Die erlebte Unklarheit darüber, was für Antworten (Art, Umfang, Tiefe) das System erwartet, birgt zusätzliche Verunsicherung.

Zum unterstellten *Beziehungsangebot des Systems* an den Nutzer ist festzuhalten, dass die meisten Proband/innen die Art und Weise des Systems, Informationen von ihnen zu erfragen, negativ bewerten und als unsensibel erleben. Sie unterstellen Zudringlichkeit und falsches Interesse, erleben Grenzüberschreitungen sowie Druck und Zwang, Informationen preiszugeben und sich zu unterwerfen.

Daneben werden Eindrücke wie Geprüft- oder Eingeschätzt-Werden berichtet. Auf der anderen Seite finden sich jedoch auch Proband/innen, die das System als ernsthaft an ihnen interessiert erleben, ihm den Wunsch zuschreiben, sich auf sie einzustellen oder sie zu unterstützen, und es sogar als Bindungspartner wahrnehmen: „*ich hatte das gefühl °hh (--) er wollte sich einstimmen“ (20101206aEGi).*

Selbstbezogenes Erleben

Im Selbsterleben der Proband/innen zeigt sich die Suche nach einer angemessenen Reaktion auf das erlebte Gegenüber, die ihm zugeschriebenen Leistungen, Anforderungen und Beziehungsangebote (*Anpassungsarbeit*). Hierbei ist der Wunsch leitend, sich an das System anzupassen, um erfolgreich mit ihm zu interagieren und Sicherheit zu gewinnen. Diesbezüglich sind Selbstvorwürfe hinsichtlich mangelhafter Anpassung und Ängste vor Beschämung erkennbar. Weiterhin findet sich eine zunehmende (eher passive) Gewöhnung an das eigenartige Gegenüber im Kontrast zum aktiven Sich-Einstellen auf das System. Insofern zeigt sich eine reflektierte Anpassung an angenommene Systemleistungen und -fähigkeiten: „*da hab ich dann erstmal gekramt was ich dann jetzt erzählen kann sozusagen dieser maschine was sie versteht“ (20101117aUKi).*

Im *Informationspreisgabeverhalten* findet das Nutzer/innenverhalten in der Art und Weise sowie dem Umfang der preisgegebenen Daten konkreten Ausdruck. Hier ist eine weite Spanne von Unterwerfung (z.B. widerwillige Informationspreisgabe oder Preisgabe trotz fraglicher Sinnhaftigkeit) einerseits bis zu weitgehender Kontrolle der Informationspreisgabe und damit Unabhängigkeit vom System (z.B. durch bereitwillige oder hinsichtlich Tiefe reduzierte Informationspreisgabe) andererseits zu verzeichnen: „*es ist mir schwer gefallen °h diese angaben zu machen (2.62) weil ich den sinn (-) nicht (-) richtig verstanden habe“ (20110314aSPi).* Jedoch ist bemerkenswert, dass zwar der Umfang und die Tiefe der Informationen variiert, es jedoch keine Abbrüche der Nutzer/innenkooperativität gibt.

Idealtypen des Erlebens des Initialdialogs

Die Idealtypen des Erlebens des Initialdialogs, die auf der Grundlage der inhaltlichen Kategorien gebildet wurden, wurden unter der theoretischen Perspektive der ihnen zugrundeliegenden individuellen Zuschreibungen und den Reaktionen in der Interaktion mit dem System charakterisiert (Krüger/Wahl/Frommer 2015b):

Der Unreflektierte² – Informationspreisgabe ohne Hinterfragen.

Fünf der 31 Fälle wurden diesem Typ zugeordnet; sie waren hinsichtlich Geschlecht und Alter nahezu ausgeglichen und wiesen tendenziell einen geringeren Bildungsgrad auf. Für den Unreflektierten ist es charakteristisch, dass er/sie das System so hinnimmt, wie er/sie es vorfindet. Die vom System gestellten Anforderungen sind für ihn/sie unauffällig und gewöhnlich (Normalisierung). Dadurch ist es unnötig, mögliche Systemziele zu hinterfragen oder Überlegungen dazu anzustellen, mit wem oder was er/sie eigentlich interagiert. Vermutlich ist dies darin begründet, dass er/sie vom Wohlwollen und der Vertrauenswürdigkeit des Systems überzeugt ist. Die Fragen des Systems arbeitet der Unreflektierte folglich wie eine an ihn/sie herangetragene Aufgabe durch wahrheitsgemäße und vollständige Beantwortung ohne Bedenken ab: „*ich habs einfach abgearbeitet (-) fertich wars“ (20110307aMSi).* Mit seiner/ihrer unkritischen Informationspreisgabe un-

terwirft er/sie sich unter das System, allerdings ohne dass ihm/ihr dies bewusst zu sein scheint.

Der Bemühte – Sicheinstellen auf ein eigenartiges Gegenüber.

Zehn der 31 Fälle wurden diesem Typ zugeordnet; hierbei handelte es sich vornehmlich um junge Frauen mit höherem Bildungsgrad. Der Bemühte erlebt das System typischerweise als eine Maschine, die insgesamt erstaunlich gut funktioniert. Allerdings ist sie in ihren Fähigkeiten, empathisch und störungsfrei mit ihm/ihr zu kommunizieren, eingeschränkt. Dieses Gegenüber ist ihm/ihr wegen seiner Verhaltensweisen, seiner Anforderungen und seines Wesens fremd. Da der Bemühte jedoch den Eindruck bekommt, dass es ernsthaft an ihm/ihr interessiert ist, wird der Wunsch wach, dieses Gegenüber zu unterstützen. Folglich versucht er/sie, sich bestmöglich auf das hilfsbedürftige Gegenüber einzustellen. Dies zeigt sich insbesondere in Anstrengungen, durch gegenseitiges Verstehen ein Gelingen der Kommunikation sicherzustellen: „dann irgendwie dass ich mich vorstellen sollte da dachte ich schon so mich vorstellen ho okay was kann jetzt für dieses computerprogramm sozusagen wichtig sein“ (20101117aUKi). Der Bemühte unterstützt also das System, damit dieses befähigt wird, ihn/sie unterstützen zu können.

Der Skeptiker – Vorsichtiges Hindurchtasten bei ängstlicher Skepsis.

Zehn der 31 Fälle wurden diesem Typ zugeordnet; hierbei handelte es sich vornehmlich um junge Männer mit höherem Bildungsgrad. Typischerweise erlebt der Skeptiker sein Gegenüber als beeindruckend, aber auch undurchschaubar, mächtig und fordernd. Sein Wesen ist für ihn/sie durchweg uneindeutig. Gerade eingangs bewundert er/sie die wider Erwarten guten Leistungen des Systems. Im Verlauf jedoch kommen zunehmend Zweifel daran auf, dass das System diese in guter Absicht verwendet, da der Skeptiker das Verhalten des Systems als fordernd, Druck ausübend und unterdrückend erlebt. Misstrauen und Skepsis treten in den Vordergrund und werden dadurch geschürt, dass er/sie sich hinsichtlich der von ihm/ihr antizipierten Ziele des Systems im Dunkeln gelassen fühlt: „vertrauen (---) %h ja in in so eine software %h (1.2) also stellt (-) stellt sich bei mir nicht ein (-) %h es ist immer (-) skepsis (-) hm auch geblieben“ (20110314aSPi). Der Skeptiker ist bemüht, die Kontrolle zu behalten oder wiederzuerlangen, indem er/sie Informationen nur sehr überlegt preisgibt. Die Ambivalenz gegenüber dem System – Ist es Freund oder Feind? – überdauert jedoch die gesamte Interaktion.

Der Selbstzweifler – Vorwurf eigener Unzulänglichkeit.

Sechs der 31 Fälle wurden diesem Typ zugeordnet; hierbei handelte es sich vornehmlich um ältere Frauen mit geringerem Bildungsgrad. Der Selbstzweifler erlebt das System als Maschine, die mächtig und im Vergleich zu ihm/ihr selbst ohne Fehler ist. Diese Maschine verfolgt das Ziel, sich an seine/ihre Leistungen und Fähigkeiten anzupassen, weswegen sie den/die Nutzer/in unentwegt einschätzt, bewertet und beurteilt. Der Selbstzweifler sieht seine/ihre Aufgabe darin, den durchgängig von ihm/ihr antizipierten Erwartungen des Systems vollends gerecht zu werden. Allerdings nimmt der Selbstzweifler das Urteil zu sich vorweg, da er/sie sich selbst als unzulänglich bewertet: „na hoffentlich machst du das auch richtig“ (20101201bBPi). Er/sie unterwirft sich, was ihm/ihr durch die eigene eingeschränkte Sicht auf die erlebten eigenen Minderleistungen nicht bewusst wird.

3.5 Diskussion

Kernelemente des subjektiven Erlebens des Individualisierungsdialogs

Aus den in der Interviewanalyse gebildeten Kategorien konnten drei generell beobachtbare Kernelemente subjektiven Nutzer/innenerlebens – Verunsicherung,

Anthropomorphisierung und Kooperativität trotz negativer Zuschreibungen – extrahiert werden: *Verunsicherung* zeigt sich hinsichtlich des Wesens und Verhaltens des Gegenübers (systembezogenes Erleben), da Zuschreibungen innerhalb einzelner sowie zwischen verschiedenen Systemaspekten (Wesen, Leistung, Anforderungen, Beziehungsangebot des Systems) in Konflikt geraten. So kann kein kohärentes Bild vom Gegenüber entstehen und es kommt zu Hybridisierungsphänomenen, d.h. das System kann weder eindeutig als Mensch, noch eindeutig als Maschine erlebt werden. Diese Phänomene können i.S. des in der Mensch-Roboter-Interaktion beschriebenen Uncanny Valley-Effekts (Mori 1970) verstanden werden (Pollick 2010). Dieser Effekt beschreibt den inversen Zusammenhang zwischen steigender Realitätsnähe artifizieller Entitäten (z.B. Roboter, animierte Agenten usw.) und deren Akzeptanz durch ihre Nutzer/innen. Demnach steigt die Akzeptanz der Entität nicht linear mit deren Menschenähnlichkeit an, sondern verkehrt sich an einem Punkt großer, jedoch nicht perfekter Realitätsnähe zunächst in ihr Gegenteil („Uncanny Valley“, übersetzt: „Tal des Unheimlichen“), ehe sie letztlich wieder ansteigt, wenn die Repräsentation der Entität nicht mehr von der Realität zu unterscheiden ist (wie z.B. im Film). Weitere Verunsicherung findet sich hinsichtlich des eigenen Verhaltens als Reaktion auf das Gegenüber (selbstbezogenes Erleben). Sie bezieht sich einerseits darauf, welches Nutzer/innenverhalten im Sinne des Systems angemessen wäre (den systemseitigen Erwartungen und Fähigkeiten entspricht), und andererseits auf die nutzerseitigen Möglichkeiten, im Rahmen der Informationspreisgabe eigene Grenzen und Bedürfnisse zu wahren.

Die eingangs hergeleitete Annahme der *Anthropomorphisierung* des Systems durch die Nutzer/innen wird durch die Analyse empirisch untermauert. Sie wird vor dem Hintergrund der dem Menschen inhärenter Bedürfnisse nach Sicherheit („need for safety“; Maslow 1943) und nach Zugehörigkeit („need to belong [is defined as] a strong desire to form and maintain enduring interpersonal attachments“; Baumeister/Leary 1995, S. 522) verstehbar: Ersteres führt dazu, dass das vertraute Modell zwischenmenschlicher Interaktion herangezogen wird, um (im Sinne der Theorie der Intentionalen Einstellung; Dennett 2007) effektiv und erfolgreich mit dem System interagieren zu können und Verunsicherung abzubauen. Letzteres wird durch den (unbewussten) Wunsch geschürt, im System ein soziales, menschenähnliches Gegenüber zu finden, das in der Lage ist, mit dem/der Nutzer/in in Kontakt zu treten und eine Beziehung mit ihr/ihm einzugehen. Wichtig ist hierbei, dass es sich um eine Betrachtung im „Als-ob-Modus“, handelt, d.h. das System wird behandelt als ob es ein Mensch wäre, jedoch sind sich die Nutzer/innen in der Reflektion bewusst, dass ihr Gegenüber eine Maschine ist.

Überraschend war, dass sich eine nutzer/innenseitige *Kooperativität trotz negativer Zuschreibungen* gegenüber dem System in den Berichten der Proband/innen zeigte. Dies kann, ebenfalls i.S. des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit, als Versuch interpretiert werden, mit dem System in Kontakt zu kommen und eine Beziehung mit ihm einzugehen. Die umfangreiche Informationspreisgabe kann dann folglich als Resultat aus der Akzeptanz der Kosten für intime Selbstoffenbarung (einschließlich dem Erdulden von Ambivalenz und Verunsicherung) verstanden werden, welche für den potenziellen Gewinn eines Beziehungspartners in Kauf genommen wird („privacy calculus“; Culnan/Armstrong 1999; Acquisti/Grossklags 2008).

Beziehungsrelevante Zuschreibungen

Alle drei Kernelemente des Nutzer/innenerlebens werden verbunden durch das nutzer/innenseitige (implizite) Streben danach, das System durch Zuschreibungen zu einem berechenbaren, vertrauten Gegenüber zu machen, um so Sicherheit zurückzugewinnen und sich einen potenziellen Beziehungspartner zu schaffen. Um der Bedeutung der Beziehung zwischen Nutzer/in und System sowohl für die Entwickler von Companion-Systemen, als auch für die Nutzer/innen Rechnung zu tragen, wurde daher das Zuschreibungskonzept für den Companion-Kontext zum Konzept beziehungsrelevanter Zuschreibungen spezifiziert (Abb. 1; Krüger/Wahl/Frommer 2016). Beziehungsrelevante Zuschreibungen werden hierbei verstanden als individuelle, vornehmlich implizite Interpretationen des/der Nutzers/in hinsichtlich Wesen, Leistung, Anforderungen und Beziehungsangebot des Systems, die auf der Erscheinung, den Charakteristika und Verhaltensweisen eines Companion-Systems beruhen und für die Beziehung zwischen Nutzer/in und System bedeutsam sind. Sie sind dynamisch und vornehmlich anthropomorpher Art und beeinflussen u.a. das Nutzer/innenverhalten in der Interaktion mit dem System.

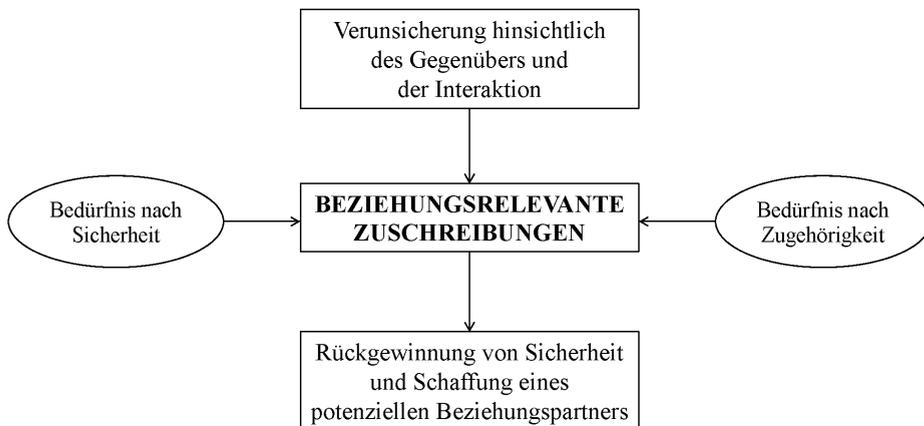


Abb. 2: Entstehungszusammenhänge beziehungsrelevanter Zuschreibungen.

Zusammenfassung, kritische Reflexion und praktische Implikationen

In unserer Studie wurde das subjektive Erleben von Nutzer/innen in Interaktionen mit komplexen, intelligenten und nutzeradaptiven Assistenzsystemen (sog. Companion-Systemen) auf Basis eines zuschreibungsbasierten Verständnisses des Erlebens untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine einheitliche Systemaufforderung zur Informationspreisgabe unterschiedliche nutzer/innenseitige Erlebensweisen und Reaktionen, einschließlich vor- oder unbewusster sowie irrationaler und emotionaler Zuschreibungen, hervorrufen kann. Hierbei ist die Bereitschaft, anthropomorphe Zuschreibungen vorzunehmen, nicht ausschließlich eine logische Konsequenz aus einer möglichst menschenähnlichen Systemgestaltung, sondern wird durch die psychischen Bedürfnisse der Nutzer/innen mitbestimmt. Deren Bedeutung fließt in das Konzept beziehungsrelevanter Zuschreibungen ein, welches einen Rahmen für weitere Untersuchungen von insbesondere relationalen Aspekten in Interaktionen mit Assistenzsystemen bieten könnte.

Gültigkeit, Reichweite und Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse sind kritisch zu diskutieren (vgl. Krüger 2018). So sollte etwa ihre Übertragbarkeit durch Untersuchungen des Erlebens anderer Interaktionssituationen sowie Untersuchungen an veränderten Kontext- und Aufgabenbedingungen überprüft werden. Womöglich könnte die Beziehungsrelevanz nutzer/innenseitiger Zuschreibungen unter anderen Voraussetzungen in den Hintergrund treten, die Bestandteile des systembezogenen Erlebens oder das Ausmaß an Anthropomorphisierungen (z.B. durch Realitätsprüfung in langfristigen Interaktionen) könnten sich verändern oder die idealtypischen Erlebens- und Verhaltensweisen könnten variieren.

Im Hinblick auf die Untersuchungsmethoden sei erwähnt, dass insbesondere der narrationsstimulierende Einstieg des Interviews das hinsichtlich der Zuschreibungen reichhaltigste Material ergab. Für Folgestudien scheint daher ein Ausbau narrativer Interviewpassagen empfehlenswert. Erhebungen in Anlehnung an das autobiografisch-narrative Interview (Schütze 1983) könnten etwa auch der spannenden Frage nach den Ursachen der individuellen Zuschreibungsinhalte und -qualitäten nachgehen. Womöglich ließen sich hier gar Zusammenhänge mit autobiografisch bedeutsamen zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen des/der Nutzers/in finden.

In der Entwicklung von Companion-Systemen könnten die hier gewonnenen Erkenntnisse praktische Anwendung finden, wenn es möglich würde, Nutzer/innen jeweils einem der hier entwickelten Idealtypen zuzuordnen. Dann könnte ein System ihnen entsprechende typenspezifisch gestaltete Dialogverläufe während einer Individualisierungsphase anbieten. Dies erhöht womöglich nicht nur die Wahrscheinlichkeit, vollständige und wahrheitsgemäße Informationen zu erhalten, sondern böte auch Gelegenheit durch typenspezifische Dialogstrategien positive Zuschreibungen und vielleicht sogar eine funktionale, langfristige Beziehung zum/zur Nutzer/in zu fördern. Hierfür scheinen folgende Strategien ableitbar: Vermeidung grober Irritationen (Unreflektierter), Hinweise zur Unterstützung des Systems (Bemühter), Offenlegung von Systemzielen und Einflussmöglichkeiten (Skeptiker) und positive Verstärkung (Selbstzweifler).

4 Fazit

Individuumszentrierte HCI gipfelt in Visionen wie der von technischen Systemen, die ihren/ihre Nutzer/in in seiner/ihrer Individualität erfassen und ihn/sie darauf aufbauend als „Companion“ (Turkle 2003, S. 150) begleiten sollen. Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs scheint es konsequent, die Individualität innerhalb der Erlebensprozesse von Nutzer/innen vor, während und nach der Interaktion mit derartigen Systemen zu erforschen. Das zu diesem Zweck vorgeschlagene Verständnis des Erlebens als Resultat individueller Zuschreibungen gegenüber dem System und der dementsprechend empirisch verfolgte qualitative Forschungsansatz ermöglichen es, das Nutzer/innenerleben in seiner Komplexität und Differenziertheit aus Sicht der Betroffenen zu erfassen, zu beschreiben und Erklärungsansätze zu entwickeln.

In der HCI zeigen sich jedoch durchaus Grenzen qualitativer Zugänge zur nutzer/innenseitigen Individualität. Sie liegen insbesondere in der Übertragbarkeit ihrer Erkenntnisse in die Praxis der Produktentwicklung. Gemäß der Companion-

Idee soll es z.B. systemseitig möglich sein, Individualität automatisiert zu erkennen und nutzeradaptive Verfahrensweisen abzuleiten. Beispielhaft sei hier die o.g. Idee der automatischen Zuordnung von Nutzer/innen zu einem der entwickelten vier Idealtypen aufgegriffen. Für eine solche Typenzuordnung wäre es vorab nötig, ein entsprechendes Erkennermodul in das System zu implementieren und anhand großer Datenmengen zu trainieren. Hierfür müssten trennscharfe Erlebensklassen sowie Regeln, welche Ausprägungsmuster innerhalb dieser Klassen die Zuordnung zu diesem oder jenen Typ nach sich ziehen, entwickelt und implementiert werden. Dafür muss die Varianz des subjektiven Erlebens drastisch heruntergebrochen werden, was mit entsprechenden Informationsverlusten einherginge, die womöglich aber wiederum ungültige und unzuverlässige Zuordnungen „neuer“ Nutzer/innen mit sich bringen. In dieser Problematik wird das Spannungsverhältnis zwischen den an Offenheit und Subjektivität orientierten qualitativen Zugängen und den auf Reduktion und Berechenbarkeit angewiesenen technischen Zugängen zur Nutzerindividualität deutlich.

Doch auch wenn noch unklar ist, wie qualitative Erkenntnisse in die Praxis übertragen werden können, kann die Systementwicklung profitieren, wenn sie durch eine kritische, die Individualität fokussierende Erforschung des Nutzer/innererlebens begleitet wird. In der vorliegenden Arbeit wurde etwa versucht, durch die Bildung von Idealtypen sowie die Konzeptionierung beziehungsrelevanter Zuschreibungen, zur Theoriebildung im Feld beizutragen. Auch wenn verschiedene, o.g. Restriktionen die Reichweite der Erkenntnisse einschränken, ermöglichen sie einen Einblick in das, was in Nutzer/innen während der Interaktion mit derartigen Systemen vorgehen könnte. Dabei zeigt sich die Stärke qualitativer Forschungszugänge vor allem darin, dass durchaus paradoxe und hinsichtlich des technologischen Fortschritts kritische Erkenntnisse zu Tage treten (z.B. Kooperativität trotz negativer Zuschreibungen). Die Studienergebnisse unterstreichen darüber hinaus, was wir in unserer Arbeit im SFB/TRR 62 stets zu verdeutlichen versuchten: Es geht nicht darum, das eine, möglichst optimale „Companion“-Design (etwa i. S. weitgehend menschenähnlicher Systemfähigkeiten) zu implementieren, um allen Nutzer/innen ein gleichermaßen positives Erleben der Interaktion zu ermöglichen; vielmehr ist es der/die Nutzer/in selbst, welche/r das System durch individuellen Zuschreibungen erst zu dem macht, was er/sie erlebt. Daraus ergibt sich eine Bandbreite individueller Erlebensweisen, welche ihrerseits – zusätzlich zur Forderung der Nutzeradaptivität von Companion-Systemen in der HCI – nach einer auf den/die Nutzer/in zugeschnittenen Systemgestaltung verlangt.

Anmerkungen

- 1 Hier wird die Studie auszugsweise und komprimiert dargestellt; siehe Krüger (2018) für eine umfassende Beschreibung.
- 2 Zur Vereinfachung wurden für die Typenbezeichner lediglich männliche Formen gewählt, jedoch sind stets beide Geschlechter gemeint.

Literatur

- Acquisti, A./Grossklags, J. (2008): What can behavioral economics teach us about privacy? In: Acquisti, A./Gritzalis, S./Lambrinouidakis, C./Capitani di Vimercati, S. de (Hrsg.): *Digital privacy: Theory, technologies, and practices*. Boca Raton/FL, S. 363–377.
- Bargas-Avila, J. A./Hornbæk, K. (2011): Old wine in new bottles or novel challenges? A critical analysis of empirical studies of user experience. In: Tan, D./Fitzpatrick, G./Gutwin, C./Begole, B./Kellog, W. A. (Hrsg.): *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 2011)*. New York/NY, S. 2689–2698.
- Baumeister, R. F./Leary, M. R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: *Psychological Bulletin*, 117. Jg., H. 3, S. 497–529.
- Bickmore, T. W./Caruso, L./Clough-Gorr, K./Heeren, T. (2005): 'It's just like you talk to a friend'. Relational agents for older adults. In: *Interacting with Computers*, 17. Jg., H. 6, S. 711–735.
- Biocca, F./Harms, C./Burgoon, J. K. (2003): Toward a more robust theory and measure of social presence: Review and suggested criteria. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 12. Jg., H. 5, S. 456–480.
- Biundo, S./Wendemuth, A. (2016): Companion-technology for cognitive technical systems. In: *KI – Künstliche Intelligenz*, 30. Jg., H. 1, S. 71–75.
- Blythe, M./Hassenzahl, M./Law, E./Vermeeren, A. (2007): An analysis framework for user experience (UX) studies: A green paper. In: Law, E./Vermeeren, A./Hassenzahl, M./Blythe, M. (Hrsg.): *Towards a UX Manifesto – Proceedings of the COST294-MAUSE affiliated workshop*. Lancaster, S. 1–5.
- Böhle, K./Bopp, K. (2014): What a vision: The artificial companion. A piece of vision assessment including an expert survey. *STI studies*, 10. Jg., H. 1, 155–186.
- Breazeal, C. (2002): *Designing sociable robots*. Cambridge, MA.
- Culnan, M. J./Armstrong, P. K. (1999): Information privacy concerns, procedural fairness, and impersonal trust: An empirical investigation. In: *Organization Science*, 10. Jg., H. 1, S. 104–115.
- Dennett, D. C. (2007): *Intentionale Systeme*. In: Bieri, P. (Hrsg.): *Analytische Philosophie des Geistes* (4. Aufl.). Weinheim, S. 162–183.
- Epley, N./Waytz, A./Cacioppo, J. T. (2007): On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. In: *Psychological Review*, 114. Jg., H. 4, S. 864–886.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2004): *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York/NY.
- Frommer, J. (1996): *Qualitative Diagnostikforschung: Inhaltsanalytische Untersuchungen zum psychotherapeutischen Erstgespräch*. Berlin.
- Frommer, J./Rösner, D./Haase, M./Lange, J./Friesen, R./Otto, M. (2012): *Teilprojekt A3. Früherkennung und Verhinderung von negativen Dialogverläufen. Operatormanual für das Wizard of Oz-Experiment*. Lengerich.
- Gerhardt, U. (1986): *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie*. Frankfurt/M.
- Harper, J. R. (2007): 'Please do not lean on the computer. It has feelings too.': The relationships transferred by humans to technology (Ph.D. thesis). School of Psychology, University of Wollongong, New South Wales, Australia. <http://ro.uow.edu.au/theses/731> (6. Juni 2014)
- Hassenzahl, M. (2008): User experience (UX): Towards an experiential perspective on product quality. In: Brangier, E./Michel, G./Bastien, J.M.C./ Carbonell, N. (Hrsg.): *Proceedings of the 20th International Conference of the Association Francophone d'Interaction Homme-Machine (IHM 2008)*. New York/NY, S. 11–15.
- Höök, K. (2004): User-centred design and evaluation of affective interfaces. In: Ruttkay, Z./Pelachaud, C. (Hrsg.): *From brows to trust: evaluating embodied conversational agents*. Dordrecht, S. 127–160.

- Johnson, R. D./Marakas, G. M./Palmer, J. W. (2006): Differential social attributions toward computing technology: An empirical investigation. In: *International Journal of Human-Computer Studies*, 64. Jg., H. 5, 446–460.
- Karapanos, E. (2013): *Modeling users' experiences with interactive systems*. Berlin.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden.
- Kelley, J. F. (1984): An iterative design methodology for user-friendly natural language office information applications. In: *ACM Transactions on Information Systems*, 2. Jg., H. 1, S. 26–41.
- Köhler, K./Frommer, J. (2016): Follow up-Interviews als Datenerhebungsmethode zur Untersuchung der Dynamik subjektiver Krankheitstheorien. In: Detka, C. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheitsforschung: Beispiele aus der interdisziplinären Forschungspraxis*. Opladen, S. 235–252.
- Krämer, N. C./Eimler, S./der Pütten, A. v./Payr, S. (2011): Theory of companions: What can theoretical models contribute to applications and understanding of human-robot interaction? In: *Applied Artificial Intelligence*, 25. Jg., H. 6, S. 474–502.
- Krüger, J. (2018): *Subjektives Nutzererleben in der Mensch-Computer-Interaktion – Beziehungsrelevante Zuschreibungen gegenüber Companion-Systemen am Beispiel eines Individualisierungsdialogs*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Krüger, J./Wahl, M./Frommer, J. (2015a): Making the system a relational partner: Users' ascriptions in individualization-focused interactions with Companion-systems. In: Berntzen, L./Böhm, S. (Hrsg.): *Proceedings of the 8th International Conference on Advances in Human-oriented and Personalized Mechanisms, Technologies, and Services (CENTRIC 2015)*. Red Hook/NY, S. 48–54.
- Krüger, J./Wahl, M./Frommer, J. (2015b): Ideal types of users based on subjective experiences of individualization-focused user-companion interaction. In Biundo-Stephan, S./Wendemuth, A./Rukzio, E. (Hrsg.): *Proceedings of the 1st International Symposium on Companion-Technology (ISCT 2015)*. Ulm, S.102–107.
- Krüger, J./Wahl, M./Frommer, J. (2016): Users' relational ascriptions in user-companion interaction. In: Kurosu, M. (Ed.): *Proceedings of the 18th International Conference on Human-Computer Interaction (HCI International 2016) (Part III): Human-computer interaction. Novel user experiences*. New York/NY, S. 128–137.
- Lange, J./Frommer, J. (2011): Subjektives Erleben und intentionale Einstellung in Interviews zur Nutzer-Companion-Interaktion. In: Heiß, H.-U./Pepper, P./Schlingloff, H./Schneider, J. (Hrsg.): *Proceedings der 41. GI-Jahrestagung: Informatik schafft Communities (INFORMATIK 2011)*. Bonn, S. 240. Volltext: www.user.tu-berlin.de/komm/CD/paper/060332.pdf (18. Dezember 2016)
- Law, E./Roto, V./Hassenzahl, M./Vermeeren, A./Kort, J. (2009): Understanding, scoping and redefining User eXperience: A survey approach. In: Arthur, R. B./Olsen, D. R. (Hrsg.): *Proceedings of the CHI 09 Conference on Human Factors in Computer Systems*. New York/NY, S. 719–728.
- Maslow, A.H. (1943): A theory of human motivation. In: *Psychological Review*, 50. Jg., H. 4, S. 370–396.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., akt. und überarb. Aufl.). Weinheim.
- Mori, M. (1970): Bukimi no tani [The uncanny valley]. *Energy*, 7. Jg., H. 4, S. 33–35.
- Nass, C./Moon, Y. (2000): Machines and mindlessness: Social responses to computers. In: *Journal of Social Issues*, 56 Jg., H. 1, S. 81–103.
- Nass, C./Moon, Y./Morkes, J./Kim, E.-Y./Fogg, B. J. (1997): Computers are social actors: A review of current research. In: Fiedmann, B. (Hrsg.): *Moral and ethical issues in human-computer interaction*. Stanford/CA, S. 137–162.
- Nisbett, R. E./Wilson, T. D. (1977): Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. In: *Psychological Review*, 84. Jg., H. 3, S. 231–259.
- Norman, D. A. (1983): Some observations on mental models. In: Gentner, D. A./Stevens, A. L. (Hrsg.): *Mental models*. Hillsdale/NJ, S. 137–162.

- Pfadenhauer, M. (2015): The contemporary appeal of artificial companions: Social robots as vehicles to cultural worlds of experience. *The Information Society*, 31. Jg., H. 3, S. 284–293.
- Pfadenhauer, M./Dukat, C. (2014): Künstlich begleitet. Der Roboter als neuer bester Freund des Menschen? In: Grenz, T./Möll, G. (Hrsg.): *Unter Mediatisierungsdruck. Änderungen und Neuerungen in heterogenen Handlungsfeldern*. Wiesbaden, S. 189–210.
- Pollick, F. E. (2010): In search of the uncanny valley. In: *Social Informatics and Telecommunications Engineering*, 40. Jg., H. 4, S. 69–78.
- Preim, B./Dachselt, R. (2010): *Interaktive Systeme: Band 1: Grundlagen, Graphical User Interfaces, Informationsvisualisierung* (2. Aufl.). Berlin.
- Reeves, B./Nass, C. (1996): *The media equation. How people treat computers, television, and new media like real people and places*. Cambridge.
- Richardson, M./Ball, L. J. (2009): Internal representations, external representations and ergonomics: Toward a theoretical integration. In: *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 10. Jg., H. 4, S. 335–376
- Rösner, D./Frommer, J./Friesen, R./Haase, M./Lange, J./Otto, M. (2012): LAST MINUTE: A multimodal corpus of speech-based user-companion interactions. In: Calzolari, N./Choukri, K./Declerck, T./Doğan, M. U./Maegaard, B./Mariani, J./Moreno, A./Odiijk, J./Piperidis, S. (Hrsg.): *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*. Red Hook/NY, S. 2559–2566.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–294.
- Selting, M./Auer, P./Barth-Weingarten, D./Bergmann, J./Bergmann, P./Birkner, K./Couper-Kuhlen, E./Deppermann, A./Gilles, P./Günthner, S./Hartung, M./Kern, F./Mertzluff, C./Meyer, C./Morek, M./Oberzaucher, F./Peters, J./Quasthoff, U./Schütte, W./Stukenbrock, A./Uhmann, S. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10. Jg., S. 353–402, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (13. Dezember 2010).
- Siegert, I./Lotz, A. F./Egorow, O./Böck, R./Schega, L./Tornow, M./Thiers, A./Wendemuth, A. (2016). Akustische Marker für eine verbesserte Situations- und Intentionserkennung von technischen Assistenzsystemen. In: Weidner, R. (Hrsg.): *Zweite transdisziplinäre Konferenz: Technische Unterstützungssysteme, die die Menschen wirklich wollen*. Hamburg, S. 465–474.
- Turkle, S. (2003): Sociable technologies: Enhancing human performance when the computer is not a tool but a companion. In: Roco, M. C./Bainbridge, W. S. (Hrsg.): *Converging technologies for improving human performance: Nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science*. Dodrecht, S. 150–158.
- Turkle, S. (2007): Authenticity in the age of digital companions. In: *Interaction Studies*, 8. Jg., H. 3, S. 501–517.
- Turner, P./Sobolewska, E. (2009): Mental models, magical thinking and individual differences. In: *Human Technology*, 5. Jg., H. 1, S. 90–113.
- Weber, M. (1988[1904]): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.). Tübingen, S. 146–214.
- Wendemuth, A. (2015): Companion-Systeme: Soziale Agenten mit kognitiven Fähigkeiten. In: Peters, S. (Hrsg.): *Die Technisierung des Menschlichen und die Humanisierung der Maschine: Interdisziplinäre Beiträge zur Interdependenz von Mensch und Technik*. Halle/Wittenberg, S. 75–100.
- Wilks, Y. (2010): Close engagements with artificial companions: Key social, psychological, ethical and design issues. Amsterdam.
- Wright, P./McCarthy, J. (2010): Experience-centered design: Designers, users, and communities in dialogue. In: *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*, 3. Jg., H. 1, S. 1–123.

Christopher Wimmer

Marginalisierung und eine lebensweltliche Klassenanalyse

Reproduktion und Umgangsweisen der marginalisierten Klasse in Deutschland

Marginalization and a daily life class analysis

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Reproduktion und Umgangsweisen mit einer gesellschaftlich marginalisierten Position durch die Akteure selbst und nähert sich diesen empirisch über qualitative Lebenslaufinterviews. Zunächst spezifiziert der Artikel einen Klassenbegriff für eine subjektorientierte Sozialstrukturanalyse im Anschluss an Karl Marx, Pierre Bourdieu und E.P. Thompson, um damit eine Klassendefinition für die Klasse der Marginalisierten zu erlangen. Die empirische Basis bilden zehn Interviews mit marginalisierten Personen aus der BRD, die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Damit konnten verschiedene Stationen der Reproduktion von Marginalisierung im Lebensverlauf nachgezeichnet werden. Darüber hinaus wurden wesentliche Unterschiede im konkreten Umgang mit der Marginalisierung beschrieben, die den Klassenbegriff weiter herausfordern.

Schlagwörter: subjektorientierte Sozialstrukturanalyse; Klassengesellschaft; Dokumentarische Methode; Marginalisierung

Abstract

The paper examines the reproduction and ways of dealing with a socially marginalized position by the actors themselves and approaches this empirically through qualitative résumé interviews. First, the article specifies a class concept for a subject-orientated social structure analysis following Karl Marx, Pierre Bourdieu and E.P. Thompson to gain a class definition for the marginalized class. The empirical basis consists of ten interviews with marginalized people in Germany which were evaluated with the documentary method (“Dokumentarische Methode”). Thereby different stages of reproduction of marginalized life in the course of life could be traced. In addition, significant differences in the specific coping with the marginalized situation have been described with challenges the class concept furthermore.

Keywords: Subject-oriented social structure analysis; Class society; Documentary Method; Marginalization

1 Einleitung

In den letzten Jahren rückten in der Soziologie vermehrt Debatten um die neuen Unterschichten (Friedrich-Ebert-Stiftung 2006), sowie Fragen von Abstiegsängsten (Nachtwey 2016) und (Re-)Prekarisierung der Arbeiter_innenklasse (Lindner 2008) in den Fokus. Debatten um die Überflüssigen (Bude/Willisch 2007; Bude

2008), die Zukurzgekommenen (Dahrendorf 2000) und das untere Drittel der Zweidrittelgesellschaft (Glotz 1984; s.a. Herkommer 1999; Kronauer 2002; Kahrs 2013) werden aktuell von einer wachsenden Anzahl von Armutsstudien (vgl. Butterwegge 2016; Cremer 2016; Fratzscher 2016; Schneider 2016) ergänzt.

Innerhalb der Sozialstrukturanalyse gewinnen dabei subjektorientierte Ansätze mehr und mehr an Bedeutung (Sachweh 2009, 2013; Hirsland/Lobato 2014). Diesen Ansätzen gelingt es, Akteure in ihren eigenen Äußerungen ernst zu nehmen (vgl. Celikates 2009) und dies als Ausgangspunkt für soziologische Forschung zu betrachten. In diesem Aufsatz möchte ich diesem Anspruch folgen – erweitert wird er durch den Fokus auf die Rekonstruktion lebensweltlicher Formen des Umgangs mit Ausgrenzung und gesellschaftlicher Marginalisierung.

Durch diese Ergänzung einer Klassenanalyse um den lebensweltlichen Faktor ergibt sich auch ein veränderter methodischer Zugang: Empirisch stütze ich mich auf zehn biographische Lebenslaufinterviews, die im Rahmen des Projekts *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland* (Rehbein u.a. 2015) zwischen 2009 und 2015 erhoben wurden. Der Fokus soll auf der untersten der sozialen Klassen, die das Forscher_innenteam um Rehbein in der derzeitigen Bundesrepublik gefunden hat, liegen: den Marginalisierten. Es soll zum einen darum gehen, wie die Befragten vor dem Hintergrund ihres Lebensverlaufs ihre Klassenposition reproduzieren und zum anderen, wie sie mit ihrer Lage unterschiedlich umgehen.

Dafür gehe ich wie folgt vor: Abschnitt 2 legt die klassentheoretischen Grundannahmen dar; Abschnitt 3 widmet sich dem Sample, dem methodischen Vorgehen und rekonstruiert erste Ergebnisse zu den Marginalisierten. Die gewählte Methode ist dabei eng mit dem subjektzentrierten Klassenbegriff verzahnt. Abschnitt 4 interpretiert mit Hilfe der qualitativen Interviews die Reproduktion der marginalisierten Lage im Lebensverlauf und Abschnitt 5 beschreibt die verschiedenen Umgangsweisen der Befragten mit ihrer sozialen Lage. Das Fazit fasst die Grundüberlegungen zusammen und beschreibt einige Herausforderungen für den Klassenbegriff.

2 Ein subjektorientierter Klassenbegriff

Wenn in diesem Aufsatz die Rede von der Klasse der Marginalisierten ist, sind zuerst einige theoretische Überlegungen vonnöten. Dass in der Soziologie zu Beginn des 21. Jahrhunderts überhaupt noch von Klasse(n) gesprochen wird, ist dabei keine Selbstverständlichkeit.

2.1 Klassenfraktionen im Anschluss an Marx

Den Ausgangspunkt für eine Diskussion um den Klassenbegriff bildet Karl Marx. Auch wenn er selbst in seinem Werk keine einheitliche Definition der Klasse gegeben hat (vgl. Mauke 1970; Ritsert 1988), ermöglicht er doch eine Grundlage für die weitere Beschäftigung mit dem Begriff. Grundsätzlich unterscheiden sich Klassen bei Marx nach ihrer ökonomischen Stellung innerhalb einer historischen Produktionsweise sowie nach den Praktiken ihrer politischen und gesellschaftlichen Kämpfe. Gerade in seinen politischen Schriften bietet Marx einen dezidiert konkreten

Klassenbegriff an, der für eine subjektorientierte Sozialstrukturanalyse nutzbar gemacht werden kann, da er sich verstärkt auf die praktischen Handlungen der Klassenakteure richtet (vgl. Marx 1960[1850], S. 9ff.; Marx 1960a[1852], S. 111ff.). Dort schärft Marx den Blick für die subjektiven Formen, in denen sich das jeweilige Interesse der Klassen und Klassenfraktionen äußert und das sich nicht monokausal aus der ökonomischen Grundlage ableiten lässt. Klasse ist somit mehr als die Stellung einzelner Gruppen im gesellschaftlichen Produktionsprozess.

Bereits im *Manifest der kommunistischen Partei* von 1848 (Marx/Engels 1977 [1848], S. 459ff.) werden dahingehend soziokulturelle Identitäten *innerhalb* der Arbeiter_innenklasse beschrieben, aus denen sich verschiedene Handlungsstrategien entwickeln (vgl. ebd., S. 487f.): Die klassenkämpferische und bewusste Fraktion des Proletariats; die kleinbürgerlichen Arbeiter_innen, die versuchen, die derzeitigen Zustände zu erhalten und schlussendlich das Lumpenproletariat. Jener Teil, der nicht nur periodisch, sondern dauerhaft keine Arbeit mehr finden kann und damit auch aus allen Strukturierungen der Gesellschaft herausfällt. Sie haben laut Marx kein Bewusstsein ihrer Lage und können damit ihr eigenes Interesse nicht artikulieren und neigen zu reaktionärem und kriminellen Verhalten (vgl. ebd.).

Im Werk von Marx verschränkt sich die strukturelle Klassenanalyse mit den konkreten Handlungsstrategien der Akteure. In der Rezeptionsgeschichte wird die „subjektive“ und „objektive Formel“ (Korsch 1967, S. 137) jedoch meist unzureichend vermittelt. Dies führt zu unterschiedlichen Konzeptionen, wie man die Handlungsmacht der (Arbeiter_innen-)Klasse beurteilt: Ergibt sie sich einfach substantiell auf Grundlage der Stellung im Produktionsprozess oder braucht es verbindende Erfahrungen des gemeinsamen Lernens und Kämpfens? Hierauf gründen sich dann auch Diskussionen um den vermeintlichen Marx'schen Begriff der „Klasse an sich“ und „Klasse für sich“. Michael Vester (Vester 2013, S. 136f.) hat jedoch nachgewiesen, dass diese Formulierungen im Marx'schen Gesamtwerk überhaupt nicht vorkommen. Marx wählt anstelle der ihm unterstellten „substantzialistischen (...) ein relationale Formulierung“ (ebd.). Da die Klassen nicht durch angebliche Wesensmerkmale, sondern ausschließlich in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt werden, ist Klasse bereits in der Theorie von Marx „selbstredend eine relationale Kategorie“ (Postone 2003, S. 483).

2.2 Klasse als Traditionslinie bei Bourdieu und Thompson

Es waren vor allem Pierre Bourdieu und Edward Palmer Thompson, die diese relationale und praxeologische Klassenanalyse von Marx aufnahmen und weiterführten. Sie können dabei helfen, einen erneuerten Klassenbegriff fassbar zu machen. Beide tragen der gewachsenen Rolle der symbolischen Dimension der Herrschaft Rechnung. Daraus ergibt sich für eine Klassenanalyse, dass die symbolischen Formen der Klassenkämpfe eine ebenso große Rolle spielen, wie die materielle Verteilungsfrage. Diese Erweiterung richtet sich gegen eine Klassenanalyse, die Klassen in der Gesellschaft als objektiv gegeben betrachtet. Bourdieu geht den umgekehrten Weg. Für ihn sind Klassen *a priori* nicht existent. Vorgängig gibt es den sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1997b, S. 106). Positionen, die Akteure dort einnehmen, werden bestimmt durch ihre Ausstattung mit Kapital. Neben das ökonomische Kapital treten bei Bourdieu noch das kulturelle, soziale und symbolische Kapital (Bourdieu 1983). Der soziale Raum wird in erster Linie durch das ökonomische

mische und kulturelle Kapital aufgespannt. Klassen(fraktionen) werden durch die Kombination der unterschiedlichen Kapitalien bestimmt. Dadurch lässt sich dieser Raum sozialer Positionen erstens vertikal nach Kapitalvolumen (hoch, mittel, niedrig) und zweitens horizontal nach Verteilung der Kapitalarten (v.a. ökonomisch vs. kulturell) gliedern. Je näher Akteure im sozialen Raum zusammenliegen, desto wahrscheinlicher gehören sie der gleichen Klasse an. Bourdieu findet auf dieser Grundlage drei Hauptklassen (welche sich nach Kapitalvolumen unterscheiden): die herrschende Klasse, die Mittelklasse und die unteren Volksklassen¹ sowie Kapitalfraktionen, die sich innerhalb der Klassen nach Kapitalstruktur unterscheiden wie z.B. das Besitzbürgertum und das Bildungsbürgertum (vgl. ebd., S. 733f.).

Die Ausstattung mit verschiedenen Kapitalien bestimmt die klassenspezifischen Habitusformen. Der Habitus ist zwar individueller Bestandteil eines Körpers, er wird jedoch gesellschaftlich und kollektiv durch seine klassenspezifische Wiederholung und Einübung. Hierfür prägt Bourdieu den Begriff des Klassenhabitus (vgl. Bourdieu 1976; 1987; 1987a). Dieser äußert sich vorreflexiv im Denken, Fühlen und Wahrnehmen über so unterschiedliche Dinge wie Essensvorlieben, Kleiderwahl, Musikgeschmack oder Wohnungsgestaltung – all dies ist klassenmäßig geprägt und in die Körper eingelassen. Damit entledigt sich Bourdieu in gewisser Weise der Suche nach einem Klassenbewusstsein von Marx. Nicht eine Bewusstseinskategorie führt zur Reproduktion der Klasse, sondern der Habitus als Ausdruck der Klassenlage, der eher einem kollektiven Klassen**un**bewusstsein entspricht (vgl. Eder 1989, S. 16f; Eder 2013).

Weniger beachtet, aber von entscheidender Bedeutung für diesen Aufsatz, ist die Zeitdimension in der Bourdieu'schen Klassenanalyse. Neben das Kapitalvolumen und die Kapitalausstattung tritt noch die zeitliche Entwicklung des Volumens, welche die Laufbahn der Akteure bestimmt (vgl. Bourdieu 1974, S. 48). Durch die Zeitdimension wird der soziale Raum ebenso ein Raum der Wege, welchen die Akteure in ihrem Lebenslauf zurücklegen. Gerade dieser dritte Aspekt ermöglicht es, Klassenanalyse an die Entwicklungstendenzen der Gesellschaft zu koppeln. Bourdieu beschreibt die geschichtliche Permanenz und den Wandel der Klassen mit Hilfe des Konzepts der Laufbahnklassen (Bourdieu 1987, S. 187-193). Die zentrale These hier ist, dass die Zuweisung der Akteure zu ihrer sozialen Position durch die Herkunft stärker ist, als die (handlungstheoretisch betonten) Freiheiten und Möglichkeiten. Begründet wird dies durch den *Hysteresiseffekt des Habitus*. Damit meint Bourdieu, dass die Dispositionen der Akteure im Lebensverlauf konstant bleiben. Dies auch noch, wenn sich der gesellschaftliche Rahmen der Akteure längst geändert hat. Inkorporierte Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte sind durch die Einschreibungen des Habitus träger als die schneller möglichen Wandel der äußeren Umgebung.

Diesen Gedanken der Reproduktion von Klassen nimmt Thompson (1987) auf, bezieht ihn aber stärker auf Traditionen, Erfahrungen und Denkformen der Akteure. Daraus werden die Klassenverhältnisse abgeleitet (vgl. Groh 1980, S. 15). Bei Thompson entsteht die Klasse nicht lediglich als Produkt der kapitalistischen Ausbeutung, sondern ist an ihrer Entstehung selbst beteiligt:

„Die Arbeiterklasse wurde nicht nur geschaffen, sie war zugleich ihr eigener Schöpfer“ (Thompson 1987, S. 209).

Das heißt, dass erst die Praktiken und Erfahrungen der Akteure in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen sie als Klasse konstituieren. Durch diesen Bruch mit dem aristotelischen Denken – ähnlich wie bei Bourdieu – wird deutlich,

dass die Klasse nicht einfach als Substanz vorhanden ist: Erst in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen entstehen die Klassen als Klassen in Abgrenzung zu anderen. Der Klassenkampf geht somit den Klassen voraus und nicht umgekehrt (Thompson 1980a, S. 267; 1980b, S. 158). Dadurch ist Klasse nichts statisches und gegebenes, sondern etwas, das sich unter Menschen, in ihren Beziehungen, abspielt und das ohne die Kategorie der Erfahrung nicht gedacht werden kann:

„Indem Menschen ihre eigene Geschichte leben, definieren sie *Klasse*, und dies ist letzten Endes die einzige Definition“ (Thompson 1987, S. 10).

Klasse kann somit verstanden werden als habitualisierte Traditionslinie, die unter konkreten sozioökonomischen Bedingungen entstanden ist, durch diese aber nicht endgültig determiniert wird. Der hier gewählte Fokus auf die subjektive Seite ist dabei kein Selbstzweck, sondern soll die Möglichkeit eröffnen, konkrete Erfahrungen und Äußerungen von Akteuren in den Blick zu nehmen und diese als Ausdruck der Klassenstellung zu verstehen: Klasse wird erlernt und im alltäglichen Handeln, Denken und Wahrnehmen reproduziert.

3 Methodisches Vorgehen und die Marginalisierten

Wenn ein solch subjektorientierter Klassenbegriff zugrunde gelegt wird, ändert sich auch die Methode der Klassenanalyse. Diese beschränkt sich üblicherweise auf quantitative Forschung und kommt meist dann an ein Ende, wenn gezeigt worden ist, wie viel Prozent der Bevölkerung einer (wie auch immer benannten) Klasse zugehören. Häufig bleiben diese Analysen bei dem stehen, was Bourdieu „Klassen auf dem Papier“ (Bourdieu 1998, S. 23) genannt hat. Methodisch verfolgt dieser Aufsatz ein anderes Ziel und möchte lebensweltliche Ausprägungen und Umgangsweisen mit der Klassengesellschaft beschreiben. Dementsprechend stütze ich mich auf qualitative Daten. Eher als quantitative Erhebungen erlauben diese, die Bedeutungssysteme, Selbstwahrnehmungen und Motivationslagen der Befragten einzubeziehen. Die empirische Basis bilden Interviews aus dem Projekt von Rehbein u.a. (2015). Die Forscher_innengruppe konnte zwischen 2009 und 2015 rund 300 teilnarrative, biographische Leitfadeninterviews von 30 bis 120 Minuten Dauer führen. Die Interviews bestanden aus einem erzählenden Teil, in dem die Befragten zu den Themenbereichen Herkunftsfamilie, Kindheit und Schulzeit, Ausbildung, Partnerschaft, Berufsleben und aktueller Alltag sowie Zukunftsvorstellungen frei reden konnten und einem abschließenden Teil, in dem geschlossene Fragen gestellt wurden oder auch auf einem Interviewbogen beantwortet werden konnten sowie soziodemographischen Merkmalen. Aus diesem Pool wurde vom Forschungsteam ein repräsentatives Sample von 61 Interviews erstellt. Aus diesem Corpus habe ich zehn marginalisierte Befragte ausgewählt.

Grundlage für die Auswahl war in Anlehnung an Rehbein u.a. die Trennlinie der *Würde der Arbeit* (vgl. Rehbein u.a. 2015, S. 43): Arbeit schafft Identität und Sinn für die Akteure und vermittelt damit die Klassenlage (vgl. ebd., S. 45f.). Schier unüberwindbare gesellschaftliche Trennlinien lassen sich darin finden, ob Arbeit als Ausdruck von Würde, Notwendigkeit oder Expressivität verstanden wird – oder ob Menschen wegen ihres hohen Kapitalbesitzes von Arbeit komplett befreit sind. Klasse endet dort, wo diese drei Trennlinien der Arbeit nicht überwunden werden

können. Auf dieser Grundlage werden vier Klassen analysiert, die die derzeitige bundesrepublikanische Gesellschaft prägen (vgl. ebd., S. 43ff.): Die Enthobenen, die Etablierten, die Kämpfer_innen sowie die Marginalisierten. Tabelle 1 verdeutlicht diese Klassengliederung:

Tab. 1: Vier soziale Klassen in der Bundesrepublik

Klassen	Trennlinie der Arbeit
Enthobenen	<i>Befreit von Lohnarbeit</i>
Etablierten	<i>Trennlinie der Expressivität</i>
Kämpfer_innen	<i>Trennlinie der Notwendigkeit</i>
Marginalisieren	<i>Trennlinie der Würde</i>

Quelle: Eigene Darstellung, vgl. Rehbein u.a. 2015, S. 32

Die quantitativen Untersuchungen von Rehbein u.a. beziffern die Marginalisierten auf rund 15 Prozent der Bevölkerung der Bundesrepublik. Die Klasse besitzt wenig Gesamtkapital und wird vom Rest der Gesellschaft als faul und ungeeignet für Arbeit klassifiziert. Dabei ist gerade dies – eine Arbeitsstelle – der größte Wunsch der Marginalisierten (vgl. ebd., S. 55). Mit ihrem Selbstbild, Müll und Aussatz der Gesellschaft zu sein, korrespondiert die *Trennlinie der Würde*, unterhalb derer sie sich befinden. Entweder sind sie arbeitslos oder verrichten Arbeit, die gesellschaftlich als würdelos angesehen wird. Während sich Rehbein u.a. zentral auf objektive Bedingungen wie Haushaltseinkommen, Bildungsniveau oder Migrationsgeschichte gestützt haben, soll nun eine genauere Untersuchung der subjektiven Seite und des Umgangs der Marginalisierten mit ihrer Situation im Zentrum stehen.

Die Interviews wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2007; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001; Nohl 2006; Weller 2005) ausgewertet. Das auf Karl Mannheim (1964) zurückgehende Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung wurde in den 1980er Jahren von Ralf Bohnsack auch in Auseinandersetzung mit Bourdieu (vgl. Meuser 1999, 2007) zu einer eigenen Methode ausgebaut. Es geht Bohnsack darum, implizites Wissen vor dem Hintergrund der klassen- und milieuspezifischen Lage zu analysieren. Der wörtliche Sinngehalt dient als Ausgangspunkt und als Orientierungsschema. Interessant ist aber das zugrunde liegende Wissen. Ziel ist es, den dokumentarischen, impliziten Sinngehalt aufzudecken: es geht nicht nur um einen Analyse dessen *was* gesagt wird, sondern *wie* es gesagt wird (Bohnsack 2003, S. 64ff., S. 173ff; Mannheim 1980, S. 88ff.).

Die Methode räumt darüber hinaus vor allem der Typenbildung (vgl. Bohnsack 2007) eine maßgebliche Bedeutung ein. Typiken entstehen dann, wenn in bestimmten Bereichen ein homologer Orientierungsrahmen gefunden werden konnte, der auf Gemeinsamkeiten verweisen könnte. Diese verschiedenen Rahmen und Wahrnehmungen machen es dann möglich, zu Vergleichen und Unterscheidungen innerhalb aber vor allem auch zwischen den Fällen zu gelangen. Unterschieden bei der Typenbildung wird zwischen zwei Stufen, der *sinngenetischen* und der *soziogenetischen* Typenbildung (ebd.). Erstere bezieht sich auf die Rekonstruktion spezifischer kollektiver Orientierungsrahmen im Fallvergleich (vgl. Nentwig-Gesemann 2007; Bohnsack 2007, 2010). Sie entspricht einer themenbezogenen fallvergleichenden Abstraktion. Dies ist zentral für die Beschreibung der unterschiedlichen

Umgangsweisen der Befragten mit ihrer marginalisierten Position. Die *soziogene-tische Typenbildung* bezieht sich daran anschließend auf „die Frage nach demjenigen Erfahrungsraum bzw. derjenigen Erfahrungsdimension, der diese Orientierung zuzurechnen ist bzw. genauer: innerhalb derer ihre (Sozio)-Genese zu suchen ist“ (Bohnsack 2007, S. 245; s.a. Amling/Hoffmann 2013; Mannheim 1978).

Diese Typenbildung – und allgemeiner, die Untersuchung konkreter Akteure und ihrer Praktiken – ermöglicht es, eine Innenansicht auf die Produktion und Reproduktion von sozialen Klassen zu bekommen. Dadurch wird die klassische Sozialstrukturanalyse um einen entscheidenden Aspekt ergänzt. Der Anspruch ist es, Einzelfälle als kristallisierte Formen von allgemeineren Zügen zu begreifen. Lebenslaufanalyse und Klassenanalyse gehen somit einher. Tabelle 2 gibt einen Überblick über den Interviewcode, den (anonymisierten) Namen, sowie über die wichtigsten sozialstrukturellen Daten der Befragten:

Tab. 2: Interviewpartner_innen

Interviewcode	Name	Geschlecht	Alter	Höchster Abschluss	Beruf
2013AA1	Anna Arthur	w	35	Abitur	Arbeitslos
2013AA3	Bettina Bauer	w	33	Abitur	Arbeitslos
2013AA4	Carl Cortis	m	50	10. Klasse	Arbeitslos
2013CH8	Gerda Grün	w	38	Berufsschule (Schweden)	Arbeitslos
2013E52	Erich Ehlers	m	59	10. Klasse (DDR)	Gebäudereiniger
2013E53	Frieda Frei	w	24	Realschule	Arbeitslos
2013E54	Manfred Mischek	m	55	Sonderschule (DDR)	Zeitungsverkäufer
2013E56	Heidi Hartung	w	31	Hauptschule	Arbeitslos
2013E510	Kevin Kleinschläger	m	34	Realschule	Arbeitslos
RV1	Ludwig Lerther	m	49	10. Klasse (DDR)	Zeitungsverkäufer

Quelle: Eigene Darstellung

Die dokumentarische Methode, die sich auf den impliziten Sinngehalt der Befragten bezieht, ist somit eng verzahnt mit einem subjektorientierten Klassenbegriff und kann lebensweltliche Ergebnisse erzielen – narrative Interviews können somit dokumentarisch ausgewertet werden (vgl. Nohl 2005, 2006). Es geht dabei nicht darum, statistische Repräsentativität zu erlangen und verallgemeinerbare Aussagen zu produzieren, sondern möglichst viele Ausprägungen eines Phänomens mitzudenken und dadurch Repräsentanz zu ermöglichen.

4 Stationen der Reproduktion der Klassenlage

Bei der Analyse von Lebensläufen muss immer das Bedürfnis der Akteure, die eigene Biographie als geschlossene und sinnvolle Geschichte zu erzählen, reflektiert werden (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 85f.; Bourdieu 1990). Aus jeweils aktueller Perspektive werden in Biographien frühere Handlungen in eine innere Logik gebracht. Wenn im Folgenden versucht wird, einzelne Stationen im Lebenslauf zu rekonstruieren und diese als Ausdruck der Reproduktion der Klassenlage zu verstehen, ist es wichtig, sich dieser Kritik an einer vermeintlichen Ganzheitlichkeit von Biographien zu erinnern.

4.1 Herkunftsfamilie und erste Erfahrungen

Eine erste Einsicht in die Binnendifferenzierung der Marginalisierten kann die Beschreibung der familiären Situation der Befragten bieten: Bis auf zwei Ausnahmen (AA; 1,16; FF; 1,18f.)² sind die Eltern der Befragten allesamt einfache Lohnarbeiter_innen. Es gibt Bäckereiverkäuferinnen (Gerda Grün), Lieferanten (Carl Cortis), Hilfsarbeiterinnen (Erich Ehlers), Köchinnen sowie Schichtarbeiter (Manfred Mischek). In dieser Vielzahl von einfachen Tätigkeiten finden wir nur bei zwei Befragten (Gerda Grün, Carl Cortis) die Mutter als Hausfrau. In allen anderen Fällen waren auch die Mütter in einem Lohnarbeitsverhältnis. Dies kann auf die ökonomische Notwendigkeit in den Familien verweisen, um mithilfe des Einsatzes der eigenen (billigen) Ware Arbeitskraft die materielle Reproduktion sicherzustellen. Die Arbeit der Eltern der Befragten benötigt meist keine besonders hohen Qualifikationen und erhöht dadurch die Wahrscheinlichkeit der Austauschbarkeit. Heidi Hartung beschreibt diesen Wechsel der Arbeitsstellen ihrer Eltern, die mal dies und mal jenes gemacht haben:

„Vater war mal Friedhofsgärtner. Meine Mutter hat mal in ner Reinigung gearbeitet (...) aber das hat sie halt auch ähm so gemacht dann mal bei alten Damen putzen gegangen“ (HH; 1,10f.).

Die Eltern haben dabei immer „mehrere Sachen gemacht“ (GG; 5,162). Ein Bewusstsein als (gelernte) Arbeiter_innen sprechen die Befragten ihren Eltern nicht zu: Sie ‚waren‘ nicht Arbeiter_innen, sondern haben „in ‚ner Getränkefirma als [eigene Hervorhebung] Lieferant‘ gearbeitet (BB; 2,51). Die Verwendung des Wortes *als* lässt darauf schließen, dass durch die häufigen Wechsel keine Identifikation mit dem Beruf als Identität entstehen konnte. Stolz durch und auf die Arbeit scheint etwas zu sein, dass den Befragten durch die Eltern nicht vermittelt wurde.

Die Ausnahmen aus diesem Bild sind Anna Arthur und Frieda Frei. Ihre Eltern waren Komponist und Organistin bzw. Chorleiterin (vgl. AA; 1,16) sowie „gelernter Informatiker (...) und (...) gelernte Hauswirtschafterin“ (FF; 1,18f.). Man hatte eine Wohnung mit eigenem Garten (vgl. FF; 6,200ff.). Auch in der Erzählung, wie über die Berufe gesprochen wird, machen diese beiden Befragten einen Unterschied. Zusammen mit Gerda Grün beschreiben sie die Berufe ausführlicher. Der Vater von Frieda Frei habe „richtig Programme [geschrieben und] Lehrgänge“ (FF; 1,20f.) gemacht. Hier wird eher eine Identität mit der Arbeit konstruiert, indem konkrete Arbeitsinhalte und -tätigkeiten beschrieben werden. Dass dies in der Erzählung Folgen für den eigenen Lebensweg hat, beschreibt Anna Arthur, die in den musischen Berufen ihrer Eltern die Grundlage für ihr eigenes musikalisches Talent erkennt (AA; 1,17). Diese Unterscheidung zwischen Arbeit als Notwendigkeit, die keine Identifikation stiftet, sowie Arbeit als ausfüllende Tätigkeit wird später nochmals Bedeutung erlangen.

4.2 Erziehung, Schule und Ausbildung

An ihre eigene Erziehung scheinen die Befragten keine großen Erwartungen gelegt zu haben und sie nicht als Station zur Ausbildung einer eigenen Subjektivität zu sehen. Sie setzen viel materieller an:

„Aber ich bin so aufgewachsen, dass ich nicht hungern musste, ich hatte immer saubere Sachen“ (KK; 1,12).

Einen ebensolchen Gradmesser legt Manfred Mischek an seine Erziehung an. Sie war „normal eigentlich. Bin kein Straftäter, kein Gewalttäter, bleibe ich auch“ (MM; 1,16). Erziehung wird hier nicht als etwas positives angesehen, sondern als Grundlage für das weitere normierte Leben. Subjektiv wird normal dabei als Teil der bürgerlichen Rechtsordnung und damit als Gesellschaftsmitglied gedeutet. Aus Fremdperspektive bedeutet normal jedoch auch weiterhin, marginalisiert zu leben. Die Vermittlung von *besonderen* Werten, Einstellungen oder gar (Zukunfts-) Hoffnungen durch die Eltern wird hier nirgends angesprochen. Ähnlich wird dies von weiteren Befragten beschrieben (vgl. BB; 1,31; HH; 1,31; LL; 4,125).

Die schulische Ausbildung der Befragten erscheint auf den ersten Blick hingegen durchaus divers: Wir finden Befragte mit Sonderschulabschluss wie Manfred Mischek bis hin zu Anna Arthur und Bettina Bauer mit einer Hochschulreife, keine Berufsausbildung wie bei Heidi Hartung bis zum Facharbeiter (Erich Ehlers). Trotzdem kann Bildung und Ausbildung (und v.a. auch die Einstellung dazu) als eine weitere Station auf dem Weg der Reproduktion von Marginalisierung im Lebensverlauf gesehen werden. Das sozialdemokratische Ideal vom ‚Aufstieg durch Bildung‘ (Scholz 2003) wird von keinem der Befragten angesprochen – ebenso wenig ein bürgerliches Ideal von der Schule als Ort der ‚Charakterbildung‘ (Buber 2005). In den meisten Fällen beschreiben die Befragten ihre Schullaufbahn als etwas, dass sie passiv erfahren haben: „es is’ einfach so die Zeit dahin gegangen“ (AA; 3,82f.; s.a. BB; 2,65). Die Schule selbst wird hier als bedeutungslose Stufe im Lebensverlauf beschrieben (vgl. Nachtwey 2016, S. 154). Die Befragten sammeln kein kulturelles Kapital an. Gestärkt wird diese Aussage durch die beiden Befragten mit Abitur Anna Arthur und Bettina Bauer. Deren Elternhäuser zeichnen sich durch Stabilität und abgesichertes ökonomisches Kapital aus. Möglicherweise ergibt sich aber ein Mangel an ausreichendem kulturellem Kapital: Trotz Abitur hat niemand der Befragten studiert – niemand der Befragten mit Abitur erwähnt, dass es diese Möglichkeiten überhaupt gegeben hätte. Der finale Schritt zur Wissenschaft wurde nicht gewagt – es folgte je eine Lehre zur Bürokauffrau (AA; 4,130ff; BB; 3,86ff.).

Die Ausbildungsberufe werden analog zur Schulbildung als praktische Notwendigkeit beschrieben. Es herrscht die Vorstellung ‚Hauptsache man hat was‘ vor (vgl. EE; 4,129). Besondere Erwartungen werden von den meisten Befragten hier nicht mit dem Erlernen von Berufen verbunden (vgl. MM; 2,64ff. BB; 3,90ff.).

4.3 Anspruch und Wirklichkeit der Arbeitssituation

Aktuell arbeitet keine_r der Befragten in dem Beruf, den sie jeweils gelernt haben. Ebenso findet man häufige Unterbrechungen und Wechsel der Tätigkeit (vgl. EE; 4,116ff.; GG; 7,236ff.; HH; 5,162ff; KK; 7,216ff; MM; 2,71). Dies deutet auf eine prekäre berufliche Situation hin. Da die Unterbrechungen und Wechsel der Tätigkeiten nicht selbst gewählt sind, zeigt dies die Austauschbarkeit der Personen aufgrund ihrer geringen Qualifikation. Diese steht zudem für geringe Aufstiegschancen – die Berufssituation der Eltern kann hier als Blaupause dienen.

Mit dieser Unsicherheit geht jedoch ein Festhalten der Befragten an der Idee von Lohnarbeit im Rahmen des Normalarbeitsverhältnis (Mückenberger 1985) als normativem Ordnungsrahmen einher. In den Interviews zeigt sich jedoch, dass

dieses Ziel für die Befragten sehr unwahrscheinlich und unrealistisch ist. Für Gerda Grün ist dabei klar, dass man „ja schnell ausgegrenzt [wird], wenn man keine [Lohnarbeit; C.W.] hat“ (GG; 41,1424f.). Erwerbsarbeit wird als gesellschaftlicher Integrationsmodus wahrgenommen und führt bei allen Befragten ohne Lohnarbeit zu dem Bedürfnis, eine Arbeitsstelle zu bekommen (vgl. CC; 10,324; s.a. BB; 5,155). Besonders deutlich wird dieser Fokus auf Arbeit bei Erich Ehlers. Mehrfach betont er fast wortgleich, wie wichtig es sei, Arbeit zu haben: „Ick sag immer, Hauptsache, man hat Arbeit.“ (EE; 4,129). Die unhinterfragte Bedeutung jeglicher Lohnarbeit wird hieraus deutlich ersichtlich. Der Arbeit wird als pures Mittel angesehen. Was die Befragten hier eint, ist ein instrumentelles Verhältnis zur Lohnarbeit, wie es sich bereits in der Schule und der Ausbildung finden ließ. Es geht in erster Linie darum, irgendeinen Job zu finden und Geld zu verdienen. Worin der Wert der Lohnarbeit besteht, wird in den Interviews nicht immer deutlich. Dass Arbeit jedoch einen hohen Stellenwert hat, ist normalisiert und muss in unserer lohnsarbeitszentrierten Gesellschaft nicht näher erläutert werden. Bei Gerda Grün gilt: Nur wer auch arbeitet, wird als Mitglied in die Gesellschaft integriert (vgl. GG; 29;1004ff.; 41,1424ff.).

Auch wenn die Orientierung an der Erwerbsarbeit bei den Befragten ungebrochen hoch ist, sollten wir auch die Kehrseite der Lohnarbeit betrachten: Die Arbeitslosigkeit (vgl. Nachtwey 2016, S. 121). Eine gemeinsame Erfahrung von sieben der zehn Befragten ist ihre aktuelle Arbeitslosigkeit. Alle Befragten haben darüber hinaus bereits Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht. In kapitalistischen Gesellschaften ist fehlende Arbeit ein zentraler Aspekt gesellschaftlicher Desintegration (vgl. Bourdieu 1997a, S. 144). Besonders deutlich wird dies bei Carl Cortis. Er beginnt das Interview völlig unvermittelt mit der Aussage, arbeitssuchend zu sein: „Ja ich bin jetzt fast 50 und auf Arbeitssuche“ (CC; 1,6). Dadurch wird seiner gesamten Erzählung die Bedeutung von Lohnarbeit vorangestellt und das Interview steht scheinbar unter diesem Zeichen. Nach dem Verlust des Arbeitsplatzes, den Carl Cortis über mehrere Jahrzehnte hatte, der seinem (Erwerbs)Leben Stabilität verliehen und seine Biographie nachhaltig geprägt hat, findet er nun keinen Zugang mehr zum Arbeitsmarkt (vgl. ebd. 5,150ff.).

5 Verschiedene Umgangsformen mit der marginalisierten Position

Diese biographischen Stationen, welche die Befragten durchlaufen und in den Interviews reflektieren, zeigen vor allem bezogen auf Bildung und Lohnarbeit Ähnlichkeiten. Beim konkreten Umgang mit ihrer gesellschaftlichen Stellung weisen die Befragten jedoch deutliche Unterschiede auf. Es lassen sich idealtypisch drei sinngenetische Typen im Sinne der Dokumentarischen Methode finden. Tabelle 3 beschreibt diese:

Tab. 3: Idealtypische Umgangsweisen

Umgangsweisen	Befragte
Aktives Handeln	Anna Arthur, Gerda Grün, Frieda Frei, Kevin Kleinschläger
Streben nach Normalität	Bettina Bauer, Carl Cortis, Erich Ehlers
Pures Überleben	Manfred Mischeck, Heidi Hartung, Ludwig Lerther

Quelle: Eigene Darstellung

5.1 Aktives Handeln

Die erste Typik zeichnet sich durch einen aktiven Umgang mit der marginalisierten Situation aus. Dies kann sich einerseits im aktiven Handeln in der eigenen Situation niederschlagen (Anna Arthur, Gerda Grün, Frieda Frei, Kevin Kleinschläger) oder andererseits in der Reflexion der eigenen Situation (Kevin Kleinschläger). Unterstützend wirken dabei zivilgesellschaftliche Infrastrukturen und soziale Netzwerke.

Alle vier Befragten dieser Untergruppe wollen nicht die Abhängigkeit von staatlicher Unterstützung in den Fokus stellen, vielmehr suchen sie nach Bereichen, in denen sie sich als handelndes und selbstbestimmtes Subjekt verstehen können. Für die Befragten gibt es „Möglichkeiten ohne Ende, man muss nur wissen wo“ (GG; 8,248f.). Die bestehende Verbindung zu staatlicher Unterstützung wird dabei nicht als Abhängigkeit gedeutet: subjektiv verstehen sie sich als autonom, wohingegen sie objektiv von sozialstaatlichen Transferleistungen abhängig sind. Das beste Beispiel hierfür ist Frieda Frei. Sie generiert ihren Lebensunterhalt durch Betteln. Dies ist eine gesellschaftlich diskreditierte Tätigkeit, die eher als Notsituation im Leben denn als übliche Lebensphase verstanden wird. Von Frieda Frei selbst wird das Betteln jedoch wie eine Lohnarbeit beschrieben und dadurch sowohl umgedeutet als auch normalisiert. Von ihrer Wohnung bei Berlin fährt sie jeden Tag morgens „um 8.30 Uhr“ (FF; 13,439) in die Stadt, um zu betteln, fährt früh abends wieder zurück, macht noch Einkäufe und Besorgungen und will abends „ein bisschen im Garten sitzen, die Sonne genießen“ (ebd. 14,461). Das Betteln wird in einen regulären Arbeitstag umgedeutet und der Abend zuhause wird zum offiziellen „Feierabend“ (ebd. 10,324). Sie wertet ihre marginalisierte Situation auf und normalisiert sie in ihrer Darstellung doppelt: Einmal sucht sie durch die regelmäßigen Arbeitszeiten Anschluss an gesellschaftliche Normen. Zudem stellt sie ihre Situation als alltägliche und geregelte Normalität dar – die sie selbst gestaltet. Die Situation ist keine Notlage oder ein Übergang, der aktiv überwunden werden müsste. Die materiellen Schwierigkeiten werden bei Gerda Grün angesprochen. Sie beschreibt, wie sie selbst kocht, schränkt ihre Möglichkeiten jedoch selbst schnell ein:

„Wir machen Eintöpfe, koch ich auch alles selber (...), ich muss jetzt nicht jeden Tag hier frischen Salat auf dem Tisch haben oder frische Möhren (...), je nachdem wie wie die Geldbörse stimmt“ (GG; 43,1512ff.).

Auch sie geht aktiv mit der alltäglichen materiellen Armut um. Kleidung für sich und ihre Kinder holt sie generell auf dem Flohmarkt oder im Spendenhaus:

„ich bin mir auch nicht zu schade, Second-Hand-Sachen zu nehmen und gerade bei Kindern, die verbrauchen sowieso sehr schnell und dann gehe ich auf Flohmarkt oder gehe ich zum Spendenwarenhaus und was. Das ist mir eigentlich egal. Wie gesagt, ich als Per-

son, bin nicht weniger würdig oder hab nicht weniger Selbstvertrauen oder so“ (ebd. 8,251ff.).

Anders als bei Anna Arthur und Frieda Frei ist Gerda Grün der gesellschaftlichen Abwertung ihres Handelns bewusst. Sie erwähnt hier konkret die Kategorie der *Würde*. Sie selbst sieht sich aber nicht als würdelos. Möglicherweise findet sie in ihrer Haltung Bestätigung durch regelmäßigen Kontakt mit den Menschen in und um das Spendenhaus, dem für sie somit soziale Bedeutung zukommt:

„dann gehe ich meist vormittags einkaufen oder gehe ich am Spendenhaus da vorbei, nicht nur, weil ich was suchen möchte auch mal mit den Leuten quatschen, auch dieses Zwischenmenschliche einfach nur den Kontakt“ (ebd. 31,1083ff.).

In Gerda Grüns Beschreibung werden soziales und kulturelles Kapital als Aspekte angesprochen, die sie sich in ihrer materiell schlechten Situation aneignet und möglicherweise zu ihrer Kompensation beitragen. Sozialkapital durch Beziehung und Freundschaften sind auch für Kevin Kleinschläger eine Grundlage, um aktiv gestalten zu können: Seine Partnerin konnte ihm während der Alkoholkrankheit helfen (vgl. KK; 5,157f.) und seine Freund_innen (vgl. ebd. 6,203ff) bilden für ihn ein sicheres Umfeld.

5.2 Streben nach Normalität

Die zweite Untergruppe, bestehend aus Bettina Bauer, Carl Cortis und Erich Ehlers zeichnet sich durch ein unbedingtes Streben nach Normalität aus. Dies drückt sich in den Wünschen nach gesellschaftlicher Integration durch Erwerbsarbeit (Bettina Bauer, Carl Cortis, Erich Ehlers) und nicht auffallen zu wollen (Bettina Bauer) aus.

„Normal“ ist das Adjektiv, dass bei Carl Cortis im Interview am häufigsten vorkommt. Er verwendet es für verschiedene Bereiche. Seine Erziehung (vgl. CC; 3,94), seine Schule und Ausbildung (vgl. ebd. 4,105), seine Essgewohnheiten (vgl. ebd. 11,401): all dies ist normal. Würde er in den Urlaub fahren und hätte er eine Beziehung: es sollte normal sein (vgl. ebd. 6,175/189). Daraus resultiert dann auch ein „normales Leben, normaler Lebensstandard“ (ebd. 184). Wichtig ist es hier, gesellschaftliche Regelungen nicht zu hinterfragen und nicht aufzufallen. Dieser Aspekt wird deutlich bei Bettina Bauer angesprochen. Sie beschreibt sich selbst als: „Eigentlich ziemlich unauffällig. Mein Ding durchgezogen und mehr war da eigentlich nicht“ (BB; 2,65). Dabei äußern sich die Normalisierungsbestrebungen und -strategien innerhalb eines gesetzten Rahmens. Die Normalität in der Marginalisierung wird vor allem über den Faktor Lohnarbeit vermittelt. Für alle Befragten dieser Untergruppe bildet sie den zentralen Referenzrahmen. Über Arbeit wird Normalität konstruiert. Wer arbeitet, ist normal, produktiv und diszipliniert (Foucault 1976): Carl Cortis, der seine ganze ‚normale‘ Existenz um Arbeit aufgebaut hat (vgl. CC; 1,12) und nun arbeitslos geworden ist, will diese Normalität wieder durch Arbeit herstellen. Sogar die Frage nach dem guten Leben beantwortet er mit: „Naja, wie ich schon immer gesagt hab‘. Bloß ‘nen Job finden.“ (CC; 10,324).

Auch bei Bettina Bauer zieht sich die Beschreibung der Normalität durch das gesamte Interview: Die Kindheit war „normal. Alles so wie es sein soll“ (BB; 2,38). Die Erziehung war ebenso „ganz normal irgendwie“ (ebd. 2,40). Interessant hierbei ist die Perspektive, aus der Bettina Bauer über sich berichtet. Sie spricht selten in der Ich-Perspektive, sondern verwendet an mehreren Stellen ein unpersön-

liches „man“ (BB 1,27; 3,82,92f.; 4,125f.; 6,176). Mit dieser Selbstobjektivierung geht aber auf der anderen Seite auch ein Bedürfnis nach gesellschaftlicher Integration einher, dass Bettina Bauer in ihrer Arbeit als Kauffrau gefunden hat (ebd. 6,174ff). Die Entscheidung für diese Stelle versucht sie rückblickend als selbstgewählt zu beschreiben:

„Hab’ zwar immer früher gesagt: Nein, im Büro wirst du mich nie finden. Aber irgendwie hatte ich dann mal durch’n Praktikum Einblick bekommen und dann dachte ich: Ja das macht Spaß. Weil man dann eben doch mit Kunden zu tun hat, oder eben auch mal nicht. Das ist so ’ne gute Mischung halt, was man da hat“ (BB; 3,90ff.).

Im Zitat kommt allerdings zum Vorschein, dass sie sich zuerst mit einem solchen Job nicht identifizieren konnte und sie „nie“ etwas in der Art machen wollte. Da sie aber nun diesen Beruf hat, will sie ihn auch. Für sich selbst belegt sie ihren Job mit Werten und rechtfertigt dies vor sich selbst.

Erich Ehlers folgt der gesellschaftlichen Norm, produktiv zu sein und hat „natürlich eine Arbeit“ (EE; 4,114). An anderer Stelle spricht er an, wie er sich gesellschaftlichen Normen und Bedingungen unterordnet und diese sowohl anerkannt als auch erfüllt: „Dann kam der berühmte Satz, Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Daran habe ich mich auch gehalten“ (EE; 2,68f.). Das Einfügen in diesen Rahmen hat dann auch „wunderbar geklappt“ (ebd. 3,71). Normalität wird bei Erich Ehlers durch Nicht-Einmischen und Streitvermeidung erzielt. Andere werden nicht kritisiert oder beurteilt: „Also, ist mir egal [wie andere leben; C.W.], ich leb mein Leben“ (EE; 6,192) – im Rahmen der Normalität und Natürlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse.

5.3 Pures Überleben

Für die dritte Typik, verkörpert durch Manfred Mischek, Heidi Hartung und Ludwig Lerther, steht das pure Überleben im Zentrum des Umgangs mit ihrer marginalisierten Position. Selbst Normalität erscheint als Luxus und pure Notwendigkeit bestimmt hier den Alltag.

Bei Heidi Hartung wird dies überaus deutlich. Die Frage nach der Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Position beantwortet sie folgendermaßen:

„Sehr schlecht. Ich hab viele Schulden, ich bin in der Insolvenz. Ja, und ich sitze hier und bettele, um mir wenigstens mein, wenigstens mein Brot zu finanzieren“ (HH; 7,221f.).

Die Befragten dieser Untergruppe haben keinerlei ökonomisches Kapital als Reserve, das sie nutzen könnten. Neben die schlechte materielle Ausstattung tritt auch noch ein Mangel an sozialem oder kulturellem Kapital. Ludwig Lerther benennt dies auch konkret. Aufgrund seines Alters, seiner Ausbildung, seiner Gesundheit und seines sozialen Umfelds ist für ihn „finito, [da] gehört man zum alten Eisen sozusagen oder zum Müll, wie auch immer“ (LL; 1,16f.). Er hat keinerlei Aspirationen mehr für die Zukunft – sowohl bezogen auf die Lohnarbeit, als auch auf das gesamte Leben. Die Selbstbezeichnung als altes Eisen oder Müll macht deutlich, dass er sich selbst nur noch als Ding wahrnimmt und nicht über sein Leben bestimmen kann. Bei Manfred Mischek findet sich nahezu wortgleich die Selbstbezeichnung als „Schrott“ (MM; 3,103). Auch er nimmt das eigene Leben und die eigene Geschichte heteronom war. Ludwig Lerther bringt die Umgangsweise der Untergruppe dann auch – namensgebenden – auf den Punkt:

„Bei mir ist es so, eigentlich wie bei jedem anderen, der zu den unteren sozialen Schichten gehört ähm man versucht zu überleben. Das ist, weil, jetzt in der momentanen gesellschaftlichen Situation, die sich ja noch weiter verschlimmert oder verschlimmern wird, kann man nur versuchen zu überleben. Irgendwann ist dann n Punkt ähm dann existiert äh oder man vegetiert eigentlich nur noch, weil äh jetzt existiert und lebt n bisschen noch. Aber irgendwann geht's nicht mehr, weißte. Dann ist das Ende der Fahnenstange erreicht. Dann ist wirklich die unterste Stufe erreicht“ (LL; 8,266f.).

Bei Ludwig Lerther und Manfred Mischek geht die Umgangsweise des banalen Überlebens mit der Internalisierung der gesellschaftlichen Abwertung dieser Klassenposition einher. Hier unterscheiden sie sich deutlich von anderen Umgangsweisen, da dort diese Abwertung so nicht zu finden ist.

6 Herausforderungen für den Klassenbegriff

Ziel dieser Arbeit war es, die Reproduktion und Wahrnehmung der Klassengesellschaft aus einer lebensweltlichen Perspektive durch die marginalisierten Akteure selbst zu beschreiben. In der Arbeit wurden konkrete Lebensgeschichten dargestellt, die von vielfachen Problemen und Benachteiligungen geprägt sind. Neben den Gemeinsamkeiten bezogen auf die Stationen des Lebenslaufs wurden auch sinngenetische Unterschiede herausgearbeitet. Abschnitt 4 fokussierte sich dabei auf die unterschiedlichen Verarbeitungsweisen mit der Klassenlage. Die Hinweise, die in der Interpretation gegeben wurden, müssen soziogenetisch weiter überprüft werden. Die Frage, ob die Soziogenese der drei Umgangsweisen nicht in der Herkunftsfamilie, der Erfahrung der Ausbildung und im Beruf, sondern in anderen Erfahrungsdimensionen bzw. deren Kombination zu finden ist, bedarf dabei weiterer Forschung.

Die Typiken, die sich in der Analyse herausgeschält haben, validieren mit verschiedenen Forschungen. Bei Vester u.a. (2001, S. 278ff.) findet man die Unterteilung der unteren Volksklassen in Statusorientierte, Resignierte und Unangepasste, Dörre u.a. (2013, S. 134ff.) sprechen von den neuen Unterschichten und teilen diese in Als-Ob-, Um-jeden-Preis- und Nicht-Arbeiter_innen auf. Rehbein und Souza (2014, S. 142) unterscheiden die Marginalisierten in Strebende, Resignierte und Rebellierende. In allen Untersuchungen gibt es eine dezidiert handlungsorientierte, aktive Gruppe sowie eine Gruppe, die aus allen Strukturierungen der Gesellschaft herausgefallen ist. In gewisser Weise kommt in dieser Diskussion auch Marx' Dreiteilung der Arbeiter_innenklasse wieder zum Vorschein. Für ihn waren die Gruppen der Klasse eine „*genau unterschiedene Masse*“ (Marx 1960 [1850], S. 26), mithin nicht nur jeweils eine Untergruppe, sondern Gruppen *per se*. Diese Homogenität der verschiedenen Forschungen weist jedoch über sie hinaus, da sie konkret auf das Konzept der Laufbahnklassen bei Bourdieu bezogen werden kann: Zwar gibt es seit Marx' Zeiten vielfältige Veränderungen der sozioökonomischen Struktur sowie des Kapitalvolumens und der -ausstattung der Akteure. Diese Umstellung von Kapitalsorten und Berufsfeldern beruht jedoch nicht auf einer Durchlässigkeit der Klassen (vgl. Bourdieu 1981, S. 207f.). Die Beständigkeit der verschiedenen Typiken spricht für eine Stabilität der Klassenstruktur und bestätigt Bourdieus Argument. Zwar können die „Kinder von Landwirten oder Arbeitern etwa (...) mittlere Angestellte oder Akademiker“ (Nachtwey 2016, S. 157)

werden, dies ist jedoch mehr Ausdruck des Strukturwandels und nicht eines sozialen Aufstiegs. Mit Michael Vester gehe ich daher von einer „longue duree‘ historischer Klassenidentitäten“ (Vester 2009, S. 7f.) aus. Wenn – wie hier geschehen – Klasse als Traditionslinie, die vermittelt über die Familie und den Lebenslauf, verstanden wird, handelt es sich bei den Unterschieden somit vielleicht sogar um eigene Klassenfraktionen innerhalb der Klasse, die über bloße verschiedene Umgangsweisen hinausgehen. Die These dahinter lautet, dass diese verschiedenen Formen mehr sind als Copingstrategien (Elder 1974). Vielmehr sind sie tief in die Sozialstruktur und Geschichte eingeschrieben. Man könnte es sich graphisch so vorstellen: Neben den horizontalen Klassengrenzen, die sich im Anschluss an Rehbein u.a. (2015) durch das Ende der sozialen Mobilität auszeichnen, gibt es vertikal darüber liegende Erfahrungs- und Traditionslinien, die diese Grenze überschreiten. Diese Erfahrungs- und Traditionslinien drücken sich beispielsweise in Teilen in unterschiedlichen Umgangsformen mit der eigenen Position aus. Möglicherweise finden sich in benachbarten Klassen ähnliche Umgangsweisen die auf Traditionslinien und ähnlicher Kapitalausstattung beruhen. Tabelle 4 versucht, diesen Gedankengang zu veranschaulichen:

Tab. 4: Klasse und Traditionslinie

Klasse	Klassenfraktionen		
Enthobene			
Etablierte			
Kämpfer_innen	Proletariat	Kleinbürger	(Marx)
	trad. Arbeiter_innen		(Vester)
	Als-Ob	Um-jeden-Preis	(Dörre)
Marginalisierte			
	Als-Ob	Um-jeden-Preis	(Marx)
		Lumpenproletariat	(Dörre)
		Nicht-Arbeiter	(Vester)
	Resigniert	Unangepasst	(Wimmer)
	Aktivität	Normalität	Überleben
	Streben	Resigniert	Rebellierend (Rehbein/Souza)

Quelle: eigene Darstellung

Die Untersuchungen von Marx (1972[1869]), Vester u.a. (2001) und Dörre u.a. (2013) zeigen, dass auch in der (klassischen) Arbeiter_innenklasse unterschiedliche Umgangsweisen zu finden sind. Mit abnehmender Intensität können diese möglicherweise auch bis in die Mittelklassen verfolgt werden. Sicherlich wird sich ‚banales Überleben‘ auf die Marginalisierten beschränken. Eine Tradition, die sich auf den Verzicht auf Lohnarbeit bezieht, wird sich nur bei den Enthobenen finden. Es kann jedoch vermutet werden, dass die Umgangsformen auf der einen Seite als Ausdruck der Klassenlage verstanden werden können, auf der anderen diese aber auch überschreiten und daher nicht alleinig auf sie rückführbar sind.

Anmerkungen

- 1 In seinem Spätwerk *Das Elend der Welt* (Bourdieu 1997a) legt Bourdieu das erste mal ausführlich den Fokus auf die unteren Klassen. In *Die feinen Unterschiede* werden diese nur kurz skizziert (Bourdieu 1987, S. 585ff.). In *Das Elend der Welt* geht es vor allem darum, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse durch die Volksklassen als Zwang erlebt werden und wie sich dies im Habitus fest setzt. Trotz dieser Äußerungen fehlt in Bourdieus Werk, so Michael Vester „eine umfassende Untersuchung der Volksklassen“ (Vester 2013, S. 155; s.a. Rehbein 2006, S. 185f.)
- 2 Die Zitierweise entspricht „Interviewnummer (HH); Seite, Zeile“.

Literatur

- Amling, S./Hoffmann, N. (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. In: ZQF, 2–2013, S. 179–198.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Berlin.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8>
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen, S. 225–253.
- Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 47–72.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987a): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS, 3. Jg., S. 75–81.
- Bourdieu, P. (1997a): *Das Elend der Welt*. Konstanz.
- Bourdieu, P. (1997b): *Der Tote packt den Lebenden*. Schriften zu Politik & Kultur 2. Hamburg.
- Bourdieu, P. (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.
- Buber, M. (2005): *Reden über Erziehung*. Gütersloh.
- Bude, H. (2008): *Die Ausgeschlossenen*. Berlin.
- Bude, H./Willisch, A. (2007): *Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen*. Frankfurt a.M.
- Butterwegge, C. (2016): *Armut in einem reichen Land*. Frankfurt a.M.
- Celikates, R. (2009): *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt a.M.
- Cremer, G. (2016): *Armut in Deutschland: Wer ist arm? Was läuft schief? Wie können wir handeln?* München.
- Dahrendorf, R. (2000): Die globale Klasse und die neue Ungleichheit. In: Merkur, 54. Jg., H. 619, S. 1057–1068.
- Dörre, K./Scherschel, K./Booth, M./Haubner, T./Marquardsen, K./Schierhorn, K. (2013): *Bewährungsproben für die Unterschicht? Soziale Folgen aktivierenden Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt a.M.

- Eder, K. (1989): Klassentheorie als Gesellschaftstheorie. In: Eder, K. (Hrsg.): *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt a. M., S. 15–34.
- Eder, K. (2013): Der Klassenhabitus in Abgrenzung zum Klassenbewusstsein bei Karl Marx. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Wiesbaden, S. 57–73. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_3
- Elder, G. (1974): *Children of the Great Depression*. Chicago.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.
- Fratzscher, M. (2016): *Verteilungskampf: Warum Deutschland immer ungleicher wird*. München.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2006): *Gesellschaft im Reformprozess*.
http://www.fes.de/aktuell/documents/061017_Gesellschaft_im_Reformprozess_komplett.pdf (24. August 2017)
- Glottz, P. (1984): *Die Arbeit der Zuspitzung. Über die Organisation einer regierungsfähigen Linken*. Berlin.
- Groh, D. (1980): Zur Einführung. In: Thompson, E. P.: *Plebeische Kultur und moralische Ökonomie. Aufsätze zur englischen Sozialgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M., S. 5–28.
- Herkommer, S. (1999): Deklassiert, ausgeschlossen, chancenlos – die Überzähligen im globalisierten Kapitalismus. In: Herkommer, S. (Hrsg.): *Soziale Ausgrenzung*. Hamburg, S. 7–34.
- Hirsland, A./Lobato, P. P. (2014): ‚Die wollen ja ein bestimmtes Bild vermitteln.‘ Zur Neupositionierung von Hilfeempfängern im aktivierenden Sozialstaat. In: *SWS-Rundschau*, 54. Jg., H. 2, S. 181–200.
- Kahrs, H. (2013): Transformation des deutschen Sozialstaates und die Rückkehr der ‚gefährlichen Klassen‘. In: Kahrs, H. (Hrsg.): *Umkämpfter Sozialstaat. Ein Blick auf Klassenstrukturen und Transformationen*. Berlin, S. 30–47.
- Korsch, K. (1967): *Karl Marx*. Frankfurt a.M.
- Kronauer, M. (2002): *Exklusion*. Frankfurt a.M.
- Lindner, R. (2008): *Unterschicht. Eine Gespensterdebatte*. In: Lindner, R. (Hrsg.): *Unterschicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der ‚Armen‘ in Geschichte und Gegenwart*. Freiburg, S. 9–18.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. Berlin. S. 81–154.
- Mannheim, K. (1978): Das Problem der Generationen. In: Kohli, M. (Hrsg.): *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt/Neuwied, S. 33–53.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Marx, K. (1960) [1850]: Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850. In: Marx, K./ Engels, F.: *Werke*, 7. Berlin, S. 9–107.
- Marx, K. (1960a) [1852]: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, K./ Engels, F.: *Werke*, 8. Berlin, S. 111–207.
- Marx, K. (1972) [1869]: Das Kapital, Band I. In: Marx, K./Engels F.: *Werke*, 23. Berlin.
- Marx, K./Engels, F. (1977) [1848]: Manifest der Kommunistischen Partei. In: Marx, K./Engels, F. (Hrsg.): *Werke*, 4. Berlin, S. 459–493.
- Mauke, M. (1970): *Die Klassentheorie von Marx und Engels*. Hamburg.
- Meuser, M. (1999): Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen: Wissenssoziologie zwischen Schütz, Bourdieu und Mannheim. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröder, N. (Hrsg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie*. Konstanz, S. 121–146.
- Meuser, M. (2007): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 209–224. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_10
- Mückenberger, U. (1985): Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses. Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? In: *Zeitschrift für Sozialreform*, 31. Jg., H. 7, S. 415–434/S. 457–475.
- Nachtwey, O. (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin.

- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, S. 277–302.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_13
- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsfor- schung, 2. Jg., H. 2.
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4658/pdf/bf_2005_2_Nohl_Dokumentarische_Interpretation.pdf (31. Januar 2018)
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die For- schungspraxis. Wiesbaden.
- Postone, M. (2003): Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft. Eine neue Interpretation der kritischen Theorie von Marx. Freiburg.
- Rehbein, B. (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz.
- Rehbein, B./Baumann, B./Costa, L./Fadaee, S./Kleiod, M./Kühn, T./Maciel, F./Maldonado, K./Myrczik, J./Schneickert, C./Schwark, E./Silva, A./Silva, E./Sommer, I./Souza, J./Vis- ser, R. (2015): Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland. Konstanz.
- Rehbein, B./Souza, J. (2014): Ungleichheit in kapitalistischen Gesellschaften. Weinheim.
- Ritsert, J. (1988): Der Kampf um das Surplusprodukt: Einführung in den klassischen Klas- senbegriff. Frankfurt a.M.
- Sachweh, P. (2009): Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimat- ion gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Frankfurt a.M.
- Sachweh, P. (2013): Symbolische Grenzziehungen und subjektorientierte Sozialstruktur- analyse. In: Zeitschrift für Soziologie, 42. Jg., H. 1, S. 7–27.
- Schneider, U. (2016): Kampf um die Armut. Von echten Nöten und neoliberalen Mythen. Frankfurt a.M.
- Scholz, O. (2003): Fortschritt durch Bildung.
<http://www.b-republik.de/archiv/fortschritt-durch-bildung> (15. November 2017).
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.
- Thompson, E.P. (1980a): Die englische Gesellschaft im 18. Jahrhundert: Klassenkampf ohne Klasse? In: Thompson, E.P. (Hrsg.): Plebeische Kultur und moralische Ökonomie. Aufsätze zur englischen Sozialgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M., S. 246–288.
- Thompson, E.P. (1980b): Das Elend der Theorie. Zur Produktion geschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M.
- Thompson, E.P. (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse. Frankfurt a.M.
- Vester, M. (2009): Die Klassenkonzepte von Marx und Bourdieu.
[http://www.gesellschaft-und-visionen.de/PDF/Vortragsangebote/Die%20 Klassenkonzepte.pdf](http://www.gesellschaft-und-visionen.de/PDF/Vortragsangebote/Die%20Klassenkonzepte.pdf) (3. Februar 2018)
- Vester, M. (2013): Zwischen Marx und Weber: praxelogische Klassenanalyse mit Bourdieu. In: Brake, A./Brenner, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim, S. 130–195.
- Vester, M./v. Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im ge- sellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.
- Weller, W. (2005): Karl Mannheim und die dokumentarische Methodewell. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 2. S. 2–312.

Maria Kondratjuk

Situationsanalyse und abduktive Typenbildung als erkenntnisvertiefende Elemente im Forschungsprozess einer Grounded Theory – dargestellt an einer Untersuchung zum Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung

Situational analysis and abductive construction of types as elements of deepened findings in grounded theory research – illustrated on a study dealing with action in the social world Continuing Higher Education

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden der Einbezug der Situationsanalyse als Erweiterung der Grounded Theory sowie die abduktive Typenbildung als erkenntnisvertiefende Elemente exemplarisch an einer Untersuchung zum Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung dargestellt. Zunächst wird eine Forschungsgegenstandsvergegenwärtigung vorgenommen, um dann detailliert und beispielhaft auf die Situationsanalyse mit ihren Mappingstrategien und die Typenbildung mit der Abbildung der einzelnen Stufen einzugehen.

Schlagwörter: Grounded Theory, Situationsanalyse, abduktive Typenbildung, Theorie sozialer Welten, Hochschulweiterbildung

Abstract

This paper presents the inclusion of the situational analysis as extension of the grounded theory as well as the abductive construction of types as elements of deepening perception, exemplary on a research of the action of actors in the social world Continuing Higher Education. Starting with a realisation of the object of research the paper illustrates in detail the situational analysis with its mapping strategies and the steps of the construction of types.

Keywords: Grounded Theory, Situational Analysis, abductive Construction of Types, Social Worlds Theory, Continuing Higher Education

1 Forschungsgegenstandsvergegenwärtigung: Erkenntnisinteresse, forschungsleitende Fragestellung, Heuristik, Methodologie und Forschungsdesign

1.1 Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung – Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Die Hochschulweiterbildung als elementarer Bestandteil lebenslangen Lernens an Hochschulen steht vor einer Reihe struktureller Wandlungsanforderungen, die die professionellen Akteure darin vor weitreichende Herausforderungen stellen und eine anspruchsvolle Gestaltungsarbeit verlangen (Kondratjuk 2017). Dies sind vor allem die Auswirkungen einer fortwährenden Re-organisation, andauernde Etablierungsprobleme auf unterschiedlichen Ebenen, die intermediäre Stellung der Hochschulweiterbildung, die Aushandlung der Wissenschaftlichkeit, permanente Finanzierungszwänge, zunehmende Projektarbeit und deren Verstärkung, der Umgang mit der doppelten Systembindung (Wissenschaft und Weiterbildungsmarkt) sowie ein diagnostiziertes Professionalisierungsdefizit. Es werden Anforderungen aus der Wirtschaft, der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Hochschulpolitik an das Feld gestellt, in dem die Weiterbildung von den Akteuren gemanagt wird und gleichzeitig das Theorie-Praxis-Verhältnis Gegenstand der Auseinandersetzung ist. Interessant an dieser Personengruppe ist, dass sie (scheinbar) einer neuen Berufsgruppe angehört und im sogenannten „Third Space“ (z.B. Whitchurch 2008, 2010, 2013) tätig ist, da sich Hochschulweiterbildung „heute mehr im Kontext von Dienstleistung, Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung“ bewegt (Wolter 2011, S. 77). Ein riesig aufgeladener Programmkatalog steht einer zumeist nicht ausreichenden Personalressource und nicht optimal ausgestalteten Organisationsstrukturen gegenüber. Eine wichtige Voraussetzung für diese herausfordernde Umsetzung scheint das Handeln der Akteure zu sein (Kondratjuk 2017).

Anliegen der Forschungsarbeit, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, war es abzubilden, wie die Akteure der Hochschulweiterbildung in diesem Problemkontext handeln, wie sich das Handeln jeweils gestaltet und wie sich die Hochschulweiterbildung im skizzierten Geflecht von Herausforderungen praktisch darstellt. Die erkenntnisleitende Forschungsfrage lautete zu Beginn: Wie gestaltet sich das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung ihrer organisationalen Strukturen? Durch die Betrachtung der Akteure in ihren Strukturen war es möglich, den Zusammenhang der Erkenntnisebenen Handlung und Struktur aufzuzeigen. Diese Verknüpfung von Handlung und Struktur in der Hochschulweiterbildung ermöglichte eine empirisch-analytische Sicht des Gesamthandlungstableaus der faktischen Handlungsprozesse der Akteure in der Hochschulweiterbildung im faktischen Kontrast zu idealen Außenzuschreibungen und Selbstdefinitionen.

Ziel war es, Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Grenzen und Herausforderungen des Handelns in der Hochschulweiterbildung abzubilden. Dadurch war es möglich, Varianzen sowie Gestaltungsoptionen des Handelns auszumachen. Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteure in der

Hochschulweiterbildung führte zu einer Präzisierung von typischen Bezugnahmen auf die strukturellen Gegebenheiten. Angestrebtes Ergebnis war ein gegenstandsbezogenes Modell des Handelns in der Hochschulweiterbildung. Die Forschungsfelder Hochschulweiterbildung, Hochschulforschung und Professionalitätsforschung in der Erwachsenenbildung wurden damit um einen handlungstheoretischen Beitrag bereichert. Anspruch der Arbeit war, die Hochschulweiterbildung als soziale Welt zu analysieren und darzustellen, um daraus grundlegende Bedingungsmerkmale der Arbeit und damit des Handelns in der Hochschulweiterbildung zu formulieren und daraus die Handlungsstrategien und Selbstverortungen der Akteure herauszuarbeiten. Die Hochschulweiterbildung hat eine eigene Dynamik, die mit den organisationsspezifischen Merkmalen von formalen Organisationen nicht einhergeht und nicht identisch mit organisatorischen Einheiten an Hochschulen ist, sozusagen als Wissens- und Interaktionsgebilde. Durch diese Betrachtung konnten Figurationskonstrukte der sozialen Welt Hochschulweiterbildung abgeleitet werden, die wiederum Bedingungen für das Handeln setzen. Die forschungsleitende Fragestellung ließ sich demnach folgendermaßen präzisieren: Wie beziehen sich die Akteure der Hochschulweiterbildung auf die strukturellen Herausforderungen an ihren Hochschulen? Oder anders: Wie handeln die Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung? Die Spezifität der Betrachtungsweise der Forschungsarbeit ist die Rekonstruktion der mit dem Handeln verbundenen Sinnhorizonte, auch in ihren Diskrepanzen zu wahrgenommenen Anforderungen und Bedingungen.

Fokus der Forschung war es herauszuarbeiten, wie sich die Akteure auf die wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen der Hochschulweiterbildung beziehen und welche Schlussfolgerungen sie daraus für ihr Handeln ableiten – in den Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse. Von hier aus wurde gefragt, wie sich die Bezugnahme auf die Struktur der Hochschulweiterbildung gestaltet und welche Gestaltungsstrategien entwickelt werden. Denn in den jeweiligen Bezugnahmen begründet sich ein je spezifisches Handeln – die Akteure setzen sich und ihr Handeln in Bezug zu Rahmungen. Es wurde dargestellt, wie sich die Akteure in ihrem Handeln auf die Struktur beziehen (Typen).

1.2 Die Theorie sozialer Welten als heuristischer Rahmen

Die Theorie der sozialen Welten (z.B. Strauss 1978, 1993; Schütze 2016a, Schütze 2016b) zeichnet sich durch ein breites analytisches Inklusionspotenzial aus, mit dem organisierte Formen der Vergemeinschaftung, die jenseits klassischer Organisationsvorstellungen liegen und mit konventionellen Begriffen nicht hinreichend zu beschreiben sind, in den Blick genommen werden können. Durch die Analyse der dynamischen Prozesse der Hervorbringung sozialer Ordnung und Betonung der Tendenz des permanenten gesellschaftsstrukturellen Wandels ist der Ansatz der sozialen Welten damit besonders geeignet, soziale Figurationsbewegungen wie die Hochschulweiterbildung, hinreichend zu untersuchen (Kondratjuk 2017). „Solche sozialen Welten entstehen für viele thematisch besonderen Aktionsfelder der Gesellschaft, die je spezifische Gestaltungsprobleme und -aufgaben fokussieren“ (Schütze 2002, S. 67).

Die Theorie der sozialen Welten¹ als grundlagentheoretisches Ausgangskonstrukt bot einen analytischen Werkzeugkasten (vgl. Clarke 2012), um die Figura-

tionskonstrukte der spezifischen sozialen Welt Hochschulweiterbildung zu erarbeiten. Dazu zählen Kernaktivitäten und Haupttätigkeiten, Technologien, höher symbolische Sinnwelten, Commitment und berufliche Sinnquellen, Subwelten, die wesentlichen Prozesse sozialer Welten – Segmentierung, Legitimierung (mit besonderer Berücksichtigung der Grenzziehung) und Kreuzung – und schließlich die Arena als Handlungsraum. Theoretisch von besonderem Interesse sind die sehr dynamischen Entwicklungen, wie die internen Differenzierungen, wechselseitigen Abgrenzungen, Kämpfe um Authentizität und Legitimität.

In der Forschung wurde sich an den Arbeiten von Adele Clarke (1991, 2002, 2005) und Dieter Nittel (2011) mit deren postmoderner Perspektive orientiert, welche die fluiden Elemente, Überlappungen und Grenzobjekte sowie das beständige Fließen einer sozialen Welt in andere Welten hervorhebt. Diese Perspektive wurde mit der von Anselm Strauss (1978, 1982, 1985, 1991, 1993, 1994) und Fritz Schütze (1987, 2002, 2016a, 2016b) verknüpft, deren Fokus als Modernisten auf den höher symbolischen Sinnwelten und Orientierungsgehalten sowie der Macht der professionellen Sozialwelten liegt. Der Ansatz zeichnet sich durch ein erstaunlich breites analytisches Inklusionspotenzial aus, mit dem organisierte Formen der Vergemeinschaftung, die jenseits klassischer Organisationen liegen und mit konventionellen Begriffen nur unzureichend zu beschreiben sind, in den Blick genommen werden können.

Durch die Theorie sozialer Welten, mit der Teilbereiche und Handlungsfelder moderner Komplexgesellschaften – wie der Weiterbildung in der Organisation Hochschule – untersucht werden können, war es möglich, die Phänomene und Kategorien des theoretischen Modells des Handelns der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung zu verstehen und zu erklären, sowie die Dynamik des Feldes und deren Komplexität darzustellen. Für die Hochschulweiterbildung ist dieser integrierende Beobachtungsmodus von Institution, Individuum und den darin jeweils eingelagerten Lebenswelten besonders geeignet, da die Orientierung an zentralen Aktivitäten als empirischer Ausgangspunkt für die Untersuchung des Handelns dient (Kondratjuk 2017). Die soziale Welt Hochschulweiterbildung befindet sich in einem steten Wandel, ist von Bewegung und Neuordnung gekennzeichnet. Dies bringt hybride Institutionalisierungsformen zum Vorschein. Die in diesem Handlungsfeld tätigen Akteure sind permanent mit der Legitimation ihrer Kernaktivität beschäftigt.

1.3 Abduktive Forschungshaltung: Grounded Theory als Methodologie. Ableitung des Forschungsdesigns

Das skizzierte Vorhaben stellt besondere Anforderungen an die Methodik dieser Arbeit, da sich das Handeln (welches sich nicht nur manifest zeigt) nur verstehen lässt, wenn die damit verbundenen Strukturen klar sind. Durch eine qualitative Vorgehensweise sollten so Strukturen aufgedeckt werden, die sonst nicht oder nur schwer zu identifizieren sind, denn „[q]ualitative Forschungen beschäftigen sich mit Bedingungen, Strategien und Konsequenzen von Prozessen, die von Akteuren initiiert werden und die sich auf Akteure auswirken“ (Brüsemeister 2008, S. 39).

Die Forschungsarbeit wurde im Forschungsstil der Grounded Theory (Glaser/ Strauss 1967, 1998; Strauss/Corbin 1996; Strübing 2004) realisiert, da mit diesem Vorgehen Themenfelder untersucht werden können, über die noch wenig empi-

risch gesicherte theoretische Aussagen vorliegen – hier die Sicht der handelnden Akteure in sozialen Situationen und symbolisch vermittelten Handlungszusammenhängen des Arbeitsalltags Hochschulweiterbildung. Die Grounded Theory – ‚empirisch fundierte Theoriebildung‘ – diente als Rahmung des Forschungsprozesses und wurde nicht als reine Methode verstanden, sondern als Forschungsstil. „Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Probleme nachzudenken“ (Strauss 1995, S. 44). Als triadischer und zirkulärer Prozess bedingen sich Datenerhebung, Kodierung und das Anfertigen von Memos.

In dieser Arbeit wurde die Grounded Theory methodisch-methodologisch um die Situationsanalyse nach Clarke (2005, 2009) erweitert. Mit dieser Ergänzung war es erstens möglich, der Bearbeitung des Materials eine zusätzliche analytische Tiefe zu geben und zweitens, das Material Auswertungswerkzeugen, die mit dem Konzept der sozialen Welten kompatibel sind, zu unterziehen. Zudem wurde vor allem auch den Diskursen im Feld Beachtung geschenkt.

Das Forschungsdesign der Arbeit besteht aus 1. problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 1985, 1996, 2000; Witzel/Reiter 2012) mit den Akteuren² der Hochschulweiterbildung (als Abbildung der Sinnperspektive, e.g. der Abbildung der sinnhaften Bezugnahme, mit der sich die Akteure in ihrem Handeln begründen) und 2. einer Analyse des strukturellen Rahmens der Hochschulweiterbildung (Abbildung der Strukturperspektive) durch a.) Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991, 1994, 2005) mit Personen innerhalb wie außerhalb von Hochschulen, deren Kerngeschäft die Hochschulweiterbildung ist (z.B. aus Hochschulforschung, Hochschulpolitik, Erwachsenenbildung und der Dachgesellschaft DGWF) und b.) einer Formaldatenanalyse, bei der die Hochschulweiterbildung in Deutschland durch eine kriterienbasierte Recherche zu Institutionen der Weiterbildung an deutschen Hochschulen und deren Abbildung in eine Matrix systematisch aufgearbeitet wurde. Die Auswertung erfolgte mittels Kodierprozess (Kodierprozedere, Kodierverfahren: offen, axial, selektiv). Die Auswertung wurde um eine empirisch begründete Typenbildung (vgl. dazu Kelle/Kluge 1999, 2010) als methodisches Verfahren ergänzt.

In den beiden nächsten Abschnitten werden die Erweiterung der Grounded Theory durch die Situationsanalyse sowie die in die Auswertung integrierte Typenbildung exemplarisch dargestellt.

2 Erweiterung der Grounded Theory um die Situationsanalyse nach Clarke

Adele Clarke (2005, 2012) bietet mit dem Ansatz der Situationsanalyse die Ermöglichung der Untersuchung von Diskursen und Handlungsfähigkeit, Handlung und Struktur, Bildern, Texten und Kontexten, der Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart und die Analyse hoch komplexer Forschungssituationen. Die Leitmetapher stützt sich auf Anselm Strauss‘ situationsorientierten Ansatz der sozialen Welten/Arenen/Aushandlungen³ und erweitert diesen. Die Grounded Theory, die die Handlung (den basic social process) in den Mittelpunkt stellt, wird um den Fokus auf Schlüsselemente, Materialitäten, Diskurse, sowie Strukturen

und Bedingungen, welche die erforschte Situation charakterisieren, ergänzt. Situationsanalysen bewirken eine Art soziale Inversion – unsichtbare, unbestimmte Merkmale einer sozialen Situation werden sichtbar gemacht. Dabei nutzt Clarke unterschiedliche Kartografierungs- bzw. Mapping-Strategien. Es handelt sich hier um Möglichkeiten, die den handwerklichen Prozess sozialwissenschaftlichen Arbeitens unterstützen. Mapping-Strategien und kartografische Herangehensweisen sind sehr hilfreich, um qualitative Forschungsprozesse zu orientieren, zu begleiten und zu strukturieren. Clarke macht in ihren Ausführungen dazu

„die Falle der Verkürzungen deutlich, gegen die sozialwissenschaftliche Analysen gewappnet sein sollten: nicht nur ein überhasteter Reduktionismus und eine simplifizierende Gegenstandskonstitution, sondern insbesondere auch eine vorschnelle Schließung der Analyse oder eine unbedachte Abkappung von Bestandteilen der Situation, in deren Folge sich die partielle Analyse für eine Untersuchung ‚des Ganzen‘ hält“ (Vorwort von Keller 2012, S. 13).

Mit den drei von Clarke vorgeschlagenen kartografischen Ansätzen, den so genannten Mappings, wird es möglich, die Komplexität der Situiertheit (Abbildung des Sozialen und der Forschungssituation in Gänze) darzustellen. Mit diesen komplexitätserfassenden und -erklärenden Methoden können Widersprüche, Ambivalenzen, Akteure und Positionen, die Kommunikation marginalisierter Perspektiven usw. eingefangen werden und zugleich eine Thematisierung und Analyse wichtiger Diskurse in der Forschungssituation vorgenommen werden. Als analytische Werkzeuge haben sie den Vorteil, dass man sich in ihnen besser bewegen kann, da sie als visuelle Darstellungen unsere übliche Arbeitsweise durchbrechen, indem man eine Betrachtung der Dinge aus anderen Perspektiven vornimmt. Zudem dienen sie als Hilfsmittel zur Materialisierung von Fragen, als Werkzeuge der Kontrolle und als Grenzobjekte (Hilfsmittel für den Umgang mit Multiplizität, Heterogenität, Unordnung) sowie als räumliche und zeitliche Narrative. Damit unterstützen sie das systematische Denken; auf diese Weise kann der *analytischen Lähmung* vorgebeugt werden. Das Schwelgen in den Daten kombiniert mit dem Memoschreiben begünstigen eine Artikulation der Orte des Schweigens in unseren Daten (vgl. dazu Clarke 2012). Diese Modi sollen dazu beitragen, the big picture zu erstellen (Park 1952). Clarke (2012) selbst formuliert es treffend:

„Diese Herangehensweisen sollten als analytische Übungen betrachtet werden – eine Art kontinuierliches Forschungstraining, das einen Großteil des Forschungsprojektes begleitet. Ihr bedeutendster Effekt besteht darin, dass sie den Forscher dazu anregen, noch gründlicher zu analysieren“ (ebd., S. 121).

2.1 Erfassung der zu interessierenden Situation: Situations-Maps

Situations-Maps sind eine deskriptive Darstellung⁴ und dadurch Verdeutlichung wichtiger menschlicher, nicht-menschlicher, diskursiver und anderer Elemente der zu interessierenden Situation „so wie sie von jenen in der Situation selbst und durch den Analytiker definiert werden“ (Clarke 2012, S. 125) und Ermöglichung der Analyse der Beziehungen zwischen ihnen. Damit wird eine Erfassung und Diskussion der chaotischen Komplexität der dichten Verflechtungen möglich. Clarke unterscheidet in abstrakte Situations-Maps in ungeordneter Arbeitsversi-

on und abstrakte Situations-Maps in geordneter Arbeitsversion⁵. Nach Erstellung der Maps werden alle Elemente in Relation betrachtet und die Art der Beziehung bestimmt (relationale Analysen⁶). Für das vorgestellte Forschungsprojekt wurde nachfolgende abstrakte Situations-Map erarbeitet (Abbildung 1), die alle wesentlichen Elemente der Situation versucht abzubilden – als Visualisierung aller Menschen und menschlichen Elemente (Akteure wie Individuen, Gruppen, Organisationen, Institutionen usw.) und nichtmenschlichen Akteure/Aktanten (Handlungsmacht, Eigenschaften, Erfordernisse, die sie an Menschen richten, die mit ihnen agieren wollen oder müssen).

Diese abstrakte Situations-Map (Abbildung 1) entstand zu Beginn der Forschungsarbeit und wurde fortwährend erweitert und ergänzt. Die Erstellung der Map ließ über die Forschungssituation in Gänze nachdenken und brachte zuvor noch nicht gesehene und berücksichtigte Aspekte hervor, die für die Erschließung des Forschungsgegenstandes bedeutend waren. Diese Map bildete die Grundlage für alle weiteren Mappings. So hat „projektbasiertes Arbeiten“ in einem späteren Schritt über projektformiges Arbeiten als Kennzeichen der Tätigkeiten zur Beschreibung des Projekt-Arbeitsbogens geführt.



Abbildung 1: Abstrakte Situations-Map in ungeordneter Arbeitsversion
(Quelle: eigene Darstellung)

2.2 Konzeptualisierung von sozialen Welten und Arenen: Maps von sozialen Welten/Arenen

Maps von sozialen Welten/Arenen sind eine Veranschaulichung von kollektiven Akteuren, wichtigen nichtmenschlichen Elementen und Arenen ihres Wirkens und Diskurses, innerhalb derer sie in fortgesetzte Aushandlungsprozesse eingebunden sind – Interpretationen der Situation erfolgen auf der Ebene des sozialen Handelns. Individuen werden durch Verpflichtungen gegenüber der sozialen Welt, durch Aktivitäten und durch Produktion von Diskursen zu sozialen Wesen.

Bei dieser Mapping-Strategie wird eine Kartografierung der kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze vorgenommen und sozial-organisatorische, institutionelle und diskursive Dimensionen berücksichtigt. Die Maps machen die Fluiditäten und Handlungen zwischen Strukturen und Handlungspotenzialen sichtbar und damit theoretisierbar. Denn Individuen handeln als Individuen und als Mitglieder von (unterschiedlichen und mitunter mehreren) sozialen Welten. Bezeichnend ist die „poröse Beschaffenheit und Plastizität der Grenzen von Welten und Arenen, da dadurch Veränderungen in die Untersuchungssituation eindringen“ (Clarke 2012, S. 164). Diskurse sind nicht per se in der Map enthalten, nicht weil es sie nicht gibt, sondern „weil soziale Welten durch Diskurse konstituierte und aufrechterhaltene Diskursuniversen innerhalb von Arenen sind (Strauss 1978)“ (ebd., S. 152).

Der Vorteil dieser Herangehensweise des Mappings ist, dass man als Forschende quasi gezwungen wird, die Map der sozialen Welt bzw. der Arena zu zeichnen und damit zu konzeptualisieren und zu repräsentieren. Selbst grobe Darstellungen reichen aus, um die begrenzten und vereinfachten Geschichten zu erfassen und damit die konzeptionelle Infrastruktur abzubilden. Durch die Verbesserung, Veränderung und Anpassung der Map erfolgt quasi automatisch eine Vertiefung der Analyse. Nach der Erstellung hat man einen vorläufigen Überblick über die Strukturierung des Handelns und kann die Situation im breiten Rahmen betrachten (mit all seinen Komplexitäten). Diese Map ist ein wichtiger Teil der Situationsanalyse und tritt an die Stelle der Bedingungsmatrix in der Grounded Theory.

Bei der Betrachtung der sozialen Welt Hochschulweiterbildung war es unabdingbar, die Arena – die von unterschiedlichen sozialen Welten bespielt wird – genau zu betrachten, um die Aushandlungsprozesse und damit Handlungsstrategien der Akteure im komplexen Handlungsfeld Hochschulweiterbildung rekonstruieren und verstehen zu können. Auf diese Weise wurde es möglich, alle Vertretungen und Teilnehmenden der beteiligten Welten zu identifizieren und deren Positionierungen auszumachen – sozusagen als Vereinfachungsstrategien zur grafischen Darstellung von in Diskursen zur Sprache gebrachten Positionen. Folgende Arena-Map (Abbildung 2) wurde im Dialog mit den Daten und der intensiven Auseinandersetzung damit erarbeitet. Auch diese Map wurde im Forschungsprozess sukzessive erweitert und ergänzt. Sie diente als Ausgangsbasis für die umfassende Beschreibung der Arena der Hochschulweiterbildung, bei der Akteure (wie Hochschulen oder externe Bildungsanbieter), Diskurse (wie um Technologien) und nichtmenschliche Aktanten (wie die Zeitschrift) gleichermaßen in die Analyse miteinbezogen wurden und so aufgezeigt werden konnte, welche Wirkmacht diese jeweils haben.

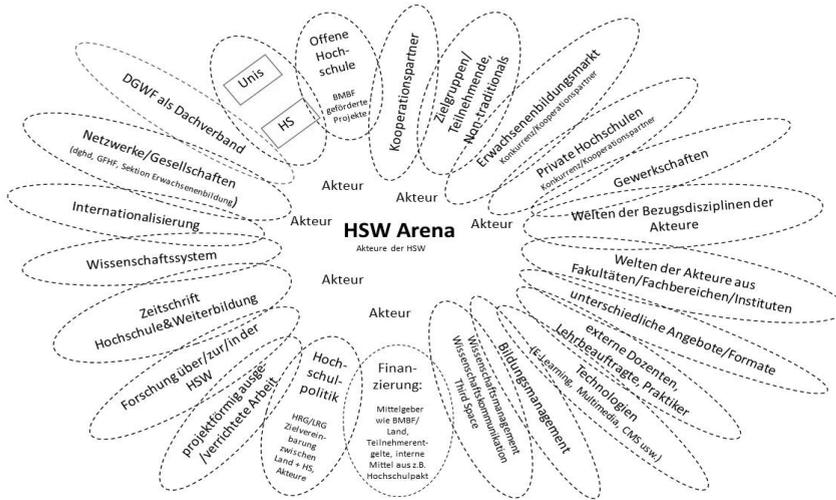


Abbildung 2: Arena-Map der Hochschulweiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

2.3 Diskurse und Schlüsselpositionen: Positions-Maps

Positions-Maps beinhalten einen Großteil der in den Daten eingenommenen Positionen zu den wichtigsten diskursiven Themen und zeigen damit auf, welche Schlüsselpositionen eingenommen bzw. nicht eingenommen werden (vis-a-vis bestimmter Achsen der Verschiedenheit). Es geht um Belange und Kontroversen in der jeweiligen untersuchten Situation – nicht um Personen oder Gruppen (vgl. dazu Foucault 1974, S. xiv), als Abbildung des gesamten Spektrums diskursiver Positionen und damit Erfassung und Darstellung verschiedener sozialer Standorte. Ziel ist es, „die eingenommenen Positionen zu ihren eigenen Bedingungen, in ihren eigenen Worten und Perspektiven dazustellen“ (articulated on their own term, Clarke 2012, S. 165). So können widersprüchliche Positionen zu ein und demselben Thema eingenommen werden – die Maps stellen damit die Heterogenität der Positionen dar. Positions-Maps als sehr systematische Modi der Datenanalyse ermöglichen die Erforschung des Schweigens und das zur Sprache bringen von Positionen.

Für die hier vorgestellte Forschungsarbeit war die Auseinandersetzung mit den zu unterschiedlichen Diskursen eingenommenen Positionen von enormer Bedeutung, da sich auf diesem Wege z.B. die Orte des Schweigens sowie die Aushandlungslinien von Machtverhältnissen anskizzieren ließen. Diese wiederum waren Bestandteil des Modells des Handelns und trugen wesentlich zur Verdichtung und Sättigung der Kernkategorien bei. Als ein Ort des Schweigens konnte z.B. die Wissenschaftlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgemacht werden. Hier zeigte sich, dass die Akteure Schwierigkeiten haben, sich dazu zu äußern und zu positionieren.

Alle Maps können parallel erstellt und bearbeitet werden, ein Hin und Her-springen ist dabei dienlich. Sie fungieren nicht als Formel, vielmehr als Hinweise, an welcher Stelle man die analytische Arbeit beginnen oder vertiefen kann. Es er-

folgt eine Konfrontierung mit den Daten in stark reflexiver Weise, bei der ein Hinterfragen der eigenen Kategorien erfolgt.

3 Vom Material angeboten – abduktive Typenbildung

Im Prozess der Datenauswertung wurde häufig auf empirische Regelmäßigkeiten von Merkmalsausprägungen bestimmter Kategorien gestoßen. Mit analytischer Tiefe der gewonnenen Erkenntnisse zeichnete sich eine Zunahme dieser ab. Ein erster Entwurf möglicher Typen entstand. Vorrangiges Anliegen war es zunächst nicht, Typen zu (re)konstruieren; das Bestreben lag darin, ein theoretisches Konstrukt des Handelns der Akteure in der Hochschulweiterbildung zu generieren. Dem Anspruch nachkommend, dem Material und den Erkenntnissen, die dieses bietet, mit Offenheit zu begegnen, zu folgen und nicht zu ignorieren, zeigte sich während der Theoriegenerierung eine Herausbildung von Typen. Diesen Prozess in seiner vollen Erkenntnistiefe ausschöpfend, wurde das Material zusätzlich einer typenbildenden Auswertungsstrategie unterzogen, deren Grundlage vorhandene Ergebnisse aus der Kodierung durch die schon fortgeschrittene Grounded Theory waren. Eine Typologie von Bezugnahmen auf die Struktur⁷ in der Hochschulweiterbildung ließ sich erarbeiten.

Die Generierung von Merkmalen zur Konstruktion von Typologien erfolgt in einem ähnlichen Prozess, wie die Theoriegenerierung (und damit Rekonstruktion von Kategorien/Merkmalen) durch die Grounded Theory⁸. Im Folgenden soll kurz das Verfahren der Typenbildung dargestellt werden, wie es für die vorliegende Arbeit angewendet wurde.

Typenbildung⁹ wird als Verfahren bezeichnet, „um komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können“ (Kluge 2000, S. 1). Dadurch schaffen Typen auch eine Art Orientierungswissen (vgl. dazu Kuckartz 2010, S. 556). Eine Typologie dagegen ist „Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (Kluge 2000, S. 2), dabei sind die Elemente innerhalb eines Typus sich möglichst ähnlich (interne Homogenität, Ebene Typus), aber die Typen an sich unterscheiden sich voneinander möglichst stark (externe Heterogenität, Ebene Typologie, vgl. Kluge 1999). „Mit dem Begriff *Typus* werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können“ (Kluge 2000, S. 2, Hervh.i.O.).

Jeder Typus besteht also aus einer Kombination von Merkmalen, wobei zwischen den Merkmalsausprägungen empirische Regelmäßigkeiten sowie inhaltliche Sinnzusammenhänge bestehen (vgl. dazu Becker 1968; McKinney 1969, 1970; Weber 1972; Bailey 1973). Beides muss analysiert werden, wenn man zu einer „richtigen kausalen Deutung typischen Handelns“ und zu „verständlichen Handlungstypen also ‚soziologischen Regeln‘“ (Weber 1972, S. 5) kommen will.

Jede Typologie wird durch einen „Merkmalsraum“ (Lazarsfeld 1937) bestimmt, der sich aus der Kombination ausgewählter Merkmale (bzw. Vergleichsdimensio-

nen) und ihrer Ausprägungen ergibt. Der Prozess, bei dem die Beschreibung sich auf einzelne Felder des Merkmalsraums bezieht, um damit die Komplexität zugunsten ausgewählter relevanter Typen zu reduzieren, bezeichnet man als „typologische Operation“ (Lazarsfeld 1937, S. 126; Lazarsfeld/Barton 1951, S. 172; Barton 1955, S. 45). In der vorgestellten Arbeit wurde der Begriff in Anlehnung an Kluge (1999, 2000) verwendet, da es sich hier um eine empirisch begründete Typenbildung handelt – in Abgrenzung zu Webers „Idealtypus“¹⁰ und Beckers „constructed types“ (vgl. dazu auch Gerhardt 1991).

Die komparative Analyse als Grundprinzip ist das zentrale Verfahren der Typenbildung und damit methodisch hoch anschlussfähig an das Vorgehen durch die Grounded Theory. Für die mehrdimensionale¹¹ Typologie dieser Forschungsarbeit wurde sich am Stufenmodell zur Typenbildung nach Kelle (1994) und Kluge (1999, 2000) bzw. Kelle und Kluge (1999, 2010)¹² orientiert, da sich auf diese Weise ein systematischer und nachvollziehbarer Prozess¹³ darstellen lässt und zugleich die für Grounded Theory Arbeiten nötige Offenheit und Flexibilität bietet. Fleiß (2010, S. 15) hält fest, dass „Lazarsfelds Verfahren der Typenbildung und die Grounded Theory wechselseitige Berührungs- bzw. Anknüpfungspunkte aufweisen und dass aus einer Kombination der beiden Ansätze wechselseitige Vorteile entstehen“. Dieses Modell ist nicht starr oder linear; zwar gibt es einen logischen Aufbau, aber die Stufen können (bzw. müssen) mehrmals durchlaufen werden. Im Folgenden werden die Stufen der empirisch begründeten Typenbildung kurz dargestellt.

1. Im ersten Schritt geht es um die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen und Merkmale zur Bildung von Typen – also um ein Zugrunde legen von Merkmalen bzw. Vergleichsdimensionen der angestrebten Typologie. So wurden Unterschiedlichkeiten und Ähnlichkeiten erfasst und ermittelte Gruppen/Typen charakterisiert. Dies erfolgte größtenteils abduktiv¹⁴, also im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt und dimensionalisiert.
2. In der zweiten Stufe stehen die Gruppierung der einzelnen Phänomene/Fälle und die Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten im Mittelpunkt. Die Gruppierung erfolgte anhand definierter Vergleichsdimensionen und Ausprägungen unter Verwendung des „Konzeptes des Merkmalsraums“ (Lazarsfeld 1937; Lazarsfeld/Barton 1951; Barton 1955), wodurch man einen Überblick über potenzielle Kombinationsmöglichkeiten und die konkrete empirische Verteilung auf die Merkmalskombinationen erhält sowie durch fallvergleichende Kontrastierung (Gerhardt 1986a, 1986b). Der gesamte Merkmalsraum¹⁵ wurde erstellt und eine Zuordnung der Untersuchungselemente vorgenommen. Bei der Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten wurden Fälle einer Merkmalskombination auf ihre interne Homogenität (Ebene der Typen, Fallähnlichkeit) sowie und auf ihre externe Heterogenität (Ebene der Typologie, Varianz) überprüft. Analytisches Hilfsmittel war dabei das Anfertigen von Kreuztabellen, wie nachfolgende Tabelle veranschaulicht (Tabelle 1; die Zahlen stellen die laufenden Nummern der problemzentrierten Interviews dar).
3. Der Schritt der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung hat die Aufgabe, Merkmale in ihrer Sinnhaftigkeit richtig zu deuten (Sinnadäquanz), also „[j]ene Regelmäßigkeiten, welche einem verständlich gemeinten Sinn eines sozialen Handelns entsprechen, sind (im hier gebrauchten Wortsinn) verständliche Handlungstypen, also „soziologische Regeln““ (Weber 1972, S. 6). Dies geht einher mit der Reduktion des Merkmalsraums auf eini-

ge wenige Typen; der Entdeckung und Berücksichtigung neuer Merkmale und Ergänzung des Merkmalsraums; der Überprüfung der empirischen Regelmäßigkeiten und inhaltlichen Sinnzusammenhänge; der Suche nach sich widersprechenden und abweichenden Fällen und die Konfrontierung der Einzelfälle mit ihrem Idealtypus.

4. Die Charakterisierung der gebildeten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und inhaltlichen Sinnzusammenhänge bildet die letzte Stufe der empirisch begründeten Typenbildung. Hier geht es um eine umfassende Charakterisierung der Typen anhand der Merkmalskombinationen (relevante Vergleichsdimensionen) und inhaltlichen Sinnzusammenhänge und die Angabe der Kriterien, mit denen das Charakteristische der Typen erfasst wurde (Formulierung des „Gemeinsamen“ der Typen).

Tab. 1: Kreuztabelle Bedeutsamkeit von Anerkennung und Ausrichtung der Handlung

Ausrichtung der Handlung	Bedeutsamkeit von Anerkennung	
	Hoch	Niedrig
zufrieden mit Gegebenem (glatt) keine Reibung, Dienst nach Vorschrift, Mitlaufen,	1 (zurückhaltend, leise, im Hintergrund), 6	2, 10, 14, 15 (Macher), 13 (Gestalter)
Nischennutzer, Nutzen von allen Optionen	12	
Vorwärts, laut, frech	3, 4, 12	9
Pragmatische Handlungslogik	3, 15, 18	10, 13, 14, 9 (Macher)
Gegen die Regeln, Unterlaufen von Regeln	6, 12	
Handlungshemmung	1, 5, 6	
Resignation/Frustration	5, 6, 12	

Typ 1: Handlungs-
gehemmte

(Quelle: eigene Darstellung)

In dieser Forschungsarbeit wurden „Prototypen“ erarbeitet, da man an ihnen „das Typische aufzeigen und die individuellen Besonderheiten dagegen abgrenzen“ (Kuckartz 1988, S. 223) kann. Eine umfassende Veranschaulichung des Typus wird möglich.

4 Erträge der Integration der erkenntnisvertiefenden Elemente Situationsanalyse und Typenbildung

Ergebnis der Forschungsarbeit ist eine empirisch fundierte und gegenstandsbezogene Theoriebildung des Modells des Handelns in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung. Der Fokus lag dabei auf den Handlungsstrategien und Selbstverortungen der Akteure in Verbindung mit den jeweiligen strukturellen Bedingungen. Durch die Konstituierung der Hochschulweiterbildung als soziale Welt war

es möglich, die Akteure in ihren Strukturen auf zwei Erkenntnisebenen zu betrachten, auf der individuellen Ebene und auf Ebene der Organisation.

Die konkreten Arbeitsabläufe und Tätigkeiten, Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Grenzen und Herausforderungen der Hochschulweiterbildung aus Sicht der Akteure konnten abgebildet werden. Varianzen und Gestaltungsoptionen des Handelns sowie Rollenverständnisse und relevante subjektive Faktoren der Akteure wurden ausgemacht. Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteure in der Hochschulweiterbildung und deren Umgang mit den Bedingungsmerkmalen der Arbeit führten zu einer Präzisierung von Typen von Bezugnahmen auf die Struktur. Der Erkenntnisgewinn der Arbeit liegt in der Beschreibung der Hochschulweiterbildung als soziale Welt und der theoretischen Konstruktion des Handelns in dieser sozialen Welt. Die Situationsanalyse und die Typenbildung waren dabei wichtige Elemente und führten zu einer besonderen Tiefe der Erkenntnisse.

Es kann festgehalten werden, dass die Situationsanalyse als erweiterter Ansatz der Grounded Theory sich durch die Technik des Mappings, der Berücksichtigung von Diskursen, den Einbezug nicht-menschlicher Akteure, Situiertheit, dem Modell der implicated actors und dem Konzept der Grenzobjekte¹⁶ auszeichnet. Diese Verknüpfung der Grounded Theory Methodologie mit dem soziale Welten Ansatz und der Ergänzung um eine diskursanalytische Herangehensweise ermöglichen einen ganz speziellen Blick auf den Forschungsgegenstand, hier das Handeln der Akteure der Hochschulweiterbildung in ihren Strukturen.

„Sowohl im Selbstverständnis der postmodernen Wende als auch von einem demgegenüber distanzierteren eher rekonstruktiv-modernen Standpunkt aus ist es produktiv (Clarke 2012, 77-92), an die Kartierungsmethode der Chicagoer Stadtökologie und -soziologie anzuknüpfen (z.B. Park Burgess/McKenzie 1967, 47-29, insbes. S. 51 u. 59; Cavan 1928). Die Kartierungsmethode der Herstellung von ‚Situationsmaps‘ (Clarke 2012, S. 106-114, Kap. 3) schafft umfassende Überblicke mit analytischen Vergleichsmöglichkeiten und erfüllt auf eine ganz andere und z.T. überzeugendere Weise als manche Untersuchungsanlagen der quantitativen Sozialforschung den Anspruch einer phänomen-grundgesamtheitlichen, themenspezifischen bzw. -konformen und territorialen Vollständigkeit der Erfassung von Aktivitäten und Stimmen in einem interessierenden sozialweltlichen oder auch politikarenischen Gegenstands- und Auseinandersetzungsfeld“ (Schütze 2016b, S. 98f.).

Das besondere Potenzial der Situationsanalyse – die Komplexität von Forschungssituationen nicht zugunsten von einfachen Ordnungsmodellen zu reduzieren, sondern in ihrer Gänze und Vielschichtigkeit zuzulassen und in den Forschungsprozess zu integrieren – konnte mit dieser Forschungsarbeit gehoben werden.

Die in der Analyse herausgearbeiteten Typen der Bezugnahme auf die Struktur – die auf Grundlage des Zusammenhangs der Achsen Selbstverortung und Handlungsstrategien der Akteure gebildet wurden – sind ganz charakteristisch für die soziale Welt Hochschulweiterbildung und tragen zugleich die Charakteristik der Hochschulweiterbildung in sich. Die Typen dienen als „Verdeutlichung der Wirklichkeitsstruktur“ (Gerhardt 1986a, S. 91). Abgebildet wurde durch dieses Vorgehen, wie die Akteure unter den strukturellen Bedingungen – Schwierigkeiten und Gestaltungsoptionen – arbeiten, als Formen der Bearbeitung der Kernschwierigkeiten. Damit ließen sich Akteurs- und Präsentationsprobleme sowie Anpassungsreaktionen auf den handlungsfeldspezifischen Handlungsdruck, die Diffusität und das Risikoprofil sowie die fehlende Anerkennung im Feld Hochschulweiterbildung aufzeigen.

Anmerkungen

- 1 Nach Strauss (1993) sind soziale Welten die kleinsten Einheiten, die Bausteine oder Moleküle gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die Grenzen zwischen unterschiedlichen sozialen Welten sind unscharf und unterliegen einem steten Wechsel. Für das Innenleben einer sozialen Welt gibt es eine Ordnung, die immer wieder durch Aushandlungen hergestellt werden muss; Stabilität wird durch Aushandlungsprozesse erreicht – der Wandel ist demnach das Normale und die Ordnung das Besondere. Soziale Welten sind Sinngemeinschaften, die sich durch die Gemeinsamkeit von Weltsicht, Zielen und Handeln (Tätigkeiten) ihrer Mitglieder auszeichnen. Durch Aushandlung bilden sich Arenen aus, in denen Akteure verschiedener Welten ihre Anliegen und Konflikte austragen. Soziale Welten unterteilen sich ständig neu in unterschiedliche Subwelten, hervorgerufen durch Aushandlungsprozesse in den Arenen. Unterschiedliche Welten bilden Arenen, so genannte Diskursorte, die als Schauplätze dienen, in denen Konflikte ausgetragen werden, sich gestritten wird, in denen sich soziale Welten artikulieren, oder sich abgrenzen. Typisch ist die gleichzeitige Partizipation von Akteuren in einer Vielzahl sozialer Welten (multi-sited; vgl. dazu Clarke 2005). Die Theorie ist damit besonders geeignet, den beständigen Fluss der sozialen Wirklichkeit zu analysieren, da sie die Tendenz des steten Wandels betont und damit soziale Welten in den Blick nehmen, die sich in Bewegung und Neuordnung befinden.
- 2 Als Akteure der Hochschulweiterbildung werden in dieser Forschungsarbeit Personen bezeichnet, die in einem professionellen Arbeitsbündnis mit der Hochschule in einer Anstellung als in diesem Feld operativ Mitarbeitende und Leitende in der Hochschulweiterbildung stehen.
- 3 Strauss verwendete die Grounded Theory auch für Analysen sozialer Welten/Arenen/Diskurse. „Hier verlagert sich die Leitmetapher des gegenstandsverankerten Theoretisierens vom sozialen Prozess bzw. Handeln hin zur sozialen Ökologie bzw. Situation, wodurch die Analyse explizit und nachhaltig in der umfassenderen Untersuchungssituation des Forschungsprojektes verankert wird“ (Clarke 2012, S. 77).
- 4 „Wenn irgendein Virus all Ihre Computerdateien und Notizen vernichten würde und alles, was Ihnen übrig bliebe dieses Stück Papier wäre, können Sie sich anhand dessen wieder in alle wichtigen Geschichten einarbeiten, die Sie über diese Situation erzählen möchten?“ (Clarke 2012, S. 147).
- 5 Die geordnete Map dient als Datengrundlage, in Anlehnung an Strauss' diversen allgemeinen Ordnungen (1993, S. 252) des prozessualen Ordners: räumlich, zeitlich, technisch, arbeitsbezogen, gefühlsbezogen, moralisch, ästhetisch usw.
- 6 Dies geschieht informell und je nach Arbeitsweise und Fragestellung. Die auftretenden Diskurse können in Memos festgehalten werden, nicht selten entstehen dadurch Beziehungsmaps, die helfen zu entscheiden, was weiterverfolgt werden sollte.
- 7 „Wenn bspw. Typen von ‚Handlungsstrategien‘ gebildet werden, wird möglicherweise derselbe Datenerhebungsfall (=dasselbe Interview) mehreren Typen zugeordnet werden können“ (Kelle/Kluge 2010, S. 86).
- 8 Glaser und Strauss (1974) selbst haben in ihrer empirischen Untersuchung über die unterschiedlichen Interaktionsdynamiken zwischen Sterbenden und dem Krankenhauspersonal durch komparative Analyse eine Typologie bestehend aus vier Typen entwickelt.
- 9 „Schütz begriff Typenbildung als eine anthropologische Basistechnik, die nicht nur im alltäglichen Handeln allgegenwärtig ist, sondern auch in der Welt der empirischen Sozialforschung, welche ihre Gegenstände nach Schütz' Auffassung nur typisierend erfassen kann“ (Kuckartz 2010, S. 554). „Diese Konstruktionen umfassen die Lebensweise, umfassen Methoden, in der Umwelt zurechtzukommen, also brauchbare Anleitungen zur Benutzung typischer Mittel, um typische Ziele in typischen Situationen zu erreichen“ (Schütz 1971, S. 15).
- 10 Der Idealtypus bewegt sich zwischen Empirie und Theorie, bezieht sich auf reale Phänomene und übersteigert die Merkmale eines Typus für ein Modell sozialer Wirklichkeit.

Idealtypen sind demnach „eine Konstruktion der Forschenden, die als bewusste Hervorhebung einzelner Aspekte bei Vernachlässigung anderer als weniger relevant eingeschätzter Merkmale gewissermaßen am Reißbrett entworfen werden“ (Kuckartz 2010, S. 556).

- 11 „Hierzu werden die relevanten Untersuchungskategorien (=Merkmale) nach ihrer Dimensionalisierung miteinander kombiniert und der so entstehende Merkmalsraum (re-) konstruiert“ (Kelle/Kluge 2010, S. 87).
- 12 Dieses Stufenmodell ähnelt dem Ablauf der Typenbildung nach Udo Kuckartz (z.B. 2010): Phase 1 Definition des Merkmalsraums, Phase 2 Konstruktion der Typologie (Gruppierung der Fälle), Phase 3 Beschreibung der einzelnen Typen und Phase 4 Zuordnung der einzelnen Fälle.
- 13 Es gibt wenige Ansätze, in denen der Prozess der Typenbildung in Forschungsarbeiten dargestellt wird (vgl. dazu Kluge 2000).
- 14 „Soziogenetische wie sinngenetische Interpretation und somit auch Typenbildung beruhen insofern auf dem Prinzip der Abduktion (vgl. Peirce 1967), als auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen der Akteure, d.h. auf der Grundlage der von ihnen selbst vermittelten Wissensbestände, verallgemeinerbare Regeln und Orientierungsmuster rekonstruiert werden können, die von den Akteuren zwar nicht expliziert werden können, die aber dennoch nicht jenseits ihrer Wissensbestände angesiedelt sind und somit vom Forscher nicht schlicht konstruiert, sondern rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2003c, S. 197ff.)“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2003, S. 165, Hervh.i.O.).
- 15 Der Merkmalsraum ist darstellbar in Form einer bzw. mehrerer Kreuztabellen oder einer Vier-Felder-Tafel. Man kann grob in drei Arten von typologischen Operationen unterscheiden: Reduktion, Substruktion und Transformation.
- 16 „Grenzobjekte sind (z.B. technische) Gegenstände, aber auch Ideen, Pläne, Konzepte, die innerhalb einer Arena und damit für die darin vertretenden Repräsentanten verschiedener sozialer Welten von Interesse“ (Strübing 1997, S. 374). Grenzobjekte sind verbindende Elemente einer Verständigung über verschiedene Perspektiven, deren wesentliche Funktion in der Vermittlungsarbeit liegt, damit werden sie zu Übersetzungsmedien.

Literatur

- Bailey, K. D. (1973). Monothetic and Polythetic Typologies and their Relation to Conceptualization, Measurement and Scaling. In: *American Sociological Review*, 38. Jg., H. 1, S. 18–33.
- Barton, A. H. (1955): The Concept of Property-Space in Social Research. In: Lazarsfeld, P./Rosenberg, M. (Hrsg.): *The Language of Social Research*. New York, S. 40–53.
- Becker, H. S. (1968) [1950]. *Through Values to Social Interpretation. Essays on Social Contexts, Actions, Types, and Prospects*. New York.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2003): Typenbildung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Stuttgart, S. 162–166. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_68
- Brüsemeister, T. (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Clarke, A. E. (1991): Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In: Maines, D. R. (Hrsg.): *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York, S. 119–158.
- Clarke, A. E. (2002): Neue Wege der qualitativen Forschung und die Grounded Theory. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern, S. 71–85.
- Clarke, A. E. (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>

- Clarke, A. E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? In: Morse, J. M./Stern, P. N./Corbin, J. M./Charmaz, K. C./Bowers, B./Clarke, A. (Hrsg.): *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA, S. 194–233.
- Clarke, A. E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.
- Clarke, A. E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? In: Morse, J. M./Stern, P. N./Corbin, J. M./Charmaz, K. C./Bowers, B./Clarke, A. (Hrsg.): *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA, S. 194–233.
- Clarke, A. E. (2002): Neue Wege der qualitativen Forschung und die Grounded Theory. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegforschung*. Bern, S. 71–85.
- Clarke, A. E. (1991): Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In: Maines, D.R. (Hrsg.): *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York, S. 119–158.
- Fleiß, J. (2010): Paul Lazarsfelds typologische Methode und die Grounded Theory. Generierung und Qualität von Typologien. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 35. Jg., H. 3, S. 3–18.
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.
- Gerhardt, U. (1986a): Verstehende Strukturanalyse: Die Konstruktion von Idealtypen als Analyseschritt bei der Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Sozialstruktur und soziale Typik*. Frankfurt a.M./New York.
- Gerhardt, U. (1986b): *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie*. Frankfurt a.M.
- Gerhardt, U. (1991): Typenbildung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Heupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München, S. 435–439.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. 11. Auflage New York.
- Glaser B. G./Strauss, A. L. (1974): *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Glaser B. G./Strauss, A. L. (1974): *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen.
- Kelle, U. (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage Wiesbaden.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.
- Keller, R. (2012): Vorwort. In: Clarke, A. E. (Hrsg.): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden, S.7–8. <https://doi.org/10.1515/9783110287172.7>
- Kondratjuk, M. (2017): *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastuktur, Handlungsmodell*. Bielefeld.
- Kluge, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Kluge, S. (2000): *Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1. Jg., H. 1., Art. 14. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1124/2498> (29. August 2017).
- Kuckartz, U. (1988): *Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Frankfurt a.M.

- Kuckartz, U. (2010): Typenbildung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_39
- Kuckartz, U. (1988): *Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Frankfurt a.M.
- Lazarsfeld, P. F. (1937): Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. In: *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6. Jg., H. 1, S. 119–139. <https://doi.org/10.5840/zfs193761137>
- Lazarsfeld, P. F./Barton, A. H. (1951): Qualitative Measurement in the Social Sciences. Classification, Typologies, and Indices. In: Lerner, D./Lasswell, H. D. (Hrsg.): *The Policy Sciences*. Stanford, S. 155–192.
- McKinney, J. C. (1969): Typification, Typologies, and Sociological Theory. In: *Social Forces*, 48. Jg., H. 1, S. 1–12.
- McKinney, J. C. (1970). Sociological Theory and the Process of Typification. In: McKinney, J. C./Tiryakian, E. A. (Hrsg.): *Theoretical Sociology. Perspectives and Developments*. New York, S. 235–269.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 441–471.
- Meuser, M./Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionelle Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen, S. 180–192. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90633-5_12
- Meuser, M./Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 71–93.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 441–471.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Pädagogische Professionalität*. Weinheim, S. 40–59.
- Park, R.E. (1952): *Human Communities*. Glencoe, IL.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretationen und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, S. 13–54.
- Schütze, F. (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin/New York, S. 520–553.
- Schütze, F. (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, I./Schütze, W. (Hrsg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen, S. 57–83.
- Schütze, F. (2016a): Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, S. 74–88.
- Schütze, F. (2016b): Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, S. 88–106.
- Strauss, A. L. (1978): A Social World Perspective. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 1. Greenwich, S. 119–128.
- Strauss, A. L. (1982): Social Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 4. Greenwich, S. 171–190.

- Strauss, A. L. (1985): Work and the Division of Labor. In: *The Sociological Quarterly* 26. Jg., H. 1, S. 1–19. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1985.tb00212.x>
- Strauss, A. L. (1991): A Social World Perspective. In: Strauss, A.L. (Hrsg.): *Creating Sociological Awareness*. New Brunswick/London, S. 233–244.
- Strauss, A.L. (1993): *Continual Permutations of Action*. New York.
- Strauss, A.L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München.
- Strauss, A.L. (1995): Notes on the Nature and Development of General Theories. In: *Qualitative Inquiry* 1. Jg., H. 1, S. 7–18. <https://doi.org/10.1177/107780049500100102>
- Strauss, A. L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München.
- Strauss, A. L. (1993): *Continual Permutations of Action*. New York.
- Strauss, A. L. (1982): Social Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 4. Greenwich, S. 171–190.
- Strauss, A. L. (1978): A Social World Perspective. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 1. Greenwich, S. 119–128.
- Strauss, A.L./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95015-4>
- Strübing, J. (1997): Symbolischer Interaktionismus revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 26 (1997), 5; S. 368–386.
- Weber, M. (1972) [1921]: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5. Auflage. Tübingen.
- Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: *Higher Education Quarterly*, 62. Jg., H. 4, S. 377–396.
- Whitchurch, C. (2010): Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg., H. 4, S. 9–22. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/02>
- Whitchurch, C. (2013): *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*. Abingdon.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim/Basel, S. 227–256.
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. *Grundlagen und Erfahrungen*. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden Baden, S. 49–76.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview/The Problem-Centered Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1. Jg., H. 1. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (26. August 2017).
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. *Grundlagen und Erfahrungen*. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden Baden, S. 49–76.
- Witzel, A./Reiter, H. (2012): *The problem-centred interview. Principles and practice*. London.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33. Jg., H. 4, S. 8–35.

Julia Elven, Jörg Schwarz, Susanne Maria Weber und Sarah
Wieners

Organisation, Sozialisation und Passungsverhältnisse im wissenschaftlichen Feld

Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen für die
rekonstruktive Laufbahnforschung

Organization, socialization and fitting relations in the
academic field

Potentials of qualitative multi-level approaches for the
reconstructive analysis of careers

Zusammenfassung

Karrieren im wissenschaftlichen Feld lassen sich praxistheoretisch als Trajektorien begreifen und empirisch mittels mehrebenenanalytischer Zugänge erforschen, wobei die Rekonstruktion der alltagspraktischen Produktion spezifischer Passungsverhältnisse in den Fokus rückt. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen der qualitativen Mehrebenenanalyse wird dieser Zugang anhand des Forschungsprojekts „Trajektorien im akademischen Feld“ vorgestellt und seine Potenziale auf Basis exemplarischer Ergebnisse diskutiert. Dabei lässt sich zeigen, wie wissenschaftliche Laufbahnen auf die Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen Wissenschaftsorganisationen, Arbeitsbereichskulturen und Wissenschaftler*innen verwiesen sind und dass dieser Hervorbringungszusammenhang seinerseits in einen gesellschaftlichen Diskurs- und Praxisraum eingebettet ist.

Schlagwörter: qualitative Mehrebenenanalyse; Praxistheorie; Passung; Trajektorie; Sozialisation; Wissenschaftlicher Nachwuchs; Laufbahn; Karriere

Abstract

Scientific careers can be theorized as trajectories and then are to be empirically analyzed as processes of fitting between institutional structures of the academic field and the habitus of young researchers. For this purpose, multi-level analysis approaches offer a methodological and methodical framework. The article discusses different approaches of a qualitative multilevel analysis and presents empirical findings of the research project “Trajectories in the academic field“. It can be shown how young researchers’ careers relate to processes of fitting between academic organizations, workgroup cultures and academics and that this relational space of career-production is itself embedded in a societal space of discourse and practice.

Keywords: qualitative multi-level analysis, practice theory; matching; trajectory; socialization; young researchers; career

1 Einleitung

In jüngster Zeit erhalten wissenschaftliche Karrieren wieder ein hohes Maß an Aufmerksamkeit durch die Hochschulforschung, nicht zuletzt, weil die gesellschaftliche Produktion des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses‘¹ als steuerungsrelevantes politisches Problem erkannt wurde. Dabei zeigt sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion um akademische Laufbahnen häufig ein durch die Reduktion auf ‚beruflichen Aufstieg‘ geprägtes Konzept von Karriere (Ginzberg 1971).

Dem steht eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte und Ungleichheitstheoretisch informierte Perspektive gegenüber, welche die komplexen sozialen Prozesse in den Blick nimmt, in denen wissenschaftliche Karrieren hervorgebracht werden. Der vorliegende Beitrag diskutiert die Möglichkeiten einer empirischen Auseinandersetzung mit (Wissenschafts-)Karrieren, indem Ergebnisse des Verbundforschungsprojekts „Trajektorien im akademischen Feld“ reflektiert werden: Innerhalb des kürzlich abgeschlossenen Projekts wurden soziologische und erziehungswissenschaftliche Analyseperspektiven verschränkt, um die Hervorbringung wissenschaftlicher Nachwuchskarrieren im Sinne eines Sozialisations- und Bildungsprozesses im akademischen Feld zu rekonstruieren. Aus einer praxistheoretischen Perspektive wurden Laufbahnen als ‚Trajektorien‘ in den Blick genommen, wobei die Ausbildung spezifischer Passungsverhältnisse zwischen habituellen Dispositionen der Nachwuchswissenschaftler*innen und objektivierten Strukturen des wissenschaftlichen Feldes eine zentrale Rolle spielt (Bourdieu 1993, S. 98; Burger u.a. 2016; Weber 2013).

Eine auf diesem Karriereverständnis aufbauende empirische Untersuchung der Produktion spezifischer Laufbahnen im akademischen Feld sieht sich allerdings mit einer hohen Komplexität der sozialisierenden Instanzen konfrontiert, mit einem vielfältigen Zusammenwirken im relationalen Gefüge von Nachwuchswissenschaftler*innen, ihren Peers, den Arbeitsbereichen, den Wissenschaftsorganisationen, den übergreifenden gesellschaftlichen Diskursen um Wissenschaft usw. Insofern bietet sich eine Forschungsperspektive an, die eine Differenzierung unterschiedlich gelagerter Passungsverhältnisse als Ermöglichungsbedingungen wissenschaftlicher Karrieren erlaubt und zugleich deren Integration in soziale Praxis erfassbar macht. Im Folgenden soll die rekonstruktive Mehrebenenanalyse als ein solcher Zugang diskutiert werden.

Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich die Komplexität des Gefüges, in dem sich Karriereverläufe konstituieren, im Sinne eines Mehrebenenansatzes rekonstruieren lässt und wie die Herausbildung von Passungsverhältnissen auf unterschiedlichen ‚Ebenen‘ dieser sozialen Kontexte analysierbar werden. Zu diesem Zweck soll zunächst das hier zugrunde liegende Verständnis einer rekonstruktiven Mehrebenenanalyse unter Bezugnahme auf etablierte Konzepte expliziert und das Potenzial dieser Perspektive für die praxistheoretische Analyse von Passungsverhältnissen diskutiert werden. Im dritten Teil wird ein Forschungsdesign vorgestellt, das an die Idee der Mehrebenenanalyse anschließt und diese um eine praxistheoretische Perspektive erweitert. Nachdem im vierten Teil einige zentrale Ergebnisse der empirischen Analyse aufgezeigt werden, beschäftigt sich der Ausblick abschließend mit möglichen Problemen des Zugangs und Ansatzpunkten für künftige methodische sowie gegenstandsbezogene Weiterentwicklungen.

2 Zur qualitativen empirischen Rekonstruktion von Sozialisationsprozessen in komplexen sozialen Gefügen

Mit dem Begriff der rekonstruktiven Sozialforschung präzisiert Ralf Bohnsack (2014, S. 25) die fundamentale Differenz qualitativer Sozialforschung gegenüber den hypothesenprüfenden Verfahren quantitativer Sozialforschung: Während letztere sich weitgehend ungebrochen am Ideal naturwissenschaftlicher Forschungsmethodik orientiert, trägt die qualitative Sozialforschung der genuinen Besonderheit ihres Forschungsgegenstands Rechnung, dass auch das „Handeln derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind – also das sog. Alltagshandeln – [...] auf Konstruktionen, d.h. auf Abstraktionen, Typenbildungen und auch auf Methoden“ beruht. Von dieser grundlegenden Einsicht ausgehend, muss dann aber weiter konkretisiert werden, welcher Natur jene Konstruktionsleistungen sozialer Akteure sind, um deren Analyse sich eine rekonstruktive Sozialforschung bemüht: Bei aller Betonung der Bedeutung des sinnhaften Nachvollzugs akteursseitiger Konstruktionsleistungen, jener symbolischer Strukturen also, die ihr Denken, Wahrnehmen und Handeln in der sozialen Welt organisieren, darf nicht aus dem Blick geraten, dass es für die empirische Sozialforschung hierbei stets um soziale Konstruktionen geht.

2.1 Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume

Die zentrale Herausforderung für die rekonstruktive Sozialforschung besteht deshalb vor allem darin, die akteursseitigen Konstruktionen als soziale Konstruktionen zu erschließen: Sie müssen analytisch in Bezug gesetzt werden zu unterschiedlichen sozialen Gefügen, innerhalb derer einerseits die Voraussetzungen zur Alltagskonstruktion durch die Akteure angeeignet wurden und innerhalb derer diese andererseits zu praktischer Anwendung gebracht werden. Da Akteure in eine Vielzahl solcher Gefüge verstrickt sind, stellt sich zugleich die Frage, welche Aspekte nun einige dieser Konstellationen als analytischen Bezugsraum für die rekonstruktive Analyse prädestinieren. Letztlich gründet die Auswahl auf (impliziten) sozialtheoretischen Annahmen der unterschiedlichen methodischen Traditionen und kann deshalb nur in Auseinandersetzung mit diesen differentiellen Zugängen (jeweils unterschiedlich) expliziert werden – die dokumentarische Methode stellt dafür das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums ins Zentrum.

Mit dieser insbesondere an Karl Mannheims Wissenssoziologie anknüpfenden basistheoretischen Annahme gelingt es der dokumentarischen Methode, gleichzeitig eine schlüssige Formulierung des sozialen Bezugshorizontes der empirischen Analysen vorzunehmen und dennoch eine große Breite an Typen in Betracht kommender sozialer Gefüge einzuschließen: So kann die dokumentarische Methode auf die Untersuchung von unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen wie z.B. Milieu, Generation, Geschlecht oder Organisation angewendet werden. In der biographischen Erfahrungsaufschichtung einzelner Akteure überlagern sich diese unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräume vielfach, methodisch folgt daraus aber die Herausforderung einer analytischen Verknüpfung der sich im Da-

tenmaterial dokumentierenden akteursseitigen Konstruktionsleistungen mit unterschiedlichen potenziell relevanten konjunktiven Erfahrungsräumen. Dies wird geleistet, indem eine bestimmte Typik stets mit „den anderen, auch möglichen – d.h. an der Totalität des Falles mit seinen unterschiedlichen Dimensionen oder Erfahrungsräumen gleichermaßen ablesbaren – Typiken herausgearbeitet wird, sodass sich am jeweiligen Fall unterschiedliche Typiken überlagern“ (Bohnsack 2014, S. 144f.). Nimmt man diese – methodisch sicher schlüssige – Forderung ernst, resultiert daraus aber die forschungspraktische Frage, wie in einem Forschungsdesign sichergestellt werden kann, dass tatsächlich *sämtliche* „den Fall konstituierenden unterschiedlichen Erfahrungsräume, aus denen heraus die unterschiedlichen Typiken generiert werden, in ihrer Abgrenzung voneinander wie in ihrem Bezug aufeinander differenziert herausgearbeitet werden“ (ebd., S. 145). Damit stellt sich zudem aber auch die grundlegende Frage, wie das Verhältnis konjunktiver Erfahrungsräume (sozialtheoretisch) gedacht werden kann: Am Beispiel von Nachwuchswissenschaftler*innen lässt sich leicht nachvollziehen, dass dort dem konjunktiven Erfahrungsraum ‚Geschlecht‘ zweifellos eine hohe Bedeutung zukommt, da sich z.B. ‚männliche‘ und ‚weibliche‘ Karriereverläufe nach wie vor in der Relationierung von Beruf und Familie systematisch unterscheiden. Ebenso plausibel ist die Bedeutsamkeit der Disziplin als konjunktiver Erfahrungsraum, in der man als Wissenschaftler*in Forschungserfahrungen sammelt. Wie aber lässt sich dann wiederum ein gleichsam im Schnittfeld konstituierter spezifischer Erfahrungsraum als Frau im Fach Mathematik rekonstruieren, der sicher nicht in einem schlichten kombinatorischen Ableitungsverhältnis zu den oben genannten typischen Mustern steht (die dann nur die Rolle zweier unabhängiger Variablen einnehmen), sondern der eine soziale Realität sui generis darstellt? Diese Frage verweist auf Überlegungen, wie sie insbesondere in der jüngeren Diskussion um qualitative Mehrebenenanalysen verhandelt werden.

2.2 Rekonstruktive Sozialforschung und Mehrebenenanalyse

Wie Arnd-Michael Nohl (2013, S. 99–108) aufzeigt, ist die Idee, empirische Analysen auf unterschiedliche und auch mehrere Ebenen des Sozialen zu beziehen, in der qualitativen Forschung weit verbreitet: Dabei differenziert er zwischen Zugängen, die – wie z.B. die objektive Hermeneutik – eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Analyseebenen grundagentheoretisch ableiten und Ansätzen, die eine Zurechnung auf bestimmte Ebenen des sozialen Gefüges mittels vergleichender Analysen empirisch einzulösen versuchen. Letzteres kann zunächst dadurch realisiert werden, dass die Fälle aus einer Erhebung hinsichtlich unterschiedlicher Vergleichskriterien auf Gemeinsamkeiten untersucht werden, so z.B. wenn Rosenthal (2011, S. 209) darauf verweist, dass auf der Grundlage der Rekonstruktion der Biographie einer Person auch „Annahmen über die Fallstruktur ihrer Familie oder über die strukturbildenden Merkmale ihrer Generation“ getroffen werden könnten, die dann aber mittels Vergleichen mit weiterem Fallmaterial zu Angehörigen der jeweiligen Familie bzw. der jeweiligen Generation empirisch abgesichert werden müssten.

Damit ist aber zunächst nur die Möglichkeit benannt, unterschiedliche Bezugsebenen in der Analyse des identischen Materials ‚anzusteuern‘ – wie Nohl (2013, S. 100) bemerkt, handelt es sich dabei also letztlich immer (nur) um Zwei-

Ebenen-Analysen in der Form, dass von Einzelinterviews auf einen bestimmten (aber variablen) sozialen Bezugshorizont geschlossen wird. Komplexere Ansätze versuchen hingegen den Anspruch einer *Mehrebenenanalyse* einzulösen, indem dabei unterschiedliche, für die angestrebte Analyseebene relevante empirische Zugänge bzw. Materialarten systematisch in der Analyse verknüpft werden, wie dies insbesondere von Helsper, Hummrich und Kramer gefordert wird:

„Von einer (qualitativen) Mehrebenenanalyse kann man [...] erst sprechen, wenn eine systematische Einbeziehung differenter Aggregierungs- und Sinnebenen des Sozialen erfolgt und eine Zusammenführung der jeweils für eine Ebene gewonnenen Ergebnisse über eine komplexe Gegenstandskonzeption vorgenommen wird.“ (Helsper/Hummrich/Kramer 2010, S. 119)

In ihrer Untersuchung von Schulkulturen nutzen sie entsprechend unterschiedliche Zugänge bzw. Arten von Datenmaterial für die verschiedenen Ebenen, indem sie z.B. Reden von Schulleiter*innen, Interaktionsbeobachtungen, Familiengespräche und Einzelinterviews mit Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen analysieren. Welche Materialarten als repräsentativ für die unterschiedlichen im Fokus stehenden „Aggregierungs- und Sinnebenen des Sozialen“ erachtet werden, entscheidet sich auf Basis theoretischer Erwägungen und einer darin fundierten Heuristik der Gliederung des Forschungsgegenstandes (ebd., S. 126). Im angesprochenen Projekt werden etwa die Ebenen ‚Individuum‘, ‚Interaktion‘, ‚Institution/Milieu‘, ‚Region‘ und ‚Gesellschaft‘ differenziert. In der Analyse wird zunächst jede Ebene separat analysiert, die eigentliche Mehrebenenanalyse erfolgt erst in der Relationierung der Einzelergebnisse zueinander. Dabei steht vor allem die Frage nach Passung bzw. Nicht-Passung zwischen den verschiedenen Ebenen im Mittelpunkt, wo gibt es etwa direkte Anschlüsse, wo Brüche zwischen Schule, Eltern und Kindern?

Nohl betont nun in Auseinandersetzung mit den methodologischen Überlegungen von Helsper, Hummrich und Kramer die Bedeutung einer reflektierten Auswahl von Vergleichshorizonten innerhalb und zwischen den einzelnen Analyseebenen der Mehrebenenuntersuchung. Grundlegendes Auswahlkriterium ist hierbei die „Zugehörigkeit der Vergleichsfälle zu einem auf einer höheren Ebene liegenden Fall“ (Nohl 2013, S. 106), etwa indem zunächst nur Schüler*innen einer Schule miteinander verglichen werden. Während diese Zugehörigkeit im Falle sozialer Entitäten mit institutionalisierter Mitgliedschaft (wie z.B. Organisationen) zunächst noch unproblematisch erscheinen mag, wird die Problematik dort offensichtlich, wo Zugehörigkeit nicht eindeutig (a priori) feststellbar ist (z.B. bei Milieus); dann wird eine eigens durchzuführende Analyse zur empirischen Absicherung oder aber eine theoretische Setzung und Operationalisierung über objektive Eigenschaften nötig (z.B. Definition von Alterskohorten). Jenseits dieser Problematik aber ermöglichen es Nohls Überlegungen zu einem komplexeren Mehrebenenvergleich, kontextuierte Typiken zu entwickeln: „Die Typik, die man im Vergleich der sozialen Gebilde einer Ebene [...] bildet, lässt sich insofern kontextuieren, als dass sie auf die Typiken, die auf einer niedrigeren Ebene entwickelt wurden [...] bezogen wird.“ (Nohl 2013, S. 118).

2.3 Mehrebenenanalyse zur Analyse wissenschaftlicher Laufbahnen

Die diskutierten mehrebenenanalytischen Zugänge bieten vielfältige Anschlussstellen für die Problematik einer rekonstruktiven Erforschung wissenschaftlicher Karrieren: In dem von Helsper, Hummrich und Kramer (2010) vorgeschlagenen Modell kommen als eine Aggregierungsebene Organisationen in den Blick, die in spezifischen Passungsverhältnissen zu den unterschiedlichen Akteuren stehen, die gleichzeitig aber auch eingebunden sind in bildungspolitische Programmatiken. An diese Leistung konnte das hier im Zentrum stehende Projekt zu wissenschaftlichen Nachwuchskarrieren anknüpfen, wobei zwei Aspekte besonderer Betonung bedürfen: Erstens kommt aus praxistheoretischer Sicht der Differenzierung der sozialen Praxis in ‚Ebenen‘ kein eigenständiger sozialtheoretischer Status, sondern ausschließlich eine analytische Funktion zu. Diese analytischen Ebenen dürfen zweitens nicht als vertikal angeordnete, zueinander in einem hierarchischen Beinhaltungsverhältnis stehende Bezugsgrößen verstanden werden. Vielmehr sind sie als einander überlagernde Flächen innerhalb eines mehrdimensionalen Raumes zu denken, an deren Schnittlinien bzw. Schnittpunkten sich je spezifische soziale Praktiken als relationale Muster konstituieren. Umgekehrt bringt soziale Praxis jene Strukturen hervor, die dann analytisch einer AkteursEbene, einer organisationalen Ebene, einer Ebene des wissenschaftlichen Feldes etc. zugeordnet werden können. Schließlich ist soziale Praxis auch der Ort, an dem die analytisch unterschiedenen Ebenen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden: Die spezifischen Passungen, also die Formen des Ineinandergreifens, aber auch Ambivalenzen organisationsbezogener, feldbezogener oder habitueller Strukturen, zeigen sich in alltäglicher wissenschaftlicher Praxis, bestimmen deren Modus und mithin Form und Erfolg des Karriereverlaufs. Dabei gilt es insbesondere auch die prozessuale Herstellung von Passungsverhältnissen in Rechnung zu stellen. Das heißt aber auch, dass Passungen zwischen den unterschiedlichen analytischen Ebenen in ihrer jeweiligen Spezifik und in ihren praktischen Herstellungsprozessen erforscht werden müssen und nicht aus einem a priori erstellten Verweissystem der Ebenen ableitbar sind.

Eingedenk dieser Konzeption analytischer Ebenen innerhalb einer praxeologischen Mehrebenenanalyse können auch Nohls (2013) Überlegungen zu einem systematischen Mehrebenenvergleich aufgegriffen werden: Die jeweils eigenständige Analyse jeder Ebene muss die Grundlage für deren systematischen Vergleich bilden, ohne dabei ein direktes (hierarchisches) Bezugsverhältnis zu Grunde zu legen, welches wiederum die problematische Identifikation von Zugehörigkeiten voraussetzt. Von besonderem Interesse ist dies in Bezug auf die analytische Fokussierung von Passungsverhältnissen: Diese sind damit nicht mehr länger als ein Ergebnis der substanziellen Analyse aufeinander verwiesener Ebenen zu sehen (nach dem Prinzip: Nachwuchswissenschaftler*innenhabitus, Arbeitsbereichskultur und Organisation passen mehr oder weniger gut zueinander), sondern als ein eigener Gegenstand einer relationalen Analyse, die auf die aktive Herstellung spezifischer Passungsverhältnisse in der sozialen Praxis fokussiert. Im Folgenden soll ein solches Forschungsdesign dargestellt werden, das es ermöglicht, wechselseitige Herstellungsverhältnisse in einer praxistheoretisch fundierten Mehrebenenanalyse empirisch triangulierend in den Blick zu nehmen.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt „Trajektorien im akademischen Feld“² wurde als Verbundprojekt der Universitäten Augsburg und Marburg durchgeführt, um Karrierebedingungen und Karriereverläufe von Nachwuchswissenschaftler*innen zu rekonstruieren. Im Sinne einer analytischen Gegenstandskonzeption wurden innerhalb der beiden Teilprojekte drei Ebenen scharfgestellt: die Ebene der Nachwuchswissenschaftler*innen (TP Augsburg), die Ebene der konkreten Arbeitsbereiche, an denen diese während der Promotion arbeiteten und die Ebene der Wissenschaftsorganisationen, in denen die Arbeitsbereiche wiederum eingebunden sind (TP Marburg). Letztere wird zurzeit im Forschungsprojekt „Am Kreuzungspunkt von Exzellenz und Geschlecht“³ diskursanalytisch hinsichtlich der institutionellen Programmatiken und organisationalen Strategien zum wissenschaftlichen Nachwuchs beforcht. Der Projektverbund bezieht sich analytisch vergleichend auf zwei Forschungsfelder: Kognitive Neurowissenschaften und empirische Bildungsforschung. In diesen Feldern wurden insgesamt 34 jüngst promovierte Nachwuchswissenschaftler*innen ausgewählt (TP A) sowie für acht dieser Fälle eine umfangreiche Erhebung der Promotionskontexte (Arbeitsbereich, Wissenschaftsorganisation) vorgenommen (TP MR). Das gemeinsame Sampling differenziert systematisch nach Forschungsfeld, Art der wissenschaftsorganisationalen Einbindung (Universität, außeruniversitäre Forschungseinrichtung, Graduiertenkolleg) und zudem nach Bildungsgrad der Eltern (akademisch/nicht-akademisch) sowie Geschlecht. Um das komplexe Sampling zu realisieren, wurde der Akquise eine quantitative Online-Befragung vorangestellt. Im Augsburger Teilprojekt wurden ausführliche leitfadengestützte Interviews, Videoportraits und telefonische Folgeinterviews durchgeführt, während das Marburger Teilprojekt leitfadengestützte Interviews mit Betreuer*innen, Gruppendiskussionen mit Peers (Kolleg*innen/Mit-Doktorand*innen) der Nachwuchswissenschaftler*innen und Dokumentenanalysen (Arbeitspapiere, programmatische Texte, Websites) auf Ebene der Arbeitsbereiche sowie der Wissenschaftsorganisationen einsetzte.

Die Auswertung erfolgte zunächst separat innerhalb der beiden Teilprojekte. Während im Augsburger Teilprojekt eine Rekonstruktion der wissenschaftlichen Laufbahnen, Alltagspraxen und Selbstverständnisse insbesondere auf Basis der 34 Einzelinterviews im Mittelpunkt stand, wurde im Marburger Teilprojekt anhand der ausgewählten Kernfälle die Ebene der Arbeitsbereichskultur triangulativ erschlossen (Brake 2011): Für jeden Fall wurden die Betreuungsverständnisse der Betreuer*innen herausgearbeitet, die alltägliche Arbeitspraxis sowie darin eingelagerte Wissenschaftsverständnisse standen in den Gruppendiskussionen mit den Peers im Vordergrund, ergänzend erfolgten Analysen relevanter Dokumente auf Arbeitsbereichsebene. Auf der Ebene der Wissenschaftsorganisationen wurden anhand von Website- und Dokumentenanalysen die Programmatiken der Organisationen in Bezug auf den wissenschaftlichen Nachwuchs herausgearbeitet. Das Projekt „Am Kreuzungspunkt von Exzellenz und Geschlecht“ (Weber/Wieners/Grosse 2018) erweitert und vertieft die Erforschung der Wissenschaftsorganisationen systematisch durch Website-Analysen⁴ und führt darüber hinaus Einzelinterviews mit Vertreter*innen der Wissenschaftsorganisationen durch.

Erst auf der Grundlage der analytischen Erschließung jeder einzelnen Ebene wurde dann entlang der einzelnen Fälle deren praktische Verschränkung untersucht und nach der Herstellung spezifischer Passungsverhältnisse gefragt, welche

den Modus der Hervorbringung einer wissenschaftlichen Laufbahn bedingen. Die in der Analyse der einzelnen Ebenen erstellten Typiken bilden dabei den analytischen Kontext, in dessen Rahmen die sich im einzelnen Fall dokumentierenden Passungsverhältnisse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Konstellationen hin untersucht sowie Chancen und Risiken einer Laufbahn herausgearbeitet werden können.

4 Die Hervorbringung wissenschaftlicher Laufbahnen in der klassischen Universität

Um den Ertrag dieser Perspektive exemplarisch aufzeigen zu können, wird im Folgenden nur ein Typus jeder Ebene dargestellt (auf Ebene der Wissenschaftsorganisationen der Typus ‚klassische Universität‘, auf Ebene der Arbeitsbereiche das sozialisatorische Arrangement ‚Bildung‘ sowie auf Ebene der Nachwuchswissenschaftler*innen der Verselbstständigungstypus ‚wissenschaftliche Autonomie‘) und jeweils knapp mit weiteren Typen kontrastiert. Dies bildet die Grundlage, um im Anschluss beispielhaft die praktische Herstellung von Passungsverhältnissen anhand eines Falles zu veranschaulichen, für den die Konstellation eben jener Typen von zentraler Bedeutung ist.

4.1 Organisationale Ermöglichungskontexte: Programmatiken und Strategien zum wissenschaftlichen Nachwuchs

Als Wissenschaftsorganisation mit langer Geschichte präsentiert sich die ‚klassische Universität‘⁶ ganz im Sinne des humboldtschen Universitätsentwurfs als autonomer und der reinen Wissenschaft verschriebener Organisationstypus. Auf der Website präsentieren sich solche Wissenschaftsorganisationen z.B. mit feudal anmutenden, herrschaftlichen Gebäuden und Gegenständen, verweisen mit dem Logo auf eine jahrhundertealte Universitätstradition und stellen vor allem grundlagenforschungsbezogene Forschungsergebnisse und -projekte dar. Im Mittelpunkt textlicher und bildlicher Elemente steht hier nicht der einzelne Mensch oder das Organisationsmitglied, sondern die Organisation mit ihren Distinktionsmerkmalen. Dieser Typus markiert und präsentiert sich im Zeichen der Exzellenz als exklusiv und erstklassig. Die Abwesenheit der Wissenschaftler*innen in der Darstellung betont die Exklusivität, wissenschaftliche Exzellenz wird lediglich symbolisch repräsentiert, Artefakte und Insignien markieren den exklusiven Führungsanspruch der Organisation im akademischen Feld.

Die Programmatiken der Nachwuchsförderung legen eine bestimmte Subjektposition und das imaginierte Idealbild des autonomen Wissenschaftlers nahe. Im Vergleich zeigt sich, dass die Subjektposition der Autonomie und Exzellenz zentrales Merkmal der Passung ist. Der zu diesem Organisationstypus passende Wissenschaftler ist bereits exzellent und muss sich nicht mehr durch konstantes Arbeiten an sich selbst als exzellent beweisen. Auch in der Gleichstellungsarbeit der Organisation zeigt sich dieses Bild ‚unbedingter‘ Passung. In juristisch normieren-

der Weise wird eine Exklusion durch Geschlecht seitens der Leitung der Wissenschaftsorganisation als illegitim markiert und damit die Legitimationsbasis der Gleichstellung nicht auf Recht, sondern auf Exzellenz verschoben und als Norm ausgestellt. Nach diesem präsentativen Prinzip strukturiert sich auch der Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zentren, Programme und Preise inszenieren den wissenschaftlichen Erfolg der Nachwuchswissenschaftler*innen und stellen ihn auf der Webseite der Wissenschaftsorganisation dieses Typs aus.

Eine Wissenschaftsorganisation dieses Typs inszeniert sich hier als Organisation, indem sie sich in ein bestimmtes Verhältnis zum wissenschaftlichen Nachwuchs setzt: Im Modus einer Akquiseinstanz von Humanressourcen thematisiert sie den Wettbewerb um die besten Köpfe und präsentiert sich als Exzellenz voraussetzende und gleichzeitig als um Exzellenz werbende Organisation. Den zu gewinnenden Humanressourcen des wissenschaftlichen Nachwuchses verspricht sie die besten Bedingungen (finanzielle Sicherheit, Exzellenzstatus durch die Zugehörigkeit zum exzellenten Kontext sowie forschersische Autonomie). Dieses Ideal der ‚unbedingten‘ Wissenschaftler*in inszeniert sich am Ort der exzellenten und hinsichtlich externer Ansprüche ‚unbedingten‘ Universität (Derrida), welche allerdings gleichzeitig das Wissenschaftlersubjekt als homo oeconomicus und ‚Human Resource‘ entwirft, den es mittels Anreize und ‚incentives‘ zu rationalen Wahlentscheidungen bewegen will. Gerade im maximal kontrastierenden Vergleich mit dem Typus der ‚bedingten‘ Wissenschaftsorganisation zeigt sich, dass Karrieren hier völlig fraglos auf eine Einmündung in das Wissenschaftssystem ausgerichtet sind, eine Thematisierung möglicher alternativer Pfade in Wirtschaft und Gesellschaft findet nicht statt.

Der kontrastive Typus der gesellschaftlich eingebetteten Universität hingegen präsentiert Organisationsmitglieder als Alltagssubjekte. Die bildlichen Inszenierungen auf Websites dieses Typs Wissenschaftsorganisation geschehen durch viele junge und wenig idealisierte Menschen. Statt mit den Insignien der Exzellenz positioniert sich dieser Typus von Wissenschaftsorganisation als Dienstleisterin für Wirtschaft und Gesellschaft und Ausbildungsinstanz für den Markt. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs wird ein Entwicklungsverständnis angelegt, das als Ausgangspunkt der Förderung die Brüchigkeit und Kontingenz von Biographien markiert. Die so inszenierte Problematik der Planbarkeit mündet in die Legitimation und Steigerung individueller Planungsprojekte, welche institutionell im Modus der Dienstleistung und organisational als Strategien der Begleitung und Vernetzung angelegt werden. Die Wissenschaftsorganisation dieses Typs inszeniert sich als zuständig für die Organisation und Begleitung von Übergängen, welche als ergebnis- und zieloffen markiert werden. Als legitim gilt es hier, den wissenschaftlichen Nachwuchs mit extrafunktionalen Qualifikationen und Zusatzqualifikationen für potentielle Arbeitgeber auszustatten. Autonomie bezieht sich hier nicht auf die Inhalte der thematischen Befassung mit Gegenständen, sondern auf die Lebenswege, die es in heteronomen und unkontrollierbaren Kontexten zu gestalten gilt.

Der wissenschaftsunternehmerischen Akquisestrategie der ‚klassischen Universität‘ als Exzellenzuniversität steht hier das imaginierte Leitbild des ‚employable‘ Professionellen gegenüber. Im Bereich der Gleichstellungsarbeit findet sich hingegen durchaus ein politischer Duktus, der Zielstrebigkeit, einen professionellen Ethos und Geradlinigkeit den heteronomen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entgegensetzt und Autonomie damit in das Subjekt der Entscheidung seiner Lebenswege und Lebensziele verlagert. Insgesamt wird damit das imaginierte

Szenario zu einem spannungsreichen Ensemble zwischen Lebensentscheidungen und heteronomen Ansprüchen eines wirtschaftlichen und gesellschaftlichen ‚Außen‘, das in die Universität hinein geholt wird und seine Legitimität im Kontext der ‚bedingten‘ Universität auch entfaltet.

4.2 Arbeitsbereichskulturen: Das sozialisatorische Arrangement des Typus „Bildung“

Gerade innerhalb von Wissenschaftsorganisationen, die klassisch durch eine relativ hohe Autonomie ihrer Teilbereiche geprägt sind, lassen sich dann auf Ebene der konkreten Arbeitsbereiche potenziell sehr unterschiedliche Kulturen identifizieren und typisieren (hier im praxistheoretischen Sinne zu verstehen als spezifische symbolische Ordnungen, die gleichsam Produkt und Grundlage alltäglicher Praktiken sind). Charakteristisch für den Typus „Bildung“ ist eine Kultur, die am ehesten einem ‚klassischen‘ Wissenschaftsverständnis verpflichtet ist, bei dem den Wissenschaftler*innen – explizit auch dem wissenschaftlichen Nachwuchs – vergleichsweise hohe Autonomie in ihrer Alltagspraxis eingeräumt wird, in der sich eine intrinsisch motivierte und fachlich begründete Themenorientierung entfalten kann. Mit der grundsätzlichen Anerkennung der Bedeutung von Autonomie geht zugleich auch eine Absage an eine direktive Steuerung der Forschungs- bzw. Qualifikationsprojekte des wissenschaftlichen Nachwuchses einher, es wird stark auf die steuernde Wirkung der Logik wissenschaftlicher Erkenntnis vertraut, die man *„nicht so genau takten“* (B. Wahnke)⁶ kann. Dies steht in einem deutlichen Gegensatz etwa zum Typus der „Erziehung“, wo ein sehr kleinschrittiges Anleiten und Kontrollieren der Nachwuchswissenschaftler*innen in alltäglichen Arbeitsvollzügen vor dem Hintergrund eines geradezu handwerklichen Wissenschaftsverständnisses erfolgt: Nachwuchswissenschaftler*innen müssen *„Wissenschaft LERNEN“* (B. Baldwig).

Im Typus „Bildung“ stellt eine sinnvolle gegenstandsbezogene und methodische Eingrenzung der Nachwuchsprojekte und die Sicherstellung ihrer thematischen Anschlussfähigkeit an den Arbeitsbereich ein wichtiges Fundament dar: In dem Maße wie alle (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen hier ihre jeweils eigenen Themen autonom verfolgen sollen, wird zugleich ein übergeordneter gemeinsamer Bezug zu einer bestimmten Sachthematik wichtig, denn *„das eigentliche Dach, was das quasi zusammenhält ist so die inhaltliche Ausrichtung auf bestimmte Forschungsfragen“* (B. Wahnke). Ausgehend davon sind die sich entwickelnden Forschungsprozesse aber prinzipiell offen und nicht vollständig durchplanbar, was explizit auch die Möglichkeit von Irrwegen und Sackgassen im Verlauf des Forschungs- bzw. Promotionsprozesses einschließt – gerade diesen wird in diesem Typus eine wichtige Funktion für Entwicklungs- und Bildungsprozesse zuerkannt. In Arbeitsbereichen, die stark dem Typus „Training“ entsprechen, ist diese Anerkennung eigenlogischer Bildungsprozesse hingegen rudimentär ausgeprägt. Statt innerer Entwicklungsprozesse steht die Performanz im Vordergrund – *„man muss perfekt] sein (...) halbe Sache leisten wir uns hier nicht“* (NW Linders) – die ihrerseits auf Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Nachwuchswissenschaftler*innen zurückgeführt wird. Indem zugleich die Erfolgsdimension klar bestimmt ist, werden Misserfolge weniger als Lernchance, sondern vielmehr als Mangel an Motivation oder Können aufgefasst.

Die Rolle der Betreuer*innen ist im Typus Bildung v.a. die der kritischen Partner*innen, die immer wieder punktuell ihre Perspektive (allenfalls mahnend oder warnend) einbringen und nur im Fall wirklich ernsthafter Fehlentwicklungen die Autonomie der Nachwuchswissenschaftler*innen durch direkte Eingriffe (in Form von konkreten Handlungsanweisungen) beschneiden. Damit wird bei diesem Typus aber die strukturelle Ambivalenz ersichtlich zwischen der prinzipiellen Anerkennung der Nachwuchswissenschaftler*innen als (zumindest potenziell) ebenbürtige Wissenschaftler*innen auf der einen und der gleichzeitigen Anerkennung ihres Status als noch vergleichsweise unerfahrene und (diffus) in Ausbildung begriffene Forscher*innen auf der anderen Seite, die den Qualifikationsprozess zugleich als Bildungsprozess markiert. Dies bedeutet häufig aber auch, dass diese Betreuer*innen expliziten Lerngelegenheiten im Arbeitsalltag und v.a. institutionalisierten Weiterbildungsangeboten wenig Bedeutung beimessen bzw. deren Inanspruchnahme ebenfalls in die Eigenverantwortung der Nachwuchswissenschaftler*innen verlegen. Davon lässt sich der Typus des „Lernarrangements“ abgrenzen, in dem die Betreuer*innen es als ihre explizite Aufgabe auffassen, eine lernhaltige Umgebung für Nachwuchswissenschaftler*innen zu gestalten. Ein*e Betreuer*in erklärt, er/sie prüfe, *„welches Thema macht der Doktorand oder die Doktorandin, welche Methodenkompetenz ist erforderlich, so, was können wir innerhalb der Abteilung bieten“* (B Hartwig). Wissensaustausch wird so etwa organisiert, indem interner Wissensaustausch durch die Gestaltung der Arbeitsabläufe systematisch befördert wird oder gezielt externe Wissensressourcen (z.B. in Form von Gastwissenschaftler*innen) in den Arbeitsbereich integriert werden.

Anhand dieser knappen Skizzierung des Typus „Bildung“ und seiner punktuellen Kontrastierung mit den drei anderen in der Analyse herausgearbeiteten Typen von Arbeitsbereichskulturen wird bereits deutlich, dass Promovierende dort auf sehr unterschiedliche Art als wissenschaftlicher Nachwuchs adressiert und sozialisiert werden. Wenn aber alle diese Typen potenziell wissenschaftliche Karrieren ermöglichen, so rückt die Frage ins Zentrum, in welchem Verhältnis dazu die habituellen Dispositionen wissenschaftlicher Verselbständigung stehen.

4.3 Habituelle Ermöglichungsbedingungen: Typen der Verselbständigung im wissenschaftlichen Feld

Nicht nur gilt die Promotion formal als „Befähigung zu vertiefter selbständiger wissenschaftlicher Arbeit“ und „Beleg einer eigenständigen Forschungsleistung“ (Hochschulrektorenkonferenz o.J.), die wissenschaftliche Alltagspraxis und Produktion ist generell durch einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit geprägt (Gülker/Böhmer 2010). In den Interviews mit den Nachwuchswissenschaftler*innen zeigte sich die zentrale feldspezifische Anforderung wissenschaftlicher ‚Verselbständigung‘ tatsächlich als generelles und erfolgskritisches Entwicklungsziel (Burger/Elven 2016) und als Laufbahnbedingung, auf die sie sich in unterschiedlicher Form beziehen.

‚Wissenschaftliche Autonomie‘ stellt jedoch kein Abstraktum dar, das durch An- bzw. Abwesenheit über Erfolg oder Scheitern einer Laufbahn entscheidet. Vielmehr wird diese Selbstständigkeit in konkreter Wissenschaftspraxis in spezifischer Weise hervorgebracht und angeeignet, sodass sich verschiedene Formen wissenschaftlicher Autonomie systematisch voneinander unterscheiden lassen. In

einer zweiten, auf Autonomie- und Verselbständigungsaspekte fokussierten komparativen Analyse konnten vier Autonomietypen unterschieden werden: (1) der Typus ‚Projektautonomie‘, welcher einerseits durch eine hohe Relevanzsetzung selbständig gestalteter Entscheidungs- bzw. Steuerungsprozesse im Rahmen konkreter Arbeitsvollzüge, andererseits durch eine klare Abgrenzung positionsbezogener Aufgaben- und Kompetenzbereiche gekennzeichnet ist; (2) der Typus ‚Beteiligungsautonomie‘, bei dem Autonomie insbesondere auf die eigenständige Beteiligung an der wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft bezogen ist, d.h. auf die Möglichkeit einen eigenständigen Beitrag für die scientific community zu leisten; (3) der Typus ‚Bewertungsautonomie‘, der sich durch stark überzeugungs- und wertegeleitete Handlungsmodi auszeichnet und Autonomie als Orientierung an klaren und eindeutigen Handlungsgrundsätzen herstellt, auf deren Basis eigenständig Prioritäten gesetzt und Entscheidungen getroffen werden; und schließlich (4) der im Folgenden fokussierte Typus ‚Entwicklungsautonomie‘ (für eine ausführliche Darstellung der Gesamttypik vgl. Burger/Elven 2016).

Im Typus ‚Entwicklungsautonomie‘ wird wissenschaftliche Selbständigkeit insbesondere über eine Orientierung an inhaltlichen und persönlichen Entwicklungsprozessen hervorgebracht, wobei sich die Forschungsarbeit der exakten Planbarkeit und Strukturierung weitestgehend entzieht (ebd.). Entfaltung des Promotionsprojekts und persönliche Entwicklung scheinen sowohl im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens, als auch in der Selbstwahrnehmung ‚entwicklungsautonomer‘ Nachwuchswissenschaftler*innen in einem emergenten Prozess untrennbar miteinander verflochten. Entsprechend suchen sie nach einer „eigenen Argumentationslinie“ (NW Holthaus) bzw. nach einem „eigenen Weg“ (NW Weiß), der sich individuell im Verlauf der Promotion entfaltet. Dieser wird eine starke Eigendynamik zugesprochen, wobei die Promovend*innen den Eindruck vermitteln, nur sehr bedingt kontrollierend auf den Promotionsprozess einwirken zu können. Zwar gehen damit ein erhöhtes Kontingenzbewusstsein und Unsicherheiten einher, andererseits wird die Promotion als persönliches, intrinsisch begründetes Entwicklungsprojekt rekonstruiert, dessen Selbstverwirklichungspotenzial eine starke identifikatorische und motivierende Wirkung entfaltet: Promoviert wird „weniger aus karriereorientierten Gründen sondern eher für mich selbst“ (NW Weiß). Die handlungspraktische Spezifik dieses Typus zeigt sich in (zeitlich und inhaltlich) entgrenzten Suchbewegungen in der Bearbeitung der Promotion, wobei sowohl die erforderliche Zeit als auch inhaltlich-thematische Explorationsen als nur sehr eingeschränkt planbar und eingrenzbar wahrgenommen werden. Andere Akteure (Betreuer*in, Kolleg*innen, Mentor*innen etc.) werden dabei vornehmlich als Impulsgeber*innen relevant, die wiederum Entwicklungsprozesse eher anstoßen als mitgestalten. Schließlich ist der Typus ‚Entwicklungsautonomie‘ durch einen starken Selbstbezug gekennzeichnet, denn die enge Verknüpfung forschersicher und persönlicher Entwicklung geht mit der Betonung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Interessen einher. So wird für den Forschungsprozess rückblickend besonders relevant: „dass ich mir erst mal überlege was ich machen will und wozu ich was machen will dass ich mir des selber aussuchen kann und nicht in irgend ein Projekt gestoßen wurde was es schon gibt“ (NW Baumann).

Es ist nun wichtig zu betonen, dass die Typen wissenschaftlicher Autonomie, die bestimmte Praxismodi des wissenschaftlichen Arbeitens kennzeichnen, weder reflexiv wählbar sind (sie entstehen im Zuge der beruflichen Sozialisation im Zusammenspiel habitueller Dispositionen und Kontextbedingungen), noch generell

über Erfolg oder Misserfolg der Laufbahn entscheiden. Inwiefern sie zu einer anerkannten und in diesem Sinne erfolgreichen wissenschaftlichen Praxis beitragen, hängt wiederum mit den konkreten Situationen zusammen, in denen eine spezifische Disponiertheit hinsichtlich wissenschaftlicher Autonomie Wirkung entfaltet: So kann etwa die den Typus Entwicklungsautonomie kennzeichnende Fokussierung auf Inhalte mit hohem identifikatorischen Potenzial und die Möglichkeit, sich zeitlich entgrenzt in Forschungsprozesse zu versenken, zwar auf hohe Anerkennung stoßen, jedoch geht dieser Modus auch mit der Gefahr einer potenziellen Unabschließbarkeit des Promotionsprojekts einher. Auch ist hier die (prinzipiell fruchtbare) Steuerung und Unterstützung von Seiten der Betreuer*innen eine sensible Aufgabe, denn ein zu rigides Eingreifen in den Promotionsprozess kann die hohe Identifikation mit dem Promotionsprojekt untergraben und dabei die Arbeitsmotivation erheblich schmälern. Daher ist es notwendig, eben das konkrete Zusammenspiel der habituellen Dispositionen von Nachwuchswissenschaftler*innen, der Arbeitsbereichskulturen, sowie der Strategien und Programmatiken der entsprechenden Wissenschaftsorganisationen näher zu betrachten. Nur auf diesem Weg können Aussagen über erfolgskritische Aspekte der spezifischen Hervorbringung einer wissenschaftlichen Laufbahn entwickelt werden.

4.4 Wissenschaftliche Laufbahnen in der Produktion: Zur Herstellung spezifischer Passungsverhältnisse

Davon ausgehend, dass sowohl die habituellen Dispositionen von Nachwuchswissenschaftler*innen als auch die in Form von Organisation und Arbeitsbereich institutionalisierten Promotionskontexte erfolgskritisch für die Ausbildung wissenschaftlicher Autonomie sind, werden Passungsverhältnisse als in Praxis gegenwärtige, dynamische Verhältnisse institutionalisierter und habitualisierter Strukturen verstanden. Dieser Zugang ermöglicht eine analytische Relationierung jenseits zu kurz greifender dichotomer Zuordnungen wie z.B. passend/nicht-passend (Schwarz/Elven/Burger 2018). Im Folgenden soll die ebenenübergreifende Analyse des Zusammenspiels habitueller und institutionalisierter Strukturen in der Hervorbringung wissenschaftlicher Karriereverläufe anhand einer Fallkonstellation exemplarisch veranschaulicht werden. Hier verweisen der Organisationstypus der klassischen Universität, das Arbeitsbereichsarrangement des Typus ‚Bildung‘ und ein Laufbahnakteur des Typus ‚Entwicklungsautonomie‘ aufeinander.

Charakteristisch für die Passungsverhältnisse innerhalb der betreffenden Wissenschaftsorganisation sowie am Arbeitsbereich, ist 1. eine starke Homologie der internalisierten und institutionalisierten Muster der wissenschaftlichen Alltagspraxis, der sozialen Bindungen und der Wissenschaftsverständnisse, 2. eine ausgeprägte Kohärenz ebendieser Muster, also nur sehr geringe strukturelle Ambivalenzen und 3. systematische, strukturell integrierte und durch die Akteure internalisierte ‚Toleranzfelder‘, die eine hohe ‚Spielpassung‘ ermöglichen und vor allem strukturiert ist durch die Annahme positionaler, thematischer, geschlechtspezifischer etc. Unterschiede.

Erstens besteht sowohl auf Ebene des Arbeitsbereichs, als auch auf Ebene der Organisation ein annähernd geteiltes Wissenschaftsverständnis, aus dem (implizite) Konsequenzen für die Alltagspraxis und die sozialen Beziehungen abgeleitet werden: Dieses lässt sich zunächst charakterisieren als eine implizite Orientierung

des Arbeitsbereichs am ‚klassischen‘ humboldtschen Wissenschaftsideal ‚in Einsamkeit und Freiheit‘, welches mit dem Selbstverständnis des oben gekennzeichneten Organisationstyps korrespondiert und entsprechend durch eine über die Arbeitsbereichsebene hinausweisende, organisationale Praxis gestützt wird. Diese bringt Forschung im Modus eines eigenständigen, persönlichen, individualisierten Projektes hervor, das sich emergent und als eigenlogischer und eigenzeitlicher Prozess vollzieht, korrespondiert also auch auf habitueller Ebene mit den Haltungen Entwicklungsautonomie-orientierter Nachwuchswissenschaftler*innen. Die Akteure – Organisation, Betreuer*innen, Peers und Nachwuchswissenschaftler*innen – verweisen einheitlich auf eine Wissenschaftsvorstellung des persönlich motivierten und idealistischen Projektes. Diese institutionell legitimierte Position schützt auch gegen die Verwerfungen ökonomischer und politischer Bedingtheiten. Das geteilte Wissenschaftsideal stellt die Individualität von Forschungsprozessen ins Zentrum. Dementsprechend ist der individuelle wissenschaftliche Alltag durch relative Zeit- und Gestaltungsautonomie gekennzeichnet und fordert umgekehrt aber auch den autonomen Umgang mit inhaltlichen Entscheidungsalternativen und zeitlicher Eigenstrukturierung. Als wissenschaftliche Anerkennungsgemeinschaft teilt man im inhaltlichen, aber auch prozessbezogenen Austausch den konkreten Forschungsalltag. In den je persönlichen, interessengeleiteten, emergent entstehenden Forschungsprojekten kultiviert sich eine Vorstellung der bildenden Erfahrung, der Wissensaneignung, Fähigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung.

Zweitens besteht eine hohe Kohärenz zwischen dem Wissenschaftsverständnis und der realisierten Alltagspraxis auf allen analytischen Ebenen: Da individuelle, zeitlich entgrenzte Forschungs- und damit auch stets persönliche Entwicklungsprozesse im Vordergrund stehen, wird Forschung praktisch vornehmlich in Eigenarbeit geleistet und es etabliert sich eine thematische, nicht funktionale Differenzierung. So bieten alle Mitarbeiter*innen Lehrveranstaltungen in ihren Expertisefeldern an, beteiligen sich ggf. interessegeleitet an der Selbstverwaltung, forschen mit unterschiedlichen Methoden- und Themenschwerpunkten empirisch etc. Austausch und Unterstützung zwischen den Mitarbeiter*innen findet punktuell statt und begründet sich v.a. durch die geteilte Anerkennung der jeweiligen individuellen Entwicklungsprozesse. Kohärent zeigen sich in der gelebten Betreuungspraxis die Prinzipien der Autonomie, der Anerkennung eigenständiger Forschung in Promotionsprojekten und das Prinzip eigenzeitlicher Emergenz in der Forschung. Die realisierte Form wissenschaftlicher Praxis wird gestützt durch etablierte Regeln wie flexible Zeitstrukturen, interessengeleitete Aufgabenverteilung nach dem Kriterium der Passung zu Forschungsinteressen, der Betonung der Fachlichkeit, die sich in Organisationformen wie Kolloquien oder der impliziten Anerkennung erfahrungsbegründeter Seniorität ausdrückt.

Drittens können sich in dieser Konstellation auf der Grundlage der strukturellen Homologien sowie der Kohärenz zwischen Wissenschaftsverständnis, Sozialbeziehungen und Alltagspraxis insbesondere auf Ebene des Arbeitsbereichs Toleranzfelder etablieren, in denen Differenzen praktisch integriert werden können: Divergente Wissensbestände, Leistungsvermögen und Verantwortlichkeiten, unterschiedliche Wissensgebiete und Themenschwerpunkte, individuelle Arbeits- und Kommunikationsstile sowie variierende Bedürfnisse und Problemlagen können innerhalb einer ‚Spielpassung‘ legitim auf unterschiedliche Interessenlagen, persönliche Entwicklungsstände, aber auch auf grundlegendere Strukturmerkmale zugerechnet werden. So spielt etwa die Kategorie Geschlecht am Arbeitsbereich eine wichtige Rolle für die Binnendifferenzierung. Insbesondere die kollektive im-

plizite Orientierung an der Entwicklungslogik emergenter Arbeits- und Bildungsprozesse ermöglicht dabei zu einem gewissen Grade die Tolerierung und Integration divergierender Handlungen als ‚noch nicht‘ passend. Die Darstellung der multiperspektivischen Analyse zur Herstellung spezifischer Passungsverhältnisse gibt immerhin einen exemplarischen Eindruck davon, wie nicht nur einzelfallbezogene Einblicke in die Konstitutionsprozesse wissenschaftlicher Nachwuchskarrieren gewonnen werden können. Zugleich bildet diese Analyse die Grundlage, um wiederum Rückschlüsse auf die generellen Verhältnisse der zuvor besprochenen Typen auf den unterschiedlichen Ebenen ziehen zu können: So zeigt sich hier auch, wie eine stark entwicklungsautonome Disposition der Nachwuchswissenschaftler*in innerhalb einer stark dem Typus Bildung entsprechenden Arbeitsbereichskultur und einer Organisation, die sich selbst als autonom konstituiert, in Praxis gebracht werden kann, und welche Chancen, aber auch welche konkreten Risiken dabei für die Karriereverläufe entstehen.

Die institutionell inszenierte Figur der Autonomie und Legitimität von Wissenschaft als Suche nach Wahrheit – und nicht als Erbringung gesellschaftlich verwertbarer Ergebnisse – unterstützt ein ungebrochenes und klassisches Forschungs- und Wissenschaftsverständnis im Arbeitsbereich. Passung in der ‚unbedingten‘ Universität entsteht mittels autonomer Forscher*innen, die in ihrer wissenschaftlichen Alltagspraxis wiederum sozialisatorisch individuelle und kollektive (Selbst-)Bildung kultivieren und auch reflexiv als Norm setzen.

5 Ausblick

Wie deutlich geworden ist, leistet das dargestellte Forschungsdesign die mehr-ebenenanalytische Rekonstruktion wissenschaftlicher Laufbahnen. Es wurde gezeigt, dass dabei eine typisierende Untersuchung der differentiellen organisationalen, arbeitsbereichsbezogenen und habituellen Strukturen die Grundlage für komplexe integrative Analysen bildet, auf deren Basis schließlich auch allgemeinere Muster von Passungsverhältnissen in Erscheinung treten, die auf strukturelle Homologie der habituellen, der Arbeitsebene und der Organisationsebene verweisen. Mit den fallbezogenen Auswertungsbestandteilen gehen aber spezifische Probleme des methodischen Zugangs einher: Insbesondere im stark auf die öffentliche Repräsentation verwiesenen akademischen Feld ist zunächst auf die forschungsethische Problematik der Anonymisierbarkeit hinzuweisen, welche die Möglichkeiten einer fallanalytischen Darstellbarkeit der Forschungsergebnisse erheblich einschränkt.

In jedem Fall wäre mit Blick auf die Verlaufsformigkeit wissenschaftlicher Laufbahnen eine nicht nur analytische Prozessrekonstruktion, sondern auch im Erhebungsdesign angelegte Längsschnittlichkeit (Brake 2018) weiterführend, welche jedoch nicht nur unter aktuellen förderpolitischen Voraussetzungen schwierig zu realisieren ist, sondern insbesondere auch einen mehr-ebenenanalytischen Zugang vor neue Herausforderungen stellen würde. Neben der zeitlichen muss aber auch die materiell-räumliche Dimension als potenzialreich für eine praxeologische Laufbahnforschung gelten, wie die Ergebnisse der STS eindrücklich zeigen (Knorr-Cetina 2002). In der Analyse deuteten sich zudem Unterschiede zwischen unterschiedlichen Generationen von Wissenschaftler*innen im Hin-

blick auf ihr grundlegendes Wissenschaftsverständnis an. Vor diesem Hintergrund gilt es zukünftig, insbesondere den Beziehungen zwischen generationalen Orientierungen und übergreifenden historischen Verschiebungen innerhalb der Diskurse um die gesellschaftliche Aufgabe von Wissenschaft nachzugehen.

Anmerkungen

- 1 Trotz der berechtigten Kritik an diesem Begriff, wird im Folgenden durchgehend von Nachwuchswissenschaftler*innen gesprochen, weil u.E. die verfügbaren Begriffsalternativen je eigene Probleme aufweisen, etwa einen latenten Ageism (junge Wissenschaftler*innen) oder eine Verkennung des beruflichen und produktiven Charakters wissenschaftlichen Arbeitens außerhalb der Professor*innenschaft (Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen).
- 2 Gefördert wurde das Verbundforschungsprojekt durch das BMBF im Programm „Forschung zum Wissenschaftlichen Nachwuchs“ (FoWiN) von 2013-2016 (FKZ 16FWN006 & 16FWN007).
- 3 Gefördert durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Rahmen des Programms „Förderung der Geschlechterforschung“ von 2016-2018.
- 4 Da Websites als öffentlichkeitswirksames Instrument zur hoch strategischen Präsentation korporativer Identitäten genutzt werden, stellen sie unter Reflexion ihres Charakters einer organisationalen „Schauseite“ (Kühl 2011) einen fruchtbaren analytischen Zugang zur Ebene der Wissenschaftsorganisation dar (vgl. Weber/Wieners/Grosse 2018).
- 5 Aus Gründen der Sicherung einer angemessenen Anonymisierung auf der Fallebene wird hier auf direkte Zitationen aus den zumeist öffentlich über das Internet zugänglichen Dokumenten verzichtet.
- 6 Zitate aus dem empirischen Material sind kursiv hervorgehoben und entsprechend der Materialgruppe markiert: Nachwuchswissenschaftler*innen (NW), Betreuer*innen (B).

Literatur

- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Brake, A. (2018): *Prozessorientierung und Längsschnittlichkeit als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik*. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S.M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden, S. 307–318.
- Brake, A. (2011): *Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge*. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Oladen; Farmington Hills.
- Burger, H./Elven, J. (2016): *Autonomie und Trajektorie. Zur Bedeutung von Verselbständigung für wissenschaftliche Laufbahnen*. In: Reuter, J./Berli, O./Tischler, M. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. Frankfurt a.M./New York, S. 77–100.
- Burger, H./Elven, J./Schwarz, J./Teichmann, F. (2016): *„Organisierte Karrieren“*. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Schröer, A./Schemmann, M. (Hrsg.): *Organisation und Methode*. Wiesbaden, S. 143–151. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13299-6_13
- Ginzberg, E. (1971): *Career Guidance. Who Needs It, Who Provides It, Who Can Improve It*. New York.
- Gülker, S./Böhmer, S. (2010): *Nachwuchspolitik*. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, S. 176–192. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_13

- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarbeitete Aufl. Weinheim/München, S. 119–135.
- Hochschulrektorenkonferenz (o.J.): Promotion.
<https://www.hrk.de/themen/forschung/promotion/> (28. September 2017)
- Knorr-Cetina, K. (2002): *Wissenskulturen: ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a.M.
- Kühl, S. (2011): *Organisationen – eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. *Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Rosenthal, G. (2011): *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. Weinheim.
- Schwarz, J./Elven, J./Burger, H. (2018): *Passungsverhältnisse in professionellen Feldern*. In: Sander, T./Weckwerth, J. (Hrsg.): *Das Personal der Professionen. Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis*. Weinheim.
- Weber, S./Wieners, S./Grosse, L. (2018, i.E.): *Das Netz der Organisation und seine Oberflächen. Potenziale der Websiteanalyse zur Erschließung organisationaler Diskurse*. In: Weber, S./Schröder, C./Truschkat, I./Herz, A./Peters, L. (Hrsg.): *Organisation und Netzwerke*. Wiesbaden.
- Weber, Susanne Maria (2013): *Transforming the Academic Field. Field-reflexivity and academic access for non-traditional doctoral candidates* In: Engels-Schwarzpaul, Tina and Michael A. Peters (ed.): *Of Other Thoughts: Non-traditional Approaches to the Doctorate. A Handbook for Candidates and Supervisors - From Ontology to Action*. Sense Publishers. Rotterdam. Pp. 115–130.

Rezensionen

Dieter Nittel

Daniel Bertaux: Die Lebenserzählung. Ein ethnosozilogischer Ansatz zur Analyse sozialer Welten, sozialer Situationen und sozialer Abläufe, Opladen: Barbara Budrich 2018, 134 S., ISBN: 978-3-8474-2157-3, 16,90 €

Soviel lässt sich schon zu Beginn feststellen: Der Umfang des Buches (es umfasst „nur“ 134 Seiten) und seine beachtliche sozial- und erziehungswissenschaftliche Relevanz stehen in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zueinander – will sagen: der Leser/die Leserin kann sich, trotz der kompakten Darstellungsform, auf eine Vielzahl instruktiver Einsichten zur qualitativen Sozialforschung, methodologische und methodische Impulse und auf ein breites Erfahrungsspektrum des Autors im Umgang mit Erhebungs- und Auswertungsverfahren gefasst machen. Während Biographieforscher/innen im deutschsprachigen Raum lebensgeschichtliche Quellen in der Regel als Artefakte der „Persönlichkeit“ eines Gesellschaftsmitgliedes und somit als mehr oder weniger „ganzheitliche“ Spiegelbilder ihrer Subjektivität betrachten, stellen sie für Bertaux eher unverzichtbare Instrumente zu einer möglichst umfassenden und verlässlichen Erschließung diachroner Phänomene in sozialen Welten dar. Für ihn sind narrative Zeugnisse erst in zweiter Li-

nie wichtig, um Zugang zu individuellen Deutungen, Eigentheorien oder anderen Wissensbeständen zu erhalten. Auch die Identitätskonstruktionen der Informant/innen stehen nicht im Zentrum seines Interesses. Was den Autor dem gegenüber vorrangig umtreibt, sind vielmehr die tatsächlich stattgefundenen Ereignisse im Verstreichen der Lebenszeit und die darum gruppierten Phänomene der gesellschaftlichen Entwicklung mit all ihren kulturellen, politischen und ökonomischen Implikationen. Bertaux sieht die Biographieforschung keineswegs im Zuständigkeitsbereich der Mikrosoziologie, ihm geht es in seinen Forschungen neben Phänomenen auf der Mesebene auch um säkulare Prozesse, um kollektive Wandlungsprozesse im großen Maßstab, etwa um das Ableben bestimmter Berufe und das Aufkommen neuer Tätigkeitsfelder, um weltweite Migrationsströme oder um die vom Erziehungs- und Bildungssystem ausgehenden Mechanismen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Auch bei der Diskussion der Frage nach dem Wahrheitsgehalt autobiographischer Zeugnisse hält sich Bertaux nur kurz auf. Er legt einen erfrischenden Pragmatismus an den Tag, wenn er die Frage nach dem Wahrheitsgehalt lebensgeschichtlicher Zeugnisse in der Weise löst, dass er von vorneherein mehrere Interviews zu einer bestimmten Themenstellung einplant und aus dem Vergleich mit den Daten aus anderen lebensgeschichtlichen Erzählungen, aber auch durch das

Hinzuziehen von ethnographisch erhobenen Materialien eine hinreichende Verifikations- und Falsifikationsbasis in den Händen zu haben glaubt. Ihm gelingt es dadurch, zwei extremen und in die Irre führenden Positionen aus dem Weg zu gehen, nämlich derjenigen, „die fordert, dass alles, was das Subjekt in seiner Erzählung sagt, richtig sei, und der gegenteiligen, die behauptet, dass nichts von dem, was das Subjekt gesagt hat, als verlässlich angesehen werden könne“ (S. 85). Bertaux stellt damit in Rechnung, dass auch eine wichtige Basisidealisierung in der Sinnwelt der Wissenschaft, nämlich die des generalisierten Zweifels, nicht extensiv, sondern umsichtig und mit Bedacht, also reflexiv, genutzt werden sollte.

Von den eben drei genannten Punkten – dem leicht naturalistisch angehauchten methodologischen Verständnis, dem potentiellen Beitrag der Biographieforschung bei der Aufklärung von Makro-, Meso- und Mikrophanomenen und dem gelassenen Umgang mit dem angeblichen Problem des „Wahrheitsgehaltes“ biographischer Zeugnisse – geht ein beträchtliches Anregungs-, vielleicht auch ein gewisses Provokationspotential für die deutsche Biographieforschung aus. Diese scheint in einigen Belangen, die mit den drei eben genannten Aspekten eng korrespondieren, keineswegs vor der Gefahr einer dogmatischen Verengung sowie hermetischen Abriegelung von den zentralen Diskursen in den Sozialwissenschaften und den Kernbotschaften der Klassiker (Weber, Mead, Simmel, Durkheim) gefeit zu sein.

Was sollte der Leser/die Leserin über den Autor wissen? Ende der siebziger bis Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts war Daniel Bertaux (der gemeinsam mit Martin Kohli Beiträge verfasst hat) auch unter deutschen Biographieforschern relativ bekannt. Er gehört zu den wichtigsten französischen Biographieforschern und Soziologen. Gemeinsam hat er mit seiner früheren Ehefrau Isabelle Bertaux-Wiame eine bahnbrechende Studie über das Bäckerergewerbe im Allgemeinen und den Beruf des Bäckers im Besonderen in Frankreich geschrieben. Überzeugend konnte er in dieser Untersuchung die Gründe benennen und die sozialen Mechanismen freilegen, die – trotz technologischen Fortschritts und Modernisierung– zu der erstaunlichen Per-

sistenz traditioneller, handwerklich geahmter Verfahren bei der Brotproduktion in Frankreich geführt haben (Bertaux/Bertaux-Wiame 1981). Mittlerweile ist Bertaux emeritierter Forschungsleiter am Centre National de la Recherche Scientifique in Paris sowie Mitglied des „Laboratoire Dynamiques Européennes“ der Universität Straßburg.

Leser/innen, denen zunächst der Titel „Die Lebenserzählung“ ins Auge springt, mögen im ersten Augenblick an das autobiographisch-narrative Interview oder an eine andere Variante persönlicher Zeugnisse im Stil einer Autobiographie denken. Mit der voraussetzungsreichen Kategorie „Lebenserzählung“, die kein Pendant in der Umgangssprache hat, meint Bertaux aber viel eher die Form des thematisch fokussierten narrativen Interviews. Unter Lebenserzählung versteht man, so eine knappe Definition, „die Anfertigung eines improvisierten Gesprächs unter vier Augen ohne vorbereitete Notizen (und ohne Rückgriff auf schriftliches Archivmaterial); sie beruht auf der spontanen Vergegenwärtigung der wichtigsten Ereignisse, so wie sie erlebt, in der Erinnerung gespeichert und im Bestreben, die Verkettungen aufzuspüren, zusammengestellt und dem Gegenüber mit dem, glaube ich, ehrlichen Bemühen um Wahrhaftigkeit mitgeteilt wurden“ (S. 86). Erst der Verwendungskontext im Gespräch, das mehrfache Anhören der Aufnahme und die Analyse machen eine Lebenserzählung zu dem, was sie im Kern ist: zu einem Instrument des sozialwissenschaftlichen Verstehens und Erklärens grundlegender soziologisch relevanter Phänomene. Zur Konzeption der Lebenserzählung gehört folglich unweigerlich der Konstruktionscharakter der Daten im Gespräch dazu, welches zwischen Informant/in und Forscher/in eigens zur Gewinnung spezifischer Information über soziologisch relevante Situationen (Migration), soziale Welten (wie Berufe oder Netzwerke) und kollektive Prozesse (Modernisierung) geführt wird. Streng wird in dem Buch, und hier deutet sich eine Parallele zur deutschen Biographieforschung an, zwischen den erzählten und den erlebten Begebenheiten unterschieden. Die thematische Fokussierung dient der Forscherin/ dem Forscher als Filter, um die Informant/innen nicht als ganze Person, sondern vorrangig

als Rollenträger/in und/oder als Mitglied eines sozialen Milieus sowie als Angehörige/r einer bestimmten Kultur zu adressieren, was dem Gegenüber viele Optionen der Informationskontrolle lässt. Das Konzept der Lebenserzählung lebt von der Kontextualisierung der Daten; nur ganz selten werden die Informationen aus den jeweiligen Interviews als alleinige Quelle genutzt, sondern unter Maßgabe des Vergleichs mit anderen Quellen, wie etwa Statistiken, Protokollen aus teilnehmenden Beobachtungen einer Analyse unterzogen.

Bertaux entwirft hier das Modell einer Biographieforschung, das die Lehnstuhlperspektive verlässt, konsequent den Kontakt zum Untersuchungsfeld sucht und eine Triangulation mit anderen Methoden anstrebt, vorzugsweise der teilnehmenden Beobachtung. Die Inaugenscheinnahme von Situationen und die Beobachtung von längerfristigen Prozessen über die Analyse von Lebenserzählungen bilden – flankiert durch das Hinzuziehen weiterer Quellen (Gesetze, Zeitungsberichte, Statistiken) – gleichsam die beiden Zentralperspektiven des Ansatzes von Bertaux. Eingebettet ist das Konzept der Lebenserzählung in einem ethno-soziologischen Ansatz. Wer die aktuellen Produktionsverhältnisse von wissenschaftlichem Wissen und die Arbeitsverhältnisse des wissenschaftlichen Nachwuchses kennt, wird eine gehörige Portion Skepsis mobilisieren, wenn es um die Abwägung der Chancen geht, eine Passung zwischen der im Buch formulierten Anforderungsstruktur einer hochwertigen qualitativen Forschung und dem heutigen Wissenschaftsbetrieb herzustellen.

Die Stärke der vorliegenden Publikation besteht zweifelsfrei darin, den gesamten Arbeitsbogen einer ethno-soziologischen Untersuchung zu erläutern. Im ersten Kapitel werden einige methodologische Grundannahmen und methodische Kernaussagen vermittelt, wobei die drei „Studienobjekte“ (soziale Welten, Situationen, lebensgeschichtliche Prozessstrukturen) sehr an die Grounded Theory angelehnt sind. Im zweiten Kapitel wird das Konzept der Lebenserzählung ausführlich vorgestellt, um im dritten Kapitel über das notwendige Hintergrundwissen für die Bestimmung der drei Funktionen von Lebenserzählungen zu verfügen, nämlich die explorative, analytische

und expressive Funktion. Während sich Kapitel 4 ausführlich mit der Erhebung lebensgeschichtlicher Erzählungen beschäftigt, widmet sich Kapitel 5 dann eingehend der Analyse des Materials, und zwar „Fall für Fall“. Kapitel 6 konzentriert sich unter der Überschrift „die vergleichende Analyse“ auf die zentrale Strategie der Generalisierung von Einzelergebnissen. Kapitel 7 schließlich ist der Verschriftlichung und Ergebnisdarstellung vorbehalten. Neben der Vermittlung von methodologischem Basiswissen (über das Verhältnis von Verstehen und Erklären) bekommen die Leser/innen auch praktische Faustregeln bei der Datenerhebung und Datenauswertung an die Hand. Von der Weitergabe geronnenen Erfahrungswissens im Feld und im Zuge der Analyse der Daten vermag auch die/der erfahrene Forscher/in zu profitieren. Empirie und Theorie liegen in dem Buch von Bertaux dicht beieinander. Seine Methodologie weist gewisse Ähnlichkeiten zum soziolinguistischen Konzept der rekonstruktiven Sozialwissenschaften auf, wie es von Fritz Schütze, Gerhard Riemann, Carsten Detka und anderen praktiziert wird. Die Berücksichtigung formaler Stilelemente (Zugzwänge des Erzählens und Argumentierens, kognitive Figuren usw.) in den empirischen Materialien nimmt bei Bertaux allerdings einen geringeren Platz ein.

Die Biographieforschung ist – das macht das Buch von Bertaux überdeutlich – die Methode der ersten Wahl bei der Rekonstruktion von gesellschaftlich wenig beachteten weil marginalisierten Bereichen und prozesshaften sozialen Phänomenen. Die Forschungsfelder abweichendes Verhalten, soziale Ungleichheit, Krankheit, Migration, und Geschlechterordnung stehen ganz oben auf der Agenda. Aus der Sicht des Rezensenten erscheint der Optimismus von Bertaux an einer Stelle stark überzogen zu sein. So wird die mögliche Rolle der Biographieforschung, aber auch der Soziologie, generell als außerordentlich hoch eingeschätzt angeht, einen nennenswerten Beitrag zur „Erneuerung des demokratischen Lebens in unserer Gesellschaften“ (S. 127) leisten zu können. Angesichts der Fülle anderer Instanzen und Kräfte, welche solche Innovationsimpulse u.U. viel besser einlösen können und die – und das ist der entscheidende Punkt – über die notwendigen Machtres-

sources verfügen, mutet diese Erwartung ein wenig romantisch an. Über die Kraft des besseren Arguments als Katalysator demokratischer Erneuerungsprozesse verfügt die Soziologie nicht allein. Die an zwei Stellen formulierte Prognose, dass der ethnozoologische Ansatz und die damit verbundene Biographieforschung immer mehr zur fragten Instanz im Kontext der gesellschaftlichen Selbstaufklärung avancieren werde, wird vom Autor nicht näher ausgeführt.

Dieser Vorbehalt ändert aber nichts an dem Umstand, dass das Buch wichtige Anregungen für die qualitative Sozial- und Bildungsforschung zu vermitteln vermag. Der Umstand, dass die Biographieforschung in Deutschland (dieser über die Besprechung des Buches hinaus gehende Kommentar darf zum Schluss erlaubt sein) nach Einschätzung des Rezensenten mit großer Wahrscheinlichkeit sehr empfänglich auf das Buch von Bertaux reagieren wird, könnte mit der Lücke an brauchbaren Methodenhandbüchern hierzulande zu tun haben. Immerhin existiert nach wie vor keine einschlägige Einführung in das Handwerk der soziolinguistischen Biographieforschung mit dem Mittel des autobiographisch-narrativen Interviews. Aus wissenschaftspolitischer Sicht noch schwerer wiegt die Hypothek, dass es der Biographieforschung in Deutschland nach meiner Einschätzung noch nicht gelungen ist, über die Erstellung einer oder mehrerer Leitstudien ein klareres Profil zu gewinnen. Leitstudien haben eine wichtige Funktion im Wissenschaftsbetrieb, indem sie das Leistungsvermögen eines bestimmten Ansatzes unterstreichen, Reputation erzeugen und dem wissenschaftlichen Nachwuchs eine gewisse Orientierung geben, an welchen *standards of excellence* sich die Gemeinschaft der Forschenden auszurichten gedenkt. Es geht dabei schlicht um die Dokumentation von Erkenntnissen, welche auch in die Medien der Massenkommunikation ausstrahlen, das Leistungsvermögen einer bestimmten wissenschaftlichen Schule belegen und einem breiteren Publikum einen Hinweis auf die Existenz dieser Forschungsrichtung geben.

Das Buch von Bertaux verdient es, nicht zuletzt aufgrund der eben angedeuteten Lücke in der deutschsprachigen Methodoliteratur von möglichst vielen Leser/innen

wahrgenommen zu werden. Daniel Bertaux hat mit seiner Publikation eine Brücke zwischen der amerikanischen Sozialforschung in der Tradition der Grounded Theory, der modernen deutschen Biographieforschung und einer an den Klassikern geschulten Richtung in der französischen Soziologie mit einer stark ethnographischen Ausrichtung geschlagen – und auf diese Weise einen neuen Impuls für die Verschränkung von Biographieforschung und Ethnographie gegeben.

Literatur

Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I. (1981): *Artisanal Bakery in France: How It Lives and Why It Survives*. In: Bechohofer, F./Elliott, B. (Hrsg.): *The Petite Bourgeoisie. Comparative Studies of the Unsteady Stratum*. London, S. 155-181.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.20>

Nadine Jukschat

Julia Böcker/Lena Dreier/Melanie Eulitz/Maria Jakob/Alexander Leistner (Hrsg.): Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2018, 282 S., ISBN 978-3-7799-2731-0. 29,95 €

Sammelbände allgemein und Tagungsbände im Besonderen genießen unter den wissenschaftlichen Publikationen einen eher zweifelhaften Ruf (Taubert 2016). Grund hierfür ist nicht nur, dass sie keinen Impact-Faktor vorweisen können und in der Regel nicht dem naturwissenschaftlichen Modell des Double-Blind-Peer-Review folgen – Marker für wissenschaftliche Güte und Karrieren, die mittlerweile in der Soziologie angekommen sind, sondern auch, dass kohärente, durchdachte und von den Herausgeber*innen sorgfältig kuratierte Bände in der Praxis eher die Ausnahme bilden.

Der vorliegende Band „Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven“, der im Nachgang zu der im Herbst 2015 durch das

Netzwerk empirische Kulturosoziologie (NEK) ausgerichteten gleichnamigen Jahrestagung der DGS-Sektion Kulturosoziologie entstanden ist, setzt – dies sei hier schon einmal vorweg genommen – einen engagierten Kontrapunkt zu diesem negativen Bild vom Tagungs- bzw. Sammelband. Er präsentiert nicht etwa ein Sammelsurium verschrittener Formen einzelner Tagungsbeiträge, sondern führt das Vortragsprogramm weiter, komponiert die Beiträge, stellt ihnen ergänzende Positionen zur Seite und kreist aus unterschiedlichen Perspektiven ein gemeinsames Bezugsproblem ein. Melanie Eulitz und Alexander Leistner formulieren den Anspruch des Bandes im ersten Satz ihrer Einleitung so:

„In diesem Band wird das Spannungsverhältnis zwischen theoretischem Erklärungsanspruch und empirischer Gegenstandsnahe sondiert und für eine (Kultur-)Soziologie plädiert, die sich weder auf Theorieexegese beschränkt noch sich dem Detailreichtum des Gegenstands ungefiltert hingibt.“ (Eulitz/Leistner 2018: 7).

Die hier formulierte Zielstellung mag auf den ersten Blick irritieren, ist die Frage nach dem Verhältnis von Empirie und Theorie doch eine alte, substanzielle Frage der Soziologie insgesamt, wenn nicht gar wissenschaftlichen Denkens und Forschens überhaupt. Bei zahlreichen Klassikern der Soziologie wird die Problematik – zumindest implizit – verhandelt. In der Methodendliteratur wird sie spätestens über die Frage der Generalisierbarkeit bzw. nach Gütekriterien bearbeitet, jüngst etwa bei Strübing u.a. (2018). Hinzu kommen Publikationen wie Beckers (1998) „Tricks of the Trade“ oder „The Craft of Research“ von Booth/Colomb/Williams (2008), die in ihren Überlegungen und Anregungen dazu, wie das wissenschaftliche Handwerk gelingen kann, den Brückenschlag zwischen Empirie und Theorie immer mitdenken – indem sie beispielsweise Wege aufzeigen, die scheinbar einfache, in der Praxis aber dann doch allzu oft voraussetzungsvolle Frage zu beantworten, welches theoretische Interesse die eigene Arbeit eigentlich motiviert bzw. welches theoretische Problem wie am eigenen Gegenstand bearbeitbar wird. Braucht es also diesen Sammelband, der das Verhältnis von Theorie und Empirie nochmals aufrollt? Und was kann dieser Band Neues beitragen?

Mindestens zwei Argumente können für die Notwendigkeit dieses Unterfangens ins Feld geführt werden: Das erste betrifft den Status quo der gegenwärtigen Kulturosoziologie. Durch die Disziplin, so die prominent von Monika Wohlrab-Sahr im Band noch einmal ausformulierte Ausgangsbeobachtung der Tagung und des Bandes, verläuft „ein Graben zwischen zeitdiagnostischen Thesen bzw. ‚großer Theorie‘, die sich empirischer Befunde eher summarisch bedient als dass sie systematisch darauf aufbaute, und eher kleinteiligen, oft qualitativ ausgerichteten empirischen Studien, denen der Weg zur Theoriegenerierung häufig nicht wirklich gelingt“ (S. 34). Diese Spaltung ist ein Problem der neueren Kulturosoziologie und insofern ist es ein verdienstvolles Anliegen des vorliegenden Bandes, die Frage nach dem Verhältnis von Empirie und Theorie (neu) auf die Agenda zu setzen.

Das zweite Argument betrifft den spezifischen Problemzugriff des Bandes: Er sucht das Wechselverhältnis von Empirie und Theorie eben nicht allgemein, sondern spezifisch für die Kulturosoziologie zu aktualisieren. Kulturosoziologie wird dabei – die Einklammerung der „Kultur“ in der eingangs zitierten Zielbeschreibung des Sammelbandes von Eulitz und Leistner ist nicht zufällig – als ein grundlegender soziologischer Zugang konzipiert. Dieses breite, sich von einer Bindestrich-Soziologie abgrenzende, ohne sich aber auf der anderen Seite in allgemeiner Soziologie auflösende Verständnis von Kulturosoziologie ist ein gemeinsamer Nenner aller im Band versammelten Beiträge. Dabei nehmen die einzelnen Autor*innen jedoch durchaus eigene Akzentuierungen des Kulturbegriffs bzw. des Kulturosoziologieverständnisses vor, die sich wiederum in ihren Vorschlägen reflektieren, Empirie und Theorie ins Gespräch zu bringen bzw. zusammenzudenken. Aus diesem Zugriff ergeben sich interessante eigenständige Gedanken, die der alten Debatte durchaus Neues hinzufügen.

Der Band nähert sich seinem Vorhaben über drei Teile an, die mit „Positionen“, „Sondierungen“ und „Beiträge aus der Forschungspraxis“ überschrieben sind und auf die im Folgenden mehr oder weniger kursorisch und mit einer – sicherlich den Affinitäten der Rezensentin¹ geschuldeten – Schwerpunktsetzung auf einzelne Beiträge eingegangen wird.

Der erste Teil führt fünf programmatische Aufsätze zusammen, die in je eigener Akzentuierung das, was sie unter „Kultursoziologie“ verstehen, konturieren und Vorschläge unterbreiten, wie der „methodisch gestützte Stabhochsprung in der Kultursoziologie“ (S. 34) angegangen werden könnte. Böcker/Dreier/Jakob schlagen hierfür im Anschluss an Schütz eine Forschungshaltung der „Kontingenzsensibilität“ vor, die nicht nur ihren Gegenstand, sondern auch den Forschungsprozess selbst als kulturelle Hervorbringung und damit als kontingent ernst nimmt. Als Kernelement dieser Forschungshaltung arbeiten sie eine Pendelbewegung zwischen grundsätzlicher, undogmatischer Offenheit und Flexibilität einerseits und der Notwendigkeit, im Forschungsprozess bewusst und reflektiert Entscheidungen zu treffen, andererseits heraus. Dies impliziert insbesondere, Entscheidungen im Forschungsprozess transparent zu machen. Charakteristisch für die Position der Autorinnen ist dabei, dass letztlich für sie das Primat der Empirie gilt: erweisen sich verwendete Begriffe, an das Material angelegte Perspektiven oder Methoden als unpassend, müssten durch die Empirie ausgelöste Irritationen ernst genommen und der eigene Zugriff modifiziert oder verworfen werden.

Monika Wohrab-Sahr erinnert in ihrem Beitrag daran, dass wir mit Max Webers Überlegungen zum Sinnverstehen und Idealtypus, sowie über die Diskussion zum Kulturvergleich mit dem tertium comparationis bereits über wichtige Hilfsmittel zum „Stabhochsprung“ verfügen. Wie es möglich ist, über mikrosoziologische Analysen auch Makrophänomene zu erklären bzw. das Einandergreifen von Mikro- und Makroprozessen in den Blick zu bekommen, beschäftigt Andreas Pettenkofer. In seinem Beitrag rekonstruiert er eine übergreifende Forschungspraxis verschiedener kultursoziologischer Arbeiten, die er als „situative Evidenz“ charakterisiert und die es systematisch weiter auszuarbeiten lohnen könnte. Das verbindende Grundmotiv dieser Arbeiten besteht darin, anhand abgegrenzter raumzeitlicher Situation situative Evidenzeffekte in den Blick zu bekommen, die stabilisierend oder transformierend auf die raumzeitlich ausgedehnten Ordnungen wirken, durch die sie hervorgebracht wurden.

Die beiden letzten Beiträge schließen Teil eins des Bandes mit zwei sich beinahe diametral gegenüberstehenden Annäherungen an das Verhältnis von Empirie und Theorie in der Kultursoziologie ab. Während Gunnar Otte vorschlägt, Kultur ähnlich wie Sozialstruktur als Metakonzzept zu konzipieren und mit seinem Beitrag dabei für einen – im Band insgesamt unterrepräsentierten – quantitativen Methodenzugang steht, plädiert Christian Meyer, in der Ethnomethodologie verwurzelt, empirisch begründet dafür, den Kulturbegriff praxistheoretisch zu fassen, wobei er dabei insbesondere die leiblich-prozeduralen Grundlagen von Praxis betont.

Im zweiten Teil des Bandes werden Sondierungen des Verhältnisses von Theorie und Empirie vorgenommen. Im Verhältnis zu den beiden anderen Teilen hat dieser Teil mit nur zwei Beiträgen ein quantitatives „Untergewicht“ in der Komposition des Bandes. Die Abgrenzung zu Teil eins erschließt sich nicht sofort intuitiv. Am ehesten gelingt sie, liest man die Beiträge aus dem ersten Teil primär als eigene Positionierungen der Autor*innen, von denen sich die beiden Beiträge im Teil zwei durch ihre stärkere Bezugnahme auf prägende, innerdisziplinäre Debatten unterscheiden. Der Beitrag von Kalthoff greift dabei die Debatte um „theoretische Empirie“ innerhalb der qualitativen Sozialforschung auf. Entschieden tritt Kalthoff dem Dualismus von Theorie und Empirie entgegen, indem er insbesondere die Verwobenheit von Daten und Theorie herausstellt und betont, dass Theorie (auch) in den Daten der qualitativen Forschung selbst steckt. Besondere Erwähnung verdienen in diesem Zusammenhang Kalthoffs Überlegungen zu einer – zur Position von Andreas Pettenkofer in gewisser Weise quer liegenden – transsituativen oder transorganisationalen Forschungsperspektive. So plädiert er für eine Forschungsperspektive, die sich nicht allein für die konkrete Situation interessiert, die sie erforscht (etwa die Situation des Unterrichts-Machens im Kontext einer bildungssoziologischen Frage nach dem Vollzug und den Dynamiken des Schulunterrichts), sondern für die Frage danach, was sich hier ‚situiert‘, und dafür auch die Orte ihrer Rahmung und Konstruktion aufsucht (um zu verstehen, was im Schulunterricht vor sich geht, also

beispielsweise die Kultusbürokratie, die Bildungswirtschaft, die didaktische Wissenschaft). Während Kalthoff an eine methodologische Diskussion anschließt, greift Werner Binder in seinem Beitrag mit dem „strong program in cultural sociology“ von Jeffrey Alexander und Philip Smith ein kultursociologisches Forschungsprogramm auf. Binder rekonstruiert das ‚strong program‘ in seiner historischen Entwicklung, expliziert die ihm inhärente Forschungslogik und schält hierüber seine blinden Flecken aber auch sein Potenzial heraus.

Nachdem in den ersten beiden Teilen das Verhältnis von Empirie und Theorie in der Kultursociologie vor allem theoretisch und methodologisch verhandelt wurde, wird im dritten Teil schließlich exemplarisch anhand von fünf Beiträgen Einblick in die kultursociologische Forschungspraxis gegeben. An Gegenständen von der Materialität der Architektur über Weltanschauungen, Diskussionen um Geschmack und Ästhetik bis hin zum Wandel der Aneignung von Medientechnologien wird exemplarisch vorgeführt, wie Theorie und Empirie praktisch ins Gespräch gebracht und verzahnt werden können. Auch in diesem dritten Teil sticht die Dominanz qualitativer Methodenansätze ins Auge. Sie reflektiert eine gewisse „Wahlverwandtschaft“ zwischen einer empirischen Kultursociologie, wie sie die Autor*innen verstehen und den rekonstruktiven Methoden empirischer Sozialforschung. Gleichzeitig zeigen der programmatische Beitrag von Otte aus Teil eins wie auch die im dritten Teil vorgestellte empirische Untersuchung zur Omnivore-Univore-These von Kunißen/Eicher/Otte, wie die Kultursociologie auch mit einem quantitativen Forschungsparadigma zusammengehen kann.

Um zum Abschluss die eingangs etwas provokant aufgeworfene Frage nach dem Sinn des Bandes noch einmal aufzunehmen: Ja, es braucht diesen Band. Denn die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie ist eine, die es – gerade weil sie an den Kern soziologischen Denkens rührt – immer wieder zu aktualisieren gilt. Für ihre Beantwortung kann es keine Patentlösungen und kein Rezeptwissen geben, und der Band verspricht solche Lösungsformeln auch nicht. Die Stärke des Bandes liegt gerade darin, neue Impulse in der Debatte zu

setzen und Vorschläge für Herangehensweisen, Forschungshaltungen und -praxen zu formulieren, die es, um eine Formulierung von Böcker und Kolleginnen aufzugreifen „in undogmatischer Offenheit weiterzudiskutieren“ (S. 32) gilt. Er hat das Potenzial den innerdisziplinären Diskurs zu inspirieren und die Hoffnung der Herausgeberinnen einzulösen, als „Antidepressivum gegen disziplinäre Selbstzweifel“ (Eulitz/Leistner 2018, S. 16) zu fungieren und Lust auf ambitionierte, theoretisch wie empirisch starke Projekte zu machen. Insgesamt anspruchsvoll und programmatisch an die Fachgemeinschaft gerichtet, erscheint der Band aber durchaus auch für ambitionierte Studierende höherer Semester geeignet, die selbst empirische Tiefenbohrungen unternehmen (wollen) und sich fragen, wie es gelingen kann, „analytische Sinnfunken“ (Hirschauer 2017, S. 113) im Ringen mit Daten und Theoriemasse zu schlagen.

Anmerkung

- 1 An dieser Stelle sei zudem im Sinne der Transparenz darauf hingewiesen, dass die Rezensionsbrille sicher auch durch die kollegiale Verbundenheit der Rezensentin zu den Herausgeber*innen und die geteilte kultursociologische Sozialisation am Leipziger Institut für Kulturwissenschaften gefärbt ist.

Literatur

- Becker, H. (1998): *Tricks of the Trade. How to Think about your Research While You're Doing it*. Chicago/London. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226040998.001.0001>
- Booth, W.C./Colomb, G.G./Williams, J.M. (2008): *The Craft of Research*. Chicago/London.
- Hirschauer, S. (2017): Theoretische Sozialforschung. Laudatio für Karin Knorr Cetina. In: *Soziologie*, 46. Jg., H. 1, S. 107–114.
- Strübing, J./Hirschauer, S./Ayaß, R./Krähneke, U./Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83–100.

Taubert, N. (2016): Publizieren in der Soziologie im Jahr 2030. In: Weingart, P.v./Taubert, N. (Hrsg): *Wissenschaftliches Publizieren: Zwischen Digitalisierung, Leistungsmessung, Ökonomisierung und medialer Beobachtung*. Berlin/Boston, S. 291–296.
<https://doi.org/10.1515/9783110448115-014>

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.21>

Jochen Lange

Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 358 S., ISBN 978-3-7815-2215-2, 21,90 €.

Vor dem Hintergrund der Etablierung und Ausdifferenzierung sinnverstehender Unterrichtsforschung, unternimmt das von Proske und Rabenstein herausgegebene „Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung“ den Versuch einer zusammenführenden Bilanzierung der vielfältigen Zugänge in Empirie und Theoriebildung. Die angestrebte Bestandsaufnahme soll die Ergebnisdiskussion und -anschlussfähigkeit über Paradimgrenzen hinweg befördern, sie soll systematisierend helfen, die schwache Verbundenheit zu stärken, die in der Einführung attestiert wird. Diesem Anliegen verpflichtet, gliedert sich der Band nicht entlang unterschiedlicher Methodologien, sondern orientiert sich gewissermaßen am Unterricht selbst. Es werden unterrichtsbezogene Konstitutionsfragen verfolgt, die in drei Kapiteln systematisiert und von 16 Beiträgen bearbeitet werden: Es geht (I) um „Grundfragen“ der gegenstandstheoretischen Charakterisierung und Analyse von Unterricht, (II) um „Unterrichtspraktiken“ anhand ausgewählter Phänomene des operativen Vollzugs sowie (III) um „Soziale Konstitutionsbedingungen“, die die Praxis und Multimodalität von Unterricht hervorheben.

Das erste Kapitel eröffnend wendet sich Proske dem Unterrichtsbegriff in der quali-

tativen Forschung zu. Mit der Frage, „Wie Unterricht bestimmen?“, werden Studien samt ihrer gegenstandstheoretischen Fassung des „Objekts Unterrichts“ über sozialtheoretische Klassifizierungen (z.B. sprachtheoretisch, praxistheoretisch, wissenssoziologisch) systematisch verortet. Das Theorie-Empirie-Verhältnis gerät ebenso in den Blick wie die Vielfalt der Unterrichtsbegriffe, die hinsichtlich ihrer Konvergenz, Komplementarität und Konkurrenz befragt werden. Dabei wird der qualitativen Unterrichtsforschung eine zugenommene begriffliche Konsolidierung attestiert. Idel und Meseth stellen angeschlossen die methodologische Frage „Wie Unterricht verstehen?“, für die sie beispielhaft die Implikationen und sozialtheoretischen Grundprämissen der Konversationsanalyse, Objektiven Hermeneutik, Ethnografie sowie Dokumentarischen Methode vergleichen. Aufgezeigt werden die divergenten Fokussierungen auf je unterschiedliche Ebenen der Sinnkonstitution bzw. die Dimensionen von Unterricht, die damit in den analytischen Blick geraten.

Das zweite Kapitel bildet mit zehn Beiträgen den Schwerpunkt des Kompendiums. Die ersten fünf hier zu findenden Texte wenden sich „Konstitutionsproblemen“ von Unterricht zu. So beginnt Schelle mit dem Thema „Unterricht anfangen“. Entlang der Frage, als was Unterrichtsanfänge – in ausgewählten Studien – in den Blick geraten, werden verschiedene Modi ihrer Erschließung zusammentragend systematisiert: Konstituierung als Ablaufmuster, Unterrichtsbereitschaft, Gegenstandsetablierung u.a. Diese Modi werden anhand von empirischen Fallbeispielen weiter plausibilisiert und in ihren Verstrickungen betrachtet. Abschließend hebt Schelle die besonderen Herausforderungen hervor, die die Erforschung der Anfänge mit sich brächte und betont verbleibende Leerstellen (z.B. die Beendigung von Unterricht als Vergleich). Herrle und Dinkelaker collagieren die Befundlage zu „Koordination im Unterricht“, indem sie nach dem empirischen *Wie* der abgestimmten Interaktion fragen. Nach einer kurzen Gegenüberstellung praxeologischer und ethnomethodologischer Perspektiven, systematisiert der Beitrag Ergebnisse über die herausfordernde Aufrechterhaltung, Differenzierung und (Re-)Etablierung von Koordinationszusammenhängen: Es geht dabei

z.B. um soziale und inhaltliche Abstimmungen, die Parallelität von Aktivitätssträngen und Übergänge. Bilanzierend gerät Kooperation als Voraussetzung und Anlass des unterrichtlichen Lernens in den Blick. Meister und Hollstein eröffnen Einblicke in den Forschungsstand zum Thema „Leistung bewerten“. Beginnend mit linguistischen Studien werden – unter Einbeziehung von Transkriptausschnitten – bewertende Sprechakte und ihre Muster im Klassengespräch aufgezeigt. Zu den Praktiken einer hierarchisierenden Klassifizierung von Schüler*innen, der Bewertungsordnung in unterschiedlichen Schul- bzw. Unterrichtsformen und zu den „Bewertungspraktiken aus der Perspektive von Lehrkräften“ werden (zumeist ethnographische) Studien rezipiert. Der Beitrag zeigt damit Möglichkeiten auf, Leistung in seinen Konstruktionen und Funktionen zu verstehen. „Differenzierungspraktiken im Unterricht“ wendet sich Budde zu. Nachdem er aus theoretischer Perspektive die spezifisch-kontextgebundene Gemachtheit von Differenzen durch Praktiken herausarbeitet, systematisiert er diese Praktiken entlang sozialer und pädagogischer Differenzkategorien. Zu Ersteren fasst er Befunde und Desiderate anhand der Beispiele Geschlecht, Milieu, Migrationshintergrund und Dis/Ability. Unter pädagogischen Differenzkategorien werden (mit Parallelen und Anschlüssen zum Beitrag von Meister und Hollstein) Leistungsordnung und Binnendifferenzierung verhandelt. Das Fazit reflektiert pointiert die paradoxen Unterrichtsverstrickungen zwischen dem Umgang mit und der Hervorbringung von Unterschieden, in die Legitimationszwänge und normative Tabus hineinspielen.

„Spezifische Vollzugshandlungen“ klammern die nächsten drei Beiträge innerhalb des zweiten Kapitels. Gruschka titelt hierzu mit „Lehren, Zeigen, Erklären“ und stellt die Begriffe in ihrem Verweisungszusammenhang dar. Vorgeschaltet werden sie als operative Praktiken der Unterrichtenden in ihren Verhältnissen und den Abgrenzungen zueinander sowie zu benachbarten Begriffen gefasst. Konzeptionelle Zugriffsweisen der Allgemeinen Didaktik und empirische Zugriffsweisen der qualitativen Unterrichtsforschung werden angeschlossen bilanziert. Abschließend werden, unter primärer Stützung auf ein eigenes Forschungsprojekt, die

drei Begriffe in der gegenwärtigen Praxis diagnostiziert: Im reformierten Unterricht sei ein Rückgang des Lehrens und Erklärens zu verzeichnen, während das Zeigen mit neuer Dominanz und Ausrichtung die Sache selbst zurückdrängen würde. An diese didaktische schließt sich eine mathetische Fokussierung an: Herzmann folgt mit ihrem Beitrag – „Lernen sichtbar machen“ – einem Verständnis von Lernen, das dieses nicht im Kopf des Individuums oder in meta-analytischen Zahlen, sondern in Tätigkeitsvollzügen und Kommunikationsprozessen sieht. Nach der Behandlung lerntheoretischer Überlegungen und ihrer empirischen Potenziale, werden forschungsmethodische Ansätze vorgestellt, die empirische Lernbegriffe fassen. Ausgewählte Ethnographien und videographiebasierte Forschungen plausibilisieren die Beschreibung von Lernen als interaktiven Prozess. Es wird dafür plädiert, das Verhältnis von Lehren und Lernen stärker (interdisziplinär) zu analysieren. Breidenstein wendet sich „Schülerpraktiken“ und der Frage nach ihrer Strukturiertheit zu. Hierfür wird zunächst ein Rückblick auf die Entwicklung der zugehörigen Forschung von den Anfängen der Schüler(sub)kultur-forschung zu den Einflüssen der neueren Kindheitsforschung und deren Verknüpfung mit Unterrichtsforschung geworfen. Dabei werden die wechselnden Fokussierungen bilanziert (Oppositionspraktiken, Kinder als Akteure, Ordnung sozialer Praxis), bevor der Beitrag aktuelle empirische Befunde sowie Desiderate zu Schülerpraktiken in verschiedenen unterrichtlichen Sozialformen differenziert. Mit einem empirischen Fallbeispiel wird abschließend exemplifiziert, dass fachliche Korrektheit nicht das einzig zählende Kriterium ist, nach dem sich die Schülerpraktiken ausrichten.

Als dritte Unterkategorie fasst das zweite Kapitel „Inszenierungen von Unterricht“. Martens blickt zunächst auf „Individualisieren als unterrichtliche Praxis“. Unter den zunehmenden Forschungsarbeiten sucht er nach „generalisierungsfähigen Gemeinsamkeiten“, die er wie folgt ausmacht: Erstens werden Formalisierung und Entfachlichung im individualisierten Unterricht zu Strukturmerkmalen, mit denen Aspekte der Arbeitsorganisation sowie eine Erledigungspragmatik vor fachliche Inhalte treten. Zweitens lässt sich beobachten, wie

Geschwindigkeit und Selbstständigkeit zu dominanten Kategorien der Leistungsdifferenzierung werden. Drittens verändert sich das Verhältnis von Selbst- und Fremdkontrolle, indem eine stetige Selbstreflexionsanforderung auf den Schüler*innen lastet, ohne dass implizite Normen und Erwartungen der Lehrperson an Relevanz verlieren. Selbstbestimmung wird so zu einer Schulaufgabe. „Kooperativ Lernen“ betitelt hieran angeschlossen den Beitrag von Bonnet und Hericks. Über eine Begriffs- bzw. Konzeptbestimmung gerät einleitend in den Blick, was kooperatives Lernen auszeichnen soll (unterstützende Interaktion, gemeinsame Ziele, Verantwortlichkeiten, Reflexion u.a.). Nach theoretischen Rahmungen werden Forschungsergebnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik präsentiert. Es werden auch quantitative Forschungen einbezogen und „belegte Effekte“ behandelt. In qualitativen Forschung wird eine Möglichkeit gesehen, dem „Evidenzmangel“ bei den prozessualen Bedingungsfaktoren von kooperativem Lernen zu begegnen. Quer zu den Unterkategorien des Kapitels liegt der Beitrag „Entgrenzung“ von Wernet, er resümiert: Obwohl Praktiken der Adressierung beforscht werden, werden alltägliche Grenzüberschreitungen im Unterricht (demütigende Ansprachen usw.) kaum empirisch zentriert. Für diese sensibilisiert der Beitrag, indem er das Phänomen über eine sozialisationstheoretische Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung verstehbar macht. Diese Asymmetrie wird z.B. in Momenten bloßstellender Kommentare durch Lehrpersonen aufgegeben. Entfaltet wird ein (empirisch-exemplarischer) Fall der Entgrenzung, der Verständnisrahmungen anbietet und an Durkheims Überlegungen zur Abschaffung der Prügelstrafe angeschlossen wird. In der einhergehenden Theoriekonstruktion wird das Potential gesehen, das Problem der Entgrenzung unter Berücksichtigung der Spezifik der Schulischen strukturell (nicht individuell-schuldzuweisend) zu fassen.

Das dritte Kapitel wird von Hee und Pohl mit dem Fokus auf „Lernbezogene Klassengespräche“ eröffnet. Dabei teilen sie empirische wie theoretische Arbeiten als sprachlich, strukturell oder funktional ausgerichtet ein. Die Verfasstheit des Klassengesprächs wird so entlang der Spezifik des

Sprechens, der Phrasierung bzw. Schrittfolge und dem Ziel des epistemisch orientierten Lernens befragt. Das Fazit beinhaltet verdeutlichende Transkripte und ihre Analysen. Macgilchrist behandelt „Medialität“ und fragt in diesem Zuge nach Performativität: Was „machen“ Schulbücher und wie konstituieren sie als Medien Unterricht (mit)? Damit geht es um mehr als das tradierte Leitbild der Vermittlung von Inhalten durch Schulbücher, es interessieren sprachlich-zeichenförmige Diskurse, Multimodalität sowie Materialität. Diese drei Dimensionen der Medialität werden als unterschiedliche Zugänge von drei Forschungsprojekten ausgemacht (diskursanalytisch, beobachtend und kamera-ethnographisch), die exemplarisch vorgestellt werden. Sichtbar wird die Verflechtung des Schulbuchs mit anderen Medien, das Zusammenspiel verschiedener Modi der Wissenshervorbringung sowie Praktiken der Handhabung, die auch jenseits von Inhaltsaneignungen liegen. Für die Zusammengehörigkeit und verschränkte Analyse dieser Ebenen plädiert die Autorin eindrücklich. Hackl und Stifter zeigen Forschungslücken und Befunde zum Thema „In Bewegung. Körperliche Performance im Unterricht“. Sie differenzieren die Rolle von Körperlichkeit (und Räumlichkeit) anhand von zwei Unterrichtsdimensionen: Sozialisationsgeschehen und Vermittlungsgeschehen. Unter Ersterem fassen sie den Körper als Medium der Habitualisierung, es geht um die Eingewöhnung in Körperpraktiken zwischen Anpassung, Strukturhervorbringung und Widerständigkeit (lernen wie man schulisch sitzt, kipzelt, blickt, sich meldet oder zurückzieht). Unter Letzterem geht es um den Körper bei der intendierten Vermittlung von Inhalten (z.B. körperliche Praktiken beim demonstrativen Experiment). Das Kapitel und Kompendium abschließend wendet sich Rabenstein mit „Ding-Praktiken“ der soziomateriellen Dimension von Unterricht zu. Der in die Unterrichtsforschung Einzug haltende Material-Turn wird einleitend methodologisch diskutiert. Auf den Unterricht bezogen geht es zunächst um fachkulturelle Wissensordnungen, z.B. um Vermittlungsabsichten und damit einhergehende Dinge im historischen Wandel oder um die Einübung bestimmter Sichtweisen auf Material. Angeschlossen werden als „Dinge des Lernens“ vor allem

Objekte gefasst, die für Schülerhände gemacht sind. Mit der Erforschung der Verwendung und Herstellung dieser Dinge geraten didaktische Intentionen und situative Bedeutungen in den Blick. Neben dieser Betrachtung von Dingen als Medien der Vermittlung werden sie als Partizipanten an sozialer Ordnungsbildung systematisiert.

Die Beteiligten haben mit diesem ambitionierten Kompendium ein sehr wichtiges Buch verfasst, dessen resümierend-ordnender Blick zugleich erfolgreich nach mehr als einer Retrospektive sucht. Das Werk bietet innovative Systematisierungen, in denen unterschiedliche Ansätze erkenntnisproduktiv Plätze finden. Selbstredend sind universelle Abgrenzungen dabei nicht immer möglich. So sind „*Unterrichtspraktiken*“ z.B. nicht nur im gleichnamigen und umfangreichen Kapitel II, sondern auch im Kapitel „*Soziale Konstitutionsbedingungen*“ (III) zentral. Vor dem Hintergrund der vielen ethnographischen Arbeiten wäre es gewiss auch spannend gewesen, das Verhältnis der Kategorien Rekonstruktion und (empirischen) Konstruktion weiter zu befragen. Dies schmälert die Leistung jedoch nicht. Die Einzelbeiträge greifen über ihrer Abfolge koordiniert ineinander und in ihnen spiegelt sich das gemeinsame Anliegen ihrer Autor*innen deutlich – wenngleich es sich doch um einen Sammelband handelt, was sich in Formalien (wie individuellen Gliederungsweisen) aber auch in gelegentlichen inhaltlichen Redundanzen zeigt. So gibt es kongruente Rezeptionen von „Klassikern“ an unterschiedlichen Stellen oder vielfach wiederkehrende Appelle (z.B. didaktische und erziehungswissenschaftliche Forschungen stärker zu verknüpfen oder Triangulation zu nutzen). Mit Blick auf diese gemeinsamen Linien hätte vielleicht ein bilanzierendes Schlusskapitel – das mit der Einführung als Klammer fungiert – einen zusätzlichen Mehrwert für dieses äußerst gelungene Kompendium bieten können.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.22>

Wolfgang B. Ruge

Robert Kreitz/Ingrid Miethe/Anja Tervooren (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2016. 256 S. ISBN: 978-3847407782, 34,00 €.

Nach einem Vorwort der Herausgeber*innen, das den Aufbau des Bandes skizziert, beginnt der Sammelband mit einem ersten Teil, in dem nach *empirischen Konsequenzen theoretischer Positionen* gefragt wird.

Bettina Dausien beginnt ihren Beitrag mit der Diagnose, dass sich in der Biographieforschung eine Gegenüberstellung von bildungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Zugängen etabliert habe. Um dieser fachpolitischen eine inhaltliche Diskussion entgegenzusetzen, diskutiert sie zunächst drei mögliche Beschreibungen des Forschungsfeldes („Schlachtfeld“, „Landkarte“, „Geschichte“), um anschließend näher auf die bildungstheoretische Biographieforschung eingehen zu können. Dieser attestiert Dausien ein „diagnostizierende[s] Interesse“ (S. 32), das sich daran zeige, dass die meisten Autor*innen einen bestimmten Bildungsbegriff am Material nachweisen wollten und somit eine wertende Trennung von oben/unten weiter tradierten. Dies beruhe auf einer „halbierten Rezeption“ (S. 34) sozialwissenschaftlicher Forschungskonzepte durch die bildungstheoretische Biographieforschung, die sich dadurch auszeichne zwar bestimmte Konzepte zu übernehmen, den „*gesellschaftstheoretischen Gesamtzusammenhang*“ (S. 35, Hervorhebung im Original) aber auszublenden. Die Folge sei, dass es an einem „elaborierten Gesellschaftsbegriff“ (S. 36) mangle method(olog)ische Ansätze zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge fehlten, weshalb für die Bildungswissenschaft relevante Kontexte nicht in den Fokus rücken könnten. Dadurch marginalisiere sich die bildungstheoretische Diskussion auch in der eigenen Disziplin, weswegen Dausien für eine disziplinübergreifende Biographieforschung plädiert, die sich sowohl erziehungs- als auch sozialwissenschaftlich versteht.

Dausien zeigt in ihrem Beitrag eine differenzierte Kritik an der bildungstheoreti-

schen Biographieforschung. Auch wenn die verschiedenen Akteure dieser in ihren Unterschieden gewürdigt werden, bleibt die Stoßrichtung fortwährend klar und in ihrer Positionierung leider einseitig. So wird zwar überzeugend die „halbierete Rezeption“ durch die Bildungstheoretiker*innen gewürdigt – nicht aber auf die Frage eingegangen, inwieweit – umgekehrt – bildungstheoretische Überlegungen in den Sozialwissenschaften rezipiert wurden. Die anfängliche beklagte Differenz wird so implizit fortgeführt, indem die Rezeption sozialwissenschaftlicher Einsichten in der Erziehungswissenschaft zum Gütekriterium erhoben wird.

Bildungstheorien stehen auch im Mittelpunkt des Beitrages von *Dorle Klika*. Sie nimmt aktuelle Kritiken an bildungstheoretischer Forschung zum Anlass, die biographietheoretischen Konzepte Fritz Schützes und Winfried Marotzkis einer kritischen Würdigung zu unterziehen und kommt zu dem Schluss, dass beide Autoren Wandlung bzw. Bildung als „explizit thematisierten Wandel der Selbstidentität“ (S. 49) konzipierten, wodurch Bildungsprozesse nur unzureichend erfasst werden könnten. Die Rezeption Schützes führe dazu, dass Marotzkis Konzeption wesentlichen Problemen der Erziehungswissenschaft nicht gerecht werde und vor allem die Frage nach dem Umgang mit den Dingen der Welt sekundär bleibe. Um diesen angemessen in den Blick zu nehmen, plädiert Klika in der Rezeption phänomenologischer Theorien für eine Stärkung des Erfahrungsbegriffes, der eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive ermögliche.

Mit dem Beharren auf eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive befindet sich Klika in Opposition zu der von Dausien vertretenen Forderung einer interdisziplinären Biographieforschung, erklärt aber ebenso die eigene Perspektive zur Norm, wenn der Umgang mit den Dingen der Welt, den sie als genuine Aufgabe der Erziehungswissenschaft ausweist, gegenüber identitätstheoretischen Betrachtungen präferiert wird.

Die von Klika kritisierte fehlende Passung zwischen Strukturale Bildungstheorie und kindlichen Lern- und Bildungsprozessen thematisiert auch *Christine Wiezorek* in ihrem Beitrag. Die gegenwärtigen Konzepte der Bildungstheorie seien durch eine „Er-

wachsenenbezogenheit“ (S. 61) gekennzeichnet, die sich für die Erfassung „*kindlicher* und *jugendlicher* Bildungsprozesse und sozialisatorischer Verläufe“ (S. 61, Hervorhebung im Original) als zu voraussetzungsreich erweise. Dabei gehe es nicht nur um eine fehlende begriffliche Passung, vielmehr stelle die unzureichende Beachtung der Spezifik kindlicher und jugendlicher Lernprozesse ein erkenntnistheoretisches Problem dar (S. 62).

Als Gegenentwurf bietet Wiezorek Befunde einer eigenen Studie an, welcher die Frage zugrunde lag, inwiefern das Konzept der Verlaufskurve für die „Erfassung biographischer Prozesse in Kindheit und Jugend“ angemessen sei. Wiezorek konstatiert, dass es angebracht sei, anstelle von Reflexivität Orientierung als Kriterium für Bildungsprozesse anzusetzen, womit keine Abwertung kindlicher- und jugendlicher Vorstellungen verbunden wäre, sondern die „andersartige Qualität“ (S. 76) gegenüber erwachsenen, in „Auseinandersetzung mit institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen“ (S. 76) erworbenen und ggf. reflexiv gewordenen Habitualisierungen betont werde.

Christine Wiezorek folgt der Tradition, die Bildungstheorie Marotzkis aus dem Blickwinkel der Dokumentarischen Methode habitustheoretisch zu erweitern. Den Vorschlag, auch Wechsel innerhalb eines Orientierungsrahmens als Bildung zu verstehen, entwickelt sie anhand der Spezifika der Zielgruppe, wobei dies nicht nur entwicklungspsychologisch, sondern auch kindheits-/jugendsoziologisch begründet wird. Die besondere Stärke des Aufsatzes liegt in der empirischen Respezifikation des zuvor theoretisch ausgeführten.

Während die bisherigen Beiträge des Bandes bildungstheoretische Überlegungen fokussieren, diskutieren *Frank Beier* und *Franziska Wybuwa* das Verhältnis von Theorie und Empirie anhand der Schul- und Unterrichtsforschung. Diese dient ihnen als exemplarisches Forschungsfeld, um das Verhältnis von Präskription und Deskription genauer zu beleuchten. Die Autor*innen können anhand beispielhafter Projekte drei Forschungsdesigns herausarbeiten, die sich über den Grad an Präskription auf der Gegenstandsebene, das Verhältnis zur Handlungsebene und die Form des generierten

Wissens unterscheiden lassen. Während instrumentelle Designs sowohl auf der Ebene des Gegenstandes und der Handlung präskriptiv seien und auf instrumentelles Wissen zielten, würden problemrekonstruktive Designs Handlungsprobleme zunächst reflexiv bestimmen, um zu Lösungen zu kommen und somit zum Erwerb von Reflexionswissen beitragen. Reflexive Designs wären sowohl auf der Ebene des Gegenstands als auch der Handlung reflexiv und würden reflexives Wissen generieren, das Konzepte der Pädagogik in Frage stellen könne.

Den Autor*innen gelingt es, die Vorteile und Grenzen der jeweiligen Designs aufzuzeigen, ohne dabei einer Perspektive Vorrang einzuräumen. Der Beitrag bietet Forscher*innen eine gute Grundlage ihre eigene Position zu Präskriptionen näher zu definieren. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern die Ergebnisse auf andere Felder der qualitativen Sozialforschung übertragbar sind, vor allem auf jene, die nicht dem Verwertungsdruck der Schulforschung unterliegen. Es scheint daher lohnenswert dem Plädoyer der Autor*innen nachzukommen, das Verhältnis von Präskription und Deskription genauer zu beleuchten.

Der zweite Teil des Bandes ist *theoretischen Innovationen im qualitativen Forschungsprozess* gewidmet. Arnd-Michael Nohl thematisiert in diesem Rahmen das Verhältnis von Grundbegriffen und empirischen Ergebnissen. Nachdem er durch einen historischen Abriss die Verortung der qualitativen Sozialforschung innerhalb der Soziologie aufgezeigt hat, arbeitet Nohl heraus, dass die so übernommenen Grundbegriffe sowohl die Beschreibung von Gegenstandstheorien, als auch methodologische Überlegungen formen und plädiert für ein reflexiv-reziprokes Verhältnis von Grundbegriffen und empirisch begründeter Gegenstandstheorie. Anhand exemplarischer Studien zeigt er, dass auf Basis empirischer Befunde (1) neue Grundbegriffe erarbeitet, (2) vorhandene Grundbegriffe diskutiert und erweitert sowie (3) verschiedene theoretische Anschlussmöglichkeiten diskutiert werden können.

Dadurch, dass Nohl durch den Verweis auf Ralf Bohnsack die Trennung von Grundlagen- und Gegenstandstheorien ins Zentrum rückt, ist es ihm möglich, den Prozess des Theoretisierens genau zu beschreiben.

Wie der vorherige Beitrag ermöglichen Nohls Überlegungen Forschenden eine Reflexion des eigenen Standpunkts. Für die Gesamtkonzeption des Bandes, verwundert jedoch, dass die Beiträge von Nohl und Beier/Wyßuwa unterschiedlichen Abschnitten zugeordnet sind, da Sie beide das Verhältnis von Vorannahmen und Deskriptionen beleuchten.

Jeanette Böhme knüpft an die Diskussion an, inwiefern eine empirisch begründete Theoriebildung möglich sei. Für die gegenwärtige Methodendiskussion konstatiert sie eine nachlassende Bedeutung der Methodenschulen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Obwohl es vielfältige Diskurse gebe, würden die „methodologischen Begründungen der Methodenschulen [...] jedoch zunehmend weniger explizit diskutiert“ (S. 124). Dies führe zur einer „Entkopplung“ (S. 125) von Methode und Methodologie, die „Solidarisierungstendenzen“ (S. 125) zwischen den Forscher*innen verschiedener Schulen ermögliche. Dieser Tendenz entgegen plädiert Böhme für eine Rückbesinnung auf die methodologischen Grundlagen und eine Ordnung der Methoden anhand der Leitdifferenz von rekonstruktiven und ethnografischen Ansätzen. Während sich rekonstruktive Ansätze durch einen starken Methodenbegriff eher an quantitativer Forschung orientierten, stellten sich ethnografische Verfahren gegen ein „kanonisierte[s] Methodenrepertoire“ (S. 126) und begründeten die Methodenwahl vom Gegenstand aus.

Im Folgenden entwickelt Böhme anhand verschiedener Beispiele mögliche Balancen zwischen methodologischer Genauigkeit und der Würdigung des Gegenstandes, wobei die gefunden Lösungen die Autorin für ein „Comeback des methodologischen Scharfsinns“ (S. 134) plädieren lassen.

Jeanette Böhme legt mit ihrem Beitrag ein überzeugendes Plädoyer für eine Rückbesinnung auf die methodologischen Grundlagen einzelner Forschungsmethoden vor, wobei sie sich explizit dagegen wendet, nur noch „in Anlehnung an“ (S. 125) eine Methodenschule zu forschen. Auch wenn die einzelnen Argumente überzeugen, wird eine Nachvollziehbarkeit der Argumentation dadurch erschwert, dass zwischen den einzelnen Kapiteln Überleitungen fehlen und der Widerpart eines sorglosen Umgangs mit Methodologien zwar allgemein benannt wird,

aber nicht deutlich wird, welche Studien genau gemeint sind.

Der Methodologie Wilhelm von Humboldts widmet sich *Ruprecht Mattig* anhand dessen Studien zum baskischen Charakter. Nachdem er die Studien zeithistorisch eingeordnet hat, elaboriert Mattig die These, dass Humboldt unterschiedliche Formen der Abduktion genutzt habe. Während im frühen Werk Abduktion als „Einsicht in den Strukturzusammenhang“ (S. 145) vollzogen werde, lege den späteren Studien eine Abduktion als „Hervorbringung einer neuen Regel“ (ebd.) zugrunde, wodurch sich auch die unterschiedliche Deutung des baskischen Charakters durch Humboldt erkläre.

Auch wenn Mattig über die Pierce-Rezeption hinaus keinen expliziten Anschluss an die aktuelle method(olog)ische Diskussion in der qualitativen Sozialforschung sucht, ist sein Beitrag höchst aktuell, da er die Frage, wie neues Wissen abduktiv gewonnen werden kann, differenziert behandelt. Dass dies anhand einer Humboldt-Rezeption und nicht anhand eines Klassikers der qualitativen Forschung geschieht, mag für Fachfremde irritierend sein, innerhalb der Erziehungswissenschaft aber dazu beizutragen, den Graben zwischen einer geisteswissenschaftlichen und einer sozialwissenschaftlichen Arbeitsweise mit einer neuen Brücke zu überwinden.

Alexander Geimer und Jule Fliege thematisieren das Potenzial der Dokumentarischen Methode zur Theoriegenerierung. Nachdem anhand zentraler Positionen der Chicago School, die Differenz zwischen Theoriegenerierung im Sinne der Entwicklung gegenstandsbezogener Theorie und „Metatheorie“ als „Weiterentwicklung methodologischer Grundlagen“ (S. 159) argumentiert wurde, zeigen die Autor*innen einer Studie zu kollektiven Orientierungen bei Jugendlichen auf, inwiefern diese zur Entwicklung gegenstandsbezogener Theorie beitrug und inwiefern die Kategorie des Lifestyles vor allem die visuelle Forschung innerhalb der Dokumentarischen Methode methodologisch erweitern konnte.

Dem Beitrag gelingt es überzeugend, die Überlegungen zur Theorieorientierung zu illustrieren und der in der qualitativen Forschung vielfach postulierten Gegenstandsangemessenheit auch auf methodologischer Ebene ein Gesicht zu geben. Dabei dürfte

sich die von den Autor*innen entwickelte Struktur aus der Dokumentarischen Methode auf andere Methodologien übertragen lassen.

Der dritte und letzte Abschnitt Teil des Bandes widmet sich methodischen Innovationen. Den Beiträgen ist gemeinsam, dass sie die Wechselwirkungen zwischen Theorie und Empirie anhand aktueller Forschung veranschaulichen.

Robert Kreitz widmet sich in seinem Beitrag der Frage, wie Neues erschlossen werden kann. Dabei geht er davon aus, dass jede Interpretation „auf das subjektive Vermögen angewiesen [sei], Schlüsse von etwas Bekanntem auf etwas Unbekanntes ziehen zu können“ (S. 177), wofür er den Ausdruck der Inferenz einführt. Nachdem anhand verschiedener Klassiker die Frage erörtert wird, wie Formen des Verstehens in der Qualitativen Sozialforschung konzipiert wurden, zeigt Kreitz anhand der Analyse einer Unterrichtssequenz, wie sich dort stattfindende inferenzielle Prozesse analysieren lassen.

Die von Kreitz entworfene Programmatik erfordert – wie der Autor selbst anmerkt – eine stärkere Orientierung an linguistischen Überlegungen und eine differenzierte Betrachtung der Sprachpragmatik. Insofern liefert der Beitrag einen willkommenen Reflexionsanreiz dazu, inwiefern die Forderung eines Linguistic Turns innerhalb der Erziehungswissenschaft Gehör gefunden hat.

Thorsten Fuchs entwickelt vor dem Hintergrund eines Desiderats in der Beschäftigung mit Wertfragen innerhalb des Faches eine Skizze zur Erforschung von Werttraditionen innerhalb von Familien. Dabei führt er unter Rekurs auf die Arbeiten von Hans Joas, Norbert Elias und Richard Hönigswald zunächst mögliche theoretische Anschlüsse aus, bevor er mögliche empirische Arbeiten auf Basis eines Familiengesprächs skizziert.

Leider geht der Beitrag nicht über die Skizze hinaus und kann nicht mit empirischen Ergebnissen aufwarten. Die elaborierte Aufarbeitung verschiedener Theorien zur Schärfung des Blickes lässt jedoch interessante Ergebnisse des skizzierten Forschungsprojekts erhoffen.

Dominik Krinninger widmet sich der Frage, inwiefern der gegenseitige Bezug von

Theorie und Empirie zu einer „empirisch gestützte[n] Theorie der Familienerziehung“ (S. 219) beitragen könne. Er beginnt mit der Diagnose, dass universalistische Aussagen über Familien aufgrund der historischen Wandelbarkeit und kulturellen Abhängigkeit der Lebensform unmöglich seien, die „Unterkonjunktur systematisch orientierter Perspektiven“ (S. 220) für die Pädagogik aber ebenso problematisch sei. Als angemessene Lösung plädiert er für einen praxistheoretischen Blick auf Familienerziehung, der familiale Praktiken als Erziehung in den Blick nehme und so die „Pädagogizität“ (S. 225) der Familie fokussiere. Den Mehrwert dieses Zugangs orientiert er an der Figur der „praktischen Reflexivität“, in welcher beschrieben wird, wie durch die Teilnahme an Praktiken Wissen über diese erworben wird. Der Beitrag schließt mit der Reflexion der methodischen, vom Autor als paradox bezeichneten, Anforderungen, welche die vorgestellte Form der Forschung begleiten. Auf der Ebene einer angemessenen Gegenstandskonstruktion ginge es darum, sowohl „Dynamik(en)“ als auch „Balanc(en)“ (S. 229) zwischen Theorie und Empirie zu suchen. Für die Darstellung ergebe sich die Aufgabe, den Prozess des Findens herauszuarbeiten, indem stärker in „dialektischen Episoden und Rekursen“ (S. 230) geschrieben werde.

Der Kürze des Beitrages ist geschuldet, dass das eingeforderte dialogische Verhältnis zwischen Theorie und Empirie nur kurz skizziert und nicht elaboriert herausgearbeitet wird. So wird im Beitrag zwar der methodologische Rahmen der empirischen Studien deutlich – welche Daten erhoben und wie diese ausgewertet wurden, bleibt aber unklar, so dass der „Prozess des Findens“, den der Autor im Fazit betont, zugunsten einer knappen Verbindung von Theorien und ausgewählten Ergebnissen zurücktritt.

Dominik Wagner widmet sich dem Thema des Bandes, indem er die biographische Fallrekonstruktion Gabriele Rosenthals der theorieorientierten Fallrekonstruktion Ingrid Miethes gegenüberstellt. Er kommt zu dem Schluss, dass die Forschungspraxis biographischer Fallrekonstruktion in verengter Rezeption der Grounded Theory, die Logik der Emergenz gegenüber der theoretischen Sensibilität bevorzuge und so die „rekonstruktive Vorgehensweise häufig als theorie-

freies Vorgehen fehlinterpretiere[n]“ (S. 237). So werde auch übersehen, dass eine theoriefreie Rekonstruktion nicht möglich sei und z.B. oftmals Annahmen der Psychoanalyse unreflektiert übernommen würden. Als Alternative dazu diskutiert Wagner die theorieorientierte Fallrekonstruktion, die in Weiterentwicklung der biographischen Fallrekonstruktion die Priorisierung von für die Forschungsfrage besonders relevanten Sequenzen ermögliche. Um die Vor- und Nachteile beider Methoden herauszuarbeiten, werden beide anhand eines Interviews aus einem Forschungsprojekt zum Umgang mit Armut gegenübergestellt. Als Fazit kann Wagner so herausarbeiten, dass die theorieorientierte Fallrekonstruktion ein „deutlich fokussierteres Vorgehen“ ermögliche, wodurch mehrere Strukturaspekte eines Falles erarbeitet werden könnten, die biographische Fallrekonstruktion dagegen offener für Emergenz sei und einen höheren Detaillierungsgrad der Falldarstellungen ermögliche.

Im Gegensatz zu vorherigen Beiträgen des Bandes widmet sich Wagner dem Verhältnis von Theorie und Empirie anhand spezifischer Methoden. So ist es ihm möglich, Vor- und Nachteile beider Perspektiven gegenüberzustellen, ohne dabei jedoch die generelle Überlegenheit einer Methode vor der anderen zu postulieren.

In der Gesamtschau versammeln die Herausgeber*innen in diesem Band eine beeindruckende Vielzahl von Perspektiven, die teilweise divergierende Positionen vertreten und unterschiedliche Akzente in der Aufarbeitung des zentralen Problems setzen. Als gemeinsamer Konsens zeichnet sich bei allen Beiträgen die gegenseitige Befruchtung von Theorie und Empirie ab, so dass trotz unterschiedlicher methodologischer Zuschnitte nicht nur die Disparität, sondern auch die Konvergenz qualitativer Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu Tage tritt.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.23>

Autorinnen und Autoren

Eva Bahl

Eva Bahl, M.A. ist Ethnologin und Soziologin und seit März 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Forschungsprojekt „The Social Construction of Border Zones“ am Methodenzentrum Sozialwissenschaften der Universität Göttingen. *Forschungsschwerpunkte*: interpretative Methoden, Migrations- und Grenzforschung, Geschlechterforschung, kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen und postkoloniale Studien.

E-Mail: ebahl@uni-goettingen.de

Petra Böhnke

Prof. Dr. Petra Böhnke ist Professorin für Soziologie, insbesondere Soziologie des sozialen Wandels an der Universität Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Armut und soziale Integration, soziale Mobilität, Sozialkapital im Lebensverlauf.

E-Mail: petra.boehnke@uni-hamburg.de

Nicole Burzan

Prof. Dr. Nicole Burzan ist Professorin am Lehrstuhl für Soziologie (Schwerpunkt soziale Ungleichheiten) der Technischen Universität Dortmund. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheit (u.a. in kultursoziologischer Ausrichtung), Zeitsoziologie, Methodenverknüpfung/-reflexion.

E-Mail: nicole.burzan@tu-dortmund.de

Rainer Diaz-Bone

Prof. Dr. Rainer Diaz-Bone ist Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt qualitative und quantitative Methoden, Soziologisches Seminar, Universität Luzern. *Aktuelle Forschungsschwerpunkte*: Foucaultsche Diskursanalyse, neue pragmatische Soziologie in Frankreich (insbesondere Soziologie der Konventionen) sowie sozialwissenschaftliche Methodologie.

E-Mail: rainer.diazbone@unilu.ch

Julia Elven

Julia Elven ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Innovation, Organisation, Netzwerke“ an der Philipps-Universität Marburg. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie sozialen Wandels, Organisationspädagogik, Arbeits- und Organisationssoziologie, Praxistheorien, Bildungssoziologie.

E-Mail: julia.elven@uni-marburg.de

Jörg Frommer

Prof. Dr. med. Jörg Frommer ist Direktor der Universitätsklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, *Forschungsschwerpunkte*: Psychotherapieforschung, Nutzer-Companion-Interaktion, qualitative Forschung.

E-Mail: joerg.frommer@med.ovgu.de

Martin Harbusch

Dr. Martin Harbusch war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ an der Universität Siegen. Derzeit arbeitet er im Projekt „Psychiatrische Krankheitskategorien als traveling objects: Die Morphologie von Krankheitskategorien in (sozial-)pädagogischen Verwendungszusammenhängen“ an der Universität Kassel. *Forschungsschwerpunkte*: Wissens- und Psychiatriesoziologie sowie der Exklusionsforschung.

E-Mail: martin.harbusch@uni-kassel.de

Christine Hunner-Kreisel

Prof. Dr. Christine Hunner-Kreisel Transkulturalität und Gender, Fachbereich Soziale Arbeit, Universität Vechta. *Forschungsschwerpunkte*: Internationale Kindheits- und Jugendforschung (Forschung zum Aufwachen in der Migrationsgesellschaft, Internationale und transnationale Perspektiven auf Migrationsprozesse von Kindern und Jugendlichen); Erziehungs- und Bildungsforschung in nationaler und internationaler Perspektive; Wohlergehensforschung in nationaler und internationaler Perspektive; Diskriminierung und soziale Ungleichheiten in intersektionaler Perspektive.

E-Mail: christine.hunner-kreisel@uni-vechta.de

Nadine Jukschat

Dr. Nadine Jukschat ist Kultursoziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Sie leitet dort das BMBF Forschungsverbundprojekt „Radikalisierung im digitalen Zeitalter – Risiken, Verläufe und Strategien der Prävention (RadigZ)“. *Forschungsschwerpunkte*: Methoden rekonstruktiver Sozialforschung, Devianz und Soziologie des Internets.

E-Mail: nadine.jukschat@kfn.de

Ariana Kellmer

Dipl.-Soz. Ariana Kellmer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsaufstiege in Deutschland und Soziale Mobilität in der Süd-Nord-Migration.

E-Mail: ariana.kellmer@uni-due.de

Helena Kliche

Helena Kliche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ an der Universität Siegen. *Forschungsschwerpunkte*: Heimerziehungs-, Hausaufgaben- und Bildungsforschung.

E-Mail: kliche@erz-wiss.uni-siegen.de

Johannes Kloha

Prof. Dr. Johannes Kloha hat eine Professur für Theorien und Handlungslehre in der Sozialen Arbeit (Schwerpunkte: interkulturelle und internationale Soziale Arbeit) an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm inne. *Forschungsschwerpunkte*: Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit, Migration und ethnische Differenz, Jugendsozialarbeit.

E-Mail: johannes.kloha@th-nuernberg.de

Maria Kondratjuk

Dr. Maria Kondratjuk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Arbeitsbereich fokus: LEHRE sowie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialweltanalysen, Methoden und Methodologie qualitativer Forschung, professionelles Handeln und Professionalisierungsprozesse, boundary work.

E-Mail: maria.kondratjuk@ovgu.de

Julia Krüger

Dipl.-Psych. Julia Krüger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universitätsklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Forschungsschwerpunkte*: User Experience, Nutzer-Companion-Interaktion, qualitative Forschung.

E-Mail: julia.krueger@med.ovgu.de

Jochen Lange

Dr. phil. Jochen Lange ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Von der Testphase zum Feldversuch – Die Verwendung didaktischer Objekte im schulischen Unterricht“ an der Universität Siegen. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsforschung, Sachunterrichtsdidaktik, Lern- und Unterrichtsforschung, neuere Kindheitsforschung.

E-Mail: jochen.lange@uni-siegen.de

Tina Maschmann

Dipl.-Sozw. Tina Maschmann ist Mitarbeiterin am Georg-August-Universität Göttingen, Methodenzentrum Sozialwissenschaften für qualitative Methoden. *Forschungsschwerpunkte*: rekonstruktive Biografie- und Familienforschung, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Bildungsungleichheit.

E-Mail: tina.maschmann1@web.de

Claudia Machold

Dr. Claudia Machold ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung, Bergische Universität Wuppertal/Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften/Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Differenz, Migration und Ungleichheit sowie Qualitative Sozialforschung mit den Schwerpunkten Ethnografie und Grounded Theory Methodologie.

E-Mail: machold@uni-wuppertal.de

Dieter Nittel

Prof. Dr. Dieter Nittel ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der Goethe Universität Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Professions- und Organisationsforschung.

E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Nicolle Pfaff

Prof. Dr. Nicolle Pfaff ist Leiterin der Arbeitsgruppe ‚Migrations- und Ungleichheitsforschung‘ an der bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsbezogene Ungleichheit, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Jugend, Jugendkultur und Politik, Schule und Segregation, Qualitative Forschungsmethoden und Methodentriangulation.

E-Mail: nicolle.pfaff@uni-due.de

Kerstin Rabenstein

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein ist Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. *Forschungsschwerpunkte*: Transformation pädagogischer Ordnungen, Methodologien qualitativer Schul- und Unterrichtsforschung, Diversitäts- und Lehrerbildungsforschung.

E-Mail: krabens@gwdg.de

Wolfgang Benjamin Ruge

Wolfgang Benjamin Ruge, M.A. ist Freier Medienpädagoge und Lektor an der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungswissenschaftliche Filmanalyse vor allem des Kinderfilms, Methodologie (audio-)visueller Sozialforschung, Medienpädagogik.

E-Mail: Wolfgang@ruge.at

Miriam Schad

Dr. Miriam Schad ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie (Schwerpunkt soziale Ungleichheiten) der Technischen Universität Dortmund. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheiten (u.a. Mittelschichten und Prekarisierungsprozesse), Methodenverknüpfung und Umweltsoziologie.

E-Mail: Miriam.Schad@tu-dortmund.de

Anna Schnitzer

Dr. phil. Anna Schnitzer ist Soziologin und als Oberassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich tätig. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs-, Migrations- und Ungleichheitsforschung sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung.

E-Mail: aschnitzer@ife.uzh.ch

Jörg Schwarz

Dr. Jörg Schwarz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Professions- und Laufbahnforschung, erwachsenenpädagogische Zeitforschung, Organisationspädagogik, Bildungssoziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung.

E-Mail: joerg.schwarz@hsu-hh.de

Katharina Steinbeck

Steinbeck, Katharina, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im DFG Projekt "Herausgeforderte Eltern" im Arbeitsbereich Transkulturalität und Gender im Fachbereich Soziale Arbeit der Universität Vechta. *Forschungsschwerpunkte*: Haltungen von Müttern* und Vätern* im Einschulungsverlauf ihres Kindes aus intersektionaler Perspektive, Kindheits- und Jugendforschung, Forschung zu (alternativer) Elternschaft, Frauen- und Geschlechterforschung, Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

E-Mail: katharina.steinbeck@uni-vechta.de

Julia Steinwand

Julia Steinwand, M.A., Stiftung Universität Hildesheim, Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Re- und dekonstruktive Erforschung von Schulentwicklungsprozessen, praxistheoretisch informierte Ethnographie sowie Forschung zu Fragen kasuistischer Lehrer*innenbildung.

E-Mail: julia.steinwand@uni-hildesheim.de

Vicki Täubig

Prof. Dr. Vicki Täubig hat die Juniorprofessur für Informelles Lernen im Kindes- und Jugendalter an der Universität Siegen inne. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe-, Jugend- sowie Flüchtlingsforschung.

E-Mail: vicki.taeubig@uni-siegen.de

Mathias Wahl

Mathias Wahl, M.Sc. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universitätsklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Forschungsschwerpunkte*: User Experience, Affective Computing, qualitative Forschung.

E-Mail: mathias.wahl@med.ovgu.de

Susanne Maria Weber

Prof. Dr. Susanne Maria Weber hat die Professur für gesellschaftliche, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung internationaler Aspekte inne; Arbeitsbereich „Innovation, Organisation, Netzwerke“; an der Philipps-Universität Marburg. *Forschungsschwerpunkte*: Praxis- und diskursanalytische Hochschulforschung, Geschlechterforschung, Organisationspädagogik, Organisations- und Netzwerkentwicklung, Partizipations- und Gestaltungsforschung.

E-Mail: susanne.maria.weber@uni-marburg.de

Anja Weiß

Prof. Dr. Anja Weiß ist Professorin für Makrosoziologie und Transnationale Prozesse an der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologische Theorie globaler Ungleichheiten, hochqualifizierte Migration, Glokalisierung von professionellem Wissen sowie transnational vergleichende qualitative Forschungsdesigns.

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

Andreas Wernet

Prof. Dr. Andreas Wernet hat die Professur für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover inne. *Forschungsschwerpunkte*: Schul- und Professionsforschung.

E-Mail: andreas.wernet@iew.uni-hannover.de

Carmen Wienand

Carmen Wienand ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ an der Bergischen Universität Wuppertal, geleitet von Claudia Machold. *Forschungsschwerpunkte*: Migrationspädagogik, Rassismuskritische Forschung, Qualitative Sozialforschung.

E-Mail: wienand@uni-wuppertal.de

Sarah Wieners

Sarah Wieners ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Innovation, Organisation, Netzwerke“ an der Philipps-Universität Marburg. *Forschungsschwerpunkte*: Praxistheorien, Diskursanalytische Organisationsforschung, Wissenschaft und Geschlecht.

E-Mail: sarah.wieners@uni-marburg.de

Christopher Wimmer

Christopher Wimmer, M.A. hat Soziologie, Politikwissenschaften und Geschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin studiert. Aktuell promoviert er über das Klassenbewusstsein der Marginalisierten am Institut für Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität. *Forschungsschwerpunkte*: (feministische) Arbeitssoziologie, Sozialstrukturanalyse und die Soziologie Pierre Bourdieus.

E-Mail: christopherwimmer@t-online.de

Arne Worm

Arne Worm, M.A. ist Soziologe und seit November 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Methodenzentrum Sozialwissenschaften der Universität Göttingen (Abteilung Qualitative Sozialforschung). Er arbeitet seit Oktober 2014 im Forschungsprojekt „The Social Construction of Border Zones“. *Forschungsschwerpunkte*: Interpretative Methoden, Biographieforschung, Figurationssociologie, Migrations- und Ethnizitätsforschung.

E-Mail: aworm@uni-goettingen.de

Janina Zölch

Dr. Janina Zölch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem DFG-Projekt „Armut über Generationen“ an der Universität Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheiten und Armut, Qualitative Forschungsmethoden, Migration.

E-Mail: Janina.Zoelch@uni-hamburg.de

Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte

- 1/2019:
Methodische Herausforderungen in der Elitenbildungsforschung
(Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper und Jasmin Lüdemann)
- 2/2019:
Normativität in der qualitativen Forschung.
Eine forschungspolitische Debatte
(Lisa Janotta und Jürgen Raab; Call siehe ZQF-Homepage)
- 1/2020:
Qualitative Online-Forschung:
Methodische und methodologische Herausforderungen
(Thomas Schmidt-Lux und Monika Wohlrab-Sahr; Call siehe ZQF-Homepage)
- 2/2020:
Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien
(Nicolle Pfaff und Anja Tervooren)

Manuskriptregeln und Rezensionen

Manuscript Preparation Guide and Review-Politics

Informationen zum Rezensionswesen

Gern können Sie uns Vorschläge für Bücher, Sammelbände, Zeitschriften etc. zukommen lassen, die rezensiert werden sollten. Schreiben Sie dazu bitte eine E-Mail an Nora F. Hoffmann (rezension@zqf-zeitschrift.de).

Die Rezensent*innen werden von Seiten der Zeitschrift bestimmt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass unverlangt eingereichte Werkvorschläge oder unverlangt eingereichte fertige Rezensionen in jedem Fall berücksichtigt werden. Die Entscheidung liegt bei den Herausgeber*innen.

Die Rezensionen sollen nicht mehr als 14.000 Zeichen (incl. Leerzeichen) umfassen. Es gelten die Manuskriptregeln (S. 2).

Die Angabe zum rezensierten Buch enthält folgende Daten: Vorname Name/Vorname Name: Titel. Ort: Verlag Jahr, Seiten, ISBN. Preis.

z.B.: Jörg R. Bergmann/Ulrich Dausendschön-Gay/Frank Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript Verlag 2014, 442 S., 978-3- 8376-1969-0. 42,99 €.

Review-Politics

If you want to inform the editors about interesting books or journals for reviews, please don't hesitate to contact Nora F. Hoffmann (rezension@zqf-zeitschrift.de).

The journal will engage adequate reviewers. The journal can not consider any suggested book or review that is sent without a request. The editors are responsible to accept or refuse review proposals.

The review text should not exceed a limit of 14.000 signs in total. Please not the Manuscript Preparation Guide (p. 4)

Please quote the book you reviewed like this: Name Surname/Name Surname: Title. City: Year, Pages, ISBN. Price.

Technische Hinweise zur Erstellung des Manuskripts

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 „.....“ (Overmann 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. Overmann 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 Lehrerarbeit. Eine qualitative 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/cu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)
10. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
- die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
 - Namenszusätze (von, de) zum Vornamen geschrieben werden, 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),
 - 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)
 - bei Zeitschriften Jahrgänge und Heftnummern deutlich unterschieden werden, z. B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1–20.
 - keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
 - 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 Beitrags 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:
- Uni Köln ([ausführlich](#))
 - FU Berlin ([kurz](#))

**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!**

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, Genology, 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!