

20. Jg. | Heft 1 | 2019

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt

Methodische Herausforderungen in der Elitebildungsforschung

herausgegeben von

Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper und Jasmin Lüdemann

Schwerpunkt

Zugangshürden und Verwicklungen beim ethnographischen Forschen

Qualitative Skype-Interviews

Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen

Perspektiven einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung

Identität und Habitus

Dokumentarische Längsschnittforschung

Debatte

Kommunikativer Konstruktivismus

Freier Teil

Unterricht in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung

Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Authentizität und Kunst

Habitusirritationen in einer Lehrpersonenweiterbildung

Triangulation: Biographisches und Expert*innen-Interview

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

<i>Heinz-Hermann Krüger</i> <i>Werner Helsper</i> <i>Jasmin Lüdemann</i>	Methodische Herausforderungen in der Elitebildungsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt	3
<i>Anja Gibson</i>	Geladene ‚Zaungäste‘ im Elitekontext – Zugangshürden und Verwicklungen beim ethnographischen Forschen	9
<i>Patrick Leinhos</i>	Qualitative Skype-Interviews. Ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen	27
<i>Anne Schippling</i> <i>Maria Álvares</i>	Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen. Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung	43
<i>Jens Oliver Krüger</i>	Bildungsentscheidungen. Perspektiven einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung .	59
<i>Ulrike Deppe</i>	Identität und Habitus. Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern	73
<i>Daniela Winter</i> <i>Mareke Niemann</i> <i>Katrin Kotzyba</i> <i>Kilian Hüfner</i>	Dokumentarische Längsschnittforschung: Orientierungen von Schüler*innen exklusiver Schulen in der Spannung von Kontinuität und Transformation	91

Debatte

<i>Jürgen Raab</i>	Vorbemerkungen zur Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus	107
--------------------	---	-----

Hubert Knoblauch Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit 111

Silke Steets Die Relationalität des Sozialen: Von ‚dicken‘ und ‚dünnen‘ Subjekten und der Soziologie als kopernikanischem Sonnensystem 127

Freier Teil

Sascha Kabel Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung... 141

Alexander Geimer Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen für die künstlerische Praxis 157

Regula Fankhauser
Angela Kaspar Habitusirritationen in einer Lehrpersonenweiterbildung 175

André Epp Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview. Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie 191

Rezensionen

Desirée Jörke *Anja Gibson*: Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft 207

Thorsten Hertel *Maja S. Maier / Catharina I. Keßler / Ulrike Deppe / Anca Leuthold-Wergin / Sabine Sandring* (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis 211

Mareke Niemann *Olga V. Artamonova*: „Ausländersein“ an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht 214

Autorinnen und Autoren 219

Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte 223

Manuskriptrichtlinien 224

Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper und Jasmin Lüdemann

Methodische Herausforderungen in der Elitebildungsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt

In dem hier vorliegenden thematischen Schwerpunktteil der Zeitschrift für Qualitative Forschung werden methodische und methodologische Herausforderungen und exemplarische Ergebnisse aus verschiedenen Projekten aus dem Kontext und dem Umfeld der DFG-Forschergruppe 1612 „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“¹ vorgestellt, die sich gestützt auf qualitative Forschungsdesigns mit Fragen der Elitebildung in den unterschiedlichen Bereichen des deutschen Bildungssystems beschäftigt hat. Bei ihren Analysen ging die Forschergruppe von der Leithypothese aus, dass die aktuellen Entwicklungen im deutschen Bildungswesen – ähnlich wie in anderen entwickelten Ländern (vgl. Shavit/Arum/Gamoran 2007) – einerseits durch Trends hin zu einer sozialen Öffnung etwa durch die Einführung von Gemeinschaftsschulen, kompensatorischer Ganztagsbildung oder auch Inklusion andererseits durch Tendenzen zu zunehmender vertikaler Hierarchisierung innerhalb einzelner Bildungsgänge gekennzeichnet sind.

Eine Schrittmacherrolle bei diesem zweiten Trend nimmt der Hochschulbereich ein, wo etwa durch die 2004 bildungspolitisch in Gang gesetzte und soeben fortgeschriebene Exzellenzinitiative neue Hierarchien und vertikale Differenzierungen zwischen den Hochschulen mit vorangetrieben wurden (vgl. Münch 2011).

Im schulischen Sektor sind diese Tendenzen nicht ganz so deutlich ausgeprägt. Vertikale Differenzierungen zeigen sich hier als Unterschiede des Rufs, der Profile und der Tradition von Gymnasien, die hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft zu starken Differenzen führen (vgl. Maaz u.a. 2009; Helsper u.a. 2018). Dabei repräsentieren Schulen mit langer Geschichte und curricularen Besonderheiten, etwa Gymnasien in christlicher Trägerschaft oder reformpädagogische Internatsgymnasien, eher die längeren Traditionslinien impliziter exklusiver Bildung. Hinzu kommen in den letzten beiden Jahrzehnten die expandierenden Gymnasien mit einem allgemeinen Hochbegabungsprofil, mit einem spezifischen Talentförderprofil oder mit bilingualem Schwerpunkt sowie die in großstädtischen Ballungszentren stark zunehmenden Internationalen Schulen, die mit ihrem global orientierten Curriculum und ihren international ausgerichteten Schulabschlüssen nicht nur für eine beruflich transnational mobile Elternschaft sondern auch für ökonomisch privilegierte deutsche Familien attraktiv sind (vgl. Krüger/Keßler/Winter 2016).

Auch im Grundschulbereich, der am stärksten der Idee der Gleichheit im Sinne einer Schule für alle verpflichtet ist, lassen sich im vergangenen Jahrzehnt Entwicklungen in Richtung zur Ausdifferenzierung und Privatisierung feststellen. Neben der Lockerung der schulischen Einzugsgebietsregelungen in einigen Bundesländern und der Zunahme internationaler oder bilingualer Grundschulen ist hier vor allem der starke Anstieg von Grundschulen in privater Trägerschaft zu nennen, die Eltern aus bildungsaffinen und sozial privilegierten Milieus neue Optionen bei der Wahl der besten Grundschule für ihre Kinder eröffnen (vgl. Deppe/Kastner 2014; Breidenstein/Krüger/Roch 2014). All diese hier nur schlaglichtartig angedeuteten Entwicklungen verweisen auf deutliche Transformationen im deutschen Bildungssystem, die zugleich im Horizont der Globalisierung und Internationalisierung von Bildung, Bildungsmonitoring und der Herausbildung neuer Bildungsmärkte verortet werden müssen (vgl. Krüger/Helsper 2014).

Im Zentrum der Analyse der Forschergruppe standen vor diesem Hintergrund erstens die bildungspolitischen Diskurse um Elite und Exzellenz in den verschiedenen Stufen und Bereichen des Bildungssystems. Zweitens wurde untersucht, wie sich die Bildungsorganisationen im Spannungsfeld von Elite, Exzellenz und Egalität orientieren und positionieren und wie sie sich im Wettbewerb zwischen den Bildungsinstitutionen profilieren und distinktiv absetzen. Drittens wurden die Bildungsakteure im Bereich exklusiver Bildungsinstitutionen in den Blick gerückt, etwa Eltern, die die beste Grundschule für ihr Kind anwählen oder Schüler*innen in verschiedenen Varianten von exklusiven höheren Schulen und deren schulische und nachschulische bildungsbiografischen Karriereverläufe (vgl. Krüger u.a. 2012). Im Unterschied zur Forschungssituation im internationalen Raum, vor allem in Frankreich, Großbritannien und den USA, wo eine Vielzahl von Studien zu Schulen und Hochschulen mit Elitebildungsanspruch vorliegen (vgl. u.a. Maxwell/Aggleton 2015; Zanten/Ball/Darchy-Koechlin 2015; Maxwell u.a. 2018), stellte sich die Forschungssituation in Deutschland zu diesem Gegenstandsfeld sehr überschaubar dar und es gab nur wenige Untersuchungen (vgl. etwa Kalthoff 1997; Helsper u.a. 2001).

Vor dem Hintergrund der knapp skizzierten Entwicklungen im Bereich exklusiver Bildungsinstitutionen und der Elitebildung sowie der hier bestehenden gravierenden Forschungslücken wird es daher umso bedeutsamer, Forschungseinblicke in diese oft abgeschirmten und nur schwer zugänglichen Bildungsprozesse am oberen Ende der Bildungshierarchie zu ermöglichen. Dafür stützt sich die Forschergruppe, aber auch die hier versammelten Beiträge und Forschungsvorhaben aus dem Umfeld der Forschergruppe (vgl. die Beiträge von Deppe, Gibson sowie Schippling und Alvares) auf qualitative Zugänge, um das zumindest in Deutschland weitgehend unbekanntes Forschungsfeld neu erschließen zu können. Theoretisch beziehen sich die Beiträge auf ein sozial konstruktivistisches Verständnis von Elitebildungsforschung, das zum einen danach fragt, wie die Akteure mittels distinktiver Semantiken wie Elite, Exzellenz oder high potentials in ihren Praktiken und Diskursen soziale Unterscheidungen herstellen. Zum anderen wird aber auch die Standortgebundenheit des Forschers (vgl. Bourdieu 1998) im Prozess der Felderhebung und der Auswertung der erhobenen qualitativen Daten in den Blick genommen, denn auch die Forschenden selbst sind in die Elite-Diskurse einbezogen, gestalten sie mit und stehen keineswegs außerhalb derselben (vgl. dazu auch die Beiträge von Gibson sowie Schippling und Alvarez in diesem Heft).

Die Beiträge in diesem Heft beschäftigen sich dabei nicht nur mit dem auch in der allgemeinen Eliteforschung (vgl. Brandl/Klinger 2006; Hensel/Kreuz 2018) be-

reits festgestellten Befund des schwierigen Feldzugangs zu privilegierten sozialen Milieus bzw. Personengruppen. So mussten etwa auch alle Projekte der Forschergruppe die Erfahrung machen, dass sie solange auf ablehnende Haltungen beim Leitungspersonal von exklusiven Bildungsinstitutionen stießen, wie sie in ihren Anschreiben oder telefonischen Kontakten den im politischen Diskurs umstrittenen und ambivalenten Elitebegriff verwendeten, da dieser im Unterschied zum Exzellenzbegriff nicht nur mit meritokratisch gefasster Leistung (vgl. Hadjar 2008) sondern auch mit Aspekten sozialer Ungleichheit assoziiert werden kann. Neben den Zugangshürden und Verwicklungen beim Forschen in exklusiven Bildungsinstitutionen werden in den weiteren Beiträgen dieses Themenhefts auch noch andere interessante Fragen der Elitebildungsforschung diskutiert.

Das Spektrum der Themen reicht von dem Einsatz und der Eignung von online-kommunikationsgestützten Interviews als Erhebungsinstrumente für die Realisierung von narrativen Interviews mit transnational mobilen Jugendlichen, die eine internationale Schule besucht haben, über die Analyse der Art der Wissensgenerierung über Elitebildung in Interpretationsgruppen bis hin zur Entwicklung von methodologischen Perspektiven für eine qualitativ ausgerichtete performanztheoretische Entscheidungsforschung, die untersucht, wie Eltern unter den Bedingungen von Unberechenbarkeit die beste Grundschule für ihr Kind auswählen. Zudem werden in zwei weiteren Beiträgen Weiterentwicklungen von qualitativen Auswertungsverfahren im Rahmen einer Absolventenstudie zu exklusiven Internatsgymnasien bzw. in zwei Längsschnittstudien zu den biografischen Bildungsvläufen von Jugendlichen in unterschiedlichen Varianten von exklusiven höheren Schulen diskutiert.

Einführung in die Beiträge

Anja Gibson rückt in ihrem Artikel die schwierigen Zugangshürden und Verwicklungen beim ethnografischen Forschen in exklusiven Bildungseinrichtungen in den Blick. Nach einem knappen Überblick zu den Fallstricken und Paradoxien in ethnografischen Forschungsprozessen werden die Dilemmata und Chancen ethnografischen Forschens am Beispiel einer eigenen qualitativen Studie erörtert (vgl. Gibson 2017), die in zwei exklusiven deutschen Internatsschulen, einem alt-ehrwürdigen und hochpreisigen Internat mit reformpädagogischen Wurzeln und einem neu etablierten staatlichen Hochbegabtgymnasium durchgeführt wurde. Thematisiert werden Fragen des Feldzuganges, die zwiespältige Rolle des Forschenden im Feld, die Vor- und Nachteile der Nähe zum Feld für den Erhebungs- und Auswertungsprozess sowie ethische Fragen, mit denen Forscher*innen konfrontiert sind, die Bildungsprozesse in Elitekontexten untersuchen.

Patrick Leinhos beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den Möglichkeiten und Risiken des Einsatzes von Skype-Interviews als Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen aus privilegierten sozialen Milieus. Nach der Skizzierung des Standes der Forschung werden auf der empirischen Basis von digitalen Interviews mit jungen Erwachsenen aus der dritten Erhebungswelle einer qualitativen Längsschnittstudie, die die exklusiven Bildungswege von Absolvent*innen einer Internationalen Schule in verschiedene internationale Universitäten untersucht hat, insbesondere Intervieweinstiege, Metakommunikationen

und zusätzlich ethnografische Protokolle der Interviewsituation analysiert und kritisch reflektiert. Abschließend wird herausgearbeitet, dass digitale Interviews durchaus den Ansprüchen qualitativer Interviewführung gerecht werden können und neue erweiterte Möglichkeiten der Datenerhebung allerdings eher bei jüngeren und technisch gut ausgestatteten Personengruppen bieten.

Anne Schippling und *Maria Álvares* nehmen in ihrem Beitrag ein Thema in den Blick, dem in der qualitativen Forschung bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Ausgehend vom Konzept einer reflexiven Elitebildungsforschung untersuchen sie am Beispiel der Gruppeninterpretationen eines Interviews mit einem Schulleiter einer internationalen Schule im Raum Lissabon, nach welchen methodologischen Regeln in Gruppen sozialwissenschaftliches Wissen hergestellt wird und ob und wie die Standortgebundenheit des Forschers dabei kritisch mit reflektiert wird. Abschließend formulieren sie einige Forschungsperspektiven für die Analyse der sozialen Praxis und Wissensgenerierung in Interpretationsgruppen, bei der zukünftig die institutionellen und organisatorischen Bedingungskontexte und transkulturelle Aspekte stärker berücksichtigt werden sollten.

Jens-Oliver Krüger beschäftigt sich in seinem Artikel mit der Frage, wie Bildungsentscheidungen in einer performanztheoretischen Perspektive kategorial und methodologisch gefasst und in qualitativen Forschungsprojekten empirisch untersucht werden können. In Abgrenzung vom Rational-Choice-Konzept und in Weiterführung der Überlegungen insbesondere von Certeau werden Konturen für eine performanztheoretische Entscheidungsforschung entwickelt, die zwischen Strategien und Taktiken unterscheidet und bei der Analyse der taktischen Dimensionen von Entscheidungsprozessen die Aspekte der Unentscheidbarkeit, der Unberechenbarkeit und der Unabgeschlossenheit mitberücksichtigt. Am Beispiel eines qualitativen Forschungsprojektes zur Grundschulwahl vor allem von sozial privilegierten Mittelschichteltern wird die Hervorbringung von Entscheidungsszenarien untersucht und abschließend werden noch offene Forschungsfragen und theoretische Anschlussmöglichkeiten für die zukünftige qualitative Forschung skizziert.

Ulrike Deppe erörtert in ihrem Artikel die theoretischen und methodologischen Bezugspunkte einer qualitativen Studie, die die Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie die Differenzenerfahrungen von ehemaligen Schüler*innen aus zwei exklusiven Internatsgymnasien biografisch untersucht. Ausgehend von identitätstheoretischen und habitustheoretischen Überlegungen sowie unter Rekurs auf die methodologischen Grundannahmen und Verfahrensschritte der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse und der Dokumentarischen Methode werden anschließend exemplarisch anhand von qualitativen Interviewdaten und einer Fallanalyse erste Anhaltspunkte für Identitäts- und Habituskonstruktionen der Absolvent*innen exklusiver Internatsgymnasien herausgearbeitet und dabei gefragt, ob und wie durch eine internatsschulische Sozialisation Privilegien in die Identität eingeschrieben werden.

Daniela Winter, Mareke Niemann, Katrin Kotzyba und *Kilian Hüfner* diskutieren in ihrem Beitrag methodische Zugänge und projektübergreifende Ergebnisse von zwei qualitativen Längsschnittprojekten, die sich gestützt auf die Dokumentarische Methode mit der Reproduktion und Veränderung von biografischen Orientierungen von Schüler*innen im Verlaufe des Besuchs der Oberstufe an unterschiedlichen exklusiven Gymnasien in Deutschland beschäftigt haben. Nach einem kurzen Überblick zum Stand der qualitativen Längsschnittforschung werden

die zentralen theoretischen Hintergrundannahmen und Begrifflichkeiten von qualitativer Längsschnittforschung im Kontext von Bildungsprozessen in sich als exklusiv inszenierenden Bildungseinrichtungen erörtert. Anschließend werden drei Fallbeispiele aus beiden Forschungsprojekten vorgestellt, anhand derer differente Muster von Kontinuität und Transformation von Bildungsorientierungen verdeutlicht werden können. Im abschließenden Fazit werden noch einmal zentrale Ergebnisse zusammengefasst und auch unter Berücksichtigung methodologischer Aspekte kritisch diskutiert.

Insgesamt wird somit in den sechs Beiträgen dieses Thementails ein breites Spektrum von methodischen Fragen angesprochen und ein erster Einblick in die methodischen Besonderheiten sowie methodologischen Herausforderungen und Lösungsversuche in der qualitativen Elitebildungsforschung gegeben.

Anmerkung

- 1 Die DFG-Forschergruppe 1612 „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ wird seit September 2011 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert und umfasst sechs Teilprojekte, ein Zentralprojekt sowie eine Reihe assoziierter Forschungsvorhaben und ist im Schwerpunkt am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg lokalisiert. Die Beiträge von Leinhos, Krüger sowie Winter, Niemann, Kotzyba und Hüfner in diesem Themenheft beziehen sich auf methodologische Fragen und qualitative Materialien von drei auf Schule und Familie bzw. Schülerbiografien bezogenen Teilprojekten, die in der Forschergruppe selber angesiedelt sind. Die Artikel von Gibson, Schippling und Alvares sowie Deppe beziehen sich jeweils auf eigene qualitative Studien, die jedoch thematisch und organisatorisch eng mit der Arbeit der Forschergruppe verzahnt sind.

Literatur

- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz.
- Brandl, J./Klinger, S. (2006): Probleme des Feldzugangs zu Eliten. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 31. Jg., H. 1, S. 265–282.
- Breidenstein, G./Krüger, J.O./Roch, A. (2014): „An Elite würde ich vielleicht nicht denken“. Zur Thematisierung sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven. Sonderheft 19 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 165–181.
- Deppe, U./Kastner, H. (2014): Exklusive Bildungsinstitutionen. Entwicklungstendenzen und Identifizierungshürden. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven. Sonderheft 19 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 263–283.
- Gibson, A. (2017): *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatensgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17477-4>
- Hadjar, A. (2008): *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung sozialer Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen.

- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden.
- Hensel, T./Kreuz, S. (2018): (Um-)Wege im Feld. Qualitative Fallauswahl zwischen Gegenstandskonstituierung und Feldbeschaffenheit. In: Maier, M./Keßler, C./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 75–93.
- Kalthoff, H. (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a.M.
- Krüger, H.-H./Helsper, W./Sackmann, R./Breidenstein, G./Bröckling, U./Kreckel, R./Mierendorff, J./Stock, M. (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriebezüge, Forschungsstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Jg., H. 2, S. 327–343. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0271-2>
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (2014): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven. Einleitung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven*. Sonderheft 19 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 1–11.
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (2016): *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden.
- Maaz, K./Nagy, G./Jonkmann, K./Baumert, J. (2009): *Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zu Elite und Exzellenz in der gymnasialen Bildungslandschaft in einer institutionellen Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Jg., H. 1, S. 211–227.
- Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.) (2015): *Elite Education. International Perspectives*. London/New York.
- Maxwell, C./Deppe, U./Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.) (2018): *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education*. London/Cham.
- Münch, R. (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt a.M.
- Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Hrsg.) (2007): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford.
- Zanten, A. v./Ball, S./Darchy-Koechlin, B. (Hrsg.) (2015): *Elites, Privileges and Excellence. The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. Milton Park/New York.

Anja Gibson

Geladene ‚Zaungäste‘ im Elitekontext – Zugangshürden und Verwicklungen beim ethnographischen Forschen

Invited ‚onlookers‘ in elite settings – Access barriers and entanglements during ethnographic field research

Zusammenfassung

In diesem Beitrag stehen die vielfach nur randständig thematisierten Dynamiken, Fallstricke und Verwicklungen im Zuge ethnographischer Feldforschungen im Fokus. Diese werden exemplarisch anhand eigener Feldforschungserfahrungen in schwer zugänglichen und bewusst abgeschotteten Bildungssettings exklusiver Internatshausen reflektiert und diskutiert. Dabei wird herausgestellt, auf welche Art und Weise diese den Zugangs-, Erhebungs- und Analyseprozess beeinflussen und die Qualität des Materials bestimmen. Im Rahmen der Auseinandersetzung werden nicht nur die speziellen Zugangsbedingungen, zum Teil prekären Situierungen und Wandlungen der Forscherrolle im Feld sowie Möglichkeiten und Limitierungen im Forschungsprozess aufgezeigt, sondern gleichzeitig auch deutlich gemacht, dass sich gerade auch Herausforderungen im Feld als gewinnbringend für die Datengenerierung erweisen können und dass Zugangsproblematiken und Dilemmata während der Feldforschung bereits wichtige Hinweise auf das Untersuchungsfeld und damit für die Analyse liefern.

Schlagwörter: Ethnographie, Elite, Feldforschung, Feldzugang, Internate

Abstract

This contribution focuses the dynamics, pitfalls and entanglements during ethnographic field research, which are often only addressed marginally. These challenges will be reflected and discussed on the basis of personal experiences during field research in elite boarding schools which are difficult to access due to their exclusiveness. In this context this paper emphasises not just the manner in which certain dynamics and entanglements affect the access, the data collection and analysis process but also how they influence the quality of the data. In addressing these issues, this article presents results about how to gain access to such exclusive educational institutions, the sometimes precarious positions and changing roles of qualitative researchers in this field as well as possibilities and limitations in the research process. Furthermore it is shown that challenges in the field could prove profitable for the data collection and that access problems and dilemmas during fieldwork already provides important insights for the analysis.

Keywords: ethnography, elite, field research, access, boarding schools

1 Einleitung

Im Wissenschaftskontext werden selten Fallstricke und Problematiken während des Forschungsprozesses sowie die eigene, z.T. ambivalente, Position im ‚Feld‘¹ thematisiert und reflektiert. Dabei ist die Auseinandersetzung mit derartigen Herausforderungen von außerordentlicher Wichtigkeit, da diese maßgeblich die Qualität des erhobenen Datenmaterials bestimmen und die Aussagekraft der Ergebnisse beeinflussen.

Ziel dieses Beitrages ist es, nicht nur zu zeigen, dass die Art und Weise, wie der Eintritt gewährt wird, wie man eingeführt wird und aufgrund dieser Positionierung später selbst ‚mitspielen‘ darf, bereits zentrale Charakteristika des Feldes widerspiegelt und auch wesentlich Analyseergebnisse bestimmt (vgl. auch Lüders 2005, S. 392), sondern auch, dass über die Auseinandersetzung mit Problematiken beim ethnographischen Forschen dezidiertere Auswertungen möglich sind (vgl. auch Lau/Wolff 1983; Fine 1993; Kalthoff 1997b; Lamnek 2010).

Anhand exklusiver Internatsgymnasien, die sich selbst als Elitebildungseinrichtungen stilisieren und Fremden nur selten Einblicke in ihre Organisation gestatten, werden im Folgenden sowohl Fallstricke von Feldforschung im Allgemeinen, wie auch im Speziellen – in Elitekontexten – diskutiert. Dabei wird gezeigt, dass Feldforscher*innen gerade in schwer zugänglichen, relativ abgeschotteten Untersuchungsfeldern auf besondere Rahmenbedingungen und Forschungsbarrieren treffen können (vgl. u.a. Hammersley/Atkinson 1995; Kalthoff 1997a; Helsper u.a. 2001, 2018; Fine/Shulman 2009; Schoneville 2010; Gaztambide-Fernández 2015; Maxwell/Aggleton 2015; Mercader/Weber/Durif-Varembont 2015).

Zunächst wird auf die Praxis der Ethnographie als Forschungsstrategie und dabei entstehende Fallstricke eingegangen (Kap. 2). Anschließend werden anhand eigener Forschungen Zugangserfahrungen in exklusive Internate dargelegt sowie die zwiespältige Feldforscherrolle und daraus resultierende Möglichkeiten und Limitierungen im Forschungsprozess betrachtet, bevor Dilemmata beim Forschen in Elitekontexten markiert werden (Kap. 3). Abschließend erfolgt die Bilanzierung und Diskussion der Ergebnisse (Kap. 4).

2 Ethnographisches Forschen – ein (selbst-)kritischer Blick auf eine reflexive Forschungsstrategie

Ethnographische Forschung wird vielfach als methodisches Dispositiv für soziologische Beschreibungen fremder und eigener Lebensformen betrachtet (vgl. u.a. Fuchs/Berg 1993; Hammersley/Atkinson 1995; Breidenstein u.a. 2013; Tervooren u.a. 2014; Beach/Bagley/Marques da Silva 2018): Durch die in situ Positionierung des Ethnographen werden quasi abgeschlossene Lebenswelten geöffnet und alltägliche Situationen beobachtend ergründbar. Darüber ist es möglich, nicht nur unbekannte Kulturen, sondern auch Lebenswelten innerhalb der eigenen Gesellschaft (neu) zu entdecken (vgl. Kalthoff 2003, S. 70–71) und „alle möglichen Gegenstände ‚kurios‘, also zum Objekt einer ebenso empirischen wie theoretischen Neugier zu machen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 9). Im Mittelpunkt der Ausei-

nersetzung mit und Beschreibung von Lebenswelten und Kulturen steht damit, „wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch ‚erzeugt‘ werden“ – es geht also um die „situativ eingesetzten Mittel zur Konstitution sozialer Phänomene“ (Lüders 2005, S. 390). Dabei liegt das analytische Augenmerk u.a. auf der Performanz von Praktiken und das den Praktiken zugrunde liegende implizite Wissen (vgl. Kalthoff 2003, S. 74).

Wie jede qualitative Forschungspraxis hat auch die Ethnographie ihre Schwachstellen (vgl. Fine 1993; Murphy/Dingwall 2001; Fine/Shulman 2009; Robben/Sluka 2012). Dabei soll im Rahmen des Beitrags insbesondere das Problem des methodisch kontrollierten Fremdverstehens im Fokus stehen (vgl. Marotzki 1998, S. 47), das Fritz Schütze (1994, S. 233) als „ethnographische Unschärfelation“ bezeichnet. Gemeint ist, dass Ethnograph*innen in die zu analysierende Interaktion verflochten sind und damit die Notwendigkeit besteht, den „spezifischen Instrumentcharakter des eigenen Forschungshandelns (einschließlich der eigenen Persönlichkeit und deren ‚Ausstrahlung‘ als Forschungsinstrument) zu reflektieren“ (ebd.). Ethnograph*innen müssen in ein spezifisches Feld ‚eintauchen‘, dort zu einem Teil der fremden Welt werden – d.h. sich in einen Prozess der partiellen Enkulturation begeben (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 27) – und derart mit ihr vertraut werden, dass sie diese verstehen und anderen erklären können. Gleichzeitig ist (kulturelle) Distanz vonnöten, um das in den Blick zu nehmen, was die Mitglieder des spezifischen Feldes selbst nicht mehr sehen können, weil es zu einer Routine, einer Selbstverständlichkeit geworden ist. Die notwendige Ausbalancierung von Vertrautheit und Fremdheit (vgl. Marotzki 1998, S. 48; Kalthoff 1997b) erfordert dabei eine metaethnographische Reflexion über Feldzüge und -positionierungen im Sinne einer Selbst-, aber auch Fremdbeobachtung.

Neben dieser Problematik sind noch weitere Fallstricke auszumachen: 1. Bei der Ethnographie handelt es sich um eine Forschungsmethode, die in vielen Fällen verborgen zu Haltendes enthält (vgl. Fine 1993, S. 267): Nur sehr selten werden alle Feldnotizen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, was jedoch zu Verzerrungen der Ergebnisse führen kann. 2. Ethnograph*innen wissen, dass selbst bei Stenotypisten-Fähigkeiten Dialoge nie so genau übernommen werden können, wie sie in der Interaktion miterlebt werden und dass Feldnotizen kein Datenmaterial sind, das die Realität in vollem Umfang wiedergibt, da die beobachtete Szene nicht zuletzt im Schreibprozess von Protokollen interpretiert wird (vgl. Fine 1993, S. 277; Hirschauer 2001, S. 434). 3. Ethnograph*innen sind vielfach mit Ungeplantem konfrontiert, wie etwa, dass sie nicht immer die beste Platzierung haben, um die beobachtete Situation zu über- und zu durchschauen. 4. Eine weitere Krux liegt darin, dass Ethnograph*innen ganz und gar im Feld aufgehen, aber gleichzeitig Einflüsse durch die Anwesenheit minimieren sollten, was eine permanente Reflexion der Feldrolle erfordert (vgl. Lindner 1981, S. 51; Goffman 1989).

Anhand eines retrospektiven Blicks auf die eigene Feldforschungspraxis wird im Folgenden aufgezeigt, dass sich trotz dieser Umstände – oder gerade deswegen – Gelegenheiten im Forschungskontext bieten, die gewinnbringend für den Datengenerierungsprozess sind.

3 Feldforschung in exklusiven Internatsgymnasien

Die mehrbenenanalytische Studie (vgl. Gibson 2017), auf deren Datenmaterial die folgenden Ausführungen basieren, nimmt Elitebildung und Exzellenzförderung im deutschen Bildungssystem in den Blick und untersucht die besondere Stellung von exklusiven Internatsgymnasien im Zuge von Ausdifferenzierungsprozessen im gymnasialen Bildungssegment. Sie zielt – in Anschluss an elitetheoretische Konzeptionen (vgl. u.a. Hartmann 2008), habitustheoretische Perspektiven (vgl. u.a. Bourdieu 1976) sowie schulkulturtheoretische Ansätze (vgl. u.a. Helsper u.a. 2001) – auf folgende Aspekte: auf die Herausarbeitung der schulischen Exzellenz-, Bildungs- und Idealschüler-Entwürfe zweier exklusiver Internatsschulen anhand der Analyse von Schulleitbildern und Schulleiterinterviews, auf Akte der Distinktion und Kohärenzherstellung anhand der Rekonstruktion von Interaktionsszenen sowie auf biographische Orientierungen von Jugendlichen über eine Analyse von Schülerinterviews. Und sie zielt, in der Vermittlung der institutionellen und biographischen Analysen, auf die Passungen zwischen den Habitus der Jugendlichen und den schulischen Bildungs-, Exzellenz- und Schülerhabitus-Entwürfen (vgl. Gibson 2017, S. 17–42).

Im Rahmen der Studie erfolgte zunächst eine umfassende Dokumentenanalyse und Systematisierung aller 130 deutschen Internatsgymnasien (Stand: 2009) anhand von Schulprogrammen, Leitbildern und Selbstpräsentationen (bspw. Schulhomepage, Publikationen). In das Sample wurden nur Schulen aufgenommen, bei denen es sich um Internatsschulen im engeren Sinne handelte (höherer Anteil im Internat lebender Schüler*innen), die explizit in ihren Schulprogrammen die Begrifflichkeiten Elite und/oder Exzellenz verwenden sowie zusätzliche Selektionshürden beim Übergang in Form von speziellen Aufnahmeverfahren installiert haben. Diesen Auswahlkriterien entsprachen 23 Schulen – an sieben von ihnen erfolgten Kooperationsanfragen. Die Auswahl der Schulen für das Kernsample erfolgte dann nach der Samplebildungsstrategie des maximalen Kontrasts (vgl. Patton 1990; ausführlich: Gibson 2017, S. 89–91).

Die nachstehenden Ausführungen stellen Reflexionen der Feldforschungen in zwei exklusiven deutschen Internatsgymnasien dar. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf einem renommierten, altherwürdigen und hochpreisigen Internat mit reformpädagogischen Wurzeln und einer nach habitueller Passung ausgewählten groß- und bildungsbürgerlichen Klientel sowie einem neu etablierten staatlichen Hochbegabteninternat, das seine, v.a. aus den mittleren Milieus stammende, Schülerschaft nach kognitiven Fähigkeiten und der attestierten Hochbegabung auswählt.

3.1 Das Testen des Forschers in einer Art Assessment – Zugänge in exklusive Internate

Als relativ abgeschottete Bildungsinstitutionen sind Internatsschulen Dorfgemeinschaften oder kleinen Stadtstaaten, deren Mitglieder eine quasi eingeschlossene Gemeinschaft bilden, nicht ganz unähnlich. Erhält man als Forscher*in privilegierten Zugang zu einer solchen Gemeinschaft, sieht man sich mit einer dichten Sozialität konfrontiert, in der man als Fremde*r, Zaungast oder auch Möchte-

gernmitglied wahrgenommen wird (vgl. Schütz 1972; Kalthoff 1997b, S. 242, 252). Im Gegensatz zu privilegierten Anderen (aktuelle Eltern- und Schülerschaft, Absolvent*innen etc.) sowie Fremden, an die Internate gewöhnt sind (z.B. kunsthistorisch Interessierte, zukünftige Schüler*innen, Journalisten), ist die Position von Ethnograph*innen ungeklärt und erscheint als teilweise prekär (vgl. Kalthoff 1997b, S. 249–250): Sie zeichnen sich durch eine strukturelle Nichtzugehörigkeit und temporäre Anwesenheit aus – sind dabei aber weder Besucher*innen noch Gäste, sondern „*besondere[...] Andere[...]*“ (ebd., S. 241, Hervorh. im O.). Als willkommene oder auch unwillkommene Gäste wahrgenommen, stellen sie tendenziell einen Unsicherheitsfaktor dar: Sie können unbequem werden – vor allem dann, wenn sie zu Ergebnissen kommen, die der Reputation der Bildungseinrichtung schaden könnten (vgl. auch Gaztambide-Fernández 2015).

Getting In – Kooperationsanfrage und Vertrauensvorschuss

Der konkrete Feldzugang zu den vorausgewählten Schulen gestaltete sich über drei Schritte: Ein Erst- und Zweitkontakt erfolgte über offizielle Wege sowohl in schriftlicher Form als auch, zeitlich versetzt, per Telefon. Der offizielle Brief an die Schulleitungen war als Kooperationsanfrage konzipiert und enthielt die Projektskizze, meinen Lebenslauf sowie ein Referenzschreiben eines einschlägigen Jugend-, Bildungs- und Schulforschers, dessen Empfehlung über meine Forscherpersönlichkeit und wissenschaftliche Integrität Auskunft gab. Die Anfrage war auf jede Schule speziell zugeschnitten, indem bereits Ergebnisse der Dokumentenanalysen einbezogen und Verbindungen zu den Forschungszielen hergestellt werden konnten. Dieser Schritt erwies sich als äußerst wichtig, da die Schulleitungen zunächst überprüften, inwieweit das Forschungsvorhaben plausibel an den institutionellen Rahmen anknüpfen konnte. Über diese Anschreiben wurde eine Kreditwürdigkeit erzeugt, die maßgeblich den Schulzugang bestimmte.

In den ersten telefonischen Gesprächen mit den Schulleitungen der vorausgewählten Schulen zeichnete sich ab, dass Zugang zu erhalten nicht einfach sein würde. Schulleiterwechsel und gerade realisierte Profیلänderungen, Skepsis aufgrund vergangener negativer Erfahrungen mit wissenschaftlicher (Begleit-)Forschung, Überforschung oder auch die Angst vor Diffamierungen und Reputationsseinbußen wurden als Gründe gegen eine aktuelle Beforschung des Schulalltags angeführt. Die zeitlich erst nachgelagerte öffentliche Debatte um die bekannt gewordenen Fälle sexualisierter Gewalt in Internatsschulen (vgl. u.a. Baldus/Utz 2011; Thole u.a. 2012) hatte keine Auswirkungen auf den Forschungszugang, allerdings verwiesen Schulleiter*innen auf die populärwissenschaftliche Abhandlung von Friedrichs (2008), die sie als Herabwürdigung exklusiver Bildungseinrichtungen betrachteten und von deren Vorgehen ich mich deutlich distanzierte. Vor diesem Hintergrund kam es bei weit weniger Schulen als angedacht zu einer Interessenbekundung und einem Dritt- und ersten persönlichen Vor-Ort-Kontakt in Form eines Zweiergesprächs mit den Leitungskräften. Dieses war ohne Ausnahme wie ein Vorstellungsgespräch angelegt.

Als erster Vertrauensvorschuss erwies sich das o.g. Referenzschreiben sowie der Umstand, dass das Projekt über ein Promotionsstipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes gefördert wurde. Beides galt für die Schulleitungen als Ausweis meiner Leistungsexzellenz und damit als unterstützungswürdiges Vorhaben (vgl. auch Brandl/Klinger (2006, S. 55–59) sowie Maxwell/Aggleton (2015) zur Relevanz des eigenen Status beim Zugang zu Eliten).

Entgegen Kalthoffs (1997b, S. 246) Erfahrungen bei Feldzugängen in exklusive Internatsschulen, war die inhaltliche Dimension der Forschung – nicht nur der Ablauf des Forschungsaufenthaltes – überaus relevant und wurde auch sehr selbstkritisch betrachtet: Ein Schulleiter stellte etwa heraus, dass mein Aufenthalt mit „*Faszination und Enttäuschung*“² verbunden sein würde.

Die Notwendigkeit, Anonymität frühstmöglich zuzusichern, wurde schnell deutlich, da bereits in den Vorgesprächen die Schulleitungen auch immer wieder Aussagen mit dem Zusatz trafen „*aber dieser Punkt bleibt jetzt unter uns*“. Wichtig war dies auch vor dem Hintergrund der Privatschulklientel: hier wurde ich darauf hingewiesen, dass Kinder von bekannten Persönlichkeiten aus Staat und Wirtschaft die Schule besuchen und die Reputation der Familien beachtet werden müsse.

Erste Einblicke in die Organisationskultur: Bühnen und Rollen während des Zugangs

Trotz der formalen Einwilligung der Schulleitungen nach dem persönlichen Gespräch waren noch weitere Zugangshürden zu überwinden: Es folgten Vorstellungsrunden in diversen schulischen Gremien mit Vertreter*innen aus der Schüler- und Lehrerschaft und bei Elternbeiräten. Die Zugänge zu den beiden renommierten Internatsgymnasien, die letztlich mein Sample bilden sollten, erhielt ich erst nach etwa acht Monaten.

Die Assessmentstufen in der staatlichen Schule fokussierten insbesondere meine Forschungsleistungen, Expertise im Wissenschaftskontext und mein Fachwissen über Hochbegabtenförderung. Im Gegensatz dazu ging es im privaten Internat vordergründig um meine Persönlichkeit im umfassenden Sinne. Dabei waren u.a. meine Herkunftsbedingungen (inkl. der Berufsbiographien meiner Kernfamilie) relevant, die – wie sogleich festgestellt wurde – von jenen der großbürgerlichen und z.T. adligen Klientel der Schule abwich. Dies wurde als „*sympathisch*“ angesehen und sprach aus der Sicht des Schulleiters dafür, „*ohne Brille der Privilegierung*“ in den Kontext eintreten zu können. Auch meine Lebensumstände wurden hier ergründet, etwa, indem ich nach einer möglichen Schwangerschaft gefragt wurde, die ein Ausschlusskriterium für eine Feldforschung gewesen wäre. Als Begründung wurde angeführt, dass auch ‚Gäste auf Zeit‘ eine Vorbildfunktion inne hätten und etwaige negative Einflüsse auf Schüler*innen durch eine unverheiratete, junge, schwangere Frau vermieden werden sollten.

Die Schulen nutzten die Gespräche v.a. auch als Selbstpräsentationsplattform: Bereits während der Wartezeiten vor den Gesprächen wurden mir Schulchroniken zur Ansicht vorgelegt, ‚Ahnengalerien‘ prominenter Absolvent*innen, Trophäen und Auszeichnungen gezeigt. Dass die Vorauswahl der Schulen den Kern meiner Forschungen traf, zeichnete sich hier schon ab: Diese Inszenierungsform war bereits Ausdruck einer speziellen Besonderungsarbeit, die es in der Studie zu ergründen galt und die sich in den Gesprächen fortsetzte, etwa durch Verweise auf die Außergewöhnlichkeit der eigenen Schule.

Im Gegensatz zu anderen Forschungen (vgl. u.a. Helsper u.a. 2018, S. 104) stellten Bezüge zu Elitebildung bzw. Exzellenzförderung beim Zugang keine Problematik dar – nicht zuletzt, da ihre Verwendung die Voraussetzung für die Berücksichtigung der Schule war. Jedoch signalisierten die Schulleitungen, dass es sich bei dem schulisch verwendeten Elitebegriff um einen von Tabus ‚bereinigten‘ Begriff handelt, der für ihre pädagogischen Zwecke ausformuliert und umgearbei-

tet wurde (vgl. auch Helsper u.a. 2014 zu Modi der Auseinandersetzung von Schulleiter*innen mit Elitesemantiken). Somit kamen bereits in den Vorgesprächen wichtige Positionierungen zur Sprache, die sich auch bei den späteren Rekonstruktionen schulprogrammatischer Datenmaterialien abzeichneten: Im staatlichen Internat kam es zu Absetzungen gegenüber den „*Reichen und Mächtigen*“ sowie zur Befürwortung meritokratischer Eliten (vgl. Gibson 2017, S. 234–236). Im privaten Internat markierte der Schulleiter, dass es selbstverständlich „*reiche Schnösel*“ an der Schule gäbe, es aber notwendig wäre, auch für diese, auf deren zukünftige Führungsaufgaben (bspw. Übernahme des Familienbetriebs) abgestimmte, Bildungsangebote zu schaffen (vgl. ebd., S. 123–125).

Mit der positiven Entscheidung der einzelnen Gremien erhielt ich nicht nur eine ‚Eintrittskarte‘, sondern den Status eines ‚vollwertigen Mitglieds auf Zeit‘. Das erfolgreiche Durchlaufen der Assessmentstufen hatte damit positive Effekte auf den Forschungsprozess: Ich konnte, ohne dass weitere Aushandlungen notwendig waren, an allen internatsschulischen Abläufen teilhaben.

3.2 Als willkommener ‚Eindringling‘ im exklusiven Feld – Die zwiespältige Forscherposition

Über zwei Monate nahm ich an den Schulen am gesamten Internatsalltag beobachtend teil. Als wesentlicher Vorteil erwies sich dabei die von den Schulleitern eingeräumte Möglichkeit, auf dem Internatsgelände zu wohnen, was intensive Beobachtungen ermöglichte.

Im Rahmen der Forschung kamen verschiedene Erhebungsverfahren zum Einsatz, die unterschiedliche Präsentationsperspektiven bilden (vgl. Marotzki 1998, S. 52): Teilnehmende Beobachtung des Internats- und Schulalltags (z.B. Unterricht, Versammlungen, Freizeit), Audioaufnahmen und Interviewtechniken (biographische Schülerinterviews, Schulleiterinterviews, informelle Gespräche mit dem (nicht-)pädagogischen Personal, Unterrichtsmitschnitte) sowie Dokumentensammlungen (Leitbild, Jahrbücher, Schulzeitungen, Settingbeschreibungen etc.). Zur Versprachlichung der „schweigsame[n] Dimension des Sozialen“ (Hirschauer 2001, S. 429) entstanden unterschiedlich generierte Datentypen: handschriftliche Feldnotizen als Vorlage für Feldprotokolle, d.h. dichte Beschreibungen von Situationen („thick descriptions“, Ryle 1968; auch Geertz 1991), und Gedächtnisprotokolle in Form von Postskripts und Memos zu Begegnungen und Gesprächen.

Da Feldeinstiege mit Befangenheiten verbunden sind (vgl. auch Lindner 1981) – etwa implizite Raster der eigenen Vorerfahrung sowie die Befangenheit der Anderen durch die Anwesenheit einer fremden Person – und um daraus resultierende „subkutane, sich einschleichende Verzerrungen“ (Metz-Göckel 2004, S. 88) sowie „apriorischen und unreflektierten (disziplinären, professionellen, soziokulturellen, norm- bzw. normalitätsbezogenen) Zentrismus“ (Breuer 2010, S. 24) zu vermeiden, erstellte ich zu vielen meiner Beobachtungen und Auswahlentscheidungen Metareflexionen, die ich im Felddtagebuch festhielt und die im Auswertungsprozess hinzugezogen wurden.

Getting-On – Rollen im Feld und ihr Wandel

Mit der Ausgangsfrage ethnographischer Forschung im Hinterkopf („What the devil is going on“, Geertz 1973, S. 27), einer möglichst offenen Forscherattitüde („Good ethnographers do not know what they looking for until they have found it“, Fine 1993, S. 274) und „ethnomethodologischer Indifferenz“ (wirklich alles ist gleichermaßen interessant, Metz-Göckel 2004, S. 89–90) trat ich ins Feld ein und signalisierte diese Offenheit auch meinen Beobachtungssubjekten, indem ich generelles Interesse am Leben und Lernen in Internatsschulen äußerte.

Formal den Zugang zu haben, heißt jedoch keinesfalls ‚drin‘ zu sein: Es besteht die Notwendigkeit des (Ein-)Sozialisiert-Werdens, um überhaupt relevante Daten erheben zu können (vgl. auch Helsper u.a. 2001, S. 627). Diese Enkulturation war in meinem Fall mit drei Aspekten verbunden: mit dem Vertrautmachen mit institutions- und gruppenspezifischen sozialen Erwartungen und Etiketten, dem Testen des Angeeigneten durch die Schulakteure und mit lehrer- und schülerseitigen Abwehr- und Vereinnahmungsstrategien.

Die gemeinsamen Mahlzeiten eigneten sich im besonderen Maße, um erste Kontakte zu knüpfen. Im Privatinternat saß ich zu den drei Hauptmahlzeiten am Tisch der Wohngruppe, der ich für meinen Aufenthalt formal zugeordnet war, und fand so schnell Anschluss. Am Hochbegabteninternat war dies schwieriger, da es hier keine derartige Zuordnung, aber eine klare Trennung zwischen Schüler- und Lehrertischen gab. Sich zur Kontaktaufnahme an den Schülertischen zu platzieren, nahm Anstoß bei der Lehrerschaft, die mich erst freundlich ansprachen („*Sie sind hier noch nicht so vertraut mit dem Ganzen, aber die Lehrerschaft sitzt woanders*“) und später darauf insistierten, an den Lehrertischen Platz zu nehmen, um keine „*Verwirrung zu stiften*“. Mein ‚Ungehorsam‘, trotz dieser Regel an den Schülertischen zu sitzen, verhalf mir, den Kontakt zu den Schüler*innen aufzubauen. Um diesen jedoch zu beiden Akteursgruppen nicht zu verlieren, gewöhnte ich mir an, die Mahlzeiten im Wechsel an den jeweiligen Tischen einzunehmen.

Gleich in den ersten Tagen erfolgte meine Einführung in das Feld durch die Schüler*innen, das an Initiationen erinnerte, mit denen auch neue Schüler*innen konfrontiert wurden. Im altehrwürdigen Internat lernte ich zunächst, was an der Schule „*in*“ und „*out*“ ist, wessen Familie zu dem „*alten*“ und dem „*neuen Geld*“ gehöre, welches Verhalten, welche Essgewohnheiten und welcher Kleidungsstil „*unangemessen*“ oder „*peinlich*“ sei und was die unterschiedlichen Lehrenden auszeichnet. Anhand der Erzählungen konnte ich mir ein Bild von Personen machen und schon potenzielle Interviewpartner*innen auswählen. Mein Wissen über die Organisation wurde aber auch getestet: Anerkennend wurde aufgenommen, wenn ich in Gesprächen auf Zusammenhänge verweisen konnte oder mit institutionellen Praktiken und Routinen vertraut war und diese einhielt (z.B. Versammlungs-, Studier- und Ausgehzeiten). Vor allem Regelungen jenseits der Internatsordnung wurden mir gleich vermittelt:

Es ist ein ungeschriebenes Gesetz, dass sich Schüler aus der gleichen Internatsgruppe nicht ‚verpfeifen‘. [...] In der Internatsgruppe kann man über alles reden, auch Peinliches. [...] Zum Sonntagsbrunch in der Schule geht man nur, um sich etwas für später einzupacken und gleich wieder ins Bett zu gehen. [...] Wenn man zusammen lernen kann, sollte man zusammen lernen und nicht alleine. (Memo, Privatinternat)

Im Gegensatz dazu wurde ich am Hochbegabteninternat eher mit offiziellen Regelungen vertraut gemacht:

Der Schulleiter ist jederzeit ansprechbar – das Büro ist immer offen. [...] Individuelle Förderung wird ganz groß geschrieben. [...] Wer die Putz-Ordnung im Internat nicht einhält, darf nicht zu unterrichtsvertiefernden Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (was die Schüler als ungerecht ansehen). (Memo, Hochbegabteninternat)

Interessant an dieser Schule war die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen als „Freaks“. „Das hier ist eine große Freak Show“, erklärte mir ein Schüler stolz und zählte auf, welche Ticks und Eigenarten bestimmte Personen haben, die ich beachten müsse: bspw. zeigte er mir einen Jungen mit autistischen Zügen, der das Schulgelände immer nur in bestimmten geometrischen Figuren durchqueren konnte sowie einen feinmotorisch sehr geübten Jungen, der permanent mit Pen-spinning im Unterricht beschäftigt war und dessen weitschweifige Bewegungen zwar mich, aber nicht die Mitschüler*innen, irritierten.

Im Unterricht war ich an keiner der beiden Schulen zeitweise die Hospitantin oder Praktikantin, wie Kalthoff (1997b, S. 254) seine Felderfahrungen im Internat beschreibt. Allerdings spielte anfangs mein Status als Forscherin noch eine Rolle, der auch im Unterricht durch Lehrer*innen aktualisiert wurde:

Amiliga fasst den Zeitungsartikel zusammen: Sprachwissenschaftler haben die Jugendsprache in öffentlichen Verkehrsmitteln und an Schulen erforscht. Sie hatten jedoch Schwierigkeiten, in diese Jugendgruppen zu kommen, so dass sie entschieden, die Jugendlichen dafür zu bezahlen, ihre Gespräche aufzuzeichnen. Herr Prießnitz grinst mich an, nickt in meine Richtung und sagt: „Die meisten sind nicht so nett wie ihr. Sie werden nicht klaglos und widerspruchlos Objekte einer Feldforschung“. Sofort spüre ich alle Augen auf mir – wie ich so mit meinem Feldnotizbuch auf dem Schoß und einem Stift in der Hand nahezu jede Handlung und Aussage dieser Schüler festhalte. Absurd diese Situation, denke ich und fühle mich irgendwie ertappt. Ernie beugt sich zu mir hinüber, zwinkert und meint: „Für Sie machen wir das gerne kostenlos. Wir sind eben nett“. (Protokoll, Privatinternat)

Wie Kalthoff (1997b, S. 258–261) wurde auch ich mit Abwehr- und Vereinnahmungsstrategien konfrontiert und stand selbst unter permanenter Beobachtung (vgl. auch Lindner 1981). Anfangs als „Stasi-Mitarbeiterin“ in der Privatschule bezeichnet, weil ich um Erlaubnis eines Unterrichtsmitschnitts bat oder als „Forscherlady“ am Hochbegabteninternat, wurde ich erst nach und nach zu einem ‚Mitglied auf Zeit‘. Die Schüler*innen der Privatschule etwa machten mich gleich auf meinen „Randstatus“ als Ostdeutsche aufmerksam: Zwei der „coolsten“ Lehrer dieser Schule wären aus den neuen Bundesländern, was mich ebenfalls zu einer „coolen Ostdeutschen“ machte. Auch von Lehrerseite erhielt ich diese Einordnung: Gleich an meinem zweiten Tag wurde ich von einem – aus den neuen Bundesländern stammenden – Lehrer in der „marginalisierten Gruppe der Ostdeutschen“ willkommen geheißen. Im staatlichen Internat lag der Beobachtungsfokus weniger auf meinem Verhalten und meiner Herkunft, sondern vor allem auf einer fachlich-inhaltlichen Dimension. Bei informellen Gesprächen und selbst in den Interviews wurde mein Allgemein- und Fachwissen getestet. Dabei wurde vielfach erwartet, sich umfassend mit bestimmten Themen auszukennen („das kennt man ja“). Die gängige Strategie der Informationsbeschaffung im Forschungsprozess – „inkompetent aber akzeptabel“ (Lofland 1979) zu wirken – konnte man hier nicht anwenden. Bereits in den Interaktionen mit den Schulakteuren während der Feldaufenthalte zeichneten sich schulkulturelle Aspekte der Einzelschulen ab: etwa starke Milieu- bzw. Leistungsbezüge.

Kulturelle Assimilation – Vor- und Nachteile des Fremd-Vertrauten

Mit den Praxen im Feld vertraut zu sein und diese auch anzunehmen, sicherte mir zwar besondere Zugänge zu den Akteuren (vgl. Heeg 1996, S. 52–53), erforderte jedoch, Abweichungsnuancen im Blick zu behalten und eine „Entverselbstständigung“ – also Verfremdung und Anzweiflung von Gewohntem – anzustreben (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 28–29; Breuer 2010, S. 25–28). Dieses „Doppelgängertum“ zwischen „*empathische[r] und engagierte[r] Nähe*“ und „*reflektierende[r] Distanznahme*“ (Breuer 2010, S. 30, Hervorh. im O.) umzusetzen, war nicht ganz einfach.

Das enge Zusammenleben mit den Schüler*innen führte zu Beziehungskonstellationen, die wertvolle und tiefe Einblicke in das Leben der Jugendlichen, die Organisation und die Gruppenstrukturen ermöglichten und mir nahezu uneingeschränkt die Möglichkeit bot, Interviews zu führen. Fast alle Schüler*innen, die ich für die Forschung im Blick hatte, sagten sofort Interviews zu, die meist mehrere Stunden dauerten und die im Vergleich zu früheren, kürzeren Feldaufenthalten weitaus intensiver waren, da sich die Schüler*innen mehr öffneten und von sich preisgaben. Einige der Interviews waren derart emotional aufgeladen, dass Dinge zum Vorschein kamen, die auch die Jugendlichen selbst erschreckten – gerade in Auseinandersetzung mit privaten und schulischen Problematiken. In einigen wenigen Fällen wurde ich später gebeten, das Interview zu löschen, weil sich Schüler*innen „*verletzlich*“ fühlten, was ich selbstverständlich tat. Ein Schüler des staatlichen Internats sprach dabei von „*Seelenstriptease*“ und eine Schülerin des Privatinternats von einer „*beunruhigenden, aber auch befreienden Angelegenheit*“ (vgl. auch Murphy/Dingwall 2001, S. 340–342 zur Problematik von Verlegenheit und beschädigtem Selbstwertgefühl durch die Forschungsteilnahme).

Im Privatinternat wurde ich von Anfang an – in der staatlichen Schule erst später und nur vereinzelt – in die Freizeitgestaltungen der Schüler*innen einbezogen und in Clubs, zu Feiern und Ausflügen eingeladen, was mir ermöglichte, auch Praxen jenseits des Schulalltags zu beobachten. Die Beziehungskonstellationen, die darüber entstanden, zeugten von einer subjektiven Involviertheit – nicht unüblich bei längeren Feldaufenthalten – die jedoch reflektiert werden muss (vgl. Beech u.a. 2009, S. 198). Denn mit der Nähe zu bestimmten Personen verband sich die Problematik, dass diese den Zugang zu anderen verhinderte – und zwar zu jenen, die als „*uncool*“ oder „*crazy*“ angesehen wurden, die aber gerade aufgrund ihrer sozialen Position im Internat interessante Fälle waren. Dass ich einen, von seinen Mitschüler*innen als ihr „*Resozialisierungsprojekt*“ charakterisierten, Schüler interviewte, wurde von seinen Schulkameraden mit Unverständnis aufgenommen oder auch, dass ich „*nerds*“, von denen sich viele Schüler*innen am Hochbegabteninternat distanzierten, um Interviews bat.

Negative Auswirkungen hatte diese Nähe auch im Erhebungs- und Auswertungsprozess: Da ich bereits vor den Interviews engen Kontakt zu den Schüler*innen hatte, kam es oft vor, dass vieles quasi nebenbei thematisiert wurde. Nachfragen meinerseits zu bereits besprochen Themen waren dann m.E. im Interview nicht angebracht, da mein Interesse artifiziell gewirkt hätte – im Sinne: ‚erzähl mir das nur nochmal für die Aufnahme‘. Dadurch konnte im Analyseprozess jedoch auf bestimmte Aussagen nicht im Wortlaut eingegangen werden.

3.3 (Ethische) Dilemmata in Elitekontexten

Drei zentrale Fallstricke, in die sich Forscher*innen in exklusiven Kontexten verwickeln können und die sowohl produktiv genutzt werden können als auch in Dilemma-Situationen münden und ethisch bedenklich werden können (vgl. auch Murphy/Dingwall 2001; Fine/Shulman 2009), werden im Folgenden diskutiert.

Die Elite von morgen – erste Urteile und ihre heuristische Funktion

Auch wenn vorschnelle Einordnungen und Urteile vermieden werden sollten und auch von Kategorisierungen entlang von Stereotypen Abstand genommen werden sollte, so können diese – wie die Forschungserfahrungen zeigen – durchaus zu einer Systematisierung beitragen und den Übergang ins Feld unterstützen.

Während des Feldeintritts zog ich sogleich Rückschlüsse auf die Klientel und ihre Hintergründe aufgrund ihres Auftretens, ihres Kleidungsstils und ihrer Positionierungen. Dabei handelte es sich um Vorverständnisse, die nach den Interviews und durch längere Beobachtungen zum Teil revidiert werden mussten. In einem Memo etwa verzeichnete ich ein Gespräch mit einem Schüler am privaten Internat, der erwähnte, dass seine *„Familie die Schule hier am Laufen hält“* und dabei *„viel Geld geflossen“* wäre. In der Notiz ist als Einordnung zu lesen: *„Tyler, interessanter Fall, eventuell Interview, Eltern als Sponsoren, vielleicht auch Schulbesuch als Familientradition“*. Oder etwa, wie im staatlichen Internatsgymnasium das Memo zu der Aussage eines Schülers, der angab, dass seine Aufnahme bereits vor dem Auswahltest außer Frage stand. Hier wurde im Memo vermerkt: *„Alexander interviewen! Besonderungsarbeit, distinktive Haltungen“*.

Diese Informationen und Präkonzepte über die Schulakteure hatten für mich eine heuristische Funktion, da sie sich als gewinnbringend für die Auswahl des Schülersamples und den Forschungsprozess erwiesen (etwa Hintergrundwissen zu Strukturen etc.). Diese mussten aber selbstreflexiv bearbeitet werden, um nicht Vorurteile zu reproduzieren (vgl. auch Breuer 2010, S. 26–28).

Habituelle Unterschiede im exklusiven Feld

Unterschiede im Lebensstil, der Herkunft, in den Geschmackspräferenzen und in der (politischen) Meinung können Forschungsbarrieren im Elitekontext schaffen. Gleichzeitig liegt in ihnen auch das Potenzial, in Denk- und Handlungsweisen der Akteure eingeführt zu werden und differenzierte Aussagen zum Umgang mit (milieudifferenten) Anderen treffen zu können.

Habituelle Unterschiede und meine nicht-adlige Herkunft waren für die Schüler*innen im privaten Internat insofern relevant, dass sie annahmen, dass ich mit bestimmten Formen der Distinktion nicht vertraut war und sie eine Art Übersetzungsarbeit leisteten, um mir *„ihre Welt“* näher zu bringen (z.B. anlassbezogene Kleiderwahl, Anrede adliger Schüler*innen etc.). Hier wurde ich zum Lehrling von mir fremden Umgangsformen, die weit über das hinausgingen, was ich als Konventionen und Höflichkeitsregeln kannte und als selbstverständlich ansah. Unangenehm waren dabei solche Momente, in denen die Unterschiede besonders deutlich wurden: z.B. wenn die Schüler*innen ganz selbstverständlich von ihren unzähligen Bildungsreisen erzählten, die sie in nahezu alle Länder geführt haben und die ich bisher nicht besucht hatte. Oder auch, wenn ich nicht sofort sah, dass

Schüler*innen „*Inkognito*“ in der Stadt unterwegs waren, indem sie ihre Armani-Kleidung gegen Gucci getauscht hatten.

Am Hochbegabteninternat musste ich vielfach den Selbstinszenierungswünschen (vgl. auch Schoneville 2010) der Klientel nachkommen, wie etwa bei Schüler*innen, die mich um ein Interview baten und dabei signalisierten, „*nicht überheblich*“ erscheinen zu wollen, aber mir Dinge mitzuteilen hätten, die sie zu besonderen Schüler*innen dieser Schule machten. Dass sie die Interviews als Bühne der Präsentation ihres umfassenden Wissens nutzten, erwies sich als vorteilhaft für die Datengenerierung.

Geheimnisse und Lügen als ein ‚Muss‘?! – Verantwortungen beim Forschen in ‚geschlossenen Gesellschaften‘

Bei der Ethnographie handelt es sich um eine Forschungsstrategie, die ein offensichtliches ethisches Gebot für Geheimhaltung oder Verschwiegenheit in sich trägt, das auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln ist (vgl. Fine 1993, S. 269): Auf der einen Seite halten Ethnograph*innen von Anfang an Informationen zurück. Diese Informationskontrolle dient dazu, die Beobachtungssubjekte nicht zu beeinflussen (vgl. Fine/Shulman 2009, S. 180–183). In meinem Fall entschied ich mich für ein sogenanntes „Shallow Cover“ (ebd. 183–184), indem ich meinen Forschungsfokus offen legte, allerdings vage blieb, was die konkreten Ziele anbelangt. Wichtig war mir jedoch zu jeder Zeit der „informed consent“ (Silverman 2003, S. 116) der Beobachtungssubjekte und ihre Zustimmung, an der Studie teilzunehmen. Teilweise hielt ich auch, um Einflüsse zu minimieren, bewusst Informationen zu meiner Person oder Meinungen zurück, was angesichts dessen, dass ich Offenheit von den Schulakteuren verlangte, unaufrichtig erschien (vgl. auch Murphy/Dingwall 2001, S. 343).

Auf der anderen Seite ist im Verlauf des Forschungsprozesses Geheimhaltung von Informationen zum Schutze der beforschten Organisationen und deren Akteure vonnöten (vgl. Silverman 2003; Fine/Shulman 2009, S. 189; van der Waal 2009). Die Veränderung oder Zurückhaltung von Informationen hat allerdings Auswirkungen auf die wissenschaftliche Genauigkeit und kann zu Verzerrungen der Ergebnisse führen: Von daher ermöglichte mir der gewährte uneingeschränkte Zugang zwar dezidierte Analysen, allerdings gelangte ich darüber auch an Informationen, die die Schulen gerne verdeckt gehalten hätten, wie bspw. erzwungene Entscheidungen aufgrund der Abhängigkeit von zahlenden Eltern, die Bagatellisierung von Mobbing, Drogeneskalationen von Schüler*innen und kompromittierende Äußerungen. Zum Schutz der Personen bzw. der Institution konnte ich diese nicht in die Analysen einbeziehen.

Aber auch auf der Ebene der Schüler*innen kam es zu Verstrickungen: Meine generelle Haltung der Anpassung und Verschwiegenheit sowie die Teilnahme an jugendkulturellen Aktivitäten sicherten mir den Status einer ‚Quasi-Verbündeten‘. Ich sollte Mitwissende sein, wurde in Geheimnisse und Regelübertretungen (z.B. nächtliche Ausstiege) eingeweiht und erhielt Einblicke in verbotene Aktivitäten und Rituale, die besonders spannend waren, da sie teilweise Initiationen in den Kreis von ‚Auserwählten‘ darstellten und Informationen über Identifikationsprozesse innerhalb exklusiver Internatsgemeinschaften lieferten. Insofern gewann ich spannende Erkenntnisse, gelangte jedoch auch in Dilemma-Situationen (vgl. Heeg 1996; Fine/Shulman 2009, S. 187): Nicht selten kam es vor, dass Schüler*innen mich baten, Stillschweigen über Erlebtes oder Erzähltes zu bewahren.

Ich respektierte diese Wünsche, bei denen es sich vielfach um Privates handelte. Allerdings ging es mitunter auch um Grenzüberschreitungen, die im schulischen Kontext durchaus kritisch thematisiert wurden.

Des Weiteren kamen auch in den Interviews Aspekte zur Sprache, die aus meiner Sicht unveröffentlicht bleiben sollten. Dies war etwa der Fall bei Kindern namhafter Politiker*innen und Unternehmer*innen am Privatinternat, die im Interview sehr offen über ihr bisheriges Leben, aber auch schwierige Familiensituationen und Problematiken im Kontext der beruflichen Karrieren der Eltern sprachen. Obwohl einige dieser Interviews weitere Erkenntnisse zu Kontrasten im Spektrum der Schülerpersönlichkeiten geliefert hätten, so konnte ich diese nicht verwenden, da die Informationen derart heikel und vollständige Anonymisierungen kaum möglich waren. In anderen Fällen war zwar eine Anonymisierung möglich, erforderte jedoch eine Veränderung der Daten und Aussagen zum Schutze der Interviewten und ihrer Familien. Eine nicht ganz optimale Lösung, die jedoch wissenschaftliche Genauigkeit sicherte, sah ich darin, die erhobenen Daten zunächst unanonymisiert auszuwerten und in der Ergebnisdarstellung jene Informationen zu verfremden, die das Rekonstruktionsergebnis nicht verfälschten, aber ein Aufdecken der Anonymisierung verhinderten.

4 Fazit – Vom ‚Zaungast‘ zum ‚Quasi-Mitglied‘ im exklusiven Feld

In diesem Beitrag stellte die Betrachtung der ethnographischen Forschungsstrategie in exklusiven Bildungssettings einen Versuch dar, die Komplexität der Feldforscherrollen und Positionierungen sowie das Feld und seine Akteure zu begreifen (vgl. u.a. Hammersley/Atkinson 1995; Lüders 2005; Keßler 2017, S. 52–61). Dabei konnte erstens gezeigt werden, dass die metaethnographische Auseinandersetzung mit Fallstricken und Barrieren des Feldes die Analysen anreichern und dass auch Verstrickungen und Problematiken positive Auswirkungen auf den Datengenierungs- und Analyseprozess haben können. Insofern ist der Beitrag ein Plädoyer dafür, dass Herausforderungen im Feld – und dies gilt für jegliche Feldforschung – Potenziale bergen, die, sofern offengelegt und reflektiert, produktiv genutzt werden können. Zweitens wurde evident, dass gerade auch Erlebnisse und Empfindungen im Feld bereits das Resultat sozialer Dynamiken im Elitekontext sind und wichtige Hinweise zum Forschungsfeld liefern (vgl. auch Mercader/Weber/Durif-Varembont 2015).

Fünf zentrale Ergebnisse zum Forschen in exklusiven Internatsschulen werden hier abschließend noch einmal genannt:

1. Bereits im Zugang zu den Organisationen werden Spezifika exklusiver Kontexte deutlich: So können etwa schulische Selbstinszenierungen während der Erstgespräche bereits Hinweis auf eine spezifische Besonderungsarbeit sein. Gleichzeitig liefert der betriebene Aufwand der Bearbeitung von Kooperationsanfragen nicht nur Erkenntnisse zu schulischen Abstimmungsroutinen und -zwängen, sondern ist gleichsam Ausdruck der Geschlossenheit und Exklusivität des Kontextes. Insofern stellt die Phase des Feldeintritts kein ein-

faches Präludium zur eigentlichen Forschung dar, sondern bereits hier können anhand der Konstitutionsbedingungen des Feldes und Umgangsformen erste Annahmen zur Struktur des Feldes gemacht werden (vgl. auch Schoneville 2010, S. 100).

2. Spezifikum der ‚bubble of privilege‘, die diese exklusiven Felder umgibt, ist die Prüfung der Forschenden entlang elitespezifischer Zuordnungen während des Feldeinstieges. Die vorgenommenen Bewertungen der akademischen Leistungen, des Bildungshintergrunds und der Herkunft entscheiden darüber, inwiefern man als Forscher*in in- oder exkludiert oder auch nur toleriert wird und damit auch, welche Daten man generieren kann (vgl. auch Maxwell/Aggelton 2015). Besteht man die Prüfung, ist ein Wandel der Forscherrolle von einem Eindringling zu einem Neuling, zu einem Quasi-Mitglied wahrscheinlich (vgl. Heeg 1996; Böhme 2008, S. 146). Nicht zuletzt gilt der Feldeinstieg daher vielfach als „ein intellektuelles, methodisches und soziales Abenteuer“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 315).
3. Internatsschulische Kontexte eröffnen Möglichkeiten umfassender und intensiver Datengenerierungen: Erstens, aufgrund der zeitlichen Ressourcen der Schülerschaft durch das Leben im Internat, das ausgedehnte Interviewzeiträume bietet und zweitens, da das gemeinsame Zusammenleben unterschiedlicher Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten nicht nur zu einer Gewöhnung an ‚Mitglieder auf Zeit‘ führt, sondern auch zur Wahrnehmung von Nähe- und Vertrauensbeziehungen als Selbstverständlichkeit. Die Nähe zwischen Forscher*in und Internatsklientel kann dabei positive Auswirkungen auf die Intensität des generierten Materials haben, aber auch zu Problematiken im Auswertungsprozess und persönlichen Verstrickungen führen, die nur reflexiv bearbeitet, aber nicht aufgelöst werden können. Zur Reduktion derartiger Verstrickungen erweisen sich auch fremdkulturell sozialisierte Blicke von Forschungsexternen als sinnvoll (vgl. auch Bendix/Kraul 2011; Mercader/Weber/Durif-Varembont 2015; Keßler 2017).
4. Die eigenen Felderfahrungen liefern bereits wichtige Hinweise auf die Schulkulturen. So konnte etwa das Zugangs-Assessment als ähnlich gelagert zu den schulischen Auswahlpraktiken der Schülerschaft ausgemacht werden: im Sinne eines starken Fokus auf Habituelles bzw. auf (wissenschaftliche) Leistungen. Ebenso wurden die durch spätere Datenanalysen herausgearbeiteten schulspezifischen Kohärenz- und Distinktionsprozesse schon während der Feldaufenthalte deutlich: etwa durch Distinktionsakte über Intellektualität während der Interviews bzw. durch die Integration von Gästen bzw. ‚Mitgliedern auf Zeit‘ durch die Schüler*innen als Hinweis auf die Relevanz von Vergemeinschaftung.
5. Die grundsätzliche Verantwortung von Forscher*innen und das Gebot der Geheimhaltung kann problematisch werden, wenn der Forschungsfokus gerade auf verborgenen Mechanismen innerhalb der Einrichtungen liegt. Dazu zählen etwa identitätsstiftende, verbotene oder auch riskante Rituale, die der Reputation einzelner Personen oder der Schule schaden könnten. Das Dilemma, dass sich insbesondere für den hier betrachteten exklusiven Kontext ergibt, ist jenes, die ethischen Verantwortlichkeiten gegenüber den Institutionen einzuhalten oder sich gerade über sie hinwegzusetzen, um jegliche Prozesse des Elite-Werdens, die mit derartigen Ritualen verbunden sind, in den Blick zu bekommen (vgl. Gaztambide-Fernández 2015, S. 1129): Denn „how do we reveal the operations of power, privilege, and elite status while at the

same time protecting the power, privilege, and elite status that allow us to do the work we do in the first place?“ (ebd., 1141).

Anmerkungen

- 1 ‚Feld‘, im Sinne „sozialer Welten“ (Strauss 1978), bezieht sich hier nicht nur auf Räumlich-Geographisches, sondern auf Orte als Netzwerke von Beziehungen und Bezügen (vgl. Appadurai 1988; Geertz 1991, S. 31–32; Clifford 1997).
- 2 Die Kursivsetzungen sind den Protokollen und Memos entnommen und markieren Zitate der Schulakteure bzw. eigene Beobachtungen.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Appadurai, A. (1988): Place and Voice in Anthropological Theory. In: *Cultural Anthropology*, 3. Jg., H. 1, S. 16–20. <https://doi.org/10.1525/can.1988.3.1.02a00020>
- Baldus, M./Utz, R. (Hrsg.) (2011): Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Wiesbaden.
- Beach, D./Bagley, C./Marques da Silva, S. (Hrsg.) (2018): *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Malden.
- Beech, N./Hibbert, P./MacIntosh, R./McInnes, P. (2009): ‘But I thought we were friends?’ Life cycles and research relationships. In: Ybema, S./Yanow, D./Wels, H./Kamsteeg, F. (Hrsg.): *Organizational Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 196–214.
- Bendix, R./Kraul, M. (2011): Fremde Blicke, eigene Wahrnehmungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14. Jg, H. 1, S. 141–161. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0169-4>
- Böhme J. (2008): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 125–155.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Brandl, J./Klinger, S. (2006): Probleme eines Feldzugangs zu Eliten. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 31. Jg., H. 1, S. 44–65. <https://doi.org/10.1007/s11614-006-0003-z>
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz.
- Breuer, F. (2010): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>
- Clifford, J. (1997): Spatial Practices. Fieldwork, Travel, and the Disciplining of Anthropology. In: Gupta, A./Ferguson, J. (Hrsg.): *Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley/Los Angeles, S. 185–222.
- Fine, G.A. (1993): Ten Lies of Ethnography: Moral Dilemmas of Field Research. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 22. Jg., H. 3, S. 267–294. <https://doi.org/10.1177/089124193022003001>
- Fine, G.A./Shulman, D. (2009): Lies from the field: Ethical issues in organizational ethnography. In: Ybema, S./Yanow, D./Wels, H./Kamsteeg, F. (Hrsg.): *Organizational Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 177–195. <https://doi.org/10.4135/9781446278925.n10>

- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 301–322.
- Friedrichs, J. (2008): *Gestatten: Elite*. Hamburg.
- Fuchs, M./Berg, E. (1993): Phänomenologie der Differenz. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text*. Frankfurt a.M., S. 11–108.
- Gaztambide-Fernández, R. (2015): Elite entanglements and the demand for a radically un/ethical position: the case of *Wienie Night*. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28. Jg., H. 9, S. 1129–1147.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1074752>
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York.
- Geertz, C. (1991): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M.
- Gibson, A. (2017): *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsschulen und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17477-4>
- Goffman, E. (1989): On fieldwork. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 18. Jg., H. 2, S. 123–132. <https://doi.org/10.1177/089124189018002001>
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1995): *Ethnography. Principles in practice*. London/New York.
- Hartmann, M. (2008): *Elitesoziologie*. Frankfurt a.M./New York.
- Heeg, P. (1996): Informative Forschungsinteraktionen. In: Breuer, F. (Hrsg.): *Qualitative Psychologie*. Wiesbaden, S. 41–60. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07902-6_3
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen.
- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (2018): *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler – Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Niemann, M./Gibson, A./Dreier, L. (2014): Positionierungen zu „Elite“ und „Exzellenz“ in gymnasialen Bildungsregionen – Eine „Gretchenfrage“ für Schulleiter exklusiver Gymnasien? In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, 17. Jg., Wiesbaden, S. 203–219.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30. Jg., H. 6, S. 429–451.
- Kalthoff, H. (1997a): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a.M./New York.
- Kalthoff, H. (1997b): Fremdrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a.M., S. 240–266.
- Kalthoff, H. (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 1, S. 70–90.
- Keßler, C. (2017): *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15916-0>
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. München/Weinheim.
- Lau, T./Wolff, S. (1983): Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozeß. In: *Kölnische Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35. Jg., H. 3, S. 417–437.
- Lindner, R. (1981): Die Angst des Forschers vor dem Feld. In: *Zeitschrift für Volkskunde*, 77. Jg., H. 1, S. 51–66.
- Lofland, J. (1979): Der Beobachter: inkompetent aber akzeptabel. In: Gerdes, K. (Hrsg.): *Explorative Sozialforschung*. Stuttgart, S. 75–76.
- Lüders, C. (2005): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 4. Aufl. Reinbek, S. 384–401.
- Marotzki, W. (1998): Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 44–59.

- Maxwell, C./Aggleton, P. (2015): Researching elite education: affectively inferred belongings, desires and exclusions. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28. Jg., H. 9, S. 1065–1080. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1074751>
- Mercader, P./Weber, R./Durif-Varembont, J.-P. (2015): To perceive and to be perceived: challenges of ethnography in elite schools. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28. Jg., H. 9, S. 1097–1111. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1074753>
- Metz-Göckel, S. (2004): *Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Woman's College*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80901-8>
- Murphy, E./Dingwall, R. (2001): The Ethics of Ethnography. In: Atkinson, P./Coffey, A./Delamont, S./Lofland, J./Lofland, L. (Hrsg.): *Handbook of Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 339–351. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n23>
- Patton, M.Q. (1990): *Qualitative research and evaluation methods*. Beverly Hills.
- Robben, A./Sluka, J. (Hrsg.) (2012): *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*. Malden.
- Ryle, G. (1968): Thinking and Reflecting. In: *Royal Institute of Philosophy Lectures 1*, S. 210–226. <https://doi.org/10.1017/S0080443600011511>
- Schoneville, H. (2010): An ein Zelt lässt sich nicht gut anklopfen. In: Heinzel F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Wiesbaden, S. 95–105. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_7
- Schütz, A. (1972): Der Fremde. In: Brodersen A. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze*. Dordrecht, S. 53–69. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_3
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg, S. 189–297.
- Silverman, M. (2003): Everyday Ethics. In: Caplan, P. (Hrsg.): *The Ethics of Anthropology*. London/New York, S. 115–132.
- Strauss, A. (1978): A social world perspective. In: *Studies in Symbolic Interaction*, 1. Jg., S. 119–128.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.) (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld.
- Thole, W./Baader, M./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hrsg.) (2012): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen.
- van der Waal, K. (2009): Getting going: Organizing ethnographic fieldwork. In: Ybema, S./Yanow, D./Wels, H./Kamsteeg, F. (Hrsg.): *Organizational Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore, S. 23–39. <https://doi.org/10.4135/9781446278925.n2>

Patrick Leinhos

Qualitative Skype-Interviews

Ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen

Qualitative Skype Interviews

A research access to transnational elites

Zusammenfassung

Basierend auf Forschungserfahrungen im Umgang mit transnational hochmobilen Interviewpartner*innen untersucht dieser Beitrag den Einsatz von Online-Interviews mit Skype. Dazu werden auf Basis von Intervieweinstiegen, Meta-Kommunikationen und ethnographischen Protokollen die Interviewsituationen reflektiert, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten digitaler und analoger Face-to-Face Interviews herauszuarbeiten und Perspektiverweiterungen zu diskutieren.

Schlagwörter: Skype, Interview, Jugendliche, qualitative Online-Forschung, transnationale Eliten

Abstract

Based on research experiences with transnationally highly mobile young adults this article discusses the use of online communication programmes, such as Skype, as a way of conducting interviews. This paper examines the starting phases of the interviews, the meta communications and ethnographical protocols to identify similarities and differences of VoIP- and face-to-face-interviews as well as their enrichments of perspectives.

Keywords: Skype, interviews, adolescents, qualitative online research, transnational elites

1 Einleitung¹

Lukas, ein ehemaliger Schüler einer Internationalen Schule (IB School) und jetziger Student der Betriebswirtschaft in Westeuropa, reflektierte selbstläufig die Unterschiedlichkeit verschiedener Interviewsituationen. In einem ersten Interview wurde er in einem Klassenzimmer interviewt und bewertet die Neuartigkeit und Intimität der Situation insgesamt als „*awkward*“. Das zweite Interview sei „*a lot easier*“ gewesen – wahrscheinlich, weil er die Situation und die Interviewerin kannte. Er berichtet, dass das zweite Interview jedoch in einer Cafeteria geführt wurde, was für ihn die Situation etwas unangenehm machte: „*I cannot possibly talk (.) äh=about anything ähm a remotely confidential in a café but I kinda=way opened up äh (.) while we were there I think I spoke very @quietly© © but it*

worked“. Interessant ist seine Interpretation des dritten Interviews, was mit Skype geführt wurde:

I found this very easy I have hidden myself behind my picture as you have noticed //yea// ☺ which actually is a bit (.) is a bit rude //☺// [...] I was talking I took my glasses off and I was messing with my hair and and (.) and I put my hand over my; things that you wouldn't normally do in ☺conversations☺ (.) but but when but they help to to focusing on deeper conversations, so I think it made a difference that we weren't person to person. (Transkript Lukas)

Dieser Fall kann auf der einen Seite gelesen werden als ein Beispiel für die Einflüsse der Erhebungssituation, der Interviewenden, des Interviewkontexts usw. auf rekonstruierbare Orientierungsmuster, Selbst- und Weltverhältnisse oder Identitätsdarstellungen – wie dies in methodologischen Reflexionen von Erhebungsstrategien zahlreich beobachtet wurde (z.B. Deppermann 2013). Im Rahmen dieses Beitrags soll jedoch der Vergleich des Erhebungsmediums, genauer zwischen digital übertragenen Skype-Interviews und analogen Face-to-Face-Interviews, im Fokus der Analyse stehen. Erzählen viele Jugendliche, wie Lukas, online mehr? Wie gehen sie mit Skype-Gesprächen um? Führen technische Störungen und soziale Irritationen – so wie oft in Untersuchungen als Negativbild konstatiert – im Interview zu Abbrüchen des Gesprächs?

Gerade die rasante technische Entwicklung und Verfügbarkeit von Kommunikationsmedien macht es notwendig, methodologische Reflexionen qualitativer Erhebungsmethoden auf digital vermittelte Erhebungssituationen auszuweiten, um diese als valide Möglichkeit der Interviewerhebung diskutieren zu können (vgl. Sullivan 2013, S. 54). Die Umsetzung von Interviews über Online-Kommunikationsmedien gilt jedoch trotz steigender Optionenvielfalt und auch verstärktem Forschungsinteresse immer noch als Notlösung in der qualitativen Sozialwissenschaft (vgl. Deakin/Wakefield 2014, S. 603f.). „Internetbasierte Methoden [sind] noch nicht im etablierten Kanon der qualitativen Erhebungsverfahren angekommen“ (Schiek/Ullrich 2015, S. 1).

Im Kontext des DFG-Projekts „Exklusive Bildungskarrieren und der Stellenwert von Peerkulturen“ (vgl. Krüger/Keßler/Winter 2016; Krüger u.a. 2019) waren wir damit konfrontiert, ein Sample mit teils transnational hochmobilen Jugendlichen über einen Längsschnitt von drei Erhebungen aufrechtzuerhalten. Diese qualitative Längsschnittstudie untersucht ausgehend von fünf teils exklusiven Schulen den Einfluss der Peers auf Karrierewege und Bildungsorientierungen von Jugendlichen am Übergang in nachschulische Bildungswege. Eine der Schulen war eine IB World School in Deutschland. In der nachschulischen Erhebung wurden vor allem deren Absolvent*innen per Skype interviewt, da ein Großteil Universitäten außerhalb Deutschlands anwählte und als (zukünftige) transnationale Elite in den Blick rückt – dies ist kein Label, sondern sie verstehen sich auch als eine, die eigenen Privilegien wertschätzende, Verantwortungselite (vgl. Krüger/Keßler/Winter 2019).

Vor dem Hintergrund von Globalisierungs- und Internationalisierungstendenzen im Bildungssystem (vgl. Brooks/Waters 2011; Resnik 2012; King/Marginson/Naidoo 2013), welche u.a. im Kontext der Eliteforschung (vgl. z.B. Maxwell u.a. 2018; Zanten/Maxwell 2015; Maxwell/Aggleton 2016) diskutiert werden, sind vor allem für eine (sozioökonomisch) privilegierte Gruppe junger Menschen zunehmend internationale Bildungszertifikate und Arbeitsmärkte relevante Bezugspunkte der eigenen Biographie(arbeit) – es gilt der „Imperativ der Mobilität“

oder Globalität (Forsey 2017; Deppe u.a. 2018, S. 2)². Ein zunehmender Stellenwert und die fortschreitende Entstehung von Weltmärkten sowie multinationaler Firmen erfordern eine global mobile Arbeiter*innenschaft. Schulen mit international anerkannten Curricula (vgl. Hornberg 2010; Hallwirth 2013), die diesen Bedarf erkennen und sich daran ausrichten (vgl. z.B. Kenway 2018), werden hierbei zu Trendsettern globalisierter Bildung – zurzeit gibt es weltweit 3353 IB-zertifizierte Schulen, die das international anerkannte Diploma Programme anbieten, 78 davon in Deutschland (ibo.org). Sie können als Orte einer „transnational (elite) education“ (Keßler/Krüger 2018, S. 210; Hayden 2011) bezeichnet werden, da sie mit ihren z.T. hohen Schulgeldern Eltern in höheren Positionen global agierender Unternehmen und zunehmend auch eine ressourcenstarke, bildungsinteressierte Elternschaft der jeweiligen Nation (vgl. z.B. Keßler 2016) adressieren. Physische Mobilität und damit verbundene soziale Mobilität – auch im Kontext ihres Kommunikationsverhaltens als sog. ‚digital natives‘ (Prensky 2001) – werden dabei nicht nur ‚thematisch‘ für die qualitative (Bildungs-)Forschung interessant³, sondern stellen Forscher*innen auch vor method(olog)ische Herausforderungen.

Während etwa in anthropologisch-ethnographischen Ansätzen die Herausforderungen physischer Mobilität für den Erhebungsprozess bzw. die Mobilität der Forschenden selbst bereits länger diskutiert werden (etwa Marcus 1995; Forsey 2017), stehen ähnliche Auseinandersetzungen für die sozialwissenschaftliche Interviewforschung noch aus. Vor diesem Hintergrund diskutiert dieser Beitrag den Einsatz von online-gestützten Interviews mit Skype. Dazu werden Intervieweinstiege und Metakommunikationen zwischen den Interviewteilnehmer*innen sowie ethnographische Protokolle der Interviewsituationen analysiert, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten digitaler und analoger Face-to-Face Interviews herauszuarbeiten und deren spezifische Perspektivität zu diskutieren.

2 Stand der Diskussionen zu Erhebungen mittels Skype

„Das Feld der Online-Erhebungen beinhaltet alle Verfahren, in denen das Internet als Medium der Datenerhebung oder als primäre Datenquelle genutzt wird“ (Schiek/Ullrich 2015, S. 3). Die Forschung zu und mit synchronen Online-Erhebungsverfahren steckt jedoch noch in den Anfängen (vgl. Deakin/Wakefield 2014, S. 606). Für synchrone Online-Interviews existieren eher Erfahrungsberichte und Reflexionen über deren Validität und Verlässlichkeit. Beinahe alle Beschäftigungen mit dem Thema sind geprägt von einem methodologischen Abwägen positiver und negativer Aspekte:

Auf der einen Seite zeigt sich eine eher *reflexiv-kritische Perspektive* mit einem ‚guarded optimism‘ (Curasi 2001). Aufgrund der bisher wenig publizierten method(olog)ischen Reflexionen solle das Potenzial von Online-Forschung nicht überschätzt (vgl. Hine 2004) und Online-Interviews nicht unreflektiert als ‚easy option‘ auf gleiche Weise wie analoge Interviews angewendet werden (vgl. James/Busher 2009, S. 6). Es handele sich nicht um eine bloße Übertragung vertrauter Verfahren in neue Medien und Kommunikationsformen (vgl. Cooper 2009); es entstünden Daten eigener Art (vgl. Schiek/Ullrich 2015, S. 1). Skepsis gibt es ins-

besondere im Hinblick auf das Interviewdesign, die Beziehung zwischen den Interviewpartner*innen und ethische Aspekte z.B. bzgl. der Möglichkeit der Erhebung von Informationen im Web ohne Einverständnis der Befragten (z.B. Capurro/Pingel 2012). Es gäbe außerdem kaum Möglichkeiten der Gestaltung der Interviewumgebung (vgl. Opdenakker 2006), was mit der Gefahr einhergeht, dass sich Proband*innen unwohl fühlen – nicht zuletzt, da sie zusätzlich zur potentiell unangenehmen Audioaufnahme auch gefilmt werden können (vgl. Hay-Gibson 2009). Forschende befürchten, dass Studienteilnehmer*innen während Online-Erhebungen anders als in analogen Face-to-Face-Interviews interagieren (vgl. Weller 2015, S. 15).

Auf der anderen Seite wird das *große Potenzial* und die Flexibilität für eine innovative Datenerhebung konstatiert (vgl. z.B. Madge 2010) und herausgearbeitet, dass sich Pausen, Wiederholungen oder Umgestaltungen des Gesprächsverlaufes sowie die Qualität der Antworten nicht signifikant von analogen Interviews unterscheiden (vgl. Cabaroglu/Basaran/Roberts 2010). In Online-Interviews können auch über multimodale und alokale Kommunikation ggf. auch Personen einbezogen werden, welche andernfalls ausgeschlossen werden: etwa physisch weniger mobile oder sozial abgeschiedene Proband*innen. Vor allem wenn Menschen in einer großen geographischen Spannweite oder in abgelegenen Gegenden erforscht werden, sind digitale Erhebungsformen zudem finanz- und zeitökonomischer (vgl. z.B. Weller 2015, S. 11f.; Sedgwick/Spiers 2009).

Seit den 1990er Jahren gibt es deswegen vermehrt theoretische Auseinandersetzungen mit Online-Audio-Kommunikation; in letzter Zeit auch spezifischer mit dem Fokus auf *Kommunikationssoftware und VoIP-Dienste, wie Skype*⁴ (vgl. Hanna 2012; Weinmann u.a. 2012). Folgen für die Sozialwissenschaft sowie Funktionen und besondere Merkmale digitaler Interaktion im Forschungsprozess sind hingegen weniger thematisiert (vgl. Schiek/Ullrich 2015, S. 4). So wird z.B. diskutiert, dass die Samplebildung durch die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Interviewteilnehmenden begrenzt werde. Die Kombination verschiedener Interviewtechniken ermögliche hingegen die Konstruktion eines umfangreicheren und abwechslungsreicheren Samples (vgl. Opdenakker 2006) – vor allem dann, wenn Online-Interviews die einzige Möglichkeit sind, an Studien teilzunehmen (vgl. Weller 2015, S. 43). Laut Sullivan (2013, S. 57) können Online-Interviews eine, aufgrund der Erreichbarkeit und des Zugangs, pragmatische Samplebildung verhindern. Mit dem Ausbau von Breitbandinternetzugängen und der sich stets verbreitenden Verfügbarkeit von (mobilen) Endgeräten mit Internetzugang wird es zunehmend möglich, Proband*innen auf der ganzen Welt, in Gebieten eingeschränkter Zugänglichkeit und zu jeder Tages- und Nachtzeit zu erreichen. Telemedial vermittelte Interviewführung bietet mehr Bequemlichkeit und Flexibilität (vgl. Weller 2015; Deakin/Wakefield 2014, S. 608f.).

Dabei zeichnen sich analoge und digitale Interviewsituationen durch *gesprächsstrukturelle Unterschiede* aus: In Online-Interviews ist beiden Gesprächspartner*innen die Möglichkeit gegeben, durch einfachen Knopfdruck das Gespräch zu beenden (vgl. Janghorban/Roudsari/Taghipour 2014); mangelnde Technikkompetenz oder technische Probleme (Soundqualität, Übertragungsstörungen, usw.) können den Abbruch des Gesprächs verursachen, während bei analogen Interviews durch Technikprobleme lediglich die Aufnahme zur Forschungszwecken riskiert wird (vgl. auch Sullivan 2013, S. 59). Forschende reflektieren in diesem Kontext, dass Unterbrechungen die Fehlinterpretation des im Interview Gesagten begünstigen kann (vgl. Weller 2015, S. 32). Deakin und Wakefield (2014, S. 610)

konstatieren jedoch, dass trotz der Unterschiede das Medium der Interviewführung zwar einen Einfluss auf die erhobenen Daten, jedoch nicht auf die Gesprächsqualität hätte. Online-Erhebungen bewegen sich hier zwischen der Gefahr der Unnatürlichkeit der Konversation aufgrund der Einschränkung an Kommunikationskanälen (vgl. z.B. Weller 2015, S. 23) und der Möglichkeit der besonderen Verdinglichung subjektiver Erfahrungen (vgl. Schiek/Ullrich 2015, S. 8). In Online-Interviews wird das Reden, das Gespräch an sich, fokussiert. Dass non-verbale Kommunikationselemente zum Großteil über die Kamera erkennbar sind, veranlasst einige Forschende dazu, durch die Synchronität von visueller und auditiver Präsenz Skype als Möglichkeit der Nachahmung von analogen Interaktionen mit verstärkter und authentischerer Präsentation zu charakterisieren (vgl. Sullivan 2013, S. 56; Janghorban/Roudsari/Taghipour 2014).

3 Empirisch basierte Reflexionen von Skype-Interviews

In der qualitativen Längsschnittstudie „Exklusive Bildungskarrieren und der Stellenwert von Peerkulturen“ wurden mit Schüler*innen u.a. einer IB World School in drei Erhebungswellen von der zehnten Klasse bis zwei Jahre nach dem Abschluss biographische Interviews mit einem leitfadengestützten Nachfrageteil geführt (vgl. Krüger/Keßler/Winter 2016). In der dritten Erhebungsphase waren wir mit der forschungspraktischen Herausforderung konfrontiert, dass die Jugendlichen an Universitäten weltweit studierten und wir das Sample längsschnittlich erhalten wollten.

Insgesamt wurden in der dritten Erhebungsphase 7 Absolvent*innen der IB World School mit Skype interviewt. Wir nutzten einen Skype-Recorder, um die Tonspur des Interviews aufzuzeichnen. Darüber wurden die Interviewten aufgeklärt.⁵ Alle Interviewten schalteten bis auf einen unkommentiert die Videoübertragung an, ohne dass diese jedoch aufgenommen wurde. Zudem wurde jeweils ein detailliertes Protokoll zur Kontaktaufnahme, des Sicht- und Wahrnehmbaren während des Interviews sowie weiteren Eindrücken aus Sicht der Interviewenden festgehalten.

Der Fokus der Analysen richtet sich dabei auf die Intervieweinstiege und die Herstellung einer Interviewsituation sowie auf den Umgang mit Brüchen und Kontinuitäten im Interviewverlauf. Dabei werden entsprechende Stellen aus Skype-Interviews mit Stellen aus Face-to-Face-Interviews komparativ analysiert, um die jeweiligen Besonderheiten herauszuarbeiten. Dieser Auswahlprozess basiert auf dem Umstand des Vorhandenseins dieser Interviewsituationen – zukünftige Forschung mit größeren Fallzahlen und entsprechendem Design könnte systematischer Effekte von Erhebungsmedium und -modus, von Alterungs-, Reifungs- und Lernprozessen sowie Interdependenzen mit impliziten Wissensbeständen und Erzählweisen der Interviewten rekonstruieren. In diesem Beitrag geht es – auch aufgrund des Umfangs – eher um die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Interviewformen und Erhebungssituationen im Kontext der Intervieweinstiege und Unterbrechungssituationen, da daran die zentralen Kritikpunkte an Online-Erhebungen diskutiert werden können.

3.1 Kontaktaufnahme und Intervieweinstiege – Herstellung von Nähe trotz Distanz

Die Kontaktaufnahme mit Interviewpartner*innen verlief in unserer Studie über soziale Netzwerke, falls die bereits erhobenen Kontaktdaten nicht mehr aktuell waren. Für die Interviews wurde Skype aufgrund der geographischen Entfernung zumeist als einzige Möglichkeit wahrgenommen, weiter an der Studie teilnehmen zu können. Die zeitliche und räumliche Flexibilität war dabei von Vorteil, da die Interviews z.T. auch sonntags, spät abends und egal, an welchem Ort stattfinden konnten. Die zunehmende Verbreitung von Internetzugängen und Endgeräten verbesserte also die Erreichbarkeit unserer Fälle. Dabei orientierten wir uns an den Möglichkeiten der zu interviewenden Personen. Die jungen Erwachsenen vertrauten dabei ihrer technischen Ausstattung; nur einmal wurde berichtet, dass die WLAN-Verbindung und das Kommunikationsprogramm vor dem Gespräch von einer Interviewten getestet wurden.⁶

Die Analysen der Eröffnungssequenzen der Interviews zeigen, dass die besondere soziale Rahmung des Interviews zunächst interaktiv hergestellt wird. Die Gesprächseinstiege sind geprägt von einer gegenseitigen Verortung und der Herstellung einer Interviewsituation:

- Iw:* *Hallo:*
Gm: *hallo n Abnd*
Iw: *hm-hm wie geht's dir,*
Gm: *mir geht's gut und selbst*
Iw: *ja: auch sehr gut auf jeden Fall hier is=ses richtig kalt aber*
Gm: *echt //ja// es ist auch ein bisschen kalt aber ich bin in Bundesland 1 von P-Land da is es nich so kalt*
Iw: *ja ich wollts grad sagen Bundesland 1 von P-Land is jetzt nich so kalt genau du bist in der Nähe von Int. Stadt 61 oder?*
Gm: *genau (Transkript Gwyn)*

In diesem Ausschnitt aus dem Interview mit Gwyn, der seine ganze Schulzeit an der IB World School war und nun an einer renommierten Universität in Amerika studiert, wird ersichtlich, dass direkt nach der Begrüßung über klimatische Besonderheiten eine räumlich-geographische Verortung geschieht, obwohl beide wissen, wo sie sich befinden. Dies bedarf jedoch offenbar einer Validierung bzw. einer Bearbeitung zu Beginn des Gespräches: Die Interviewerin und der Interviewte *verorten* sich gegenseitig. Die weitere Gesprächsführung bis hin zum erzählgenerierenden Eingangsstimulus ist mit den Informationen über die Interviewsituation, über Anonymität und Datenschutz sowie über die Erhebung der Einverständniserklärung gerahmt durch die Herstellung einer Interviewsituation, wie wir sie auch im Kontext analoger Interviews finden. Der digitale Raum des Skype-Interviews erfordert demnach über allgemeine Formalia hinaus eine Herstellung eines Interviewraumes über die Verortung in konkreten Aufenthaltsorten der Gesprächspartner*innen und die Versicherung über die spezielle Gesprächssituation, die sich in ihrer extensiven Bezugnahme auf Raum und Zeit von anderen Interviewsettings zu unterscheiden scheint. In einem weiteren Intervieweinstieg mit Rebekka, die aufgrund ihrer binationalen Familienkonstitution an derselben Schule war und nun auf dem nordamerikanischen Kontinent studiert, zeigt sich, dass diese Verortung über die Aufenthaltsorte hinweg auch im konkret Physischen geschehen kann.

- Iw: hi
 Rw: hallo
 Iw: hi na wie gehts
 Rw: gut und dir
 Iw: ja: auch ganz gut °auf jeden Fall° ja warte mal ich mach mal kurz das Licht aus das sieht irgendwie aus als wenn ich in so=nem (.)
 Rw: Nebel sitze so
 Iw: ja genau ☺ [von weiter weg] (.)
 Rw: hab mich auch vors Fenster gesetzt aber ich weiß nicht ob das hilft
 Iw: ja? öh furchtbar [Iw geht durch den Raum]
 Rw: hi hi
 Iw: ja mein Gott so is=ses jetzt halt ja? Wie viel Uhr is=sesn jetzt bei dir eigentlich
 Rw: hast du dich an der Hand verletzt,
 Iw: hm? Ja ich ha-
 Rw: hast du dich an der Han-
 Iw: ich hab mir in den Finger geschnitten und n Stück von meiner Fingerkuppe abgeschnitten [traurig]
 Rw: uar:gh [...] öh nee meine Mama hat das mal gemacht die hatte irgendwie Karotten gerieben oder so und hat sich dann hier n Stück vom Finger abgerieben musst ich dann aus=m Salat rauspicken das war ganz toll [beide ☺]
 [...]
 Rw: was für ne Tasse hast du denn
 Iw: juar hm
 Rw: Int. Stadt 32 ja ich hab Int. Stadt 55
 Iw: ja? meine Schwester //ja?// die lebt jetzt in Int. Stadt 32 ähm //oh cool// ja (Transkript Rebekka)

Hier wird nach einer Versicherung über das gegenseitige Wohlbefinden ein Raum geschaffen, in dem sich beide gut sehen können und wohl fühlen. Auch hier geschieht eine Verortung, jedoch aufgrund der Differenz der Zeitzonenzugehörigkeit auch über einen zeitlichen Aspekt. Anschließend wird an sichtbare Aspekte angeknüpft und so eine Vergemeinschaftung hergestellt, indem Sichtbares mit geteilten biographischen Erfahrungen verknüpft wird (Verletzung, Starbucks-Tassen mit versch. Städtebeschriftungen und später auch Frisuren). Danach folgt ein kurzer Austausch, in dem an marginale Wissensbestände über die jeweils Andere angeknüpft wird. Rebekka und die Interviewende schaffen so eine persönliche Ebene und angenehme Gesprächssituation.

Der komparative Vergleich mit Einstiegssequenzen analoger Face-to-Face-Interviews ist in diesem Fall begrenzt auf die ethnographischen Protokolle der Interviewsituationen. Die Aufnahmen der Interviews beginnen zumeist mit dem Eingangsstimulus; Begrüßungssituationen und Gespräche vor dem Interview sind deshalb zumeist – und bei uns im Projekt ausschließlich – in Form der Protokolle verfügbar. Dies ist aus einem forschungsethischen und rechtlichen Umstand begründet, dass Interviewte vor der Aufnahme informiert und nach ihrer Einwilligung gefragt werden müssen. Bei Skype-Interviews werden bei Verwendung von Skype-Recordern jedoch oftmals die Aufnahmen automatisch bei Gesprächsbeginn gestartet, also vor der Abfrage des Einverständnisses. Das folgende Beispiel stammt von Sabina, einer ehemaligen Schülern der IB School.

Auf dem Weg mit der Bahn erhielt ich unterwegs eine SMS von Sabina, dass sie noch beim Arzt wäre und hofft, rechtzeitig für das Interview zuhause zu sein. Aber wir trafen uns pünktlich um 14 Uhr in der Wohnung von Sabinas Eltern. Sabina begrüßte mich freundlich und stellte mich noch kurz ihrer Mutter vor, die gerade dabei war zu gehen.

Die Wohnung von Sabinas Eltern befindet sich in einem Wohnviertel, welches auf dem Gelände eines ehemaligen Güterbahnhofes errichtet wurde. Die Wohnung war sehr hell, geräumig und modern eingerichtet. Für das Interview setzten wir uns gegenüber an den Esstisch, wo Sabina schon Gläser und Wasser bereitgestellt hatte. Vor dem Interview, fragte mich Sabina, ob ich schon mal in Großstadt 2 gewesen sei. Als ich verneinte, schwärmte sie mir vor, was ich mir unbedingt noch anschauen müsse. Ich bedankte mich für die Informationen und meinte, ich müsse mal schauen, wie viel Zeit ich nach dem Interview noch habe, bis die nächste Bahn zurück nach D-Großstadt fährt. (Ausschnitte Protokoll Sabina)

Unterschiede zu digital übertragenen Interviews zeigen sich hier im größeren organisatorischen Aufwand der Fahrt zum Interviewort mit einer scheinbar größeren sozialen Verpflichtung: Sabina informiert hier den Interviewer über eventuelle Verspätungen. Zusätzlich ist die Notwendigkeit der Vorstellung anderer als an dem Interview beteiligten Personen gegeben. Außerdem lassen sich bei Face-To-Face-Interviews Umgebungen der Interviewten beobachten. So lassen sich das Wohnviertel und die Lage der Wohnung genauer beschreiben. Sofern ein Interview am Wohnort der Beforschten stattfindet, können also zusätzliche Eindrücke aus deren Lebenssituation gesammelt werden. Am Beispiel mit Sabina zeigt sich außerdem eine soziale Verpflichtung an der Vorbereitung – hier am Bereitstellen von Wasser. Besuchen Interviewteilnehmende den oder die jeweils andere (Wohnung, Büro, o.ä.), braucht es eine gewisse Vorbereitung, um den Gast zu empfangen: Getränke, evtl. ein Snack und mindestens ein Sitzplatz. Der Umstand, einen ‚Ort‘ für das Interview zu finden sowie die jeweils angemessene Vorbereitung ist somit für beide Interviewsituationen zu beobachten. Die gegenseitige Verortung, die bei den Skype-Interviews herausgearbeitet werden konnte, zeigt sich auch bei dem Interview mit Sabina. Hier wird auch der lokale Kontext des Interviews aufgegriffen, aber nicht indem Unterschiede thematisiert werden, um eine Verbindung der beiden Orte kommunikativ herzustellen, sondern um den Interviewer in das lokale Umfeld der Interviewten zu integrieren. Auf diese Weise wird sowohl eine Gesprächssituation geschaffen und gelockert, indem ein Thema bearbeitet wird, womit beide Gesprächsteilnehmer*innen etwas anfangen können, als auch versucht, eine Ebene von Gemeinsamkeiten herzustellen. Außerdem dokumentiert sich hier die Beeinflussung der Interviewsituation durch externe Strukturierung in Form des Zugfahrplanes.

Zusammenfassend zeigt sich, dass vor allem junge Erwachsene digitale Kommunikation gewohnt sind. Bei der Herstellung einer Gesprächsbeziehung wird an Sichtbares im beschränkten Ausschnitt des Gegenübers angeknüpft und wechselseitig räumlich verortet. Was in dieser Verortung konstruiert wird, ist der Kommunikationsraum ‚zwischen‘ zwei physischen Räumen – sozusagen das nicht greifbare Dazwischen. Analoge Face-to-Face-Interviews sind zwar auch situativ hergestellte Ko-Konstruktionen einer Sinnproduktion (vgl. Deppermann 2013), dennoch erscheint die Notwendigkeit der Herstellung eines gemeinsamen Interviewraumes durch kommunikative Verortung aufgrund des leiblichen Nachvollzugs minimiert – beide Interviewteilnehmenden wissen, wo sie sich befinden und was sie in diesem Moment tun. Dennoch kann hier ebenso eine Rahmung der Interviewsituation rekonstruiert werden, die auf einer Herstellung von Gemeinsamkeiten und einer Schaffung einer wechselseitigen Kommunikation basiert. Somit sind Einflüsse des Mediums eines Interviews für die Herstellung einer Interviewsituation weniger herauszuarbeiten als Unterschiede des Modus: In beiden Interviewmedien ist der Anschluss an räumliche, zeitliche und erfahrungsba-

sierte Aspekte möglich, doch in Skype-Interviews geschieht über die Konstatierung der Unterschiede eine Sicherstellung der gegenseitigen Verortung.

3.2 Brüche und Kontinuitäten im Interviewverlauf – technische Hürden und Ablenkungen

Die Lokalisation von Skype-Interviews oftmals im Arbeitsumfeld oder Zuhause erhöht die Wahrscheinlichkeit eventueller Störfaktoren und Ablenkbarkeit (vgl. Deakin/Wakefield 2014, S. 609), welche die Stetigkeit einer Gesprächsführung beeinflussen können. Situationen in unseren Interviews, in denen die Interviewten in ihrer Darstellung durch externe Ablenkungen unterbrochen wurden, irritierten – entgegen der in der Forschung konstatierten Befürchtung – den erneuten Anschluss an den Gesprächsverlauf und so die Gesprächskontinuität jedoch nicht. Dies zeigte sich bspw. in einem Interview mit Rebekka, in welchem ihre Katzen sie mehrmals aus dem Gesprächsverlauf rissen. In einer ersten Situation kam es lediglich zu einer Interaktion, da eine Katze ihr mehrmals auf den Schoß sprang. In einer zweiten Situation fing Rebekka die Katze ein und brachte sie aus dem Raum. Nach einer kurzen Erläuterung, dass die Katzen auch Türen öffnen könnten, schloss sie, wie auch in der ersten Situation, selbstverständlich an ihre vorherigen Ausführungen an. Nach einer Weile knallte es außerhalb des Raumes sehr laut, als sie gerade ihre Au Pair Tätigkeit und den vorherigen Umzug darstellte:

Rw: finde und ich find hier immernoch nach anderthalb find ich fühl hier immenroch wohl [Hintergrundgeräusche, es knallt]

Iw: oh Gott was war=n das jetzt

Rw: oh oh okay irgendwelche // ☺ // oh [ab hier von weiter weg] was macht ihr hoagh (4)

Iw: °was ham die da jetzt gemacht,° (3) [es knallt weiter weg] (4) °also Rebekka is gerade verschwunden und sucht die Katze° (28 mit Geräuschen von weiter weg) oh mei was ham=se gemacht

Rw: die ham ich hab aufm Kühlschränk damit die da nich dran kamen n Rose äh in ner Vase gehabt und die sind aufm Kühlschränk geklettert und die Vase runter geschmissen die is nich kaputt gegangen //supor (.) ☺ // [...] oke auf jeden Fall ähm es is Teil meines Lebens jetzt ☺ Katzen erziehen oke ähm gut dass ich Erfahrungen hab mit Au Pair und Kinder erziehen weil das macht das einfacher mir gefällt=s in Int. Stadt 55 halt ganz gut ich fühl mich hier wohl und hier is jetzt mein Zuhause und das is das erste Mal wo ich mich wirklich so fühle (Transkript Rebekka)

An diesem Ausschnitt wird ersichtlich, dass die Interviewende irritierter war als Rebekka. Sie versucht die Situation und die vergleichsweise lange Pause im Gesprächsverlauf zu rahmen. Hier wird deutlich, dass sich die Rahmung der Interviewerin offenbar gleichzeitig an die Interpretationsgruppe des Transkripts richtet, die als unsichtbare Dritte mitgedacht werden (vgl. Protokoll Rebekka). Aber auch nach eben dieser Unterbrechung schließt Rebekka selbstverständlich an das Thema an, welches sie zuvor bearbeitet hat. Sie bearbeitet die Unterbrechung im Rahmen des gerade dargestellten Themas und beschreibt weiter, wie sie in das neue Haus gezogen sind und wie sie sich dort fühlt.

Auch bezogen auf technikbedingte Unterbrechungen im Gesprächsverlauf, welche sich bei allen Interviews zeigten, konnte herausgearbeitet werden, dass alle Interviewten sich nicht in ihren Darstellungen irritieren ließen. Bei Charlotte,

einer Schülerin aus einer deutschen Familie, die nach der IB World School an einer renommierten Universität in Westeuropa Film studiert, kam es z.B. zu einer Unterbrechung der Bild- und Tonübertragung:

Iw: *kannst du mir (.) diesen Prozess noch=n bisschen ausführlicher erzählen, (.) also wie=s dazu gekomm ist das du so einzelne Schritte gemacht hast und so (3) jetzt bist du irgendwie weg*

Cw: *ja is //ah ja// grad ein //jetzt// bisschen so gefroren*

Iw: *aber hast du mich gehört, oda*

Cw: *äh so halb also dem*

Iw: *als- genau das is einfach nochma erzählst wie es dazu gekommn is dass du äh Film studiern wolltest und wie das mit der Bewerbung so abgelaufn is*

Cw: *hm-hm also mhh das mit dem Film das wusst=ich ja schon ja schon seit ich so vielleicht 14 15 bin äh dass ich das auf jeden Fall machen möchte (Transkript Charlotte)*

Nach diesem Ausschnitt fuhr sie selbstverständlich fort mit ihren Ausführungen ihrer Entscheidungsfindung. In dieser Situation bearbeitete die interviewende Person diese Unterbrechung. Durch die Rolle als Fragensteller*in scheint es leichter, den Gesprächsverlauf durch einen erneuten Stimulus aufrecht zu erhalten. Charlotte ließ sich nicht von der Unterbrechung irritieren.

Die Wahrscheinlichkeit von Störfaktoren hängt zudem nicht von dem Medium der Interviewführung ab; Unterbrechungen können in Skype-Interviews genauso häufig vorkommen wie bei anderen Interviews im privaten Kontext und auch deren Gründe müssen nicht variieren – so kann auch bei einem analogem Face-to-Face-Interview die Katze auf den Schoß springen oder die Technik der Aufnahme versagen. Im Vergleich zu Interviews aus unserem Sample, welche nicht mit Skype erhoben wurden, zeigt sich außerdem, dass andere Jugendliche ähnlich mit dem Phänomen externer Störungen oder Unterbrechungen umgehen. Lars z.B. schließt nach der Unterbrechung aufgrund der Begrüßung seines Bruders, der durch das Zimmer lief, in welchem wir das Interview führten, ungebrochen an das dargestellte Thema an. Eine andere Störsituation in dem Interview mit Lars verweist hingegen auf eine andere Umgangsweise mit Unterbrechungen des Gesprächsverlaufes. Als er bei einem sensiblen Thema des Umgang seiner Mitschüler*innen mit ihm Geräusche von außerhalb des Interviews wahrnahm – seine Mutter und sein Bruder unterhielten sich im Flur – hielt er inne, horchte, was draußen passierte und setzte nach einer Pause auch bei dem gleichen Thema wieder ein. Dies tat er jedoch in einem konkludierend-schließendem Modus des Themas.

inzwischen hat sich das aber ungefähr wieder gleich eingespielt wie=s äh auf der andern Schule auch war also ich wird halt irgendwie merkwürdig angeguckt das is hal- (3) [Geräusche außerhalb] °oh Gott ja° (2) Unterhaltungen im Hausflur (.) für diejenigen die gleich die di- die irgendwann hier die Aufzeichnung hören ☺ (.) deswegen unterbrech ich (5) ähm ne hm: ja (.) ich weiß nich mi- mit Mitschülern komm ich ehr schlecht klar insgesamt hm: (Transkript Lars)

In Anschluss führte er das Interview mit einem anderen Thema fort. Dieser Themenwechsel kann vor dem Hintergrund des antizipierten Mithörens durch seine Familienmitglieder interpretiert werden. Im Kontext der Analyse von Unterbrechungssituationen in Interviews jedoch zeigt sich, dass auch hier ungebrochen an das zuvor bearbeitete Thema angeschlossen werden kann.

In unseren Erfahrungen im Vergleich der Interviewsituationen zeigten sich keine gesprächsstrukturellen Unterschiede in der Bearbeitung von Brüchen im Gesprächsverlauf. Die Jugendlichen unseres Samples konnten beinahe nahtlos nach Interviewunterbrechungen an ihre zuvor dargestellten Themen anschließen, sodass für diese Altersgruppe in dem Bildungssegment exklusiver Schulen keine systematische Beeinflussung des Erhebungsmediums auf Gesprächsverläufe herausgearbeitet werden kann. In den Skype-Interviews sind kleinere technische Probleme und Ablenkungssituationen stets Teil der telemedial übertragenen Gesprächsführung, jedoch führten diese bei keinem unserer Fälle zu einem Abbruch. Auch die in der Literatur beschriebene Gefahr der Gesprächsbeendigung durch einfachen Knopfdruck kam in unseren Skype-Interviews nie vor. Den Gesprächspartner*innen gelang es immer, die Kontinuität des Interviews und die Gesprächsbeziehung aufrechtzuerhalten. Mehr noch: Die Möglichkeit, das Gespräch zu unterbrechen oder parallel Nebentätigkeiten nachzugehen – wie etwa dem Kritzeln auf einem Block – rahmt die Interviewsituation stärker wie eine private Skype-Kommunikation und wirkt sich z.T. entspannend und erzählfördernd aus. Dieser Beziehungsaufbau ist sicherlich auch durch die Bekanntheit der Situation bedingt – die jungen Erwachsenen wurden zum dritten Mal interviewt.

4 Fazit – Skype als Forschungszugang zu transnationalen Jugendlichen

Interviews zeichnen sich durch die vorteilhafte Möglichkeit aus, eine positive Gesprächsatmosphäre herstellen bzw. beeinflussen zu können. Dies geht jedoch einher mit Verhalten und Ausführungen beeinflussenden Interviewer*inneneffekten (vgl. Opendakker 2006, S. 7). Die Limitierung von Kommunikationskanälen bzw. die Fokussierung auf das Gespräch in Skype-Interviews begrenzen jedoch etwaige Interviewer*inneneffekte (ähnlich bei Schulz/Ruddat 2012 für Telefoninterviews). Durch das geringere Risiko unmittelbarer Beurteilung durch das jeweilige Gegenüber (vgl. Schiek/Ullrich 2015, S. 8; Misoeh 2006) – auch durch körperliche Reaktionen (vgl. Demmer 2016) – kann auch das Preisgeben von sensiblen Themen erleichtert werden. Spannend ist, dass bei Skype-Interviews abseits des Sichtbaren ein Raum entstehen kann, in dem beiläufige Gesten und kleinere Nebentätigkeiten möglich sind und zudem das freie Sprechen über persönliche Details erleichtert scheint. Das ‚distanzierte‘ Setting führt dazu, dass die Situation anders als im konkreten, physischen Beisammensitzen weniger kontrolliert erscheint und dadurch eine stärkere erzählerische Öffnung möglich wird. Ebenso plötzlich auftretende technische Probleme können seitens der interviewenden Person zu Verwirrung führen, die sich auf den Gesprächseinstieg auswirken kann. Unsere Erfahrungen verweisen jedoch darauf, dass auftretende Verzögerung die Intervieweinstiege und Ausführungen der Interviewten nicht beeinträchtigen.

Wie jede Interviewmethode, bietet also ein anderes Medium der Interviewerhebung sowohl Vor- als auch Nachteile, die es im Kontext der Fragestellung und Gegenstandsangemessenheit abzuwägen gilt. In der Phase der Kontaktaufnahme und Interviewterminierung war vor allem bei der Untersuchung junger Erwach-

sener mit transnationalen Bildungskarrieren die Flexibilität sowie die dadurch bedingte erhöhte Teilnahmebereitschaft ein wichtiger Aspekt, der Sample-Mortalität entgegenzuwirken. Gerade hinsichtlich der Samplebildung zeigte sich, dass wir unser Sample durch die Interviewführung über Skype erst aufrecht erhalten konnten – die Jugendlichen reagierten ausschließlich positiv. In den Erhebungssituationen zeigte sich ferner, dass in Skype-Interviews eine Interviewsituation verbal hergestellt werden muss. Dies geschieht vorrangig über die gegenseitige geographische Verortung sowie die Anknüpfung an den fokussiert-beschränkten Ausschnitt des Gegenübers. Unterbrechungen der Interviewverläufe, die bei allen Skype-Interviews aufgrund technischer Gegebenheiten oder erhöhter Ablenkungspotenziale geschahen, bearbeiteten die Interviewten selbstverständlich und führten ihre Darstellungen problemlos weiter. Irritationen lösten diese Unterbrechungen höchstens auf Seiten der Interviewenden aus. Bei einigen Interviewten wurde jedoch offensichtlich, dass sie aufgrund der physischen Abwesenheit der interviewenden Person, intimere und persönlichere Informationen und Erfahrungen preisgaben.

Bei Skype-Interviews sind außerdem andere Kontextinformationen erhebbare. Die zusätzlichen Eindrücke während des Interviews sind limitiert durch die Kamerapositionierung, dennoch sind die Bildübertragungen einerseits ‚Fenster‘ in den privaten Raum der Interviewten und sind andererseits begrenzt, so dass etwa das Notizen machen seitens des bzw. der Interviewer*in außerhalb des Sichtbaren liegt. Dies gilt für beide Interviewpartner*innen, so dass es hier möglicherweise auf beiden Seiten eines größeren Vertrauens bedarf. Dieser Aspekt des Vertrauens der Einhaltung von Besprochenem wird jedoch in der Forschung zumeist hinsichtlich der Interviewten reflektiert – dennoch muss dieses Vertrauensverhältnis als ein gegenseitiges gedacht werden. Durch die Kommunikationssituation, welche gegenseitigen Einblick in physisch getrennte persönliche Räume zulässt, wird also eine höchst private, fast schon intime Situation hergestellt. Auf der anderen Seite obliegt dieser räumlichen Trennung und Schaffung eines für die Gesprächssituation hergestellten Raumes – sozusagen eines Gesprächskanals – die Möglichkeit der Wahl einer persönlichen Komfortzone. Beide Interviewpartner*innen können sich einen Wohlfühlort für das Interview schaffen.

Was hier weniger Betrachtung fand, sind ethische Reflexionen (vgl. Capurro/Pingel 2002). Forschungsethische Bedenken entstehen hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit, welche Daten von den Proband*innen erhoben werden. Die Erhebung von Zusatzinformationen auf sozialen Netzwerken oder die Gesprächsaufzeichnung vor der eigentlichen Einwilligung stellt Forschende vor ethische Probleme. Hier wird oft auf das Alter der Beforschten verwiesen – „for the younger generation, whose privacy sometimes doesn’t appear to be as important, this might not even be a concern“ (Sullivan 2013, S. 60).

Auch wenn dieser Aspekt nicht als Legitimation gelten darf, stellt sich hierbei die Frage des Stellenwerts von Personen als ‚digital natives‘ im Kontext der erweiterten Möglichkeiten von Online-Forschung. „Digital natives are a generation or population growing up in the environment surrounded by digital technologies and for whom computers and the Internet are natural components of their lives“ (Dingli/Seychell 2015, S. 9). In Bezug auf die Jugend als ‚digital natives‘ mit ihrer gewohnten Online-Kommunikation, Interaktionen in sozialen Netzwerken und öffentlichen Preisgabe persönlicher Informationen (vgl. Weller 2015, S. 25) wird z.T. dafür argumentiert, dass eine Selbstpräsentation im Internet viel getreuer sei als es das noch am Anfang technischer Entwicklungen in diesem Bereich war – „with

our reliance on technology today, Internet interactions are more closely aligned with our in-person interactions than some might believe“ (Sullivan 2013, S. 56). In unseren Interviews zeigte sich in den bruchlosen Anschlüssen nach technischen Unterbrechungen des Gesprächsverlaufes, wie gerade für die jungen Erwachsenen, auf welche die Begrifflichkeiten von Dingli und Seychell (2015) zutreffen, eine digital vermittelte Beziehungsarbeit selbstverständlicher Bestandteil ihres Kommunikationsverhaltens darstellt. Der Kontakt zu Freunden, die Aufrechterhaltung von langjährigen Peerbeziehungen aber auch familiäre Kommunikation geschieht bei Personen mit globalen Netzwerken meist über digital vermittelte Kommunikationsformen. Gerade deshalb bietet sich eine Akquirierung dieser Personen zu Forschungszwecken über Skype-Interviews geradezu an, da dieser Forschungszugang unmittelbar an die Lebenswelten und das soziale Handeln anschließt.

Skype als Medium der Interviewführung schafft dabei jedoch auch Anforderungen auf Seiten der Studienteilnehmer*innen (vgl. Weller 2015, S. 8f.). Zwar kann davon weitgehend ausgegangen werden, dass Akteur*innen des Feldes exklusiver und transnationaler Bildungskarrieren mit entsprechendem Equipment (Endgeräte, Webcams, Mikrophone, etc.) und dem Zugang zu stabilen und schnellen Internetverbindungen ausgestattet sind. Diesen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme ist jedoch insofern eine zu reflektierende Ungleichheitsdimension inhärent, da Differenzierungen entlang bspw. der Stadt-Land-Verteilung, der Altersdimension oder ökonomischer Ressourcen wirksam werden können. So sind nicht nur die materielle Möglichkeit, sondern auch die „Kenntnis und Bedienkompetenz von spezieller Software notwendig“ (Schiek/Ullrich 2015, S. 18). Skype-Interviews eignen sich hervorragend, um im hier untersuchten sozialen Feld geeignete Interviewteilnehmer*innen zu akquirieren. Weniger privilegierte Personengruppen, denen entweder die ökonomisch-materielle Möglichkeit oder eben die Kenntnisse und Bedienkompetenzen fehlen, sind hingegen durch diese Form der Interviewerhebung nicht untersuchbar.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es zwar in Hinblick auf die Herstellung von Interviewräumen Unterschiede zwischen Skype- und analogen Interviews gibt und derart zu reflektierende Unterschiede in den Interviewdaten erzeugen. Dennoch bedeutet die telemediale Übertragung von Interviewgesprächen nicht, dass sich qualitativ schlechtere Interviews erheben lassen, dass die Erforschten ‚unnatürlich‘ kommunizieren oder gar weniger erzählerische Darstellungsformen nutzen. Im Gegenteil: Skype bietet zum Teil erweitere Möglichkeiten der Erhebung lebensweltlichen und sozialen Handelns, teilweise sogar intimerer und persönlicherer Erfahrungen unter der Prämisse eines möglichst unmittelbaren, offenen und gegenstandsnahe Forschungszugangs.

Anmerkungen

- 1 Ein großer Dank an Catharina I. Keßler, welche einen Teil der Skype-Interviews in unserem Projekt führte, mit welcher die Idee für diesen Aufsatz entstand und welche mit ihren konstruktiven Hinweisen, Diskussionen und Interpretationserweiterungen diesen Aufsatz sehr bereicherte.
- 2 Dieses Postulat und auch dieser Beitrag fokussiert dabei (bildungs)privilegierende Aspekte von Internationalisierung. Diskriminierende bzw. benachteiligende Folgen von Internationalisierung und Migration sollen damit nicht negiert werden.

- 3 So gibt es im deutschen Raum jedoch kaum Untersuchungen der Übergänge von Absolvent*innen international ausgerichteter Schulen (vgl. Kanan/Baker 2006; Krüger/Keßler/Winter 2019). Auch sind Untersuchungen der Perspektivität von im Feld Agierenden marginal. Dennoch stattdessen gerade die Biographieforschung Forschende mit einem Repertoire an theoretischen und methodologischen Zugängen aus, um transnationale Bildungs- und Karrierewege und Identitätsbildungsprozesse von (prospektiven) Angehörigen transnationaler Eliten in den Blick zu bekommen.
- 4 Skype ist weltweit eine der bekanntesten Freeware mit verschiedenen Kommunikationsoptionen. Der Fokus liegt neben der Chatfunktion mit Möglichkeiten des Datentransfers und vor allem auf dem VoIP-Dienst (Voice over IP), d.h. Skype-Nutzer*innen können, sofern sie Internetzugang haben, kostenlos videochatten.
- 5 Interessant ist, dass die Interviewten nicht nachfragten, ob wir auch das Bild aufzeichneten. Dies ist u.a. ein forschungsethisch zu reflektierender Aspekt, der in diesem Beitrag keine weitere Rolle spielen soll.
- 6 Bei Online-Erhebungen stehen Forschende vor der Herausforderung, den technischen Wandel der Kommunikationsplattformen ständig mit zu reflektieren und zu verfolgen. Aber nicht nur die VoIP-Programme unterliegen Änderungen, auch die Aufnahmeoptionen wandeln sich. Insbesondere bei der Nutzung von Freeware und die teilweise nach Updates plötzliche Inkompatibilität von Skype mit Skype-Recordern machen sowohl Spontanität und Krisenmanagement als auch das Vorhandensein externer Aufnahmegeräte als Sicherheitslösungen notwendig. Teilweise wird so die Möglichkeit spontaner Intervieweinstiege eingeschränkt, wenn z.B. Interviewpartner*innen spontan eher online sind.

Literatur

- Brooks, R./Waters, J. (2011): Student mobilities, migration and the internationalization of higher education. Basingstoke.
- Cabaroglu, N./Basaran, S./Roberts, J. (2010): A comparison between the occurrence of pauses, repetitions and recasts under conditions of face-to-face and computer-mediated communication: a preliminary study. In: Turkish Online Journal of Educational Technology, 9. Jg., H. 2, S. 4–23.
- Capurro, R./Pingel, C. (2002): Ethical issues of online communication research. In: Ethics and Information Technology, 4. Jg., H. 3, S. 189–194. <https://doi.org/10.1023/A:1021372527024>.
- Cooper, R. (2009): Online interviewing: it's not as simple as point and click. In: The Weekly Qualitative Report, 2. Jg., H. 43, S. 250–253.
- Curasi, C.F. (2001): A critical exploration of face-to-face interviewing vs computer-mediated interviewing. In: International Journal of Market Research, 43. Jg., H. 4, S. 361–375. <https://doi.org/10.1177/147078530104300402>.
- Deakin, H./Wakefield, K. (2014): Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. In: Qualitative Research, 14. Jg., H. 5, S. 603–616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>.
- Demmer, C. (2016): Interviewen als involviertes Spüren. Der Leib als Erkenntnisorgan im biografieanalytischen Forschungsprozess. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 17. Jg., H. 1, Art.13.
- Deppe, U./Maxwell, C./Krüger, H.-H./Helsper, W. (2018): Elite Education and Internationalisation – From the Early Years into Higher Education. An Introduction. In: Maxwell, C./Deppe, U./Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite Education and Internationalisation. Cham, S. 1–22. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3_1.
- Deppermann, A. (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 14. Jg., H. 3, Art.13.

- Dingli, A./Seychell, D. (2015): *The New Digital Natives. Cutting the Chord*. Berlin/Heidelberg.
- Forsey, M. (2017): Education in a mobile modernity. In: *Geographical Research*, 55. Jg., H. 1, S. 58–69. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12189>.
- Hallwirth, U. (2013): Internationale Schulen. In: Gürlevik, A./Palentien, E./Heyer, R. (Hrsg.): *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Wiesbaden, S. 183–195. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18978-9_12.
- Hanna, P. (2012): Using Internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. In: *Qualitative Research*, 12. Jg., H. 2, S. 239–242. <https://doi.org/10.1177/1468794111426607>.
- Hayden, M. (2011): Transnational spaces of education. The growth of the international school sector. In: *Globalisation, Societies and Education*, 9. Jg., H. 2, S. 211–224.
- Hay-Gibson, N.V. (2009): Interviews via VoIP: benefits and disadvantages within a PhD study of SMEs. In: *Library and Information Research*, 33. Jg., H. 105, S. 39–50.
- Hine, C. (2004): Social research methods and the Internet: a thematic review. In: *Sociological Research Online*, 9. Jg., H. 2.
- Hornberg, S. (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung*. Münster.
- James, N./Busher, H. (2009): *Online Interviewing*. London.
- Janghorban, R./Roudsari, R.L./Taghipour, A. (2014): Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. In: *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 9. Jg.
- Kanan, H.M./Baker, A.M. (2006): Influence of international schools on the perception of local students in individual and collective identities, career aspirations and choice of university. In: *Journal of Research in international Education*, 5. Jg., H. 3, S. 251–266. <https://doi.org/10.1177/1475240906069448>.
- Kenway, J. (2018): The Work of Desire: Elite Schools' Multi-scalar Markets. In: Maxwell, C./Deppe, U./Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite Education and Internationalisation*. Cham, S. 93–110. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3_6.
- Keßler, C.I. (2016): Migrationsgeschichten, Anwahlmotive und Distinktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern einer Internationalen Schule – Herausforderungen einer wissenschaftlichen Annäherung. In: Krüger, H.-H./Keßler, C.I./Winter, D. (Hrsg.): *Bildungskarrieren von Jugendlichen und Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden, S. 167–189.
- Keßler, C.I./Krüger, H.-H. (2018): „Being International“: Institutional Claims and Student Perspectives at an Exclusive International School. In: Maxwell, C./Deppe, U./Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite Education and Internationalisation*. Cham, S. 209–228. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3_13.
- King, R./Marginson, S./Naidoo, R. (2013): *The globalization of higher education*. Cheltenham.
- Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C.I./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.) (2019): *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Keßler, C.I./Winter, D. (Hrsg.) (2016): *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Keßler, C.I./Winter, D. (i.E.): *Exklusive Profilschulen und ihre Absolventinnen und Absolventen auf dem Weg in Studium und Beruf – Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.
- Madge, C. (2010): Internet mediated research. In: Clifford, N./French, S./Valentine, G. (Hrsg.): *Key Methods in Geography*. London, S. 173–188.
- Marcus, G. (1995): *Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-sited Ethnography*. In: *Annual Review of Anthropology*, 24. Jg., S. 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.) (2016): *Elite education. International perspectives*. Abingdon/New York.

- Maxwell, C./Deppe, U./Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.) (2018): *Elite Education and Internationalisation*. Cham.
- Misoch, S. (2006): *Online-Kommunikation*. Konstanz.
- Opdenakker, R. (2006): Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. In: *Forum Qualitative Social Research*, 7. Jg., H. 4, Art. 11.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, 9. Jg., H. 5, S. 1–6.
- Resnik, J. (2012): Sociology of international education. An emerging field of research. In: *International Studies in Sociology of Education*. 22. Jg., H. 4, S. 291–310.
- Schiek, D./Ullrich, C.G. (2015): Qualitative Online-Erhebungen. Tagung an der Universität Duisburg-Essen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16. Jg., H. 2, Art. 28.
- Schulz, M./Ruddat, M. (2012): Let's talk about sex! Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13. Jg., H. 3, Art. 2.
- Sedgwick, M./Spiers, J. (2009): The use of videoconferencing as a medium for the qualitative interview. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 8. Jg., H. 1, S. 1–11.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800101>.
- Sullivan, J.R. (2013): Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? In: *The Hilltop Review*, 6. Jg., H. 1, S. 54–60.
- Weinmann, T./Thomas, S./Brilmayer, S./Heinrich, S./Radon, K. (2012): Testing Skype as an interview method in epidemiologic research: response and feasibility. In: *International Journal of Public Health*, 57. Jg., H. 6, S. 959–961.
<https://doi.org/10.1007/s00038-012-0404-7>.
- Weller, S. (2015): The potentials and pitfalls of using Skype for qualitative (longitudinal) interviews. <http://eprints.ncrm.ac.uk/3757/1/Susie%20Weller.pdf> (15. April 2015).
- Zanten, A.v./Maxwell, C. (2015): Elite education and the state in France: Durable ties and new challenges. In: *British Journal of Sociology of Education*, 36. Jg., H. 1, S. 71–94.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.968245>.

Anne Schippling und Maria Álvares

Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen

Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung

Generating Knowledge in Interpretation Groups

Methodological Reflexions in the Context of Reflexive Elite Formation Research

Zusammenfassung

Die Arbeit in Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten ist, obwohl sie inzwischen eine etablierte Praxis des wissenschaftlichen Alltags darstellt, bisher kaum Gegenstand von Forschung.

Auf der Grundlage einer Betrachtung der Dimension der Reflexivität bei Gruppeninterpretationen im Kontext der Elitebildungsforschung werden anhand eines empirischen Einblicks in die Interpretationspraxis einer Forschungswerkstatt, die an einer portugiesischen Universität stattfindet, methodologische Reflexionen entwickelt. Anschließend werden Forschungspotentiale und -perspektiven zur sozialen Praxis und Wissensgenerierung in Interpretationsgruppen dargestellt, die auch eine transkulturelle Perspektive einbeziehen.

Schlagwörter: Interpretationsgruppen, Wissensgenerierung, Reflexivität, Elitebildungsforschung, Transkulturalität

Abstract

Although it has become common practice in scientific daily life, the interpretation work in groups and workshops is still rarely studied.

Taking into consideration the dimension of reflexivity in group interpretation in the context of research on elite formation, we developed methodological reflexions based on empirical insights in the interpretation practice of a research workshop in a Portuguese university. Subsequently, research potentials and perspectives related to the social practice and knowledge generation in interpretation groups will be presented, which also include a transcultural perspective.

Keywords: interpretation groups, knowledge generation, reflexivity, elite formation research, transculturality

1 Arbeit in Interpretationsgruppen: ein noch unerforschtes Terrain

Die Arbeit in Interpretationsgruppen im Bereich der qualitativen Sozialforschung ist besonders im deutschsprachigen Raum seit Jahrzehnten eine verbreitete Praxis, welche inzwischen auch in den alltäglichen Lehr- und Forschungsbetrieb Einzug gehalten hat. Ausgehend von den ersten Interpretationsgruppen in

den späten 1970er Jahren, so z.B. die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen um Fritz Schütze, Werner Kallmeyer und Gerhard Riemann,¹ die sich an der Arbeitsweise des forschenden Lernens am Beispiel der Forschungswerkstätten von Anselm Strauss in San Francisco (Strauss 1987)² orientierte, breitete sich diese kollektive Praxis über den universitären Bereich, vor allem in den Fachrichtungen der Soziologie, der Sozialen Arbeit, der Erziehungswissenschaften oder der Politikwissenschaften flächendeckend aus (vgl. Institut für Qualitative Forschung 2018).

Man kann Interpretationsgruppen im Hinblick auf die dortige Generierung sozialwissenschaftlichen Wissens idealtypisch unterscheiden. Während bestimmte Interpretationsgruppen, wie die Bielefelder Gruppe, auf eine Ausbildung von Perspektivenvielfalt und den Facettenreichtum der Lesarten zielen, um einen komplexeren und zugleich differenzierten Zugang zum Gegenstandsbereich zu erarbeiten, gibt es andere Gruppen, die von der prinzipiellen Existenz einer gültigen, objektiven Lesart ausgehen, wie z.B. die Interpretationsgruppen in der Frankfurter Tradition. Ziel des Prozesses der Gruppeninterpretation ist es hier, die subjektive Perspektivenvielfalt sukzessive zu reduzieren, um valide Aussagen über den Fall hervorzubringen. Die Praxis der Gruppeninterpretation wird demnach durch die Wahl der Methodologie und im Besonderen die Methode der Auswertung (z.B. Dokumentarische Methode, Objektive Hermeneutik, Grounded Theory etc.) determiniert, wobei noch unerforscht ist, in welcher Weise die Methodenwahl die Interpretationsarbeit in ihrer praktischen Ausformung konkret beeinflusst.

Die gemeinsame Arbeit in Interpretationsgruppen auf Ebene der Dateninterpretation – Anselm Strauss (1987, S. 138-189) bezeichnet diese Arbeit als „collaborative analysis“ – basiert auf der Praxis einer Investigator-Triangulation, welche als eine Strategie zur Verbesserung qualitativer Forschung gilt (z.B. Steinke 1999, 2000; Krüger 2000; Flick 2005, 2007). Auf der Grundlage des Minimalkonsenses, dass die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht ungebrochen auf qualitative Forschung übertragen werden können, da beide Richtungen ein unterschiedliches Wirklichkeitsverständnis aufweisen (z.B. Flick 2010), wird als Alternative die Erarbeitung von Strategien zur Verbesserung qualitativer Forschung vorgeschlagen, bei welchen der Forschungsprozess in seiner Gesamtheit in den Blick rückt (Flick 2005, S. 204). Die Investigator-Triangulation als eine solche Strategie erscheint im ursprünglichen Konzept von Denzin (1978) als eine Form der Triangulation, welche er zu dieser Zeit noch als Strategie der Validierung versteht. In der Weiterentwicklung wurde Denzin's ursprüngliches Verständnis von Triangulation im Sinne einer wechselseitigen Validierung der Ergebnisse kritisiert (z.B. Silverman 1985; Fielding/Fielding 1986). Er hat diese Kritik aufgegriffen und versteht unter Triangulation inzwischen eine Strategie zu einem tieferen Gegenstandsverständnis (Denzin 1978; Denzin/Lincoln 1994). Flick (2010, S. 205) schließt sich diesem Verständnis von Triangulation im Sinne einer Erweiterung der „Erkenntnismöglichkeiten qualitativer Forschung durch zusätzliche Perspektiven“ an.

Die Investigator-Triangulation als „collaborative strategy“ (Archibald 2016) kann sowohl auf der Ebene der Datenerhebung³ als auch auf Ebene der Datenauswertung stattfinden. Die Praxis dieser Triangulationsform im Bereich der Datenauswertung erfolgt in Interpretationsgruppen bzw. Forschungswerkstätten (vgl. hierzu Schippling 2017) und kann als „eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit

Daten und deren Interpretationen“ (Steinke 1999, S. 326) charakterisiert werden.

Obwohl die Arbeit in Interpretationsgruppen zumindest im deutschsprachigen Raum weit verbreitet ist, erscheint es überraschend, dass diese bisher eher selten selbst zum Forschungsgegenstand innerhalb dieses Raumes gemacht worden ist.⁴ In diesem Kontext bezeichnet Maier (2018, S. 29) die Gruppeninterpretation als eine „Black Box“. Bisher existieren wenige Arbeiten, die aus unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Perspektiven oder auch auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen von Teilnehmer*innen auf die Arbeit in Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten eingehen (z.B. Strauss 1987; Mruck/Mey 1998; Schütze 2005; Riemann 2011; Inowlocki/Riemann/Schütze 2010; Hoffmann/Pokladek 2010; Reichertz 2013; Schippling 2017; Maier 2018). Es fehlt, bis auf wenige Ausnahmen, wie etwa die Überlegungen von Oevermann u.a. (1979) oder die Arbeit von Reichertz (2013), eine systematische Auseinandersetzung mit dem Interpretationsprozess, mit dessen institutionellen und organisationalen Kontexten sowie mit der kommunikativen Generierung sozialwissenschaftlichen Wissens innerhalb von Interpretationsgruppen (vgl. Reichertz 2013, S. 54).

2 Wissensgenerierung in Interpretationsgruppen im Licht reflexiver Elitebildungsforschung

Wie kann man das Wissen, welches in Interpretationsgruppen hervorgebracht wird, genauer charakterisieren? Diese Frage setzt ein Verständnis davon voraus, was Interpretationsgruppen eigentlich sind. Reichertz (2013, S. 13) definiert Interpretationsgruppen als „spezifische Medien/Mittel oder soziale Techniken der Wissensgenerierung oder genauer: der kommunikativen⁵ Generierung sozialwissenschaftlichen Wissens über die soziale Welt, also der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit“ (vgl. auch Keller/Knoblauch/Reichertz 2012). Dieses „sozialwissenschaftliche Wissen über die soziale Welt“ zeichnet sich, in einer ersten Annäherung, durch ein spezifisches Verhältnis zu seinem Gegenstandsbereich aus. Es handelt sich um „Konstruktionen von Common Sense-Konstruktionen oder Erfahrungen über Common Sense-Erfahrungen“ (Bohnsack/Krüger 2005, S. 186) oder auch um „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1962). Dies impliziert eine Distanzierung oder einen Bruch mit den Vorannahmen des Common Sense (vgl. auch Bourdieu 1993), der einen Wechsel der Analyseinstellung von einem *Was* die soziale Realität in der Perspektive der Akteure ist zu einem *Wie* dieselbe in der Praxis hergestellt wird voraussetzt. Mit Luhmann (1995, S. 92-164) kann man von einem Wechsel der „Beobachtung *erster* Ordnung“ zu einer „Beobachtung *zweiter* Ordnung“ sprechen.

Die Generierung sozialwissenschaftlichen Wissens kann durch einen Einzelinterpretieren aber auch innerhalb einer Interpretationsgruppe stattfinden. Die Arbeit in Interpretationsgruppen unterstützt zum einen, die Daten erst einmal überhaupt zu verstehen (Haubl 2013, S. 16); zum anderen wird durch eine Investigator-Triangulation bei der Dateninterpretation eine Multiperspektivität auf das Datenmaterial erzeugt (z.B. Schröer u.a. 2012). Diese kann eine be-

grenzte Sicht des Interpreten aufbrechen und ermöglicht neue Lesarten. So unterstützt eine Investigator-Triangulation „actively engaging multiple ways of seeing and knowing“ (Archibald 2016, S. 244). Kurt (2012, S. 178) hebt hervor, dass im Prozess der gemeinsamen Dateninterpretation überraschende Lesarten im Hinblick auf das Datenmaterial entstehen, welche ein Einzelinterpret, der durch seine Standortgebundenheit determiniert ist, kaum hervorbringen würde. Damit wird in der Gruppeninterpretation systematisch eine „Befremdung des eigenen Blicks“ (Hirschauer/Amman 1997) erzeugt, welche die soziale und kulturelle Bedingtheit der eigenen Perspektive zunächst erst einmal bewusst werden lässt: eine grundlegende Voraussetzung für einen reflexiven wissenschaftlichen Zugang.

Die Dimension der wissenschaftlichen Reflexivität im Forschungsprozess zielt für Bourdieu (1993, 1998, 2001) in erster Linie darauf ab, die Standortgebundenheit der Forschenden und deren wissenschaftliche Praxis selbst kritisch in den Blick zu nehmen, indem deren „soziale Bedingungen“ sowie der „Akt der Objektivierung“ zum Untersuchungsgegenstand werden (Bourdieu 1993, S. 365). Hierfür ist es notwendig, einen reflexiven wissenschaftlichen Habitus innerhalb des akademischen Feldes zu institutionalisieren (Bourdieu 1993; vgl. auch Hark 2009, S. 204). In diesem Kontext können Interpretationsgruppen einen Ort darstellen, an dem Reflexivität im Sinne von Bourdieu (1993) als „kollektives Unternehmen in actu“ (Hark 2009, S. 205) Verwirklichung findet. Darüber hinaus ist eine Untersuchung, wie eine Wissensproduktion in Interpretationsgruppen stattfindet und welche Art von Wissen hier generiert wird – welches das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist – in besonderem Maße dem Anspruch einer wissenschaftlichen Reflexivität im Sinne Bourdieus verpflichtet, da die Gruppeninterpretationen als „kommunikative Konstruktionen von Wirklichkeit – halt nur im wissenschaftlichen Kontext“ (Reichertz 2013, S. 8) eben auch in die Mechanismen des wissenschaftlichen Feldes eingebunden sowie durch Standortbedingungen der Forschenden determiniert sind. Somit können Forschungswerkstätten als „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980) verstanden werden, der „eine spezifische Diskussionskultur, ein gemeinsames wissenschaftliches Selbstverständnis und somit eine Scientific Community zu begründen vermag“ (Maier 2018, S. 36).

Im Anschluss an das Konzept der Standortgebundenheit von Bourdieu (1998) wurde das Programm einer reflexiven Elitebildungsforschung entwickelt (Deppe/Keßler/Winter 2016). Anliegen dieser Elitebildungsforschung ist es, unter Rekurs auf kritische Elitetheorie sowie einen qualitativen Zugang zum Gegenstandsbereich eine „Reflexion des eigenen (theoretischen) Standortes“ (Deppe/Keßler/Winter 2016, S. 88) zu ermöglichen. Dabei geht es in erster Linie darum, sich bei der eigenen Perspektive auf soziale Realität irritieren zu lassen und eine „Sensibilität hinsichtlich sozialer Ungleichheit im Bildungssystem“ zu entwickeln sowie auf der Grundlage eines qualitativen Zugangs, „die sozialen Prozesse der Herstellung und Konstruktion von ‚Eliten‘ und deren Zusammenhänge und Interdependenzen zu analysieren“ (Deppe/Keßler/Winter 2016, S. 89). Die Begriffe ‚Elite‘ und ‚Exzellenz‘ zeichnen sich dabei gerade dadurch aus, dass sie schillernd und unscharf sind (vgl. Krüger u.a. 2012, S. 330; vgl. auch Lukes 2005; Ricken 2009). Eine reflexiv verstandene Elitebildungsforschung kann vor diesem Hintergrund als Versuch verstanden werden, diese Begriffe in ihrer Semantik auszuloten und entsprechende Machtverhältnisse zu rekonstruieren (vgl. Ricken 2009; Deppe/Keßler/Winter 2016).

Die Arbeit in Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten mit dem Anliegen eines deutenden Verstehens und einer Dateninterpretation, die sich einer standardisierten Aufschlüsselung versperrt (vgl. Maier 2018, S. 33), stellt eine Möglichkeit dar, den Anspruch einer reflexiven Elitebildungsforschung in der Praxis umzusetzen und in den wissenschaftlichen Alltag zu integrieren.

Im Folgenden wird ein Einblick in die Praxis einer Gruppeninterpretation am Beispiel der Arbeit in einer Forschungswerkstatt eröffnet, die regelmäßig an einer portugiesischen Universität stattfindet. Diese Gruppeninterpretation bezieht sich auf Datenmaterial, welches an einer Internationalen Schule im Großraum Lissabon erhoben wurde. Im Fokus steht eine Reflexion darüber, wie das „sozialwissenschaftliche Wissen über die soziale Welt“ (Reichertz 2013, S. 13) im Rahmen der Gruppeninterpretation interaktiv konstruiert wird und in welcher Weise diese Wissenskonstruktionen im Kontext der Praxis einer reflexiven Elitebildungsforschung verstanden werden können.

3 Methodologische Reflexionen zur Praxis reflexiver Elitebildungsforschung am Beispiel der Arbeit in einer Forschungswerkstatt an einer portugiesischen Universität

An der hier vorgestellten Gruppeninterpretation, die als Ausgangspunkt der Reflexionen zur Praxis reflexiver Elitebildungsforschung dienen soll, nahmen insgesamt sechs Personen teil, die sich alle in einer wissenschaftlichen Qualifikationsphase auf (post)doktoraler Ebene befinden. Die Interpretation fand am 18. Januar 2017 im Rahmen einer Forschungswerkstatt an einer portugiesischen Universität statt. Die Kommunikation in der Gruppe erfolgte in portugiesischer Sprache.⁶ Es handelt sich hierbei um eine Interpretationsgruppe, an welcher Personen unterschiedlicher Nationalitäten teilnahmen (vgl. hierzu auch Schütze 2005) und welche mit Maier (2018, S. 38) als institutionalisierte Form der von Seiten der Hochschule „strukturell nicht oder nur indirekt gestützte Interpretationsgruppe“ verstanden werden kann. Dabei erfolgt eine regelmäßige Zusammenkunft von Personen, die empirisches Material aus ihren Qualifikationsarbeiten einbringen und unter Rückgriff auf entsprechend vorhandene Methodenkenntnisse in der Gruppe interpretieren. Die Gruppenleitung übernimmt jeweils diejenige Person, aus deren Forschungsprojekt empirisches Material interpretiert wird. Eine große Anzahl der Teilnehmer*innen verfügte zu diesem Zeitpunkt noch über verhältnismäßig wenige Erfahrungen im Bereich der Praxis von Gruppeninterpretationen.

Die Abschnitte aus der Gruppeninterpretation, die hier in den Blick genommen werden, beziehen sich im Wesentlichen auf eine Textsequenz aus einem Experteninterview mit einem Schulleiter einer Internationalen Schule in Lissabon. Das Interview wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Internationalen Schulen im Großraum Lissabon am 22. April 2016 erhoben, in englischer Sprache geführt und verfügt insgesamt über eine Länge von 63 Minuten. Das Projekt basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign und untersucht die Konstruktion

von schulischer Identität durch die Mitglieder der Schule in drei kontrastiven Fallstudien an Internationalen Schulen.⁷ Das Verfahren der Datenauswertung ist die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014, 2017; Nohl 2006), deren Forschungslogik sich auch in der Gruppeninterpretation widerspiegelt.

Hervorzuheben ist bei dieser Interpretation, dass die Gruppenleiterin zugleich die Leiterin des Projekts ist, aus welchem das Interview mit dem Schulleiter stammt. Darüber hinaus ist sie ebenfalls die Person, die das Interview geführt hat. Aus dieser besonderen Konstellation ergibt sich, dass während der Gruppeninterpretation auch zugleich eine Rekonstruktion der eigenen Konstruktionen der Interviewerin, jetzt in der Rolle der Gruppenleiterin, stattfindet, wie anschließend beispielhaft gezeigt wird.⁸

Bei der Gruppeninterpretation handelt es sich um eine erste Interpretationssitzung zu diesem Interview mit dem Schulleiter. In Folgesitzungen fanden weitere Interpretationszusammenkünfte statt, bei welchen Interviews mit den Mitgliedern anderer internationaler Schulen gemeinsam interpretiert und in einer komparativen Analyse empirische Vergleichshorizonte rekonstruiert wurden (vgl. hierzu auch Glaser 1965; Bohnsack 2014). Die Praxis der komparativen Analyse wird im Folgenden ebenfalls am Beispiel einer Sequenz aus einer späteren Interpretationssitzung aufgezeigt.

Insgesamt findet mit exemplarischem Bezug auf verschiedene Sequenzen aus Gruppeninterpretationen eine Reflexion darüber statt, in welcher Weise hier Wissen generiert wird und um welche Art des Wissens es sich handelt. Es geht nicht darum, die Ergebnisse der Analyse des empirischen Materials in umfassender Weise darzustellen.

Die Sequenz aus dem Experteninterview mit dem Schulleiter, auf welche sich die Gruppeninterpretation bezieht, stellt eine Reaktion desselben auf den Eingangsstimulus des Interviews dar, wo er aufgefordert wird, seine Schule im Allgemeinen vorzustellen:

Schulleiter: [...] erm, we have around 600 students, from nursery to Grade 12, erm we have, at the last count 43 nationalities within the school, and those, within those 43 nationalities there are 25 mother tongues (3) er, I am very clear that I describe us as an inclusive school, so that we will provide an education to anyone that we believe we have the resources to support, and who will benefit from the education that we provide. That is different to a selective school (.) er, which essentially on-, will only take the students that they believe will get high examination results (.) OK? (Schulleiter einer Internationalen Schule im Großraum Lissabon 2016)

In einem ersten Zugang zu dieser Sequenz versuchen die Interpretationsteilnehmer*innen ein allgemeines Verständnis auf einer inhaltlichen Ebene abzusichern. Zum Zeitpunkt der Interpretation verfügen die Teilnehmer*innen über einige allgemeine Informationen zum Projektkontext, in welchem dieses Interview erhoben wurde. Jedoch sind sie bestrebt, dieses Kontextwissen nicht vorschnell in die Interpretation mit einzubeziehen, sondern sich dem Material offen zu nähern. Bei der Rekonstruktion der inhaltlichen Ebene rekurren die Teilnehmer*innen auf Fachtermini der Dokumentarischen Methode:

Teilnehmer 1: Die Ebene der formu- gut, die Ebene der formulierenden Interpretation ist das, was du gerade vorgelesen hast. Es ist einfach, wir, 600 Schüler, die Nationalitäten und die Sprachen. Die Funktion davon im im im Diskurs, es gibt hier eine illustrative Funktion. Er konstruiert ein Bild davon was die Schule ist und das, das ist eine Illustration. (Interpretationsgruppe 2017a)

Diese kurze Sequenz aus der Gruppeninterpretation, in der zunächst die Thematik der Anzahl von Nationalitäten und Sprachen an der Schule auf einer formulierenden Ebene rekonstruiert wird, geht sehr schnell in eine Analyse über, die diese Ebene überschreitet, indem der Teilnehmer die Funktion des Diskurses des Schulleiters analysiert. Damit wird bereits hier die Ebene einer Analyse, die innerhalb des Rahmens der Common Sense-Konstruktionen der befragten sozialen Akteure – in diesem Fall des Schulleiters – verbleibt, verlassen.

Die reflektierende Interpretation zu diesem Thema gestaltet sich am Beispiel einer Interpretation eines Interviews mit dem Schulleiter einer anderen Schule, welche in einer der späteren Sitzungen stattgefunden hat, wie folgt:

- Gruppenleiterin: Danach spricht er über das Publikum und hier habe ich auch einen Unterschied zu diesem anderen Direktor bemerkt, da gibt es eine Dualität zwischen wir bilden natürlich französische Kinder aus, diese Schule ist in Lissabon, aber wir bilden auch viele ausländische Kinder aus, das heißt, die Portugiesen sind Ausländer.
- Teilnehmerin 1: @3@
- Gruppenleiterin: Ja.
- Teilnehmerin 1: @Ja, das stimmt wirklich.@[...]
- Gruppenleiterin: Und das ist anders als an der anderen Schule, [...] es gab keine
- Teilnehmerin 1: Ja genau.
- Gruppenleiterin: es gab keinen spezifischen Bezug
- Teilnehmerin 1: auf die Nationalitäten, ja, er
- Gruppenleiterin: er sagte, wir sind 44 Nationalitäten.
- Teilnehmerin 1: Genau, hier nicht.
- Gruppenleiterin: Hier nicht, hier gibt es die Franzosen und die ausländischen Kinder. (Interpretationsgruppe 2017b)

An dieser Sequenz wird deutlich, dass während der Arbeit der Gruppeninterpretation in verschiedenen Sitzungen Vergleichshorizonte zwischen den diskursiven Konstruktionen beider Schulleiter entwickelt werden. Während Schulleiter 1 in einer quantifizierenden Form das Thema der Nationalitäten und Sprachen an der Schule diskursiv einführt, elaboriert Schulleiter 2 diese Thematik in der Figur der Dualität ‚französisch – ausländisch‘.

Die Gruppeninterpretation von Schulleiterinterview 1 setzt sich im weiteren Verlauf der Gruppeninterpretation der ersten Sitzung auf einer reflektierenden Ebene fort, bei welcher sich formale und semantische Interpretationselemente vermischen:

- Teilnehmerin 3: Man könnte dem hinzufügen, dass er sagt *at the last count*, was auch ein gewisses, ein gewisses Streben nach Messung zeigt, mit dem was es heißt äh die Schule zu vermessen.
- Gruppenleiterin: *at the last count, at the last count* stimmt hm, hm
- Teilnehmerin 3: also es zeigt auch auf der anderen Seite, dass, dass er seine Schule kennt und dass
- Teilnehmerin 4: nein, nein und dass er dem viel Wichtigkeit zumisst
- Teilnehmerin 3: genau
- Teilnehmerin 4: der, der Verbreitung der Nationalitäten, das heißt, dass er nicht, für ihn ist das ein, scheint das eine positive Sache zu sein, ein positiver Gegenhorizont. (Interpretationsgruppe 2017c)

Dieser Abschnitt der Gruppeninterpretation zielt darauf, gemeinsam zu rekonstruieren, wie der Schulleiter die Schule vorstellt und welche Bedeutungsdimensionen damit verbunden sind. In diesem Kontext werden verschiedene Interpretationsansätze zur Konstruktion der Schulidentität entwickelt. Dabei erfolgt eine

wechselseitige Bestätigung der Teilnehmer*innen, die bezüglich der Textsequenz Einigkeit erzielen, indem diese Ansätze in gleichem Maße zugelassen werden. Die Gruppeninterpretation bewegt sich hier bereits auf einer sozialwissenschaftlich abstrahierenden Ebene und greift auf methodologische Fachtermini zurück.

In der sich anschließenden Sequenz erfolgt eine Diskussion zur Position der Interviewerin während der konkreten Interviewsituation, wobei die Gruppenleiterin dieselbe Person wie die Interviewerin ist:

- Teilnehmer 1: Diese Einleitung mit mit mit negativen und positiven Gegenhorizonten, in, in diesem Fall der Selektivität und der Inklusion ähm das ist sehr witzig, weil er den Ausdruck benutzt *I want* (.) *I am very clear*
- Gruppenleiterin: ja stimmt
- Teilnehmer 1: *I am very clear*
- Gruppenleiterin: aber was, was
- Teilnehmer 1: weil er erwartet, weil er mit deiner Interpretation als äh ähm Interviewerin rechnet.
- Gruppenleiterin: Was erwartet er?
- Teilnehmer 1: Er erwartet, dass deine Erwartung ist, dass das eine Eliteschule ist
- Teilnehmerin 3: Genau.
- Teilnehmer 1: und er entwickelt den ganzen Diskurs, weil er denkt
- Teilnehmerin 3: um zu überzeugen
- Teilnehmer 1: um dich vom Gegenteil zu überzeugen, dass es keine ist. (Interpretationsgruppe 2017d)

Teilnehmer 1 leitet hier im Rahmen einer reflektierenden Interpretation, in welcher er einen positiven sowie einen negativen Gegenhorizont bei der Rekonstruktion der Interviewsequenz herausarbeitet, eine Metareflexion zum Verlauf des Interviews und den Erwartungen des Schulleiters an die Interviewerin ein. An dieser Stelle könnte man mit Bezug auf die Anforderung an Reflexivität im Sinne von Bourdieu (1993, 2001) konstatieren, dass Teilnehmer 1 den Forschungsprozess, in diesem Fall die Situation der Erhebung des Interviews, und im Besonderen die Position der Interviewerin, reflexiv in den Blick nimmt. Dies wird im Folgenden noch weiter entfaltet:

- Gruppenleiterin: *I am very clear*, ja (.) hm, aber was bedeutet das? Er mich als jemanden sieht, sagen wir, einen kritischen Soziologen, der jetzt sagen wird
- Teilnehmer 1: Ganz klar, ja.
- Teilnehmerin 2: Ja.
- Teilnehmerin 4: dass das Eliteschulen sind.
- Teilnehmer 1: Eindeutig.
- Teilnehmerin 3: Ganz klar.
- Teilnehmerin 5: Wahrscheinlich ist er es schon gewohnt, kritisiert zu werden und das Verhalten ist schon ein Verhalten von
- Teilnehmerin 4: Verteidigung
- Gruppenleiterin: Legitimierung oder?
- Teilnehmer 1: Es ist offensichtlich dass, er hat ganz klar eine Vorstellung davon, was du suchst. (Interpretationsgruppe 2017e)

Zu Beginn dieser Sequenz reagiert die Gruppenleiterin auf die Reflexion von Teilnehmer 1 zu ihrer Position als Interviewerin, nimmt diese Reflexion auf und führt sie weiter. Dabei versetzt sie sich in die Rolle des Schulleiters und nimmt an, dass dieser sie als „kritischen Soziologen“ identifiziert, der die Schule im Hinblick auf deren Elitestatus untersucht. Die anderen Teilnehmer*innen interpretieren diese Situation ähnlich und versuchen auf dieser Grundlage den Dis-

kurs des Schulleiters sozialwissenschaftlich zu konzeptualisieren. Diese Sequenz der Gruppeninterpretation könnte man als Praxis von Reflexivität im Sinne eines „kollektiven Unternehmen *in actu*“ (Hark 2009, S. 205) verstehen, in welcher die Forschenden sich selbst mit Fokus auf ihre soziale Position im Feld der Untersuchung reflektieren.

Insgesamt zeigt die diskursive Generierung von Wissen in den hier exemplarisch diskutierten Abschnitten der Gruppeninterpretation zunächst deutlich, dass eine Distanzierung von alltagsweltlichen Common Sense-Konstruktionen stattgefunden hat. Auf der Grundlage der gemeinsamen Interpretation wird ein Wissen generiert, welches sich auf der Ebene einer sozialwissenschaftlichen Abstraktion bewegt und als „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1962) verstanden werden kann. Zudem zeigen sich hier Ansätze einer sozialwissenschaftlichen Konzeptualisierung. Mit Fritz Schütze (2005, S. 217-218) könnte man auch von einer „pragmatischen Brechung“ der Perspektive sprechen, die sich weg von den „wortwörtlichen Oberflächenrepräsentationen“ hin zur „Betrachtung und analytischen Beobachtung von sozialen Prozessen in ihren Hervorbringungsaktivitäten“ richtet. Das in der Gruppeninterpretation kommunikativ konstruierte Wissen, in diesem Fall bezüglich der Konstruktionen der Schulleiter zur Identität der Schule, beschränkt sich nicht nur auf eine inhaltliche Ebene, sondern fokussiert auf eine Analyse der Art und Weise der diskursiven Konstruktionen und den entsprechenden Sinnschichten. Es geht vor allem darum herauszuarbeiten, wie die Schulleiter ihre Schule diskursiv entwerfen und welche impliziten Wissensbestände diesem Entwurf zugrunde liegen. Darüber hinaus erfolgt in reflexiver Annäherung eine gemeinsame Analyse der sozialen Position des Forschenden, in diesem Fall der Interviewerin, im empirischen Feld, die sich im Rahmen der Gruppeninterpretation über ihre Standortgebundenheit vergewissert. Im Verlauf dieser Gruppeninterpretationen ist eine sukzessive sozialwissenschaftliche Konzeptualisierung mit Rekurs auf die Theoriebildung im Bereich der Elitebildung zu beobachten. Man könnte mit Reichertz (2013, S. 82) auch von einem „gedanklichen ‚Sprung‘ ins Ungewisse“ sprechen, welchen er wie folgt charakterisiert: „Man muss sich gemeinsam mit Hilfe der Daten von den Daten lösen und eine Deutung konstruieren, welche durch die Daten gedeckt ist und welche die Daten aber auch aus einer abstrakteren Ebene verständlich(er) werden lässt, allerdings ohne den Datenbezug zu verlieren.“ Im Sinne der Praxis einer reflexiven Elitebildungsforschung in Forschungswerkstätten bedeutet dies – wie hier an konkreten Ausschnitten einer solchen Praxis gezeigt wurde – Semantiken um ‚Elite‘ und ‚Exzellenz‘ im Feld der Elitebildung zu rekonstruieren und im Kontext der Machtverhältnisse, in welche diese eingewoben sind und welche auch die Position der Forschenden affizieren, reflexiv einzuholen (vgl. Deppe/Keßler/Winter 2016; Schippling 2017).

4 Ausblick und Forschungsperspektiven – Internationale Interpretationsgruppen als Ort der Überwindung eines methodologischen Nationalismus?

An der Betrachtung der kommunikativen Wissensgenerierung in Interpretationsgruppen ist deutlich geworden, dass hier nicht nur eine Erweiterung der Multiplizität auf den Forschungsgegenstand stattfindet, sondern auch zur Schaffung von Intersubjektivität, Transparenz und Reflexivität im Forschungsprozess beigetragen wird, was gleichzeitig auch die Frage des ethischen Umgangs mit dem Forschungsgegenstand affiziert (vgl. Unger 2014). In Interpretationsgruppen kann die subjektive Bedingtheit der Einzelinterpretationen durch die gemeinsame Arbeit am empirischen Material reflexiv eingeholt werden, weshalb diese Arbeit auch einen Zugang zur Praxis wissenschaftlicher Reflexivität eröffnen kann. Wie hier am Beispiel der Elitebildungsforschung gezeigt werden konnte, hat die praktizierte Investigator-Triangulation zur (Selbst-)reflexivität der Forschenden etwa im Hinblick auf ihre soziale Position im Forschungsfeld geführt.

Es kann angenommen werden, dass eine Erweiterung der unterschiedlichen Perspektiven und damit die Steigerung von Komplexität beim Zugang zum Forschungsgegenstand auch erreicht werden kann, wenn die Teilnehmer*innen der Interpretationsgruppen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten stammen (vgl. hierzu z.B. Schütze 2005; Munsch 2009, 2012). So können international zusammengesetzte Gruppen eine Möglichkeit für eine solche Perspektiverweiterung bieten. Die sozialwissenschaftliche Forschung, im gezeigten Beispiel die Forschung zu Elitebildung am Beispiel Internationaler Schulen, ist noch immer größtenteils durch das Paradigma eines methodologischen Nationalismus determiniert, welches den Nationalstaat unhinterfragt als Analyse- und Bezugseinheit für Forschung setzt (vgl. z.B. Adick 2005; Resnik 2012; Keßler/Schipping 2019).

International zusammengesetzte Interpretationsgruppen, wie bei der hier untersuchten Forschungswerkstatt der Fall, könnten ein fruchtbarer Ort für die Entwicklung einer Forschung sein, welche das Paradigma eines methodologischen Nationalismus reflexiv aufbricht, da eine Zusammenkunft von Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen nationalstaatlichen Bezügen in besonderer Weise erlaubt, den jeweiligen Nationalstaat als Analyse- und Bezugseinheit kritisch in den Blick zu nehmen und damit eine transkulturelle Perspektive auf die soziale Wirklichkeit zu entwickeln. Für die Elitebildungsforschung würde die Überwindung eines methodologischen Nationalismus bedeuten, dass eine Möglichkeit entsteht, globale Phänomene von Bildung und Erziehung, welche die nationalstaatlichen Grenzen überschreiten, in den Blick zu nehmen.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Potentiale von Interpretationsgruppen im Kontext der Bildung eines reflexiven wissenschaftlichen Habitus auf verschiedenen Ebenen, erscheint es überraschend, dass die Arbeit in diesen Gruppen bisher nur sehr selten selbst zum Objekt wissenschaftlicher Reflexion gemacht worden ist. Es ergibt sich eine Reihe von Forschungsperspektiven zur sozialen Praxis und Wissensgenerierung in Interpretationsgruppen.

Eine Forschungsperspektive bezieht sich auf die Struktur der Interaktion, die in unterschiedliche institutionelle und organisationale Kontexte eingebunden ist (vgl. hierzu ausführlich Maier 2018). Wie sind die Redebeiträge verteilt und wie beziehen sich diese aufeinander? Kommt allen Teilnehmer*innen der gleiche Raum für Redebeiträge zu oder verfügen bestimmte Mitglieder über eine Kommunikationsmacht, die sich z.B. auf eine Hierarchie gründen kann, die durch unterschiedliche akademische Positionen der beteiligten Personen entsteht? Welche Ziele verfolgen die Teilnehmenden mit ihren Redebeiträgen? Auf welche Weise wird die Struktur der Interaktion durch die Wahl der Methodologie/Methode zur Auswertung des empirischen Materials determiniert? Wer entscheidet, ob eine Deutung als angemessen erscheint oder nicht? Institutionell bedingte Hierarchieunterschiede bei der Zusammensetzung einer Interpretationsgruppe mit Personen mit unterschiedlichen akademischen Positionen können durchaus auch einen Einfluss auf die Struktur der Interaktion und die Interpretationsarbeit haben, womit eine problematische Dimension der Gruppeninterpretation angesprochen ist.⁹ Gerade die Frage wie die „Dateninterpretation in Gruppen unter den Bedingungen hochschulischer Organisationsstrukturen interaktiv hervorgebracht wird“ (Maier 2018, S. 37) ist bisher kaum untersucht worden. Auch der Einfluss der empirischen Methodologie/Methode bei der Wissensgenerierung in Interpretationsgruppen ist bisher eine offene Forschungsfrage.

Mit der Analyse der Interaktionsstruktur der Gruppeninterpretation und deren Kontextbedingungen verbindet sich die Frage nach der Art des dort generierten Wissens sowie auch der Art des Wissens, welches die einzelnen Teilnehmer*innen einbringen. Entsteht innerhalb der Interpretation eine neue Qualität von Wissen, welches mit einer Distanzierung von den Common Sense-Konstruktionen der Untersuchten einhergeht? Ein Forschungsdesiderat ist vor allem im Hinblick auf die genaue Beschaffenheit des in Gruppeninterpretationen erzeugten Wissens zu konstatieren. Weitgehend unerforscht ist ebenso, ob die Interpretationsteilnehmer*innen auf ihr Alltagswissen zurückgreifen oder ob und in welcher Weise ein Expertenwissen in die Deutungen einfließt (vgl. Reichertz 2013, S. 55-56). Das Verständnis von Interpretationsgruppen als konjunktiver Erfahrungsraum kann einen Zugang zur Erforschung der dort generierten kollektiven Wissensformen (vgl. hierzu genauer Bohnsack 2017) eröffnen. Dabei ist allerdings eine offene Forschungsfrage, unter welchen Voraussetzungen Interpretationsgruppen überhaupt erst als ein konjunktiver Erfahrungsraum gefasst werden können.

Mit Blick auf eine Überwindung des methodologischen Nationalismus und der Ermöglichung eines „cross-cultural research“ (Pfaff/Bohnsack/Weller 2010, S. 18-20) durch die reflexive Praxis der Gruppeninterpretation, kann sich eine weitere Forschungsperspektive auf eine genauere Untersuchung des Einflusses des kulturellen Hintergrunds der Teilnehmer*innen auf die Interpretationsarbeit und die entsprechende Wissenskonstruktion richten. Was bedeutet es, wenn die Interpret*innen aus unterschiedlichen kulturellen Welten kommen? Gleichzeitig stellt sich die Frage, was es für die Gruppeninterpretation bedeutet, wenn die Beforschten aus einem anderen Kulturkreis als die Forschenden stammen. Ist in international zusammengesetzten Gruppen mehr Potential vorhanden, die „Gräben zwischen vorgeprägten Alltagssichtweisen samt ihren Stereotypisierungen und Vorurteilen zu überwinden“ (Schütze 2005, S. 240), wie es Schütze (2005) am Beispiel internationaler Forschungswerkstätten zeigt? Wie gestaltet sich die Generierung von Wissen im konjunktiven Erfahrungsraum einer internationalen Interpretationsgruppe?

Anmerkungen

- 1 Andere Interpretationsgruppen, welche die Entwicklung der Gruppeninterpretation entscheidend prägten, waren z.B. die Frankfurter Gruppe um Alfred Lorenzer, Ulrich Oevermann und Lothar Krappmann, die zum einen an die Grundlagen der Transzendentalphilosophie sowie -pragmatik anschloss und zum anderen Aspekte der Freud'schen Psychoanalyse aufnahm. Die Konstanzer Interpretationsgruppe um Thomas Luckmann und Jörg Bergmann wiederum wurde im Wesentlichen von der amerikanischen ethnomethodologischen Konversationsanalyse sowie der phänomenologischen Theorietradition geprägt (vgl. hierzu ausführlich Reichertz 2013, S. 32-39).
- 2 Die Forschungswerkstätten von Anselm Strauss werden von früheren Kolleg*innen bis heute weitergeführt (vgl. z.B. Clarke 2005; Wiener 2007).
- 3 Hier nehmen verschiedene Forscher*innen am Prozess der Datenerhebung (z.B. teilnehmende Beobachtung, Interview, Gruppendiskussion) teil.
- 4 Zu konstatieren ist an dieser Stelle ein Forschungsdefizit sowohl im Hinblick auf die Verbreitung und Praxis von Interpretationsgruppen im internationalen Raum als auch zu deren Erforschung.
- 5 Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass der Begriff 'kommunikativ', wie er hier bei Reichertz (2013, S. 13) verwendet wird, sich von seiner Verwendung im Kontext der Dokumentarischen Methode unterscheidet, bei welcher 'kommunikativ' von 'konjunktiv' im Hinblick auf die Charakterisierung der Art der Wissensbestände abgegrenzt wird (vgl. hierzu genauer Mannheim 1980; Bohnsack 2014, 2017).
- 6 Für die Verständlichkeit des Beitrags wurden entsprechende Passagen der Gruppeninterpretation von der portugiesischen in die deutsche Sprache übersetzt. Die Übersetzung unterliegt der Verantwortung von Anne Schippling.
- 7 Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprojekts „A internacionalização da educação das elites em Portugal. Um estudo qualitativo sobre colégios internacionais na Grande Lisboa“ sowie des internationalen Kooperationsprojekts „Learning to be a Global Citizen. Theoretical Perspectives and Methodological Approaches“ (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; FernUniversität in Hagen) entstanden und wird durch die Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Lissabon, gefördert.
- 8 Hinzu kommt, dass eine der Autorinnen des Beitrags gleichzeitig auch die Leiterin der Interpretationsgruppe ist, so dass sich der Beitrag, der die Gruppeninterpretation reflexiv in den Blick nimmt, auf einer Ebene von Konstruktionen dritten Grades bewegt. Inwieweit ein steigender Abstraktionsgrad der Konstruktionen methodologisch sinnvoll ist, kann als eine offene Forschungsfrage betrachtet werden.
- 9 Der Einfluss der akademischen Hierarchieunterschiede zeigt sich insbesondere dann, wenn der Gruppenleiter gleichzeitig der Gutachter einer Forschungsarbeit ist, deren empirisches Material Gegenstand der Gruppeninterpretation ist (vgl. Breuer 2009, S. 135).

Literatur

- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 11. Jg., H. 2, S. 243–269.
- Archibald, M.M. (2016): Investigator triangulation: a collaborative strategy with potential for mixed methods research. In: *Journal of Mixed Methods Research*, 10. Jg., H. 3, S. 228–250.
<https://doi.org/10.1177/1558689815570092>

- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., H. 4, S. 65–83. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R./Krüger, H.-H. (2005): Qualität qualitativer Forschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6. Jg., H. 2, S. 185–190.
- Bourdieu, P. (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M., S. 365–374.
- Bourdieu, P. (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz.
- Bourdieu, P. (2001): *Science de la science et réflexivité*. Paris.
- Breuer, F. (2009): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91717-7>
- Clarke, A.E. (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>
- Denzin, N.K. (1978): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York.
- Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (Hrsg.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks.
- Deppe, U./Keßler, C./Winter, D. (2016): *Kritische Bildungsforschung, reflexive Erziehungswissenschaft. Die Bedeutung des theoretischen Standpunkts für den Forschungsgegenstand am Beispiel der Elitebildungsforschung*. In: Schippling, A./Grunert, C./Pfaff, N. (Hrsg.): *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 83–97.
- Fielding, N.G., Fielding, J.L. (1986): *Linking Data*. Beverly Hills. <https://doi.org/10.4135/9781412984775>
- Flick, U. (2005): Standards, Kriterien, Strategien – Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6. Jg., H. 2, S. 191–210.
- Flick, U. (2007): *Managing the Quality of Qualitative Research*. London/Thousand Oaks/New Dehli/Singapur. <https://doi.org/10.4135/9781849209441>
- Flick, U. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Günter, M./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 395–407. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_28
- Glaser, B.G. (1965): The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. In: *Social Problems*, 12. Jg., H. 4, S. 436–445. <https://doi.org/10.2307/798843>
- Hark, S. (2009): Reflexivität (réflexivité). In: Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar, S. 203–205.
- Haubl, R. (2013): *Kollegiales Lernen in einer forschenden Interpretationsgruppe*. Frankfurt a.M.
- Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a.M.
- Hoffmann, B./Pokladek, G. (2010): Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11. Jg., H. 2, S. 197–217.
- Inowlocki, L./Riemann, G./Schütze, F. (2010): Das forschende Lernen in der Biographieforschung – Europäische Erfahrungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11. Jg., H. 2, S. 183–195.
- Institut für Qualitative Forschung (2018): *Übersicht zu qualitativ-methodischen Forschungswerkstätten deutschsprachiger Raum*.

- <http://www.qualitative-forschung.de/information/forschungswerkstaetten/Forschungswerkstaetten.pdf> (12. Juli 2018)
- Interpretationsgruppe (2017a): Sequenz 1 der Interpretation, 18.01.2017, unveröffentlichtes Material.
- Interpretationsgruppe (2017b): Sequenz 1 der Interpretation, 21.06.2017, unveröffentlichtes Material.
- Interpretationsgruppe (2017c): Sequenz 2 der Interpretation, 18.01.2017, unveröffentlichtes Material.
- Interpretationsgruppe (2017d): Sequenz 3 der Interpretation, 18.01.2017, unveröffentlichtes Material.
- Interpretationsgruppe (2017e): Sequenz 4 der Interpretation, 18.01.2017, unveröffentlichtes Material.
- Keller, R./Knoblauch, H./Reichertz, J. (Hrsg.) (2012): *Kommunikativer Konstruktivismus*. Wiesbaden.
- Keßler, C.I./Schipppling, A. (2019): „Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden.“ Bildungsverläufe und Internationalitätseurwürfe junger Erwachsener einer IB World School. In: Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C.I./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.): *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers nach dem Übergang in die Hochschule und Beruf*. Wiesbaden, S. 141–158.
- Krüger, H.-H. (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., H. 3, S. 381–400. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0036-1>
- Krüger, H.-H./Helsper, W./Sackmann, R./Bröckling, U./Kreckel, R./Mierendorff, J./Stock, M. (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Jg., H. 2, S. 327–343. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0271-2>
- Kurt, R. (2012): *Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie*. In: Göttlich, U./Kurt, R. (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation*. Wiesbaden, S. 165–186. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18989-5_10
- Luhmann, N. (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Lukes, S. (2005): *Power. A radical view*. London.
- Mannheim, K. (1980) [1922]: *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Maier, M.S. (2018): *Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box*. In: Maier, M.S./Keßler, C.I./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 29–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_3
- Mruck, K./Mey, G. (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien – zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 284–306.
- Munsch, C. (2009): Diversity. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen, S. 152–162.
- Munsch C. (2012): *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit*. In: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 1177–1189. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_72
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- 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.
- Pfaff, N./Bohnsack, R./Weller, W. (2010): *Reconstructive Research and the Documentary Method in Brazilian and German Educational Science – An Introduction*. In: Bohnsack,

- R./Pfaff, N./Weller, W. (Hrsg.): *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen, S. 7–38.
- Reichertz, J. (2013): *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>
- Resnik, J. (2012): *Sociology of international education – an emerging field of research*. In: *International studies in Sociology of Education*, 22. Jg., H. 4, S. 291–310. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.751203>
- Ricken, N. (2009): *Elite und Exzellenz. Machttheoretische Analysen zum neuen Wissenschaftsdiskurs*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Jg., H. 2, S. 194–210.
- Riemann, G. (2011): „Grounded theorizing“ als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Günter, M./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 405–426.
- Schippling, A. (2017): *Investigator-triangulation in the data interpretation process: an almost untouched research area*. In: *La critica sociologica*, 51. Jg., H. 203, S. 87–100. <https://dx.doi.org/10.19272/201701203007>
- Schröder, N./Bettmann, R./Leifeld, U./Sharma, A. (2012): *Protointerpretative Horizontverschmelzung: zur Bildung einer ‚gemeinsamen‘ Mitspielkompetenz in einer multiperspektivischen Interpretengruppe*. In: Schröder, N./Hinnenkamp, V./Kreher, S./Pofelr, A. (Hrsg.): *Lebenswelt und Ethnographie*. Essen, S. 231–242.
- Schütz, A. (1962): *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. Den Haag.
- Schütze, F. (2005): *Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6. Jg., H. 2, S. 211–248.
- Schulleiter einer internationalen Schule (2016): *Experteninterview*, 22.04.2016, unveröffentlichtes Material.
- Silverman, D. (1985): *Qualitative Methodology and Sociology: describing the social world*. Aldershot.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim/München.
- Steinke, I. (2000): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg. S. 319–331.
- Strauss, A.L. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Unger, H.v. (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. In: Unger, H.v./Narimani, P./M'Bayo, R. (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung*. Wiesbaden, S. 15–39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_2
- Wiener, C. (2007): *Making Teams Work in Conducting Grounded Theory*. In: Bryant, A./Charmaz, K. (Hrsg.): *Sage Handbook of Grounded Theory*. London/New Delhi, S. 293–311. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n14>

Jens Oliver Krüger

Bildungsentscheidungen

Perspektiven einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung

Decisions on education

Qualitative research on Decision-Making.

Zusammenfassung

Der Artikel referiert Perspektiven einer qualitativ ausgerichteten, performanztheoretischen Erforschung von Bildungsentscheidungen. Heuristisch wird eine Differenzierung zwischen Taktiken und Strategien empfohlen, um Unterschiede in der Analyse von Entscheidungsprozessen kenntlich zu machen. Am Beispiel eines Forschungsprojektes zur elterlichen Grundschulwahl werden methodologische Herausforderungen diskutiert, die sich mit der Berücksichtigung von Unentscheidbarkeit, Unabschließbarkeit und Unberechenbarkeit im Kontext einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung verbinden.

Schlagwörter: Bildungsentscheidungen, Entscheidungsforschung, Schulwahl, Taktik, Strategie

Abstract

The article reflects perspectives for a qualitatively oriented, performance-theoretical research into educational decisionmaking. A differentiation between tactics and strategies is recommended in order to clarify different analytical perspectives on decisions. The methodological challenges associated with the consideration of unpredictability in the context of decision-making processes are discussed using the example of a research project on parental primary school choice.

Keywords: Decision Making, School Choice, Tactics, Strategy

1 Konturen einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung

In pädagogischen Zusammenhängen muss permanent entschieden werden. Dort wo „erzogen, belehrt, angeregt, unterrichtet, beraten, geholfen wird“ (Wigger 2003, S. 33) sind Entscheidungen von Pädagog*innen unerlässlich. Und auch pädagogischen Adressat*innen muss Entscheidungsfähigkeit zugestanden werden – ansonsten bliebe jegliches Nachdenken über Bildung obsolet, und die Rede von

Pädagogik erschiene schlicht „unsinnig“ (Heitger 2007, S. 85). So naheliegend die pädagogische Beschäftigung mit Entscheidungen jedoch einerseits erscheint, so unscharf, disparat und mehrdeutig ist die erziehungswissenschaftliche Thematisierung von Entscheidungen lange geblieben.

Einzig in der Untersuchung von sogenannten „Bildungsentscheidungen“, mit denen üblicherweise die Entscheidung zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten am Übergang von einer Stufe des Bildungssystems zur nächsten assoziiert wird, und die auch für die Untersuchung von Mechanismen der Elitebildung zentral ist (Krüger u.a. 2012), hat die erziehungswissenschaftliche Entscheidungsforschung eine deutlichere Kontur gewonnen. Die Untersuchung dieser Bildungsentscheidungen sah sich lange hegemonial dem Rational-Choice-Paradigma verpflichtet (Baumert/Maaz/Trautwein 2010, S. 8). In jüngerer Vergangenheit macht sich demgegenüber ein wachsendes Interesse an Alternativen bemerkbar und vermehrt werden Perspektiven einer dezidiert qualitativ orientierten Entscheidungsforschung diskutiert. In diesem Kontext arbeitet der vorliegende Artikel die Konturen einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung heraus, die auf die Hervorbringung von Entscheidungsszenarien fokussiert ist. Dieses Vorhaben orientiert sich an drei Grundgedanken:

- *Performanztheoretisch ist die Hervorbringung von Entscheidungsszenarien zu erforschen.* Während alltagspraktisch in der Regel davon ausgegangen wird, dass Menschen überall dort entscheiden, wo sie sich vor eine Wahl gestellt sehen – dass also das Entscheidungsszenario der Entscheidung vorausgeht – plädiert der vorliegende Beitrag für eine Fokusverschiebung:
- *Entscheidungsszenarien werden nicht als Voraussetzung, sondern als Resultat bzw. als Effekt spezifischer Aushandlungspraktiken und diskursiver Kämpfe in den Blick genommen.* Entscheidungsszenarien sind dementsprechend nicht stabil, sondern besitzen eine amorphe, veränderliche Gestalt. Der Gewinn einer solchen Perspektive liegt darin, der Bedeutung von Ungewissheit im Rahmen von Entscheidungsprozessen Rechnung zu tragen (Keiner 2005, S. 156), die Entschiedenheit von Entscheidungen zu befragen und den Blick für die Prozessualität, Offenheit und potentielle Unabschließbarkeit eines Entscheidungsgeschehens zu öffnen.
- Für die Erforschung eines solchen Geschehens gilt es Theoriewerkzeuge zu akquirieren, die anstatt strategisch auf Entscheidbarkeit, Berechenbarkeit und Entscheidungsergebnisse – eher taktisch auf *Unentscheidbarkeit, Unberechenbarkeit und Unabgeschlossenheit* im Entscheidungsprozess fokussieren.

Der vorliegende Artikel gliedert sich in zwei Teile. Ein erster Teil beschäftigt sich näher mit den heuristischen Voreinstellungen der genannten Untersuchungsperspektive. Ein zweiter Teil zeigt empiriebezogen die Fruchtbarkeit dieser Perspektive auf. Am Beispiel eines Forschungsprojektes zur elterlichen Grundschulwahl (Zentrum für Schul- und Bildungsforschung 2018) werden Herausforderungen und Perspektiven einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung diskutiert. Der Artikel schließt mit einem kurzen Ausblick.

Im Kontext des Gesamtartikels bleibt stets zu reflektieren, dass die Rede von „Bildungsentscheidungen“ nicht unproblematisch ist. In der Bezeichnung einer Entscheidung als „Bildungsentscheidung“ transportiert sich eine normative Implikation: der Gebrauch des Bildungsbegriffs klingt verheißungsvoll, auch und gerade wenn er nicht hinreichend bestimmt wird. Empirisch muss gefragt werden, wie eine Entscheidung als Bildungsentscheidung qualifiziert wird und wer die

Macht besitzt, Entscheidungen und Unterscheidungen jeweils für sich zu reklamieren und durchzusetzen (Gomolla/Radtke 2002).

2 Taktiken und Strategien

Es gibt eine Reihe jüngerer Forschungsarbeiten, die Anschlüsse an eine performanztheoretische Entscheidungsforschung nahelegen. Dazu gehören – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Arbeiten aus dem Umfeld der Biographieforschung (vgl. Miethe/ECarius/Tervooren 2014), Arbeiten, die Entscheidungen aus praxeologischer Perspektive in den Blick nehmen (Rabenstein/Gerlach 2016; Drope 2018) oder solche, die ungleichheitstheoretisch Anschlüsse an die Schriften Pierre Bourdieus nahelegen (Thiersch 2014; Helsper u.a. 2010). Sporadisch finden sich explizitere Hinweise auf einen performanztheoretischen Blickwechsel: So spricht Schweda davon, die „Hervorbringung von Bildungsentscheidungen“ (Schweda 2014, S. 89) zu rekonstruieren und schon 1977 behandeln Wolff, Confurius, Heller und Lau „Entscheidungen als praktische Herstellungen“ (Wolff u.a. 1977). Von solchen Ausnahmen abgesehen, lässt sich der performanztheoretischen Entscheidungsforschung jedoch ein Theoriedefizit attestieren.

Es stellt sich die Frage, wie sich die Eigenheiten eines performanztheoretischen Ansatzes heuristisch genauer bestimmen lassen. Diesbezüglich empfiehlt der vorliegende Artikel den Bezug auf eine instruktive Unterscheidung des französischen Kulturtheoretikers Michel de Certeau. Dessen Schrift „Kunst des Handelns“, die als ein „Schlüsselwerk“ (Hepp/Krotz/Thomas 2009) der Cultural Studies gehandelt wird, profiliert eine Differenz zwischen Taktiken und Strategien, die sich für die heuristische Verortung von unterschiedlichen Ansätzen der Entscheidungsforschung fruchtbar machen lässt.

Die Differenz zwischen Taktiken und Strategien entlehnt Certeau, der von seinen Zeitgenossen wahlweise anerkennend als „Outsider“ (Ricoeur 2004, S. 306) oder kritisch als Vordenker eines „vagabundierende[n] ,offene[n], plurale[n], lokale[n] Denken[s]“ (Bourdieu 1996, S. 73) beschrieben wird, bei der preußischen Militärtheorie. Hier wird die Kriegsführung betreffend zwischen der Taktik als der „Lehre vom Gebrauch der Streitkräfte im Gefecht“ und der Strategie als der „Lehre vom Gebrauch der Gefechte zum Zweck des Krieges“ (Clausewitz 2014, S. 107) unterschieden. Die Strategie behält die übergeordnete Zwecksetzung im Auge – die Taktik – bar dieser Weitsicht – sichert die Handlungsfähigkeit im Gefecht. Im Unterschied zur preußischen Militärtheorie, die sich vornehmlich für Strategien aus Feldherrenperspektive (*strategós*, altgriechisch: der „Feldherr“) interessiert („Die Taktik wird viel weniger Schwierigkeiten für eine Theorie bieten als die Strategie“, Clausewitz 2014, S. 124) versteht Certeau die Taktiken als den theoretisch herausfordernderen Teil der dualistischen Unterscheidung. Theoriearchitektonisch werden Taktiken und Strategien so in ein symmetrischeres Verhältnis gebracht, was Certeaus Reflexionen für eine aktuelle Gegenüberstellung von unterschiedlichen Ansätzen der Entscheidungsforschung interessant macht:

Entscheidungen lassen sich einerseits strategisch in den Blick nehmen. Certeau geht davon aus, dass im Kontext von Strategien auf einen „spezifischen Typus des Wissens“ (Certeau 1988, S. 88) Bezug genommen wird, der mit der Macht be-

gabt ist, Kräfteverhältnisse zu berechnen, zu planen und zu manipulieren. Eine solche Souveränität setzt die cartesianische Setzung eines autonomen Ortes voraus, von dem sich ein strategischer Blick auf eine Umwelt einnehmen lässt, die der/die Entscheider*in „beobachten, vermessen, kontrollieren und somit seiner eigenen Sichtweise ‚einverleiben‘ kann“ (Certeau 1988, S. 88).

Andererseits lässt sich ein Entscheidungsgeschehen taktisch interpretieren. Bei der „Taktik“ handelt es sich um einen Wissenstypus, der sich komplementär durch Machtdefizite auszeichnet. Die Taktik besitzt im Gegensatz zur Strategie keinen eigenen Ort: Sie „hat nur den Ort des Anderen“ (Certeau 1988, S. 89). Taktiert wird immer dann, wenn ein Gesamtüberblick (eine Strategie, eine Orientierung) fehlt und unter Bedingungen entschieden und gehandelt wird, die der/die Entscheider*in nicht machtvoll kontrolliert. Die mangelnde Souveränität der Taktik ist jedoch nicht gleichbedeutend mit Ohnmacht oder Passivität. Die Taktik – so de Certeau – nutzt „wachsam die Lücken [...], die sich in besonderen Situationen der Überwachung durch die Macht der Eigentümer auftun. Sie wildert darin und sorgt für Überraschungen“ (Certeau 1988, S. 89). Der Fokus auf Taktiken richtet sich also auf „die Grenzen strategischer Berechnungen“ (Hepp 1998, S. 37).

Theoriearchitektonisch würde es zu weit führen, Taktiken und Strategien zu unterschiedlichen Modi des Entscheidens zu erklären. Viel eher handelt es sich um unterschiedliche Betrachtungsweisen des gleichen: D.h. ein und dasselbe Entscheidungsgeschehen lässt sich sowohl als taktisches Geschehen wie als Ausdruck einer Strategie perspektivieren.

In der Untersuchung von Bildungsentscheidungen hat man sich lange einseitig auf strategieorientierte Sichtweisen konzentriert. Das erscheint aus der Perspektive der Educational Governance oder im Diskurs um neue Steuerung im Bildungswesen auf den ersten Blick nachvollziehbar – schließlich muss eine pragmatische Bildungsplanung immer (auch) strategisch argumentieren, wenn prognostiziert oder erklärt werden soll, wer sich warum wie entscheidet. Gleichzeitig lässt sich jedoch kritisch in Frage stellen, wie souverän strategische Planungen tatsächlich sind und wie sich die Macht, Kräfteverhältnisse zu berechnen, zu planen und zu manipulieren, tatsächlich durchsetzt. Ausgehend von de Certeaus Argumentation sind die Folgekosten strategieorientierter Sichtweisen zu berücksichtigen, denn jede strategische Planung konstituiert ihre eigene Hinterbühne auf der taktisches Handeln möglich oder zumindest attraktiv wird. Daher spricht vieles dafür, strategische Sichtweisen durch einen performanztheoretischen Blickwechsel zu ergänzen, der mikroanalytisch die taktische Dimension in Entscheidungsprozessen näher berücksichtigt. Zu diesem Zweck kann gefragt werden, wie die Entscheidungssituation bzw. ein spezifisches Entscheidungsszenario aus der Perspektive einzelner Entscheider*innen überhaupt hervorgebracht wird. Hier ist man ganz nahe bei de Certeaus Ausführungen zur Taktik, die abseits des Rational-Choice-Paradigmas eine Alternative zur Reduktion von „Strategieproblem[en] auf die idealen Bedingungen einer ‚rationalen Wahl‘“ (Laclau/Mouffe 2006, S. 243) offeriert. Während die strategieorientierte Entscheidungsforschung auf Entscheidbarkeit, Abgeschlossenheit und Berechenbarkeit fokussiert, muss eine Entscheidungsforschung, die sich für Praktiken des Taktierens interessiert, gerade die Unentscheidbarkeit, Unabgeschlossenheit und Unberechenbarkeit von Entscheidungen berücksichtigen. Um Theoriewerkzeuge zu akquirieren, die für eine Analyse der taktischen Dimension in Entscheidungsprozessen anschlussfähig sind, ist man auf die Ränder der klassischen Entscheidungstheorie angewiesen.

Diese Ränder werden im Folgenden anhand der drei genannten Aspekte der *Unentscheidbarkeit*, *Unberechenbarkeit* und *Unabgeschlossenheit* konturiert.

2.1 Unentscheidbarkeit

Gesellschaftstheorien verschiedener Provenienz konstatieren seit den 1980er Jahren eine Zunahme an Entscheidungsnotwendigkeiten. Angesichts eines gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsschubes und einer neuen Standardisierung von Lebenslagen (Beck 1986, S. 119) wird das Leben in einer „Entscheidungsgesellschaft“ (Schimank 2005) beschrieben, die sich durch eine Zunahme von „Entscheidungszwängen“ (Beck/Bonß/Lau 2004, S. 15) auszeichnet. Die Emanzipation des Individuums vom zerfallenden Kanon allgemein geteilter Selbstverständlichkeiten bedinge zwar eine Zunahme an Entscheidungsfreiheit, potenziere aber gleichzeitig „Uneindeutigkeiten“ (Rechenauer 2009) und bedinge ein „Handeln unter Unsicherheit“ (Böhle/Wehrich 2009). Anstatt davon auszugehen, dass immer mehr entschieden werden müsse, da immer mehr Unsicherheit existiert, lässt sich jedoch performanztheoretisch fragen, wie sich Unsicherheit im Rahmen der Hervorbringung von Entscheidungsszenarien ihrerseits konstituiert. Ein geeignetes begriffliches Instrumentarium hierfür profiliert der Kybernetiker Heinz von Foerster, der zwischen entscheidbaren und prinzipiell unentscheidbaren Entscheidungen differenziert. Entscheidbare Entscheidungen sind durch einen deterministischen Algorithmus gekennzeichnet: „Aufgrund zwingend logischer Ableitung“ lässt sich „das unerschütterliche ‚Ja‘ oder ‚Nein‘“ (Foerster 1993, S. 352) erreichen. Im Falle von prinzipiell unentscheidbaren Entscheidungen existiert demgegenüber kein Zwang, keine Notwendigkeit und kein Determinismus sich so oder so zu entscheiden. Es herrscht Wahlfreiheit. Die Unterscheidungen zwischen Entscheidbarkeit und prinzipieller Unentscheidbarkeit führt Foerster zu der Feststellung: „Wir können nur *jene* Fragen entscheiden, die prinzipiell unentscheidbar sind“ (Foerster 1993, S. 352). Nun stellt Foerster fest, dass zur guten Nachricht der Wahlfreiheit immer auch die „schlechte Nachricht“ gehört, „dass wir für diese Entscheidungen dann auch Verantwortung übernehmen müssen“ (Baecker 1994, S. 165; vgl. auch Foerster 1993, S. 352). Dieser Zusammenhang zwischen Ungewissheit, Unentscheidbarkeit und Verantwortung wird ganz ähnlich bei Derrida thematisiert, der feststellt: „Eine Entscheidung kann sich nur jenseits des berechenbaren Programms ereignen, das jede Verantwortung zerstören würde, indem es sie in eine programmierbare Wirkung determinierter Ursachen verwandeln würde“ (Derrida 2001, S. 178). Damit versteht Derrida – ähnlich wie Foerster – die Unentscheidbarkeit weder als Rest entscheidungsfähiger Entscheidungen, noch will er sie lediglich als Limitation von Berechenbarkeiten berücksichtigen sehen. Es geht grundsätzlicher darum, dass das „Unentscheidbare [...] das Feld der Entscheidung oder der Entscheidbarkeit“ (Derrida 2001, S. 178) erst eröffne.

Eine performanztheoretische Perspektive auf Entscheidungsprozesse rechnet dementsprechend mit Unentscheidbarkeit und fragt danach, wie in der Hervorbringung von Entscheidungsszenarien ein Spannungsfeld zwischen Freiheit, Zwang und Verantwortung etabliert und bearbeitet wird.

2.2 Unabgeschlossenheit

Entscheidungen lassen sich entweder als langsamer Reifeprozess oder als plötzliches Ereignis – als „Schlag ohne Dauer“ (Clausewitz 2014, S. 34) – beschreiben: „Entscheidungen reifen und fallen“ (Ortmann 2014, S. 21). Eine performanztheoretische Untersuchung der Hervorbringung von Entscheidungsszenarien optiert für das prozessuale Beschreibungsformat. Das ist entscheidungstheoretisch von großer Bedeutung, da sich in der Rede von „Entscheidungen“ alltagssprachlich eine semantische Uneindeutigkeit kommuniziert: Als „Entscheidung“ wird i.d.R. sowohl das Entscheidungsergebnis, als auch der Prozess des Entscheidens bezeichnet, der dem Entscheidungsergebnis vorausgeht. Das Verhältnis zwischen Prozess und Ergebnis ist entscheidungstheoretisch umstritten. Ansätze, in denen Entscheidungsprozess und Entscheidungsergebnis bis zur Ununterscheidbarkeit miteinander verkoppelt werden, stehen solchen gegenüber, die die Relation zwischen beidem als mehr oder weniger offen und kontingent beschreiben. Im ersten Fall wird zwischen Prozess und Ergebnis eine lineare Beziehung konstruiert, die es erlaubt, vom Prozess auf das Ergebnis oder vom Ergebnis auf den Prozess zu schließen. Der Prozess wird hier finalistisch auf ein Ende hin orientiert. Eine konsekutiv aufeinander aufbauende Schrittfolge suggeriert Kausalität: Weil dieser oder jener Entscheidungsprozess durchlaufen wurde, kommt es zu dieser oder jener Entscheidung. Es gibt z.B. eine spezifische Ratgeberliteratur für Manager und Führungskräfte – sogenannte Entscheider*innen – die genau in dieser Manier argumentiert (vgl. Johnson/Scholes/Whittington 2011). Eine kritische Lesart solcher Kausalitätskonstruktionen zwischen Ergebnis und Prozess findet sich bei Luhmann, der darauf verweist, dass Gründe für Entscheidungen i.d.R. retrospektiv konstruiert werden. Die Entscheidung im Luhmannschen Sinne gleicht einem Schnitt, der jene Differenz zuallererst konstituiert, vor deren Hintergrund die Suche nach Gründen Bedeutung gewinnt. Es handelt sich um die zeitlich strukturierte „Differenz zwischen Vergangenheit und Zukunft“ (Luhmann 2006, S. 164), die als Selektion reüssiert: Entscheidungen sind zuallererst Unterscheidungen bzw. Beobachtungen (Luhmann 2006, S. 132). Die Anschlussfähigkeit ihrer Begründungen hat sich in der „Rekursivität von Kommunikationsprozessen“ (Schäfer 2015, S. 381) zu beweisen. Im Unterschied zu der Beschreibung von Entscheidungen als „Schnitt“ verweist Luhmann an anderer Stelle auf die mögliche Wendung zum Entscheidungsprozess bzw. zur Entscheidungssituation, die als solche nicht immer schon vorhanden sei, sondern sich prozessual auf- und abbaue (Luhmann 2009). Eine solche Sichtweise erweist sich abseits ihrer systemtheoretischen Einbettung als anschlussfähig für eine Perspektive, die die Relation zwischen Entscheidungsprozess und Entscheidungsergebnis als (mehr oder minder) kontingent begreift. Anstatt das Entscheidungsergebnis als Fluchtpunkt des Entscheidungsprozesses immer schon vorauszusetzen, rückt diachron die diskontinuierliche Prozessualität des Entscheidens in den Mittelpunkt. Deren Verhältnis zum Entscheidungsergebnis ist offen. Indem die Relation zwischen Entscheidungsergebnis und Entscheidungsprozess kontingent gesetzt wird, lässt sich nicht nur ein Fokus auf die Unabgeschlossenheit von Entscheidungen verlegen. Es lässt sich auch hinterfragen, ob das Entscheidungsergebnis überhaupt und in jedem Fall als Zielsetzung des Entscheidens in Frage kommt. Im Kontext der qualitativen Befragungen von Menschen, die sich in Entscheidungsprozessen befinden, lässt sich mitunter der Eindruck gewinnen, dass es diesen gar nicht darauf ankommt, den

Prozess des Entscheidens zügig zu beenden, sondern im Gegenteil, sich Entscheidungsräume so lange wie möglich offen zu halten (vgl. u.a. Krüger/Krüger 2015). Diesbezüglich lassen sich entscheidungstheoretische Anschlüsse an Joseph Vogls Überlegungen zum altmodischen Begriff des Zauderns herstellen. Vogl beschreibt das Zaudern als „das aktive Innehalten zwischen Entscheidung und Nicht-Entscheidung“ (Vogl 2014, S. 137) bzw. als „anhaltenden Augenblick der Wahl zwischen Wählen und Nicht-Wählen“ (Vogl 2014, S. 60). Vogls Ausführungen beschreiben das Zaudern – entgegen der vereinseitigenden Festlegung auf Inaktivität – (auch) aktivisch. Es gälte eine tätige, dynamische Seite des Zauderns zu berücksichtigen. Vogl spricht von einer „Artistik des Verirrens“ (Vogl 2014, S. 133). Entscheidungstheoretisch bedeutet dies, dass sich der Punkt des Entscheidens zu „einer erratischen Fläche“ (Vogl 2014, S. 60) zerdehnt. In der Hervorbringung eines Entscheidungsszenarios artikuliert sich das, was sich mit Vogl als ein „Zaudersystem“ (Vogl 2014, S. 28) beschreiben lässt. Das Zaudersystem markiert „einen Ort, an dem sich die Komponenten, die Bedingungen und Implikationen des Handelns versammeln, an dem sich die Tat nicht in ihrem Vollzug, sondern in ihrem Anheben artikuliert“ (Vogl 2014, S. 48). Das Zaudersystem eignet sich als treffende Metapher für ein Entscheidungsszenario: Im Kontrast zu der *Feststellung* eines Entscheidungsergebnisses zeichnet sich das Entscheidungsszenario dadurch aus, dass es (noch) *nicht festgestellt* wurde, sondern sich als *mobil, flexibel* und *zukunfts offen* erweist. Entscheidungstheoretisch führt dies zu der Konsequenz, nicht nur die Unabgeschlossenheit, sondern auch die potentielle Unabschließbarkeit von Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen.

Die performanztheoretische Lesart von Entscheidungen als prozessualer Hervorbringungsleistung legt die Analyse des dynamischen Spannungsverhältnisses zwischen der Öffnung und Schließung von Entscheidungsräumen nahe.

2.3 Unberechenbarkeit

In der Forschung zu „Bildungsentscheidungen“ dominieren Ansätze, in denen es darum geht, Entscheidungen zu berechnen. Die Beschäftigung mit der Berechenbarkeit oder Unberechenbarkeit von Entscheidungen ist ein Leitmotiv der klassischen Entscheidungstheorie und primärer Bezugspunkt der „Wahrsagerei“ einer ganzen „Prognoseindustrie“ (Gigerenzer 2008, S. 91). Das Versprechen, das sich mit der Berechenbarkeit von Entscheidungen verknüpft, buchstabiert sich in drei Dimensionen aus: Zum Ersten soll retrospektiv erklärlich werden, warum sich Menschen so entschieden haben, wie sie sich entschieden haben, zum Zweiten soll prognostizierbar werden, wie sie sich in Zukunft entscheiden werden, was drittens ggf. Aussagen dazu motiviert, wie sie sich idealiter entscheiden sollten (vgl. die Differenz zwischen deskriptiven, präskriptiven und normativen Entscheidungstheorien; Meyer 1999, S. 2). Die Frage nach der Berechenbarkeit von Entscheidungen setzt damit dort an, wo die Beschäftigung mit der Prozessualität von Entscheidungen im vorangegangenen Abschnitt aufhört: Die Frage nach der Berechenbarkeit von Entscheidungen zielt auf das Entscheidungsergebnis und ist dementsprechend nicht Gegenstand der vorliegenden performanztheoretischen Untersuchung, die auf die Hervorbringung des Entscheidungsszenarios (und eben nicht auf die des Entscheidungsergebnisses) fokussiert. Wie lässt sich diese systematische Abgrenzung präzisieren? Ansätze der quantitativen Sozialforschung

kennen die Beschäftigung mit Unsicherheit durchaus. Klassischerweise wird zwischen Entscheidungen unter Sicherheit, Risiko und Unsicherheit unterschieden. In allen Fällen geht man jedoch davon aus, dass die Optionen, zwischen denen entschieden werden kann, bekannt sind. Lassen sich diesen Entscheidungsvarianten Wahrscheinlichkeiten zuordnen, handelt es sich um „Entscheidungen unter Risiko“. Ist dies nicht der Fall, konstatiert man „Unsicherheit im engen Sinne“ (Laux 1991, S. XIX). An dieser Sichtweise moniert Bourdieu, dass sie in der Regel zwei „Denkoperationen“ voraussetze: „Erstens das Aufstellen einer vollständigen Liste der Wahlmöglichkeiten; zweitens das Feststellen und vergleichende Bewerten der unterschiedlichen Strategien in Hinblick auf ihre Folgen“ (Bourdieu 2013, S. 177). In der Voraussetzung dieser Denkoperationen dokumentiert sich für Bourdieu eine „völlig unrealistische Vorstellung vom gewöhnlichen Handeln“ (Bourdieu 2013, S. 177), da sich die Logik praktischer Entscheidungen in der Regel „jenseits von Berechnung und ohne explizit bestimmte Kriterien“ (Bourdieu 1992, S. 241) entfalte – eben das macht sie soziologisch und – so ließe sich ergänzen – auch erziehungswissenschaftlich interessant. Für eine performanztheoretische Untersuchung der Hervorbringung von Entscheidungsszenarien bedeutet dies zweierlei: Erstens ist die Kontextualisierung von Entscheidungen zu reflektieren. Der Zuschnitt von Entscheidungsszenarien variiert von Fall zu Fall und ist veränderlich. Stets können Ereignisse eintreten, die zu einer Neubewertung und Revision des Entscheidungsszenarios Anlass geben. Die Möglichkeit eine „vollständige[...] Liste der Wahlmöglichkeiten“ (Bourdieu 2013, S. 177) zusammenzustellen, würde das Entscheidungsszenario hingegen als berechenbares, stabiles Gefüge arretieren, das dem Entscheidungsprozess vorausgeht und nicht als dessen Effekt begriffen werden kann. Zweitens setzt eine performanztheoretische Untersuchung der Hervorbringung von Entscheidungsszenarien nicht notwendig Annahmen über das Entscheider*innensubjekt voraus. Auch dieses Entscheider*innensubjekt kommt als Resultat einer Entscheidungspraxis und nicht nur als deren Voraussetzung in Betracht. Darin liegt ein Irritationspotential für Ansätze wie die Rational-Choice-Theorie, die als eine Art „Standardmodell“ (Kost 2015, S. 133) der Entscheidungsforschung das Axiom eines rational planenden Individuums voraussetzt, das seine Wahl auf Basis eines Kosten-Nutzen-Kalküls trifft. Der Nutzen wird in Relation zu erwarteten Erträgen, den Erfolgswahrscheinlichkeiten der Handlung sowie den erwarteten Kosten erklärt (Ditton 2007, S. 10). Die Axiomatik eines rational kalkulierenden, selbsttransparenten Individuums, des homo oeconomicus, provoziert verschiedentlich Kritik (Laux 2010) – in jüngster Zeit unter anderem aus dem Umfeld der Entscheidungspsychologie (Gigerenzer 2008) sowie der Verhaltensökonomie (Thaler/Sunstein 2008). Regelmäßig wird darauf hingewiesen, dass die Rationalität rationaler Entscheidungen durch irreduzible Irrationalitäten kontaminiert bleibe. Kontrastiv zu der Annahme, dass der*die Entscheidende rational, selbsttransparent und bewusst handelt, verweist Bourdieu zudem auf den inkorporierten Habitus der Akteur*innen, welcher deren Wahrnehmung, Bewertung und Handeln jenseits von rationalen Berechnungen bedinge (Bourdieu 2013, S. 177). Entscheidungen sind vor diesem Hintergrund selten so frei, wie sie erscheinen. Das, was den Subjekten als autonome Wahl erscheint, wird möglicherweise von ihrer „sozialen Position diktiert“ (Eribon 2016, S. 180) – ein Umstand der in der Sozialforschung als sekundärer Herkunftseffekt beschrieben wird (Boudon 1974). Es gilt subtile Machtmechanismen zu beachten, „welche scheinbar freie Entscheidungen in Wirklichkeit zu gesellschaftlich determinierten Entscheidungen machen“ (Miethe/Ecarius/Tervooren

2014, S. 10). Umgekehrt ist diese gesellschaftliche Determination aber nie total – ein Umstand der de Certeau zu einer Kritik am Spätwerk Bourdieus veranlasst: Dessen Habitustheorie komme nicht umhin, im Namen des Realen einen theoretischen „Deckmantel“ (Certeau 1988, S. 127) über die Heterologie der Praxis auszubreiten.

Eine performanztheoretische Entscheidungsforschung geht heuristisch von der Offenheit und Unberechenbarkeit im Hervorbringen von Entscheidungsszenarien aus, um gerade vor diesem Hintergrund die Frage nach dem Verhältnis zu möglichen Bedingtheiten (z.B. Annahmen über ein bestimmtes Entscheider*innen-subjekt) diskutieren zu können.

Strategieorientierte Perspektiven auf Entscheidungen können von taktischen unterschieden werden. Im Fokus auf Taktiken sowie die Berücksichtigung von Unentscheidbarkeit, Unabgeschlossenheit und Unberechenbarkeit in Entscheidungsprozessen lässt sich die Hervorbringung von Entscheidungsszenarien fallorientiert untersuchen. Exemplarisch wird dies im Folgenden an einem ganz konkreten Phänomen – der elterlichen Grundschulwahl – veranschaulicht.

3 Die elterliche Grundschulwahl: ein Beispiel

Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Entscheidungsforschung ist die Grundschulwahl unter anderem deshalb interessant, weil sie an den meisten Orten in Deutschland weder möglich noch notwendig erscheint. Die sogenannte Sprengelregelung sieht vor, dass den Eltern schulpflichtig werdender Kinder eine Schule im Nahbereich ihres Wohnortes zugewiesen wird. Aus Studien ist jedoch bekannt, dass sich eine signifikante Anzahl von Eltern mit dieser Zuweisung nicht (mehr) zufriedengibt (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Diese Eltern wählen stattdessen private Schulen an, oder sie versuchen ihre Schulwahl auch unter Bedingungen zu realisieren, die eine Schulwahl eigentlich nicht zulassen: Sie stellen selten bewilligte Gastschulanträge, ziehen um, oder fingieren Umzüge, um ihrem Kind einen Schulplatz im Einzugsbereich einer anderen, von ihnen präferierten Grundschule zu sichern. Das heißt, das elterliche Verhalten entspricht nicht der strategieorientierten Bildungsplanung, sondern die Eltern taktieren. Mit den Worten de Certeaus: Die Eltern nutzen „wachsam die Lücken [...], die sich in besonderen Situationen der Überwachung durch die Macht der Eigentümer [z.B. der Bildungsplaner; JOK] auftun. Sie wilder[n] darin und sorg[en] für Überraschungen“ (Certeau 1988, S. 89). Für die Schulen sowie die kommunale Bildungsplanung hat dieses elterliche Verhalten ganz reale Konsequenzen, denn mit der Inanspruchnahme von Wahlmöglichkeiten (auch dort, wo diese offiziell gar nicht existieren), verschiebt sich die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft an Einzelschulen. Die Schulwahl begünstigt Effekte sozialer Segregation, da sich nicht alle Eltern in gleicher Weise in Sachen Schulwahl engagieren (Breidenstein/Krüger/Roch 2014). Dieser Punkt birgt nicht zuletzt im Lichte der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung (vgl. Krüger u.a. 2010) einige Brisanz, bringt er doch das Motiv individueller (Wahl-)Freiheit in ein Spannungsverhältnis zum Motiv der Bildungsgerechtigkeit, das gleiche Bildungschancen für alle postuliert (Giesinger 2009).

Nun ließe sich annehmen, dass die elterliche Grundschulwahl, die aus der Perspektive der Bildungsplanung so taktisch erscheint, aus der Perspektive der Eltern doch relativ strategisch betrieben wird. Immerhin treiben diese ihre Schulwahl mit erheblichem Aufwand voran, was – so ließe sich vermuten – eine große Entschiedenheit voraussetzt. Spricht man mit diesen schulwahlaktiven Eltern vermittelt sich jedoch häufig ein weniger konsistentes Bild. Die Eltern interpretieren die Spielräume für die Wahl einer Grundschule nicht nur sehr flexibel (Noreisch 2007). Schon die Identifikation einer präferierten Grundschule – also die Art und Weise in der eine Schule im Kontext des Entscheidungsprozesses zu einer Option gemacht wird – unterscheidet sich von Interview zu Interview. Ein einheitliches rationales Kalkül, das Berechenbarkeit im Entscheidungsprozess garantieren könnte, lässt sich schon deshalb nicht ausmachen, da die Kriterien, anhand derer die Identifikation einer guten Schule gelingen könnte, unklar und umstritten bleiben (Krüger 2014). Die Optionen zwischen denen entschieden werden soll, sind nicht immer schon vorhanden, sondern konstituieren sich erst im Rahmen des Entscheidungsprozesses. Die Eltern können die Schulwahl sehr unterschiedlich für sich entdecken. Das heißt, dass sich der Entscheidungsprozess gegenüber immer neuen Aspekten und Argumenten der Schulwahl integrationsfähig erweist. Im Entscheidungsprozess befinden sich die Eltern „immer schon auf einem Weg, der erst noch gefunden werden muss (Krüger 2013, S. 102).

Mit der Unberechenbarkeit des Schulwahlprozesses korrespondiert dessen Unabgeschlossenheit. Solange immer neue Kriterien für die Wahl einer guten Schule relevant gemacht werden können und den Eltern immer wieder neue Informationen über die in Frage kommenden Einzelschulen zu Ohren kommen, ist auch das Entscheidungsgeschehen nicht beendet. So bleibt die Veränderbarkeit des Entscheidungsszenarios gewährleistet. Das Tableau der Wahloptionen kann seine Gestalt jederzeit wandeln. Das bedeutet nicht notwendig, dass neue Schulen gegründet werden – wiewohl sich einzelne Eltern unseres Interviewsamples in erfolgreichen Schulgründungsinitiativen engagieren. Mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Wertgebung an bestehende Optionen, variieren die Szenarien der Grundschulwahl. Im Extremfall muss selbst die Einschulung in diachroner Perspektive keinen Schlusspunkt des Entscheidens markieren. Schließlich gibt es Eltern, die ihre einmal getroffene Entscheidung wieder in Frage stellen und sich für einen Schulwechsel ihres Kindes engagieren. Auch hier gilt es, die taktische Dimension im Entscheidungsprozess zu berücksichtigen. Während Strategien (auch temporal) auf die Erreichung eines konkreten Ziels hin orientiert sind, eröffnet die Prozessualität des Entscheidens immer neue Spielräume für elterliches Taktieren.

Die Frage nach der Notwendigkeit dieses Taktierens führt zum Aspekt der Unentscheidbarkeit im Schulwahlgesehen. Diesbezüglich ist zu berücksichtigen, dass sich das moralische Problem, eine einmal getroffene Entscheidung auch verantworten zu müssen, im Kontext der Schulwahl verdoppelt, wenn Eltern dazu herausgefordert sind, nicht ‚nur‘ für sich selbst, sondern auch für ihr Kind eine gute Entscheidung zu treffen (Jergus/Krüger/Roch 2018). Die Verantwortung für diese Entscheidung, die sich ggf. schon früh – z.B. im Kontext der Diskussion zur Schulreife einzelner Kinder (Kelle 2010) – ankündigt, wiegt umso schwerer, als im kindzentrierten elterlichen Blick auf die Individualität des Kindes allein die Wahl *der* richtigen bzw. *der* besten Schule akzeptabel erscheint (Krüger/Roch 2016). Das Leitmotiv der verantworteten Elternschaft (Hünersdorf 2014) charakterisiert einen Elternschaftsentwurf der „Selbstresponsibilisierungen“ (Seehaus

2014) dort, wo sie möglich erscheinen, umgehend notwendig macht. Das Taktieren bei der Wahl einer guten, besten oder passenden Schule für das eigene Kind, bzw. die Unentscheidbarkeit zwischen unterschiedlichen Optionen, bietet ausreichend Gelegenheit für elterliche Responsibilisierungen.

Der heuristische Wert der bis hierher vorgetragenen Ausführungen zur elterlichen Grundschulwahl ist darin zu sehen, dass sich der analytische Blick unterhalb strategieorientierter Zuordnungen von bestimmten Schulwahlpraktiken zu einem allgemeinen rationalen Kalkül für die Uneindeutigkeit, Fragilität und Ambivalenz eines Entscheidungsgeschehens öffnet. Anstatt die elterlichen Schulwahlentscheidungen vom Ergebnis her in den Blick zu nehmen, wird die Untersuchungsperspektive auf die Erforschung der Hervorbringung von Entscheidungsszenarien umgestellt. Hier schließt sich eine Reihe ganz konkreter Forschungsfragen für qualitative Forschungsvorhaben an: Wie subjektivieren sich Eltern im Spannungsfeld zwischen Unentscheidbarkeit und Verantwortung? Wie lässt sich die Unabgeschlossenheit von Entscheidungsprozessen in einer längsschnittlichen Perspektive verfolgen? Und welche Informationen und Erfahrungen werden fall-spezifisch aus elterlicher Perspektive relevant gemacht und durchkreuzen ggf. die klare Zuordnung von Entscheider*innen zu bestimmten sozialen Schichten, Klassen oder Milieus?

4 Ein Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen sollen nicht als Plädoyer gegen strategieorientierte Analyseperspektiven oder das Rational-Choice-Paradigma im Allgemeinen verstanden werden. Die Beschäftigung mit der taktischen Dimension in Entscheidungsprozessen lässt sich eher als Arbeit an einer anderen Art der Entscheidungsforschung begreifen, die produktive Perspektiven für qualitative Forschungsprojekte verspricht. Mit dem Fokus auf Unentscheidbarkeit, Unabgeschlossenheit und Unberechenbarkeit im Entscheidungsprozess legt eine solche Forschungsperspektive ferner Anschlüsse an den Diskurs um Ungewissheit nahe, der sich zu einem zentralen Diskussionsthema der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft entwickelt hat. Wenn Ungewissheit nicht mehr nur als Gegenhorizont zum Fokus auf „pädagogisches Wissen“ (Oelkers/Tenorth 1994; Kade u.a. 2011) verstanden wird, wenn Antinomien (Helsper 1995), Paradoxien (Wimmer 2006) und/oder Widerstände (Thompson/Weiss 2008) als konstitutives Moment pädagogischer Theoriebildung entdeckt werden – dann bleibt dieser „Akzentwechsel der erziehungswissenschaftlichen Reflexion“ (Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 15) nicht ohne Konsequenz für eine dezidiert erziehungswissenschaftliche Entscheidungsforschung. Die Zurückhaltung erziehungswissenschaftlicher Arbeiten in der Erforschung von Entscheidungen unter Ungewissheit wurde zuletzt darauf zurückgeführt, dass sich die Erziehungswissenschaft eher an einer kategorialen Bestimmung von Ungewissheit abarbeite, denn an ihrer empirischen Erforschung (Keiner 2005, S. 156). Dies scheint sich – darauf deutet die Summe der jüngeren Ansätze einer qualitativen Entscheidungsforschung hin – aktuell zu verändern.

Literatur

- Baecker, D. (1994): *Postheroisches Management*. Berlin.
- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (2010): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. Wiesbaden S. 7–10. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_1
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2004): *Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* In: Beck, U./Lau, C. (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung*. Frankfurt a.M., S. 13–64.
- Böhle, F./Wehrich, M. (2009): *Ungewissheit, Uneindeutigkeit, Unsicherheit – Braucht die Theorie reflexiver Modernisierung eine neue Handlungstheorie?* In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden, S. 9–24.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York.
- Bourdieu, P. (1992): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1996): *Über die Beziehungen zwischen Geschichte und Soziologie in Frankreich und Deutschland*. Gespräch mit Lutz Raphael. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 22. Jg., H. 1, S. 62–89.
- Bourdieu, P. (2013): *Meditationen*. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G./Krüger, J.O./Roch, A. (2014): ‚Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen‘. Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., H. 3, S. 165–180. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0518-1>
- Certeau, M.d. (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin.
- Clausewitz, C.v. (2014): *Vom Kriege*. Hamburg.
- Derrida, J. (2001): *Limited Inc*. Wien.
- Ditton, H. (2007): *Einleitung: Übergänge im Bildungswesen – Ergebnis rationaler Wahlen?* In: Ditton, H. (Hrsg.): *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster/New York/München/Berlin, S. 9–24.
- Drope, T. (2018): *Unterscheidungen (sichtbar) machen*. Passungs-Distanz-Konstruktionen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Vortrag auf dem DGE-Kongress 2018.
- Eribon, D. (2016): *Rückkehr nach Reims*. Berlin.
- Foerster, H.v. (1993): *Mit den Augen des anderen*. In: Foerster, H.v. (Hrsg.): *Wissen und Gewissen*. Frankfurt a.M., S. 350–363.
- Giesinger, J. (2009): *Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit*. Eine Problemskizze. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13. Jg., H. 2, S. 170–187. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0071-5>
- Gigerenzer, G. (2008): *Bauchentscheidungen: die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Heitger, M. (2007): *Einige Gedanken zur Frage der Urteilskraft*. In: Fuchs, B./Schönherr, C. (Hrsg.): *Urteilskraft und Pädagogik*. Würzburg, S. 85–98.
- Helsper, W. (1995): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Band 1: *Grundbegriffe und Grundlagen*. Opladen, S. 15–34.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) (2003): *Ungewissheit*. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C. (2010): *Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern*. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. Wiesbaden, S. 126–152. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_6

- Hepp, A. (1998): *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche: Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies*. Opladen.
- Hepp, A./Krotz, F./Thomas, T. (Hrsg.) (2009): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden.
- Hünersdorf, B. (2014): ‚Verantwortete‘ Elternschaft. Eine formentheoretische Betrachtung. In: Drieschner, E./Gaus, D. (Hrsg.): *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 147–168.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06451-8_6
- Jergus, K./Krüger, J.O./Roch, A. (2018): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Wiesbaden.
- Johnson, G./Scholes, K./Whittington, R. (2011): *Strategisches Management – Eine Einführung: Analyse, Entscheidung und Umsetzung*. München.
- Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (2011): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart.
- Keiner, E. (2005): Stichwort: Unsicherheit — Ungewissheit — Entscheidungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., H. 2, S. 155–172.
<https://doi.org/10.1007/s11618-005-0131-4>
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010): *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*. Opladen.
- Kost, J. (2015): Norm(alisierte) Bildungsentscheidungen. Kritische Anmerkungen zu Rational-Choice in der empirischen Bildungsforschung. In: Bühler, P./Forster, E./Neumann, S./Schröder, S./Wrana, D. (Hrsg.): *Normalisierungen*. Halle-Wittenberg, S. 123–136.
- Krüger, H.-H./Helsper, W./Sackmann, R./Breidenstein, G./Bröckling, U./Kreckel, R./Mierendorff, J./Stock, M. (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Jg., H. 2, S. 327–343. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0271-2>
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden.
- Krüger, J.O. (2013): „Wir wollen nur das Beste... Das Thema ‚Schulwahl‘ im Kontext pädagogischer Ratgeber.“ In: Mayer, R./Thompson, C./Wimmer, M. (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden, S. 89–110. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1_5
- Krüger, J.O. (2014): Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Jg., H. 3, S. 390–408.
- Krüger, J.O./Krüger, K. (2015): Skepsis im Entscheiden. Wie begründen impfskeptische Eltern ihre Impfentscheidungen? In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16. Jg., H. 1, S. 99–114.
- Krüger, J.O./Roch, A. (2016): „Man muss natürlich individuell für das Kind gucken.“ Die Konstruktion des individuellen Kindes im elterlichen Schulwahldiskurs. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9. Jg., H. 2, S. 53–62.
- Laclau, E./Mouffe, C. (2006): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien.
- Laux, H. (1991): *Entscheidungstheorie I: Grundlagen*. Berlin/Heidelberg.
- Laux, H. (2010): In Memoriam: Rationalität †. In: Behnke, J./Bräuninger, T./Shikano, S. (Hrsg.): *Jahrbuch für Handlungs- und Entscheidungstheorie*. Wiesbaden, S. 13–46.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92428-1_1
- Luhmann, N. (2006): *Organisation und Entscheidung*. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Luhmann, N. (2009): Zur Komplexität von Entscheidungssituationen. In: *Soziale Systeme*, 15. Jg., H. 1, S. 3–35. <https://doi.org/10.1515/sosys-2009-0102>
- Meyer, R. (1999): *Entscheidungstheorie: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden.
- Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto.

- Noreisch, K. (2007): Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understandings of Catchment Areas in Berlin. In: *Urban Studies*, 44. Jg., H. 7. S. 1307–1328.
<https://doi.org/10.1080/00420980701302320>
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1994): *Pädagogisches Wissen*. Stuttgart.
- Ortmann, G. (2014): *Kunst des Entscheidens: Ein Quantum Trost für Zweifler und Zauderer*. Weilerswist.
- Rabenstein, K./Gerlach, J.M. (2016): Sich entscheiden als praktisches Tun: methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1–2, S. 205–219.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25552>
- Rechenauer, M. (2009): Uneindeutigkeit im Entscheiden – Einige formale Klärungsversuche. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden, S. 67–76. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_4
- Ricoeur, P. (2004): *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*. München.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013): *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl*.
http://www.svrmigration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVRFB_WEB.pdf (07. April 2015)
- Schäfer, A. (2015): Mythos und Rationalisierung. Anmerkungen zur (nicht nur pädagogischen) Bewährungsdynamik. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden, S. 381–400.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_17
- Schimank, U. (2005): *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80606-2>
- Schweda, A. (2014): Die interaktive Hervorbringung einer Bildungsentscheidung im Kontext des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 85–100.
- Seehaus, R. (2014): *Die Sorge um das Kind. Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Thaler, R.H./Sunstein, C.R. (2008): *Nudge: Wie man kluge Entscheidungen anstößt*. Berlin.
- Thiersch, S. (2014): *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes‘*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-04170-0>
- Thompson, C./Weiss, G. (Hrsg.) (2008): *Bildende Widerständler – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*. Bielefeld.
- Vogl, J. (2014): *Über das Zaudern*. Zürich/Berlin.
- Wigger, L. (2003): *Pädagogische Entscheidungen, Begründungen und Skepsis*. In: Meder, N. (Hrsg.): *Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis*. Würzburg, S. 33–44.
- Wimmer, M. (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839404690>
- Wolff, S./Confurius, G./Heller, H./Lau, T. (1977): Entscheidungen als praktische Herstellungen. Ein Bezugsrahmen für die soziologische Untersuchung von Entscheidungsprozessen in organisierten Verfahren. In: *Soziale Welt*, 28. Jg., H. 3, S. 271–305.
- Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (2018): Einzelprojekt „Exzellenz im Primarbereich. Die ‚Beste Schule‘ als Gegenstand der Aushandlung im Entscheidungsdiskurs der Eltern“ (Projektleitung: Prof. Dr. Georg Breidenstein). Teil der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ (FOR 1612).

Ulrike Deppe

Identität und Habitus

Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern

Identity and habitus

Perspectives of the Biography Analysis and the Documentary Method on the biographies of German boarding school alumni

Zusammenfassung

Anliegen des Beitrags ist es, die biografieanalytischen Potenziale der Begriffe Identität und Habitus zu diskutieren und ihre Genese anhand der Biografien von ehemaligen Internatsschüler*innen nachzuvollziehen. Mit „privilege as identity formation“ liegt überdies ein an die theoretischen Überlegungen anschlussfähiges Konzept vor, das nachvollzieht, wie sich Internatsschüler*innen mit sich und der Welt in Beziehung setzen und wie sie dies in der Schule lernen. Anschließend werden die Möglichkeiten einer Kombination der sozialwissenschaftlichen, interpretativen Verfahren der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse und der Dokumentarischen Methode, die sich in ihren methodologischen Bezügen auf den ersten Blick jeweils stärker auf nur einen der Begriffe beziehen, in Bezug auf ihren Beitrag zur Frage nach der Identitäts- und Habitusbildung herausgearbeitet. Anhand von qualitativen Interviewdaten werden erste Fluchtpunkte in Bezug auf die Identitäts- bzw. Habituskonstruktionen der Ehemaligen skizziert.

Schlagwörter: Biografien; Internatsgymnasien; Absolventen; Identität; Habitus; sozialwissenschaftliche Prozessanalyse; Dokumentarische Methode

Abstract

The aim of the article is to discuss the biographical analysis potential of the terms identity and habitus and to understand their genesis on the base of the biographies of former boarders. With "privilege as identity formation", there exists already a concept that can be connected to the theoretical considerations and which reconstructs how boarders relate to themselves and the world and how they learn this in school. Subsequently, the opportunities of a combination of two interpretive approaches, the Biography Analysis and the Documentary Method, which in their methodological references at first glance are more strongly related to only one of the terms, are elaborated and how they contribute to the question of the identity and habitus formation of the alumni. On the basis of qualitative interview data, first vanishing points in relation to the identity or habitus constructions of alumni are emphasized.

Keywords: biographies; boarding schools; alumni; identity; habitus; Biography Analysis; Documentary Method

1 Einleitung

„das war sicherlich die prägendste und auch schönste Zeit meines Lebens; weil das einfach-, (.) wenn=wenn das einem gefällt? // I: hmm // und wenn man diese=diese Art des Internatslebens mag, dann ist das natürlich der Traum auf Erden, gerade in so ner Landschaft, (.) ähm auch wenn ich heute noch da hin gehe im Sommer, und und schau mir das an, da denk ich mir immer *das kann ja gar nicht sein; das ist ja so unglaublich schön hier*“ (Interview Helge¹, private Internatsschule 1, Z. 265–269)

Nicht alle Ehemaligen betten die Darstellung ihrer Internatsschulzeit so euphorisch in ihre Lebensgeschichte ein wie Helge. Dennoch macht das Zitat des Absolventen eines privaten, reformpädagogischen Internatsgymnasiums bereits mehrere Aspekte deutlich. Die doppelte Konditionalkonstruktion „*wenn das einem gefällt*“ und „*wenn man diese=diese Art des Internatslebens mag*“ zeigt die notwendigen Bedingungen aufseiten der persönlichen Disposition, um sich in einer Internatsschule wohlfühlen zu können. Dass diese Dispositionen nicht generell zu erwarten sind, ist in dieser Konstruktion bereits enthalten. Sind diese erfüllt – wie bei ihm selbst – dann besteht die Möglichkeit, „*die prägendste und auch schönste Zeit*“ seines Lebens zu erleben – und dieses auch noch ca. zehn Jahre nach dem Verlassen der Schule, denn so lange liegt die Schulzeit bei den Befragten der Studie² zurück, einzuordnen. Dabei schließt die Argumentation nicht nur den Aspekt des sozialen Zusammenlebens im Internat (fern von den Eltern, umgeben von Gleichaltrigen und Personal), sondern auch die landschaftlichen, geografischen Gegebenheiten der Internatsschule ein, die aus einer aktuellen Ich-Perspektive mit emotionaler Verbundenheit und Staunen über die Schönheit des Ortes dargestellt werden. Es dokumentiert sich aber auch ein Wissen, dass eine Internatsschule und das Zusammenleben darin ‚nicht jedermanns Sache ist‘ bzw. der Aufenthalt nicht zur gesellschaftlichen Norm zählt, und die Schönheit des Ortes fernab vom städtischen Leben muss auch erkannt werden können. Dieser Blick ergibt sich aus der Erfahrung mit dem Ort und seinen Bewohner*innen und zugleich in der vergleichenden Rückschau.

Diese Auseinandersetzung findet in vielen weiteren biografisch-narrativen Interviews – mit unterschiedlichen Ausprägungen – der hier zugrunde liegenden Studie statt. Unbesehen, ob es sich bei den besuchten Schulen um staatlich getragene und damit kostengünstige Internatsgymnasien oder hochpreisige, private Internatsschulen handelt, setzt sich eine große Zahl der interviewten Ehemaligen mit ihrer exklusiven bzw. privilegierten Schulzeit und Schulbildung auseinander.

Dieser vorläufige Befund macht die Relevanz der Studie deutlich, die sich in einer sozialisationstheoretischen Fokussierung um die Aufklärung der institutionellen und pädagogischen Einflüsse auf biografische Entwicklungsprozesse bemüht (Wiezorek 2017, S. 29f.). Über die Untersuchung der biografischen Darstellungen von ehemaligen Internatsschüler*innen soll herausgearbeitet werden, welche Identitäts- bzw. habitusformierenden Effekte davon ausgehen.

Auf der Basis von Identitäts- und habitustheoretischen Überlegungen sowie methodologischen Bezugnahmen auf die Rekonstruktionsverfahren der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse und der Dokumentarischen Methode werden anschließend exemplarisch anhand von qualitativen Interviewdaten erste Anhaltspunkte für die Identitäts- bzw. Habituskonstruktionen der Ehemaligen herausgearbeitet.

2 Ehemalige Internatsschüler*innen als Forschungsgegenstand

Das Feld der Internatsschulen bzw. -schulen in Deutschland ist bislang wenig beforscht, weitgehend sogar unerforscht sind die Biografien und Berufsverläufe von ehemaligen Schüler*innen von Internatsschulen in Deutschland. Bei den wenigen empirischen Studien zum Gegenstand handelt es sich um qualitative Studien, die einzelne Einrichtungen und ihre Klientel in den Blick nehmen und keine Aussagen über die nachschulischen Lebenswege und Karrieren von ehemaligen Internatsschüler*innen treffen (Gonschorek 1979; Kalthoff 1997; Böhme 2000; Helsper u.a. 2001; Katenbrink 2014; Gibson 2017; Rühle 2017).

Die vorhandenen Studien geben bereits Hinweise darauf, dass Internatsschulen als „totale Institutionen mit programmatischen Ansprüchen und einer starken Sekundärsozialisation das öffentliche und private Erwachsenenleben der Schüler entscheidend beeinflussen“ (van Zanten 2014, S. 12) können. So vereinen Internatsschulen „die Erziehungsbereiche der schulischen und der außerschulischen Bildung und Erziehung“ (Kalthoff 1997, S. 28). Den exklusiven Charakter stellen Internatsschulen über zwei Mechanismen der Selektion her: „über das Recht, die Zöglinge auswählen zu können (...) und über die Kosten des Internatsaufenthaltes“ (ebd.). Dadurch wird eine homogene Klientel erzeugt (ebd.). Ein weiteres gemeinsames Kennzeichen von exklusiven Internatsschulen ist, „daß Konzentration von Schülern und ihre Segregation zusammen gehören“ (Kalthoff 1997, S. 34). Dies geschieht, indem „Schüler von anderen sozialen Gruppen, von ihrem Zuhause, mitunter von städtischer Kultur und Geschlecht“ (ebd.) getrennt werden. „Das Inseldasein der Institution wird oft durch eine ländliche Lage erreicht.“ (ebd.). Die Schulen selbst orientieren sich in ihren Programmatiken und Selbstzuschreibungen an Qualitätsmerkmalen wie Leistung, Erfolg und Prestige (s. auch Böhmes (2000) Arbeit zum Schulmythos und dessen Verbürgung durch die Schülerschaft). Der Begriff der „Leistung“ und „Leistungsbereitschaft“ übernimmt eine zentrale Position. Die Internatsschulen in Kalthoffs Studie fordern „Leistung“ („etwas aus sich machen“), die sie über die Fächer hinaus auf alle Gebiete des Internatslebens ausdehnen: Sport, Musik, soziales Verhalten bis hinunter zu kleinen unterstützenden Handgriffen“ (Kalthoff 1997, S. 39; auch Helsper u.a. 2001; Gibson 2017).

Darüber hinaus zeigen die Studien, dass die Peergemeinschaft und -sozialisation im Rahmen der Internatsschule eine erhöhte Bedeutung erhält und auch zwischen den Schulen Beobachtung und Gegenbeobachtung stattfinden, die unter anderem entscheidend für die Wahl der Schule und die Auswahl durch die Schule sind. Durch die Separation von Familie und früherem Umfeld sowie der höheren sozialen Kontrolle einer segregierten Peergemeinschaft bei zugleich geringer Privatsphäre „entwickeln die Akteure ein feines Gespür für situationsangepasstes Agieren: Sie lernen Grenzen auszutesten, passen sich an Rituale, Kleiderordnungen etc. an, wissen, wann Zurücknahme erforderlich ist und bilden eine feste Bande der Kollektivität, die z.T. auch über die Internatszeit hinauswirkt“ (Gibson 2017, S. 68; Kalthoff 1997; Fuchs 2016).

Ausgehend von diesen Anhaltspunkten und Forschungsdesiderata lassen sich jedoch in Deutschland keine Studien und Monitorings über die Ehemaligen finden, wie sie bspw. im angloamerikanischen Raum auch von den Internatsschul-

vereinigungen (The Association of Boarding Schools (TABS)) selbst in Auftrag gegeben werden, um die Bildungs- und Berufswege der Ehemaligen zu untersuchen – hauptsächlich mit dem Anliegen, den Erfolg und die Nachhaltigkeit der Beschulung nachzuweisen (z.B. Steel u.a. 2015).

Im internationalen Forschungsstand aus dem angloamerikanischen und französischen Raum existieren deutlich mehr Studien zu gleichermaßen sozial selektiven wie akademisch anspruchsvollen Internatsschulen (z.B. Howard 2008; Gaztambide-Fernández 2009; Khan 2011; Forbes/Lingard 2013; Maxwell/Aggleton 2013; Kenway/Fahey/Koh 2013). In diesen Studien wird in Bezug auf die Ausbildung besonderer Eigenschaften der Schülerschaft von Internatsschulen von „accomplishment“ (Maxwell/Aggleton 2013), einem „sense of entitlement“ (z.B. Gaztambide-Fernández/Cairns/Desai 2013) oder „assuredness“ (Forbes/Lingard 2013) gesprochen. Auch werden verstärkte Übergänge von Absolvent*innen von sog. Eliteschulen auf entsprechende Elitecolleges und -universitäten (Stevens 2007; Espenshade/Radford 2013), eine größere Nähe zu gesellschaftlich anerkannten und mit Macht ausgestatteten Positionen (z.B. Naudet 2015; Wake-ling/Savage 2015), höheren Verdiensten (Witteveen/Attewell 2017) und dem privilegierten Zugang zu beruflichen Netzwerken nachgewiesen (z.B. Bourdieu 2004; Karabel 2005; Letendre/Gonzalez/Nomi 2006; Rivera 2015). Zudem werden enge Verbindungen zwischen den Colleges und ihren Ehemaligen über die Veranstaltung von Ehemaligentreffen, die Pflege von Traditionen und Feiern sowie die Organisation der Alumni im Ehemaligenverein beschrieben (Metz-Göckel 2004; Lee 2004).

Für die Untersuchung von ehemaligen Internatsschüler*innen ist es von besonderem Interesse, die Persönlichkeitsentwicklung der Ehemaligen unter den jeweiligen sozialstrukturellen und soziokulturellen Bedingungen und der sozialisatorischen Gemeinsamkeit eines Internatsschulbesuchs herauszuarbeiten.

3 Theoretische Perspektiven auf die Biografie und die Identitätsentwicklung bzw. Habitusgenese

Wird die erzählte Biografie als eine zentrale Gelenkstelle zwischen dem Lebenslauf eines Menschen und seiner personalen Identität verstanden (Engelhardt 2011, S. 44), kann eine Verbindung zwischen biografischer Bedeutung des Internatsbesuchs und dem Lebenslauf hergestellt werden. Mit der Unterscheidung von Lebenslauf als „Totalität aller objektivier- und nicht objektivierbaren Ereignisse, Wendepunkte, Phasen, Erfahrungen, Erlebnisse und Empfindungen zwischen Geburt und Tod eines Menschen“ (Nittel/Siewert-Kölle 2014, S. 185) und dem „erzähltem Lebenslauf“ als „Resultat individueller Wahrnehmungs- und Deutungsakte“ (Kade 2005, S. 3) wird die Biografie die „subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion subjektiv stimmige, sinnvolle und kontinuierliche Lebensgeschichte“ (Walther/Stauber 2013, S. 27).

Biografien werden „als *besondere* Lebensgeschichte einer Person und konkretes „Dokument“ einer *allgemeinen* – im Sinn von kollektiv geteilten – gesellschaftlich-historischen Geschichte“ (Alheit 2010, S. 227, Herv.i.O.) verstanden. Damit

ist die Konstruktion des eigenen Lebens erstens „die entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität“ (ebd., S. 227) und zweitens „Dokument der Beziehung des Individuums zu sich Selbst und Welt, in dem die sozialen strukturellen Rahmenbedingungen aufgehoben sind (ebd., S. 240f.).

Wie Silkenbeumer und Wernet (2010) resümieren, beruht das Konzept der biografischen Identität „grundlegend auf der Annahme einer Kontinuität stiftenden Strukturierung von Handlungsdispositionen und Handlungsentwürfen“ (Silkenbeumer/Wernet 2010, S. 173), das sie in eine Analogie mit dem Habitusbegriff von Bourdieu bringen. Auf diese Weise betrachten sie Identität wie Biografie als „opus operatum“, also als durch soziale Rahmen- und Handlungsbedingungen wie -normen strukturierte Struktur. Korrespondierend mit dem Habitusbegriff sind Identität und Habitus zugleich immer auch als „modus operandi“ zu betrachten, der sich aus der Handlungspraxis speist und aus diesem Handlungswissen heraus in der Lage ist, neue Handlungen zu generieren, zu adaptieren und zu modifizieren (ebd.).

Diese Überlegungen lassen sich in zwei Richtungen weiterdenken. Eine Richtung weist zur „Identitätsarbeit“ bzw. biografischen Arbeit als Schlüsselkonzept, das sich anbietet, die Verbindung zwischen Organisation, also den Spuren der Sozialisationsorte und -bedingungen, und Individuum heuristisch zu fassen und empirisch zu erschließen. Gleichzeitig ist mit dem Konzept der biografischen Arbeit auch das „biografische Lernen“ des Subjekts im Prozess der Identitätsbildung angesprochen (Ecarius 2006, S. 97ff.). Diesbezüglich geben qualitative Studien Hinweise darauf, dass zentrale Erfahrungen von herausgehobenen Bildungsorten und -gängen von den jungen Menschen eine intensive „Arbeit am und mit dem eigenen Selbst“ (Reay/Crozier/Clayton 2009, S. 1105) erfordern, um sich darin biografisch zu verorten. Dazu passt auch die Beobachtung aus den bisherigen geführten Interviews, dass sich Absolvent*innen zu ihrer exklusiven Schulbildung durch diskrepant erfahrene Fremdzuschreibungen verhalten müssen.

Zentrale (implizit) sozialisationstheoretische Arbeiten, wie die von Mead (2005) und Goffman (1975) machen auf die sozialisatorische Wirkung von Fremdzuschreibungen aufmerksam. Nach Mead (2005) kann das „Me“, die soziale Identität, nur durch den fortlaufenden Prozess von Perspektivübernahme, Selbst- und gesellschaftlicher Kontrolle und dabei ablaufender – auch selbst betriebener – Integration in eine prozessuale Ordnung entstehen. Dies geschieht durch das Hineinversetzen in die Rolle signifikanter Anderer und durch die Verschränkung der Selbstkontrolle eigener Reaktionen unter Orientierung an generalisierten Anderen. „Jedes ‚me‘ speist sich aus der Erinnerung, wie andere uns in typischen Situationen gesehen haben und auf uns reagiert haben, und aus der aktuellen Erfahrung, was sie von uns erwarten und wie sie uns identifizieren“ (Abels/König 2016, S. 54). Zugleich weisen Mead und Goffman auf die Primordialität des Kollektiven hin, bei Mead (2005) in Form von generalisierten Anderen, bei Goffman (1975) in Form von Identitätsnormen, die vom Individuum als exterior erfahren werden, und ohne die es keine soziale Identität und ohne die Auseinandersetzung mit dem „I“ es kein „self“ bzw. keine personale Identität gäbe (Goffman 1975, S. 132ff.).

Insofern ist von Interesse, wie die Absolvent*innen im Rahmen biografischer Arbeit z.B. fremd zugeschriebene Me-Bilder oder Obligationen durch die Kollektiva Internat, Familie etc. überprüfen und in die eigene Identitätsentwicklung inkorporieren oder auch ablehnen (für Hauptschüler*innen vgl. Schneider 2018).

Im Gegensatz zu offen abgewerteten und stigmatisierten Bildungsorten wie z.B. der Hauptschule (ebd.), handelt es sich bei Internatsschulen jedoch um Bildungsorte, die vielmehr mit Zuschreibungen von Exklusivität und privilegierter Bildung, aber auch von Weltferne und als Abschiebeorte konfrontiert sind und zum Teil selbst operieren (vgl. die referierten Studien in Abschnitt 2). Um diese spezielle Konstellation des generalisierten Anderen und die Identitätskonstruktionen der Schüler*innen fassen zu können, konzipiert Howard (2008) in seinen Überlegungen Privilegiertheit (i.O. „privilege“) als einen Aspekt von Identität, der als eine spezifische „lens through which an individual understands self and self in relation to others“ (ebd., S. 23) fungiert. Howard versteht Identitäten „as fundamentally forms of *self-understanding*“ (ebd., S. 25, Herv.i.O.; auch Khan 2011; Courtois 2013) und als soziale Konstrukte durch Handlung und Praxis. Diese Praxis identifiziert Howard im Rahmen der Lektionen, die in diesen Einrichtungen unintentional gelernt bzw. gelehrt werden: „there’s only one right way of knowing and doing; success comes from being superior to others; do whatever it takes to win; fulfillment is gained by accumulating; and others are too different from them to relate to“ (Howard 2008, S. 217). In dieser sozialkonstruktiven Variante findet nicht nur eine Rekonstruktion des organisationsinhärenten Wissens statt³, sondern auch eine Analyse „what they [people] *do* with particular cultural tools or resources that shape and mediate their sense of self-understanding in specific situations and circumstances“ (Howard 2008, S. 26, Herv.i.O.).

Ein Biografiekonzept, das auch die sich widerspiegelnden sozialstrukturellen Bedingungen, Ressourcen und den Umgang der Biografieträger*innen damit (s. Howard 2008) in den Blick nimmt, ist ebenso anschlussfähig an die qualitativen und mikrologischen Reformulierungen des Bourdieuschen Habituskonzepts (z.B. Bohnsack 2008). Bourdieu – skeptisch gegenüber einer Biografiethorie, die biografische Identität als das nimmt, als was sie der biografische Erzähler darstellt (Bourdieu 1990, S. 80f.) – räumt in seinen Ausführungen zum Verhältnis von individuellem Habitus und Klassen- (bzw. Gruppen-) Habitus ein, dass sich individuelle Unterschiede aus den unendlich vielen möglichen Kombinationen erklären, „die die Variablen des Lebenslaufs jedes Individuums und die Variablen seiner Abstammungsgruppe miteinander eingehen können“ (Bourdieu 2015, S. 113 u. Fußnote 1). Zentral sind für Bourdieu jedoch nicht die individuellen Unterschiede, sondern dass die besonderen Habitusformen „der verschiedenen Mitglieder derselben Klasse durch ein Verhältnis der Homologie vereinheitlicht [werden], (...) welches die Vielfältigkeit in der charakteristischen Homogenität ihrer gesellschaftlichen Produktionsbedingungen widerspiegelt“ (ebd.).

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich die im Interview dargebotene (Auto-) Biografie als fragil, fluide, hochgradig konstruiert sowie interaktiv hergestellt einerseits und zugleich als Dokument sozialstruktureller, soziokultureller Handlungsbedingungen, Ausgangspositionen sowie Ergebnis sozialisatorischer Interaktionen lesen.

4 Konzeptionen der Identitäts- bzw. Habituskonstruktion in der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse⁴ und der Dokumentarischen Methode

Was aber kommt mit der jeweiligen methodologischen Gegenstandskonstruktion bei der Untersuchung in den Blick und was nicht? Welches Verständnis von Identität bzw. Habitus ist in die jeweilige Methodologie eingelagert? Ein zentraler Unterschied zwischen beiden Methoden liegt darin, dass mit der Prozessanalyse „individuelle Prozesse der Erfahrungsaufschichtung – unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Welten, innerhalb derer sie erworben werden – untersucht werden“ (Franz/Griese 2010, S. 279), während die Dokumentarische Methode, auch bei der Auswertung von Interviews, über die komparative Analyse „persönlicher Habitus“ darauf abzielt, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte, also das Kollektive und die Generierung des Habitus in seinen Milieuzusammenhängen (sog. konjunktive Erfahrungsräumen) zu erschließen (ebd., S. 272).

Dementsprechend geht es in der Prozessanalyse darum, den „Zusammenhang zwischen der aktuellen Sicht und den ‚sedimentierten‘ Erlebnissen auszuloten“ (ebd., S. 280) und das „Zusammenspiel von äußeren (sozialen) Verläufen und inneren Erfahrungen“ (ebd., S. 283) zu rekonstruieren. Die Methode geht von der grundlegenden Annahme aus, dass sich in der autobiografischen Darstellung verschiedene Zeitdimensionen und Erfahrungen überlappen und in Form der Prozessstrukturen rekonstruierbar sind. Der damit verbundene Identitätsbegriff lässt sich genauer als die im Fokus der Analyse stehende „identitätsbildende Erfahrungsaufschichtung“ (ebd., S. 286) bezeichnen. Diese lässt sich rekonstruieren, da die autobiografische Stegreiferzählung nach Schütze (1984) eine Dynamik entfaltet, die den Erzählenden zwingt, der Darstellung eine Gesamtgestalt zu geben, die folgende Grundzüge und Anforderungen beinhaltet: „Der Erzähler muss sich als (historisches) Ich positionieren, wichtige andere bzw. Gegenstände thematisieren (Ereignisträger), Ereignisse und Abläufe gemäß der Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung verketten (...), soziale Situationen, Lebenswelten, Milieus etc. darstellen“ (Franz/Griese 2010, S. 282). In der autobiografischen Darstellung spiegele sich dementsprechend Erfahrung in den narrativen (erzählenden) Passagen, die in Form des Erinnerens aufgerufen werden (ebd., S. 284). Auch wenn der Erfahrungsbegriff – wie Franz und Griese kritisieren – theoretisch nicht weiter ausgearbeitet wurde (ebd.), so wird doch mit dem Bezug zu Schütz' Begriff der Relevanzstrukturen deutlich, dass Erfahrung aus der Sozialisation durch soziales Handeln und Erleben entsteht (ebd., S. 280). Die aus der aktuellen Sicht des Erzählenden hindurch rahmenden und argumentativen Passagen werden ebenfalls in die Analyse einbezogen, indem sie mit den narrativ dargestellten Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt werden, um auf diese Weise deren „Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion“ (Schütze 1983, S. 287) und damit die geleistete biografische Arbeit bestimmen zu können (Franz/Griese 2010, S. 286).

Schütze bezeichnet den Zusammenhang zwischen Identität und sozialer Umwelt als „ein wechselseitiges Konstitutionsverhältnis zwischen der Entfaltung der

biographischen Identität und der damit verbundenen biographischen Arbeit auf der einen Seite und der Entfaltung und Ausgestaltung der verschiedenartigen gerade angedeuteten formalen Beziehungsstrukturen und -mechanismen auf der andern Seite“ (Schütze 2014, S. 131). In dem zitierten Beitrag macht Schütze deutlich, dass kollektive Phänomene „in den biographischen Prozessstrukturen und als Gegenstand biographischer Arbeit von zentraler Relevanz“ sind (ebd., S. 130). Die Analyse wendet sich jedoch auch weiterhin dem Einzelfall zu. Indem Schütze kollektive Phänomene benennt (ebd., S. 140), zu denen sich sicherlich auch das Leben in einer Internatsschule zählen lässt, und die sprachlichen Ausdrucksformen „des Ineinanders von kollektiver und individueller biographischer Identität“ (ebd., S. 142) unterscheidet, resümiert er, dass Erzählende „immer wieder auf die ‚positiv setzende‘ einheitsstiftende und transzendierende Orientierungs- und Mobilisierungskraft kollektiver Identitäten Bezug“ nehmen und für die individuelle Identitätsentfaltung besonders förderlich erleben (ebd., S. 152). An diesen Stellen wird also die positive Bindungskraft, die Orientierungsfunktion von Sozialisationsinstanzen, Institutionen oder eben „Kollektiva“ (Schütze 2014) für das einzelne Individuum deutlich.

Während nun die (biografische) Identität nebst Prozessstrukturen (also der Sozialisationsprozess mit seinen sozial-strukturellen Bedingungen) im Zentrum der Prozessanalyse steht, sind es die habituellen, kollektiven Wissensbestände bzw. das milieugebundene, aus der Praxis entstandene und entstehende Handlungswissen der Akteur*innen, die in den Analysen der Dokumentarischen Methode im Mittelpunkt stehen und vom reflexiv verfügbaren, kommunikativen Wissen (analytisch) abgegrenzt werden. Auch wenn mit den jeweiligen Methoden unterschiedliche Fokuse und Erkenntnisinteressen im Mittelpunkt stehen, so wird bei Schütze als auch Bohnsack mit einem Identitätskonzept gearbeitet, das zwischen sozialer, personaler und (bei Schütze auch) Selbst-Identität unterscheidet. Bohnsacks (2014, 2017) Ausführungen machen deutlich, dass diese Identitätskonstruktionen der Akteure selbst, die Erwartungen gesellschaftlicher Diskurse (den sog. „Identitätsnormen“ in Anlehnung an Goffman 1975) wie auch die sog. „Erwartungserwartungen“ mit dem Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) korrespondieren (Bohnsack 2014, S. 39). Diese Korrespondenz bezeichnet Bohnsack als „Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an der Regel bzw. der Norm einerseits, (... Orientierungsschema ...), und der performativen Struktur der Praxis andererseits, welche den handlungsleitenden Orientierungsrahmen in seiner elementaren Form (also in seinem engeren Sinne) beziehungsweise den Habitus konstituiert“ (Bohnsack 2017, S. 54, Herv.i.O.). In Abgrenzung zu Bourdieus Habitusbegriff bezeichnet er im Sinne eines mehrdimensional zu rekonstruierenden Habitus die „Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums sowie diejenige des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne allerdings [als geeignet – d.V.] , die Struktur der Handlungspraxis (mit ihrer performativen Logik) in ihrer Relation zur Dimension der Normen und Identitätserwartungen (mit ihrer propositionalen Logik) systematisch zum Gegenstand der empirischen Analyse zu machen“ (ebd., S. 26). Die Dimension der Normen und Identitätserwartungen setzt er demgegenüber als „– empirisch rekonstruktiv fundiertes – funktionales Äquivalent zur gesellschaftstheoretisch angeleiteten Bourdieu’schen Kategorie des Feldes“ (ebd.).

Die Bezugnahme auf den Begriff „totale Identität“ (Bohnsack 2017, S. 247) macht deutlich, wie das Individuum (bzw. ganze Gruppen) durch exteriore Zuschreibungen – z.B. als „Migrant“ oder „Krimineller“ oder „schlechter Schüler“ –

und entsprechende Erfahrungen als inferior nach und nach die zugeschriebene soziale Identität internalisiert, gewissermaßen habitualisiert. Hier deutet sich wiederum ein Prozess an, der jedoch erfahrungsbasiert, da es um die zeitliche Strukturierung und Aufschichtung von Erfahrungen geht, besser mit der Prozessanalyse zu erfassen ist. Zugleich wird deutlich, dass eine Gleichsetzung von personaler Identität und individuellem Habitus in den ursprünglichen Fassungen von Goffman (1975) und Bourdieu (2015) nicht möglich ist. Erst durch die Rekonstruktion einer kollektiven Handlungspraxis unter entsprechenden sozialen Produktionsbedingungen lassen sich im Kontext der Dokumentarischen Methode die Begriffe (persönliche) „Identität“ und „persönlicher Habitus“ gleichsetzen und werden z.T. synonym verwendet (Bohnsack u.a. 1996, S. 20, S. 431; auch Bohnsack 2014).

Zusammenfassend geht aus den Ausführungen zur methodologischen Einbettung von Identität und Habitus hervor, dass mit der Prozessanalyse zwar verschiedene Aspekte der Identität in den Blick geraten, jedoch liegt mit dem Begriff der biografischen Identität der zentrale Fokus nicht auf dem Identitätsmanagement, sondern darauf, die Prozesse der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt im historischen Verlauf und damit seine Sozialisationsgeschichte nachzuvollziehen. Dagegen integriert die Dokumentarische Methode die Begriffe Habitus und Identität, im Fokus stehen die Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte – die jedoch nicht in ihrer zeitlichen Abfolge und Aufschichtung rekonstruiert werden – und des atheoretischen (habituellen) Wissens.

5 Überlegungen zu Identitäts- und Habituskonstruktionen in den autobiografischen Interviews von Internatsabsolvent*innen

Methodisch-methodologisch sollen nun die Möglichkeiten eines kombinierten Einsatzes von Prozessanalyse und Dokumentarischer Methode anhand von Datenmaterial aus der Studie aufgezeigt werden.

Dazu werden an dieser Stelle nun einige Interviewzitate vorgestellt, an denen deutlich wird, dass sich viele Ehemalige inmitten eines diskursiven Spannungsfelds zwischen Zuschreibungen als „Elite“ und „privilegierter Bildung“ und zum anderen als marginalisiert, gesellschaftsfern und abweichend von der gesellschaftlichen Normalitätsfolie der Erziehung in der Familie, mit dem sie sich auseinandersetzen (müssen), wahrnehmen. Auf diese werde ich in Abschnitt 5.1 näher eingehen. Um jedoch diese Interaktionen und Erfahrungen als different erfahren zu können, müssen habitus- und identitätsbildende Prozesse in der internatsschulischen Sozialisation vorangegangen sein, die in den nachfolgenden Erfahrungen Irritationen auslösen, da sie nicht mit den bisher erworbenen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsschemata in Einklang zu bringen sind. Dieses lässt sich anhand der biografischen Erfahrungsaufschichtung des Falls Anton nachzeichnen, wie ich in Abschnitt 5.2 skizzieren werde.

5.1 Skizze I: Differenzerfahrungen der Internatsabsolvent*innen im Spannungsfeld zwischen privilegierter Schulbildung und marginalisiertem Bildungsort

Bohnsack (2017) unterscheidet instruktiv zwischen Identitäts- und Habitusdifferenzen, indem Stigmatisierung der oder dem Betroffenen die autonome Kontrolle über seine (soziale) Identität entzieht und jemanden im Rahmen einer dominanten Identifizierung mit einer dominanten bzw. totalen Identität versieht. „Derartige Probleme oder Verunsicherungen im Bereich der Konstitution *sozialer Identitäten* unterscheiden sich kategorial von Problemen einer *habituellen* Verunsicherung, Problemen der Passung im Bereich der Habitus-Konstitution“ (ebd., S. 49). Diese sieht Bohnsack in einer „elementaren notorischen Diskrepanz zwischen zwei Bereichen oder Sphären der Lebenspraxis“ (ebd.). Beide können freilich im Rahmen von Bildungseinrichtungen zu Passungsdifferenzen und letztlich zu Selbsteliminierung führen.

Dementsprechend lassen sich auch die thematisierten Differenzen von Susanne, einer Absolventin einer privaten Internatsschule, als Stigmatisierungserfahrungen deuten:

also heute hab ich=e:: das (.) überhaupt nich mehr weil ich einfach so viel Erfahrungn gemacht hab in den Reaktionen von Menschn die also entweder (atmet ein) völlig schockiert sind? ä:h:m (.) und ich schon (.) merke? also: ich merke schon wieder das Rädchen obm ge:ht, und dann entweder dieses kommt (atmet ein) ä:h oh Gott du Arm:e, j:a? deine Eltern hattn keine Zeit für dich oder die ham dich nicht gewollt ja? bis hin zu oh warst du=n schwererziehbares Kind? ja? oder: ähm oh Gott wie kann man sich so was leistn, du scheinst ja mega reich zu sein; mit dir will ich nichts zu tun habm? bis hin zu ach toll so hab ich mir immer Hanni und Nanni ©vorgestellt© und das war bestimmt ganz wunderschön. (Susanne, private Internatsschule 2, Z. 211–220)

Während Helge im Zitat am Beginn des Beitrags nur implizit die Abweichung des Internatsbesuchs von der gesellschaftlich wahrgenommenen Norm andeutet, stellt die Argumentation von Susanne eine direkte Stellungnahme auf einen als wiederholt empfundenen „Angriff“ auf ihre soziale und persönliche Identität als Absolventin einer privaten Internatsschule dar. Diese Zuschreibungen stehen in einer Diskrepanz zu einer bereits von ihr biografisch erfahrenen Nichtzugehörigkeit zur Hauptgruppe der aus wohlhabenden Verhältnissen stammenden Schüler*innen, da sie mit der Unterstützung des Jugendamtes die Schule besuchen konnte, sodass sie sich in doppelter Weise ausgegrenzt fühlt. Vor dem Hintergrund der verlaufkurvenförmigen Prozessstruktur, die durch die Scheidung der Eltern eingeleitet werden und die Susanne zum Besuch der Internatsschule führen, findet also mit dem Betreten der Einrichtung und nach dem Verlassen die wiederholte Erfahrung statt, nicht den jeweils geltenden sozialen Normen und Erwartungen zu entsprechen.

Gerade in Bezug auf die wahrgenommene Abweichung von der Familienkindheit sowie Lebensferne kommen in den Interviews dann auch argumentative Figuren zum Zuge, die auf die deutlich entlastenden Folgen für die familialen Beziehungen abheben, wie u.a. bei Helge: „und eigentlich die Gefahr immer bestand, (.) dass ich mich, (.) mit meinem Vater, (.) in der Pubertät in die Haare be-

komme, (.) äh war natürlich dieser Abstand Gold wert; ja?“ (Z. 795–797) und eher für eine gute Vorbereitung auf die Zeit nach der Internatsschule votieren: „so-dass ich äh vielleicht nicht die beste Abiturnote hatte? // I: hmm // aber ich war-ähm, finde ich, (.) ähm ja ich war gut- aufs Lebens vorbereitet was danach kam“ (Z. 329–331).

Des Weiteren deuten sich im Interviewmaterial Spannungen in den biografischen Prozessen an, die durch die umfassende Sozialisation des Individuums durch die Einrichtung, ihre Verregelung, Durchtaktung, aber auch Separation innerhalb der räumlich-geografischen Gegebenheiten sowie Deprivation durch die Wohnsituation mit Gleichaltrigen und die umfassende soziale offizielle wie informelle Kontrolle erzeugt werden können. Interessanterweise sind diese jedoch am meisten durch Gegenhorizonte zu rekonstruieren, z.B. bei Susanne bei der positiven Darstellung eines eigenen Zimmers, Privatsphäre sowie den Freiheiten der Gestaltung ihrer Freizeit bei gleichzeitiger familiärer Atmosphäre in der Gastelternfamilie während ihres Auslandsschuljahres:

und da war dann alles wieder normal? da war dann kein (.) Zimmer te:iln, mit irgendwie auf drei Quadratmetern irgendne Klassenkameraden; und irgendwie ä:h (.) äh wer hat mein Föhn genom, und irgendwie Gemeinschaftsdusche, sondern ich hatte=n eigenes Zimmer n eigenes Bett nen eigenen Schrank, und war also völlig glücklich damit und fand des großartig (Susanne, private Internatsschule 2, Z. 358–363)

Bei Susanne wird durch die Äußerung „da war dann alles wieder normal?“ die unfreiwillige Fremdplatzierung deutlich, die sie mit dem Besuch der Internatsschule erfahren hat. Zugleich zeigt sie die (pädagogisch durchaus intendierten) Restriktionen der materiellen Ausstattung der Wohnbereiche und der Privatsphäre an. Durch den Entzug von für sie selbstverständlichen Privilegien wird ihre „Brille“ der Nicht-Privilegierten in Bezug auf die Internatsunterbringung deutlich.

5.2 Skizze II: Biografische Prozesse und Habitusgenese anhand eines Beispiels

Wie anhand des Interviews mit Anton skizziert werden kann, liegen im Vorfeld seines Internatsschulbesuchs bereits Verlaufskurvenpotenziale vor, die mit dem Besuch eines Internatsschulbesuchs von Anton in einen handlungsschematischen Entwurf überführt werden können. Von dort ausgehend findet eine zunehmende Emanzipation von den familialen Herkunftsbedingungen, -erwartungen und -restriktionen statt. Der Schulbesuch spielt in der Selbstwahrnehmung (Selbstidentität) eine zentrale Rolle und führt zu weiteren wahrgenommenen Spannungen mit dem Zielmilieu, in das er sich *qua* handlungsschematischen Entwurf hineinbegeben hat. Dementsprechend sind Phasen der biografischen Arbeit im Interview erkennbar.

Dazu gehört bereits das Interview selbst, wenn das Thema Elite im Zusammenhang mit den erlebten oder erwarteten Zuschreibungen in Bezug auf die Schulbildung im Rahmen der Begabtenförderung thematisiert wird. Anton nimmt bereits im Vorgespräch des Interviews selbstläufig darauf Bezug:

ich find=auch: äh das Thema (.) °ja° weiß nich Begabtnförderung: (.) Förderung generell (.)// I: hm; // ah=ds steht immer unter so=nem (.) total falschn Einfluss find=ich immer // I: hmhm, // es heißt immer so Elite (.) hm-hm, // und unter Elite wird dann immer (2) was weiß- das wird so hochgebauscht // I: hm-hm; // (.) und (.) ich find einglich dass das-das:=so=n Einheitsbrei (.) macht die Qualität eines Landes einer Region=oder=wie=auch=immer (.) macht den (.) meiner=Meinung=nach viel schlech- viel schlechter von daher versuch ich immer auch das Thema zu verteidign un=auch dafür zu sprechen (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 20–32)

Anton begründet also seine Motivation, an der Studie teilzunehmen, die Art der Begabtenförderung in Form eines Internatsschulsystems zu „verteidigen“, da sie die Vielfalt der Schullandschaft ergänze und die Qualität der Schulbildung erhöhe. Es gehe um das Ausräumen von Vorurteilen, indem er die Begabtenförderung, die von nicht näher benannten Akteuren als Elitebildung verunglimpft werde, korrekter darzustellen. In der Analyse der Prozessstrukturen deutet sich bereits bei Anton an, dass die Motivation, am Interview teilzunehmen, in seine spezifische aktuelle Lebenssituation und auch seine Lebensgeschichte eingebettet ist.

Anton wird in einer Großstadt in den neuen Bundesländern geboren. Seine Beziehungen zur Familie bringt er mit „Nähe und Distanz gleichzeitig“ (Z. 127) auf den Begriff, womit eine Distanz zur mütterlichen Familie zum Ausdruck gebracht wird, die im gleichen Ort lebten wie Anton und seine Eltern. Die Verlaufskurvenpotenziale der familialen Konstellation verdichten sich, wenn Anton seine Kindheit in Krippe und Kindergarten verortet, an die er sich kaum, ebenso wenig wie an seine Grundschulzeit, erinnern kann. Er weiß nur, dass seine „Kindheit geprägt war dass meine Eltern beide // Iw: hm, // gearbeitet °habm;° und zwar Vollzeit“ (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 138–141).

Die Verlaufskurvenpotenziale verschärfen sich, als der Vater „nach der Wende in: [Metropole 3], (.) [Bundesland 5] arbeiten gewesen, (.)“ (ebd., Z. 162) ist und die Eltern sich für den Bau eines eigenen Hauses entscheiden. Da sich der Bau und damit der Umzug hinauszögern, befindet sich Antons Leben in der Warteschleife. Erst mit dem Umzug mit neun Jahren, so sagt er, beginnt für ihn die „gelebte Erinnerung“ (ebd., Z. 222). Dieser Umzug ist mit der Eingewöhnung in ein neues Umfeld bei gleichzeitiger weitgehender Abwesenheit der Eltern durch die Arbeitstätigkeit geprägt. Nach einer anfänglichen Krise durch die Ablehnung der neuen Peers kann sich Anton durch seine sportlichen (und schulischen) Leistungen und sein Engagement schließlich integrieren und findet Anschluss.

aber=s war (.) °war=halt° (3) ne Zeit (.) die sehr durch-durch-durch Gemeinschaft geprägt war un mich wir-äh s-so die ganzn Jahre das hat mich sehr in dem Gemeinschaftsdenkn geprägt (.) // Iw: °hm:° // °und=das das° merk ich jetzt auch hier (.) was wirklich=n großer Unterschied zu mei- in meiner jetzign Lebnsituation is °dass ich (.) dass ich (.) in manchn Situation einfach° anders denke und anders agiere °als Leute die-die: (.) hier in [Bundesland 8] aufgewachsn sind (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 466–473)

Eine Lehrerin macht auf die ausgeschriebenen Aufnahmeprüfungen der Internatsschule 4 aufmerksam und nachdem er vergeblich seine lokalen Freunde versucht hat zu überreden sich zu beteiligen, entwickelt Anton sein erstes biografisches Handlungsschema, indem er sich zwar mit Zustimmung seiner Eltern, aber aus eigener Entscheidung an der Internatsschule bewirbt.

die andern kamen dann zwei drei Tage später wieder und meintn nee: das is nichts für uns un=ich hab=s mit nach Hause genom (.) und (.) °das mein Eltern gesagt (.) und die ham halt so reagiert wie se meistens reagiern in solchn Situation sie wolln mir nichts vorschreibm sie wolln mir kein Weg vorgebm° (.) ham nur gesagt // Iw: ^Lhm^J // Am: klingt intressant, (.) wenn du=s auch intressant findest (.) mach ne Pro und Contra Liste? und dann (.) guck was rauskommt und wenn- wenn du=s möchtest dann bewirb dich (.) °ja und irgndwie ich hab dann keine Contras finden könn (.) weil (.) für mich Veränderung° kein Thema war (.) Familie sicherlich (.) °ähm Internat und grade (.) Anfang Januar is man ja schon fünf sechs Wochen in [Internatsschule 4],° (.) das schon sehr intensi:v (.) abe:r s=war für mich einglich immer:r (.) dann auch so unter dem Blickpunkt nja ich hatte nie=n Geschwister, (.) °äh hatte nie Geschwister° (.) und eingentlich fänd=ich=s wirklich ma witzig und intressant kennzuleren wie=s is mit andern zusammzulebm (.) °und ham meine Eltern gesagt gut (.) dann mach° (.) (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 513–528)

Die Entscheidung, sich bei Internatsschule 4 zu bewerben und die folgende Zeit sind narrativ ausgestaltet. Mit der Entscheidung für sein Studium an einer privaten Hochschule wird Anton wiederum handlungsschematisch aktiv. Die Situationsbeschreibung nach dem Besuch des Informationstags an der Hochschule macht dies deutlich:

und °meine Eltern ham sich auch alles mit angeschaut und dann saß=mer im Auto ne halbe Stunde gefahrn (.) dann gab=s so den Satz° *naja* (.) °von mein Eltern° (.) *is ja alles ganz schön klingt ja ganz gut, (.) aber is=ja=eh keine Option weil könn=wer ja nich leistn- äh könn wir ja nich finanzirn* (.) ähm: [x-hundert] Euro im Monat (.) °damals noch ☺° (.) un=sach=ich doch; ich krieg das // Iw: ^Lhm^J // Am: hin; (.) °guckn=se mich an;° (.) ja es gibt Möglichkeittn nehm ich halt=n Kredit auf (.) °ja° (.) dann war erstmal Stille ☺für ne Stunde☺ ☺ ähm naja und am Ende // Iw: ^L☺^J // Am: [klatscht] ich hab dann: mich angemeldet für=n Aufnahmetest (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 911–920)

Es folgt ein erfolgreiches Studium, das durch zahlreiche studentische Aktivitäten und von einem Auslandsaufenthalt geprägt ist sowie der Entstehung seiner Beziehung zu seiner heutigen Frau, die aus einer Unternehmerfamilie stammt. Mit der Wirtschaftskrise, durch die er nach Abschluss des Bachelors nicht ohne Weiteres in den Berufsmarkt einmünden kann, wird ihm klar, dass er sich mit der Entscheidung für die Studienrichtung im Masterstudium nicht nur von seinen ursprünglichen Berufswunsch verabschiedet, sondern auch seine altruistische, engagierte Haltung während des Studiums in Frage gestellt sieht.

un das war=dann der erste Moment wo ich wirklich auch (.) °im-im° (.) Frühjahr [Jahr] einglich erst ähm verstandn hab °ähm° (.) dass die Welt viel viel viel mehr als-als mein behütetes [Bundesland 2] in dem ich (.) aufgewachsn bin und diesn diesn Lebnscharm °den ich da bekom hoch keine Ahnung wie man=s nenn soll° (.) hab ich einglich durch mein Bachelor auch mitgetragn, und zwar alles °joar=es funktioniert schon irgenwie und plötzlich war dann° (.) hey; (.) die denkn das=un=das=un=das (.) und du bist für die umsonst da also du gibst ne Nachhilfe für umsonst und (.) und die zahln ansonstn für alles warum machst du das für umsonst (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 1336–1344)

Es setzt ein Prozess der Krise ein, die Anton, der an seinem Aufstieggsschema festhält und nun durch seine zukünftige Frau unterstützt wird, zu einem Wandlungsprozess anstößt. Dieser durch die reflektierten Habitusdifferenzen ausgelöste Prozess hat jedoch noch keinen Abschluss gefunden. Die privilegierte und auszeichnende Schulbildung sowie seine akademische Orientierung werden im Ziel-

milieu nicht wertgeschätzt. Diese Erfahrungen resümiert er in Bezug auf seinen Werdegang als „am Ende musst ich feststelln äh ich hab ne Topnote bekomme aber auch da weder die Note vom Abi noch dass ich auf [Internatsschule 4] war, noch die Note vom Bachelor noch die Note vom Master hat je:mals mir irgndne Tür eröffnet“ (Anton, staatliche Internatsschule 4, Z. 1316–1319). Stattdessen lernt er, „was nichts kostet (.) is nichts ☺“ (ebd., Z. 1995) – was in Bezug auf seine internatsschulische Bildung ebenso zutreffen könnte. Das Interview ermöglicht ihm, in diesem Rahmen seine habituellen Orientierungen zu enactieren, da er damit seinen altruistischen Orientierungen entspricht.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die deutenden, eigentheoretischen Aktivitäten, die geäußerten wie auch impliziten Gegenhorizonte sowie die sich bereits andeutenden Prozessstrukturen im Material darauf schließen, dass der Besuch einer Internatsschule Identitäts- sowie Habitusformationen prägt und die Haltungen für die Bewältigung weiterer Bildungsübergänge und Lebensphasen entscheidend präformieren kann. Für eine differenzierte Untersuchung dieser Prozesse erscheinen die beidseitige Bezugnahme auf habitus- wie auch identitätstheoretische Überlegungen sowie eine sich ergänzende Auswertung mit der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse wie auch der Dokumentarischen Methode geeignet.

Insgesamt lässt sich zeigen, dass sich vor dem Hintergrund der bisher in Deutschland ausstehenden Untersuchung der Biografien von Absolvent*innen von Internatsschulen aus einer biografietheoretischen Perspektive die Konstrukte Identität und Habitus nicht ausschließen und methodisch mit der Prozessanalyse und der Dokumentarischen Methode unterschiedliche Ausschnitte von Biografien in den Blick geraten. In der Hauptsache liegen diese in der unterschiedlichen Gewichtung von individueller Genese im Zusammenspiel mit der Umwelt und dem Wissen darum sowie dem milieuspezifisch gebundenen Handlungswissen, das durch gemeinsame Praxen generiert wird und im Fokus der Dokumentarischen Methode steht. Damit geht auch eine unterschiedliche Fokussierung einerseits auf zeitliche Dimensionen und Überlagerungen von biografischen Prozessen in der Prozessstrukturanalyse und andererseits auf aktuelle habituelle Wissensbestände in der Dokumentarischen Methode einher. Insofern ist es für die Untersuchung unerlässlich, Internatsschulen als Sozialisationsort und konjunkti-ven Erfahrungsraum zu fassen und die *kollektive Sozialisationsgeschichte* der Ehemaligen einerseits, und wie sich die *Herausbildung personaler Identität beim Einzelnen* entwickelt und wie Erfahrungen individuell verarbeitet werden andererseits herauszuarbeiten (Franz/Griese 2010, S. 302).

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich bei allen Namen und Orten um Pseudonyme bzw. Anonymisierungen.
- 2 Die Studie „Biografische Verläufe und Berufskarrieren von Absolventinnen und Absolventen exklusiver Internatsgymnasien in Deutschland“, die von mir geleitet und durchgeführt wird und an der die wissenschaftlichen Hilfskräfte Arne Arend, Alexander Heller, Eleonore Freier und Charlotte Schweder mitarbeiten, wird von der DFG mit einer Sachbeihilfe (10/2017–12/2020) gefördert.
- 3 Ähnlichkeiten zum Ansatz der Schulkulturforschung (z.B. Helsper u.a. 2001), der die Perspektiven von Einrichtungen und Schüler*innen in ein Passungsverhältnis setzt, sind ersichtlich, aber der Ansatz Howards unterscheidet sich durch die Gewinnung der Daten durch Ethnografie und dem deutlich weniger ausgeprägten theoretischen Unterbau.
- 4 Ich verwende den Begriff (sozialwissenschaftliche) Prozessanalyse (und nicht Narrationsstrukturanalyse) mit Verweis auf die Sammlung und Herausgabe von Schützes Texten (2016), die nahe legt, dass in die Analyse nicht nur die erzählenden, sondern grundsätzlich alle erzähltheoretisch bezeichneten Elemente der biografischen Darstellung einbezogen werden.

Literatur

- Abels, H./König, A. (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. 2. Auflage Wiesbaden.
- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“?. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden, S. 219–249. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Bad Heilbrunn.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. überarb. u. erw. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden, S. 33–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto
- Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1996): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: Bios, 3. Jg., H. 1, S. 75–81.
- Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel. Konstanz.
- Bourdieu, P. (2015): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 9. Aufl. Frankfurt a.M.
- Courtois, A. (2013): Becoming Elite: Exclusion, Excellence, and Collective Identity in Ireland's Top Fee-Paying Schools. In: Abbink, J./Salverda, T. (Hrsg.): The Anthropology of Elites. New York/Houndmills, S. 163–183. https://doi.org/10.1057/9781137290557_8
- Ecarius, J. (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 91–108.
- Engelhardt, M.v. (2011): Narration, Biographie, Identität. In: Hartung, O./Steininger, I./Fuchs, T. (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden, S. 39–60. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93478-5_3
- Espenshade, T./Radford, A.W. (2013): No longer separate, not yet equal: Race and class in elite college admission and campus life. Princeton.
- Forbes, J./Lingard, B. (2013): Elite School Capitals and Girls' Schooling. In: Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.): Privilege, Agency and Affect. Houndmills/New York, S. 50–68.

- Franz, J./Griese, B. (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?* Wiesbaden, S. 271–316. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_13
- Fuchs, J. (2016): Peerbeziehungen im Internat und ihre biografische Relevanz. In: Krüger, H.-H./Keßler, C.I./Winter, D. (Hrsg.): *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden, S. 119–140.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009): *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge.
- Gaztambide-Fernández, R./Cairns, K./Desai, C. (2013): The Sense of Entitlement. In: Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.): *Privilege, Agency and Affect*. Houndmills/New York, S. 32–49. https://doi.org/10.1057/9781137292636_3
- Gibson, A. (2017). *Bildungs- und Erziehungsziel: Verantwortungselite*. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1975): *Stigma*. Frankfurt a.M.
- Gonschorek, G. (1979): *Erziehung und Sozialisation im Internat*. München.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Böhme, J./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen.
- Howard, A. (2008): *Learning Privilege: Lessons of Power and Identity in Affluent Schooling*. New York/London.
- Kade, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: *bildungsforschung*, 2. Jg., H. 2. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/bildungsforschung/> (07. Juli 2016)
- Kalthoff, H. (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a.M./New York.
- Karabel, J. (2005): *The Chosen. The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston.
- Katenbrink, N. (2014): *Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Kenway, J./Fahey, J./Koh, A. (2013): The Libidinal Economy of the Globalising Elite School Market. In: Maxwell, C./Aggleton, P. (Hrsg.): *Privilege, Agency and Affect*. Houndmills/New York, S. 15–31.
- Khan, S.R. (2011): *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton/Oxford.
- Lee, D.B. (2004): Collegekultur als kulturelles Kapital: Porträt einer amerikanischen Eliteuniversität. In: Hitzler, R. (Hrsg.): *Elitenmacht*. Wiesbaden, S. 135–146. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80872-1_9
- Letendre, G.K./Gonzalez, R.G./Nomi, T. (2006): Feeding the elite. The evolution of elite pathways from star high schools to elite universities. In: *Higher education policy*, 19. Jg., H. 1, S. 7–30.
- Maxwell, C./Aggleton, P. (2013): Becoming accomplished: Concerted cultivation among privately educated young women. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 21. Jg., H. 1, S. 5–93.
- Mead, G.H. (2005): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.
- Metz-Göckel, S. (2004): *Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Women's College*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80901-8>
- Naudet, J. (2015): Paths to the Elite in France and in the United States. In: Ball, S.J./van Zanten, A./Darchy-Koehlin, B. (Hrsg.): *World yearbook of education. Elites, Privilege and Excellence*. New York, S. 185–200.
- Nittel, D./Siewert-Kölle, A. (2014): Lebenslauf – Biographie. In: Dinkelaker, J./Hippel, A.v. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, S. 185–190.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden.
- Reay, D./Crozier, G./Clayton, J. (2009): 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. In: *Sociology*, 43. Jg., H. 6, S. 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Rivera, L.A. (2015): *Pedigree. How elite students get elite jobs*. Princeton.

- Rühle, J.-L. (2017): Jugend zwischen Familie und Internat: eine biografie-rekonstruktive Studie zur Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12941/> (05. Juni 2018)
- Schneider, E. (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20882-0>
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Günther, R. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, S. 78–117.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Schütze, F. (2014): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, D./Zizek, B. (Hrsg.): *Wie wir werden, was wir sind*. Wiesbaden, S. 115–188.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-03539-6_5
- Schütze, F. (2016): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse*. (hrsg. von W. Fiedler und H.-H. Krüger). Opladen.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2010): Biographische Identität und Objektive Hermeneutik: methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?* Wiesbaden, S. 171–196.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_9
- Steel, A./Erhardt, R./Phelps, R./Upham, P. (2015): Estimates of Enhanced Outcomes in Employment, Income, Health, and Volunteerism for The Association of Boarding Schools Member School Graduates. In: *Journal of Advanced Academics*, 26 Jg., H. 3, S. 227–245.
<https://doi.org/10.1177/1932202X15590160>
- Stevens, M. (2007): *Creating a class: College admissions and the education of elites*. Cambridge.
- Wakeling, P./Savage, M. (2015): Elite Universities, Elite Schooling and Reproduction in Britain. In: Ball, S.J./van Zanten, A./Darchy-Koechlin, B. (Hrsg.): *World yearbook of education. Elites, Privilege and Excellence*. New York, S. 169–184.
- Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel, S. 23–43.
- Wiezorek, C. (2017): Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18. Jg., H. 1, S. 21–40.
- Witteveen, D./Attewell, P. (2017): Family background and earnings inequality among college graduates. In: *Social Forces*, 95. Jg., H. 4, S. 1539–1576.
<https://doi.org/10.1093/sf/sow109>
- Zanten, A.v. (2014): Elitebildungsforschung im Vergleich – Frankreich, USA und Großbritannien. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem – Nationale und internationale Perspektiven*. Wiesbaden, S. 11–25.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0519-0>

Daniela Winter, Mareke Niemann, Katrin Kotzyba
und Kilian Hübner

Dokumentarische Längsschnittforschung: Orientierungen von Schüler*innen exklusiver Schulen in der Spannung von Kontinuität und Transformation

Longitudinal documentary research: Orientations of students from elite schools in the tension of continuity and transformation

Zusammenfassung

Anhand zweier Forschungsprojekte werden im vorliegenden Beitrag projektübergreifend Erträge Dokumentarischer Längsschnittstudien am Beispiel der Elitebildungsforschung herausgearbeitet und diskutiert. Im Zentrum steht eine Analyse von schul- und bildungsbezogenen sowie profilbezogenen Orientierungen von Schüler*innen im exklusiv gymnasialen Feld über mehrere Erhebungswellen in der Spannung von Transformation und Kontinuität. Neben einem knappen Überblick über empirische Studien zum Thema habituelle Veränderungen in der Längsschnittforschung werden zentrale theoretische Hintergrundannahmen und Begrifflichkeiten Dokumentarischer Längsschnittforschung aufgezeigt. Diese bilden die Grundlage für die Darstellung dreier empirischer Falldarstellungen, anhand derer wir exemplarisch das Spektrum unterschiedlicher Varianten von Kontinuität und Transformation nachzeichnen.

Schlagwörter: Qualitative Längsschnittforschung, Elitebildungsforschung, Dokumentarische Methode, Transformation, Wandel und Kontinuität von Orientierungen, Schüler*innenbiografieforschung

Abstract

The paper highlights the results of two education research projects concerning longitudinal documentary method studies about elite education. It analyses education and profile based orientations of students in the field of exclusive secondary education in the tension of continuity and transformation. After providing a short overview of the state of research on habitual changes in longitudinal studies we present our theoretical framework on the topic of documentary longitudinal research. This forms the basis for presenting the empirical data of three case studies illustrating the spectrum of varieties regarding continuity and transformation.

Keywords: Qualitative longitudinal research, documentary method, transformation, change and continuity of orientation, students biography research

1 Einleitung

Seit einigen Jahren gibt es zunehmend mehr Studien, die eine längsschnittliche Perspektive verfolgen. Im Gegensatz zu Querschnittsstudien mit nur einem Erhebungszeitpunkt zielen längsschnittlich angelegte Untersuchungen „auf die Beobachtung und wissenschaftliche Analyse von Prozessen des Wandels, der Transformation oder von Entwicklungsprozessen“ (Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013, S. 3), indem die zu untersuchenden Personen, Gruppen oder Organisationen zu unterschiedlichen Zeiten mehrfach befragt bzw. beobachtet werden. In der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung stellten Längsschnittstudien allerdings bislang eher die Ausnahme dar (vgl. Flick 2015, S. 256). Doch allmählich wird auch im Bereich rekonstruktiver Forschung sowie verstärkt im Kontext der Dokumentarischen Methode auf das besondere Potential längsschnittlicher Designs verwiesen und Dokumentarische Längsschnittforschung betrieben. Längsschnittliche Dokumentarische Studien unterscheiden sich von nicht längsschnittlich angelegten Dokumentarischen Interpretationen insofern, dass die komparative Analyse der Veränderung konjunktiver Erfahrungsräume im Zeitverlauf eine zusätzliche Vergleichsdimension darstellt und damit forschungspraktisch eine stärkere Gewichtung und Orientierung am Einzelfall nach sich zieht (vgl. Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013; Kramer 2013). Dreier, Leuthold-Wergin und Lüdemann (2018, S. 155) betonen: „Das Längsschnittdesign ermöglicht einen methodisch kontrollierten Zugang zu biografischen Prozessen, mit dem sie nicht rückblickend, sondern in situ beobachtet werden können.“

Anhand zweier Projekte der DFG-Forschergruppe zu den Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem werden im vorliegenden Beitrag projektübergreifend Erträge Dokumentarischer Längsschnittstudien am Beispiel der Elitebildungsforschung herausgearbeitet und diskutiert. Vorstellen werden wir eine Analyse der Entwicklung von Orientierungen von Schüler*innen im Feld exklusiver gymnasialer Bildung in der Spannung von Kontinuität und Transformation. Hierbei nehmen wir die Phase der Adoleszenz in den Blick, die als eine Lebensphase gilt, die von vielfältigen Veränderungen geprägt ist. Das Forschungsprojekt „Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an exklusiven höheren Schulen“ verbindet regionale und institutionelle Analysen mit einem biografischen Schüler*innenlängsschnitt. Die Schüler*innen wurden in der 8., 10. und 12. Klasse interviewt (vgl. hierzu ausführlicher Helsper u.a. 2018). Im Forschungsprojekt „Exklusive Bildungskarrieren und der Stellenwert von Peerkulturen“ werden die bildungsbiografischen Karrierewege im Zusammenhang mit Peerbeziehungen von Schüler*innen aus fünf Gymnasien mit unterschiedlichen Exklusivitätsansprüchen, die u.a. Profile wie Musik, Kunst und Sport bedienen, bis zwei Jahre nach Schulabschluss untersucht (vgl. hierzu ausführlicher Krüger/Keßler/Winter 2016; Krüger u.a. 2019).

Im vorliegenden Beitrag stehen die einzelprojektübergreifenden Aspekte und Ergebnisse längsschnittlicher Rekonstruktionen mit der Dokumentarischen Methode im Hinblick auf Transformation und Kontinuität habituellem Orientierungen von Schüler*innen exklusiver Gymnasien im Zentrum.

2 Überblick über den Forschungsstand

Laut Asbrand, Pfaff und Bohnsack (2013) lässt sich ein Trend zur Auseinandersetzung mit längsschnittlichen Designs und methodischen Weiterentwicklungen verzeichnen. Im Bereich qualitativer Forschung liegen inzwischen neben fundierten Längsschnittstudien (im Bereich der Bildungsforschung siehe z.B. Kramer u.a. 2009, 2013; Köhler/Thiersch 2013; Schneider 2018) ebenso erste methodische und methodologische Reflexionen vor (siehe z.B. Dreier/Leuthold-Wergin/Lüdemann 2018; Witzel 2010; Yates 2003). Auch im Bereich der Dokumentarischen Längsschnittforschung finden sich zunehmend Studien, die hierbei verstärkt Bildungsprozesse und -biografien in den Blick nehmen (siehe z.B. Ernst 2018; Krüger u.a. 2008, 2010, 2012; Kramer u.a. 2009, 2013; Niemann 2015). Im Folgenden soll exemplarisch auf einige ausgewählte dokumentarische Längsschnittstudien mit Blick auf Transformations- und Kontinuitätsprozesse eingegangen werden:

In dem auf sechs Jahre angelegten Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ untersuchten Krüger u.a. (2008, 2010, 2012) auf der Basis von Interviews und Gruppendiskussionen den sich verändernden Stellenwert von schulischen und außerschulischen Peerbeziehungen für die schulische Bildungsbiografie von 11- bis 15-Jährigen. Die Forscher*innen messen habituellen Orientierungen vor dem Hintergrund biografischer Werdegänge sowie der Einbettung in soziale Milieus und Interaktionen eine Entwicklungsdimension zu, merken aber gleichzeitig an, dass diesen, solange der ihnen zugrunde liegende Erfahrungsraum nicht grundsätzlich erschüttert wird, eine gewisse Stabilität obliegt. Hinsichtlich der Entwicklung von Orientierungen unterscheiden sie zwischen grundlegenden Transformationsprozessen bestehender Orientierungen und partiellen Wandlungsprozessen bereichsspezifischer Orientierungen bei Kontinuität des Orientierungsrahmens (vgl. Krüger/Deinert/Zschach 2012). Niemann (2015) begreift individuelle Orientierungen ebenfalls nicht als feststehende Dispositionen. In ihrer Arbeit befasst sie sich mit der Bedeutung des Abstiegs in die Hauptschule für Jugendliche. Mittels biografischer Interviews zeichnet sie in einer Längsschnittperspektive die Entwicklung der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen nach. Auch sie unterscheidet zwischen grundlegenden Transformationsprozessen und partiellen Veränderungen von Teilbereichen des Orientierungsrahmens (vgl. ebd., S. 77). Außerdem schließt sie an Kramer u.a. (2009, 2013) an, welche in einem qualitativen Längsschnittprojekt die biografische Verarbeitung schulischer Selektionereignisse untersucht haben. Diese gehen davon aus, dass wenn Erfahrungen den Orientierungen widersprechen, ein mehr oder minder starker Transformationsdruck auf den individuellen Orientierungsrahmen entsteht (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 176). Bereits dieser kurze Überblick verdeutlicht, Dokumentarische Längsschnittanalysen befassen sich vorwiegend mit der Transformation von Orientierungsrahmen. Stabilität und Kontinuitäten von Orientierungsrahmen werden zwar mitgedacht, liegen aber nicht im spezifischen Gegenstandsinteresse dieser Studien. Eine Besonderheit bildet die Studie von Petersen (2016), welche sich mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule aus der Perspektive der Schüler*innen beschäftigt. Hierbei rekonstruiert sie die Kontinuität der Orientierungsrahmen von Schüler*innen nach dem Übergang (vgl. ebd., S. 245).

Um transformatorische Prozesse sowohl theoretisch zu begründen als auch empirisch erschließen zu können, sucht Kramer (2013) die praxeologische Methodologie der Dokumentarischen Methode mittels strukturtheoretischer Überlegun-

gen zu erweitern und präsentiert Bedingungen und Möglichkeiten einer empirischen Rekonstruktion von Wandlungen des Habitus im Dokumentarischen Längsschnitt. Auseinandersetzungen mit der Transformierbarkeit des Habitus bzw. der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen finden sich aber auch in verschiedenen empirischen Querschnittstudien im Kontext der Dokumentarischen Methode (siehe z.B. El-Mafaalani 2012; Herzberg 2004; Nohl 2006; Rosenberg 2011). So beschäftigt sich Nohl (2006) damit, wie aus Handeln Bildung werden kann. Auf der Grundlage von narrativen Interviews mit Jugendlichen, Erwachsenen und Senior*innen arbeitet er sieben Phasen spontaner Bildungsprozesse heraus. Bildung definiert Nohl als die „Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“ (ebd., S. 265). Allerdings werden die Ergebnisse der Studie verstärkt im Kontext von Bildungstheorie und weniger im Zusammenhang mit der Habitusstheorie diskutiert. Deutlicher findet sich eine Verbindung von Bildungs- und Habitusstheorie bei Rosenberg (2011). Dieser rekonstruiert anhand biografischer Interviews den Prozessverlauf von Habitustransformationen. Unter Habitustransformation versteht Rosenberg die „Transformation der Relation unterschiedlicher Logiken der Praxis“ (ebd., S. 285). Außerdem unterscheidet er Habitustransformationen von Wandlungen des Habitus, welche sich nur auf die Transformation einer Dimension des Habitus beziehen (vgl. ebd., S. 117). Bei Wandlungen des Habitus handelt es sich somit vielmehr um Weiterentwicklungen eines Denk- und Handlungsmusters. Darauf aufbauend untersuchen Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) das Wechselspiel zwischen Lernen und Bildung. Während sie mit dem Begriff Bildung die Transformation der zentralen Lebensorientierungen eines Menschen beschreiben, beziehen sie Lernen nur auf die Veränderung bestimmter Handlungsorientierungen (vgl. ebd., S. 256; siehe hierzu auch Asbrand/Nohl 2013). Doch hat auch dies Auswirkungen auf den Habitus, denn „Lernen kann [...] zur Ausdifferenzierung des Habitus führen“ (Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015, S. 257). El-Mafaalani (2012) wiederum unternimmt in seiner Studie den Versuch mithilfe des Habitusbegriffs soziale und Bildungsmobilitätsprozesse zu verstehen. Auf der Basis narrativer Interviews mit einheimischen und türkeistämmigen Bildungsaufsteiger*innen wird von ihm die Prozesshaftigkeit des Bildungs- und Berufsaufstiegs rekonstruiert. Hierbei kommt er zu dem Ergebnis, dass sich der Habitus von Aufsteiger*innen im Laufe ihrer Biografie umfassend verändert. Im Unterschied zu längsschnittlichen Untersuchungen, werden in allen diesen Studien Annahmen zu Prozessen des Wandels oder der Entwicklung allerdings aus der Retrospektive rekonstruiert.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die hier genannten Studien sich vorwiegend dem Aspekt der Entstehung von Neuem widmen. Momente der Kontinuität und Stabilität von Orientierungsrahmen sind dagegen eher randständig Thema.

3 Theoretische Hintergrundannahmen von Kontinuität, Veränderung und Transformation

In diesem Abschnitt erarbeiten wir einen theoretischen Analyserahmen, um die zwei dokumentarischen Längsschnittprojekte und ihre empirischen Erträge vergleichen zu können sowie um die Konzepte von Wandel und Kontinuität, Trans-

formation und Reproduktion in der Dokumentarischen Längsschnittforschung diskutieren zu können.

In diesem Zusammenhang finden unterschiedliche Begriffspaare Verwendung. Erstens wird sich in Anlehnung an Bourdieu auf soziologische Konzepte wie Transformation und Reproduktion bezogen. Transformation und Reproduktion stammen aus dem lateinischen und bedeuten Umformung bzw. erneute Herstellung. Der Begriff der Transformation wurde in der Soziologie vorwiegend dafür verwendet gesamtgesellschaftliche Prozesse zu erfassen. Zweitens wird von Kontinuität und Wandel gesprochen. Kontinuität ist ebenfalls lateinischen Ursprungs und betont die Stetigkeit und gleichmäßige Entwicklung. In ähnlicher Art und Weise wird auch der Begriff der dynamischen Fortschreibung verwendet (vgl. Leinhos/Krüger/Keßler 2019). Der Begriff Wandel wird wiederum vielfältig genutzt. Im Rahmen der Biografieforschung wurde er u.a. von Schütze (vgl. z.B. Schütze 1983, 2005) geprägt. Transformation und Wandel sowie Reproduktion und Kontinuität werden in der Forschungsliteratur häufig synonym verwendet und nicht (immer) einzeln expliziert. Wir entwickeln ein prozesshaftes Verständnis von Veränderung wie auch Stabilität. Transformation und Reproduktion, Wandel und Kontinuität sind zudem nicht getrennt voneinander zu denken. Vielmehr geht es darum, zu klären, wie Dynamik und Bewegung zu Stabilität und Kontinuität beitragen (vgl. Kramer 2013).

Bourdieu und Bohnsack thematisieren zwar Veränderungsmöglichkeiten des Habitus, binden diese aber nicht ausführlich in ihre empirischen Analysen ein (vgl. ebd., S. 21). Im Anschluss an die Wissenssoziologie von Mannheim und die bourdieusische Habitusstheorie u.a. zielt die Dokumentarische Methode von Bohnsack darauf, neben dem kommunikativen Wissen das implizite handlungsleitende Wissen, das auch als Habitus bzw. der Orientierungsrahmen der Akteure gefasst wird, zu rekonstruieren sowie deren Relation zu analysieren. Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne (vgl. Bohnsack 2014, S. 37) beschreibt den *modus operandi* der Handlungspraxis selbst, der sich in der konjunktiven Bedeutung von Äußerungen und Handlungen sowie in den positiven und negativen Gegenhorizonten und dem Enaktierungspotential zeigt. Diesen erarbeiten wir im Rahmen des Artikels in Bezug auf das Individuum und auf bestimmte Teilbereiche (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 51). Bei uns stehen grundlegende Haltungen und damit die Orientierungen der Schüler*innen gegenüber Schule und Bildung sowie Musik und Sport im Zentrum. Unter Enaktierung verstehen wir jene Handlungspotentiale und kulturellen Praktiken, die zur Umsetzung der zentralen Orientierungen verfügbar sind (vgl. Bohnsack 2003). Bourdieu begreift die habituellen Dispositionen nicht als feststehend, sondern als wandel- und transformierbar: „Als ein Produkt der Geschichte ist er [der Habitus, d. Verf.] ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert wird und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 167). Die soziale Welt und ihre Felder werden bei Bourdieu als spannungsreich, umkämpft und damit als dynamisch entworfen. Die vollkommene Reproduktion stellt somit einen Sonderfall dar, die voraussetzt, dass „der Habitus unter Bedingungen zur Anwendung gelangt, die identisch oder homothetisch mit denen seiner Erzeugung sind“ (Bourdieu 1993, S. 117). Die historisch bedingte Wandlung von Feldern, die Ausdifferenzierung und Pluralisierung der postmodernen Gesellschaft, der damit einhergehende Verlust von Erfahrungsräumen und das Eintreten in fremde Erfahrungsräume legen nahe, dass handlungsleitende Orientierungen in sich wandelnde Passungsprozesse eingebunden sind und die impliziten Wissensbestände der

stetigen Notwendigkeit unterliegen, sich praktisch zu bewähren (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 80f.). Es ist also sehr wahrscheinlich anzunehmen, dass die Akteure im Laufe ihres Lebens auf Bedingungen treffen, die sich von ihrer milieuspezifischen Sozialisation unterscheiden und sie damit konfrontiert werden, dass ihre impliziten bzw. habituellen Orientierungen nicht uneingeschränkt auf die neuen Anforderungen übertragen werden können, so dass diese unter Transformationsdruck geraten (vgl. Kramer 2013; Bourdieu 1991; Bourdieu u.a. 1997). Diese Nichtpassung zwischen (habituellen) Orientierungen und objektiven Bedingungen stellt die Basis für eine mögliche Transformation des Habitus dar (vgl. Kramer 2011, S. 54). Bei einem Eintritt in ein fremdes Feld muss sich der Orientierungsrahmen neu bewähren, er kann scheitern oder es kann auch zu einem besseren Passungsverhältnis kommen. Verschlechtert sich das Passungsverhältnis und bleiben die (habituellen) Orientierungen trotzdem unverändert, kann dies mit einem erheblichen Transformationsdruck verbunden sein (vgl. Kramer 2013, S. 26). Reaktionen der Akteure, die Nichtpassung zu überwinden, sind den Habitus an die Bedingungen anzupassen oder auch Formen von Auflehnung und Resignation (vgl. Bourdieu 1993; Rieger-Ladich 2005).

Nach dem Durchgang durch die theoretischen Annahmen und Begrifflichkeiten dokumentarischer Längsschnittforschung halten wir fest: Wir verstehen handlungsleitende Orientierungen als prinzipiell veränder- und damit transformierbar. Wir schließen aber nicht aus, dass die Orientierungen sich auch reproduzieren und dementsprechend kontinuierlich und stabil bleiben können (vgl. Bourdieu 1993; Kramer u.a. 2009; Kramer 2011; Krüger/Deinert/Zschach 2012; vgl. auch Koller 2009; Rieger-Ladich 2005; Wigger 2009). Weiterhin gehen wir davon aus, dass die Adoleszenz als lebensgeschichtliche Phase der Emergenz des Neuen die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit steigert, dass sich die handlungsleitenden Orientierungen verändern (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Krüger/Köhler/Zschach 2010; King 2002; Oevermann 2001).

Wir rekonstruieren (habituelle) Orientierungen von Jugendlichen zu unterschiedlichen biografischen Zeitpunkten in der Spannung von Transformation, Veränderung und Kontinuität. Mit dem Begriff der Kontinuität bezeichnen wir die stetige und gleichmäßige Fortschreibung der impliziten Wissensbestände bzw. Orientierungen vom ersten zu weiteren Erhebungszeitpunkten. Wir fassen die Aufrechterhaltung der impliziten Wissensbestände bzw. Orientierungen als dynamische Fortschreibung. Als Transformation verstehen wir grundlegende Wandlungen und tiefgreifende Veränderungen und damit eine umfassende Umformung der impliziten Wissensbestände. Mit dem Begriff der Veränderungen bezeichnen wir kleinere Entwicklungen, die zwischen diesen beiden Polen der Kontinuität und Transformation liegen und die nur bestimmte Elemente oder Teilbereiche des Orientierungsrahmens betreffen, zum Beispiel wenn es zu Verschiebungen in den Gegenhorizonten oder zu Veränderungen auf der Ebene der Enaktierung kommt (vgl. Kramer 2011; Krüger/Köhler/Zschach 2010). Von Transformationsdruck sprechen wir, wenn es zu Erfahrungen kommt, die nicht passförmig zu den impliziten Wissensbeständen sind, aber es noch nicht zu einer Transformation oder Veränderung des Orientierungsrahmens an sich oder bestimmter Bereiche gekommen ist (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 176). Um die Kontinuität, Veränderung oder Transformation impliziter Wissensbestände nachvollziehen zu können, ist es notwendig den Einzelfall in das Zentrum der Analyse zu rücken, da sich nur am konkreten Einzelfall nachzeichnen lässt, ob sich der Orientierungsrahmen in seinen Rahmenkomponenten verändert hat (vgl. Kramer 2013, S. 24).

4 Längsschnittfallstudien

4.1 Vorbemerkung

In diesem Kapitel diskutieren wir unter Berücksichtigung der oben dargestellten theoretischen Hintergrundfolie ausgewählte Ergebnisse aus unseren zwei Forschungsprojekten (siehe Einleitung). Anhand dreier Fallbeispiele von Schüler*innen exklusiver Gymnasien verdeutlichen wir über zwei bzw. drei Wellen hinweg das Spektrum bildungs- bzw. profilbezogener Orientierungen zwischen Kontinuität und Transformation von der 8. Klasse bis zum Abitur (für den Fall Heinrich) und von der 10. Klasse bis zum Übergang in die nachschulische Zeit (für die Fälle Emma und Philipp). Als Orientierungen fassen wir implizite Wissensbestände bestimmter Bereiche (wie z.B. Schule, Sport, Musik) des individuellen Orientierungsrahmens (siehe Kap. 3).

Im Folgenden beleuchten wir die Fälle Heinrich, Emma und Philipp, die aufgrund des Spektrums von Kontinuität über leichte Veränderung bis hin zur Transformation der bildungs- und/oder profilbezogenen Orientierungen ausgewählt wurden. Heinrich steht exemplarisch für die Kontinuität einer Orientierung an Bildungsexzellenz. Emma verkörpert im Längsschnitt leichte Veränderungen ihrer Orientierung an Bestleistungen im musikalischen wie auch bildungsbezogenen Bereich. Philipp repräsentiert grundlegende Veränderungen der profilbezogenen Orientierung.

4.2 Zwischen Kontinuität und Transformation – Falldarstellungen

Heinrich besucht zu allen Interviewzeitpunkten ein Gymnasium mit mathematischem, naturwissenschaftlichem und technischem Schwerpunkt in Ostdeutschland. Er wurde ausgewählt für die Spitzenförderung der Schule, in der die Schüler*innen zusätzliche Aufgaben auf höherem Niveau bearbeiten, und vertritt seine Schule bei der Mathematik- und Chemieolympiade. Die Darstellung im Folgenden bezieht sich auf die Rekonstruktionsergebnisse der Interviews zum Zeitpunkt der 8. und 12. Klasse.

Heinrichs schul- und bildungsbezogener Orientierungsrahmen von Bildungsexzellenz, einem souveränen und mühelosen Umgang mit den exklusiven schulischen Leistungsanforderungen, setzt sich kontinuierlich fort. Heinrich nimmt Schule in beiden Interviews vornehmlich als Leistungsraum wahr. Er äußert sich durchgehend positiv über die exklusiven Leistungsanforderungen und die zusätzlichen Unterrichtsstunden als Förderung seines Talents. In Bezug auf Schule konnte in der 8. und 12. Klasse eine Orientierung auf Bestleistung rekonstruiert werden. Hierbei verweist er im Interview der 8. Klasse auf einen lockeren Umgang mit schulischen Aufgaben: *„lernen tue ich eigentlich relativ wenig (.) das is maximal immer das Überfliegen noch mal oder Durch- kurzes Durchlesen (.) vor Tests und Klassenarbeiten“* (1. Interview, 8. Klasse). Dieser leichte und souveräne Umgang mit den exzellenten schulischen Leistungsanforderungen setzt sich bei Heinrich in der Oberstufe fort: *„schulisch hat sich für mich nich wirklich viel ver-*

ändert (.) *das is eigentlich- läuft weiterhin eigentlich ganz gut so wie ich mir das vorstelle (.) mit auch nem Aufwand mit dem ich mich vereinbarn kann“* (3. Interview, 12. Klasse).

Der Interviewte zieht eine Kontinuitätslinie und verweist auf seinen routinieren Umgang mit hohen Leistungsanforderungen. Er realisiert seinen positiven Gegenhorizont von Bestleistungen zu beiden Interviewzeitpunkten mit der leichten und souveränen Haltung der Bildungsexzellenz.

Heinrichs hohe Leistungsorientierung zeigt sich insbesondere in dem Ziel, erfolgreich an den naturwissenschaftlichen Olympiaden teilzunehmen. In der achten Klasse blendet er seinen Misserfolg – nicht in die nächste Runde gekommen zu sein – aus, stattdessen kann eine Erfolgsorientierung rekonstruiert werden, in der er die Option des Weiterkommens entwirft:

„an den Olympiaden nehm ich jedes Mal an der Matheolympiade ‚erste‘ (betont) Stufe teil (.) bin bis jetzt auch immer zur zweiten Stufe gekomm [atmet hörbar ein] bin dann aber immer äh=äh (.) zur dritten hab ichs jetzt noch nich geschafft (.) //I: hmm// ähmm Chemie mach ich mit (.) da fahr ich jetzt übermorgen zur Landesrunde (2) ja und (.) also ich versuch immer dran teilzunehmen dass ich (.) auch mal weiterkomme“ (1. Interview, 8. Klasse).

In der Oberstufe gelingt es Heinrich schließlich seine Erfolgsorientierung in Siege umzusetzen. Dadurch nimmt er auch eine Haltung an, seine Erfolge deutlich zu präsentieren: *„also wir ham jetzt bei zwei internationalen Chemiewettbewerben teilgenommen (.) der eine war so n Australie- australischer Ankreuzwettbewerb oder so da war ich jetzt unter den besten ‚sieben‘ (betont) in Deutschland“* (3. Interview, 12. Klasse).

Die Kontinuität des positiven Gegenhorizonts von Leistungs- und Wettkampferfolg und die damit einhergehende Konkurrenz stehen in einem gespannten Verhältnis zu Heinrichs Orientierung Distinktion im Hinblick auf seine Mitschüler*innen zu vermeiden. Er relativiert die Leistungsunterschiede zu seinen Mitschüler*innen und ist darum bemüht, Kohärenz herzustellen. Im Unterschied dazu besondert er zu beiden Interviewzeitpunkten seine Schule im städtischen Vergleich als die beste Schule im MINT-Bereich: *„ich weiß immer nich=ich m-denke manchmal das klingt n bisschen ‚überheblich‘ (betont) aber ich den-ke ‚schon‘ (betont) dass unsere Schule vom (.) ‚Leistungs‘niveau (betont) b- die ‚beste‘ (betont) is in ostdeutsche Stadt also“* (1. Interview, 8. Klasse).

Heinrichs lockerer Umgang mit den exklusiven Leistungsanforderungen eröffnet dem Schüler Raum, sich intensiv mit der Zeit nach dem Schulabschluss auseinanderzusetzen. So hat er sich bereits bei verschiedenen privaten Business Schools beworben und hält sich auch die Option einer Promotion offen:

„ich überleg noch ob ich dann halt (.) direkt in die Wirtschaft einsteigen will oder [...] irgendwie noch nen Doktor hinterher zu schieben [...] lukrativer finanziell wärs wahrscheinlich dann in die Wirtschaft einzusteigen (.) was halt eigentlich- wo man eigentlich nach so nem Business School Abschluss eigentlich ‚sehr gute‘ (betont) Voraussetzungen mit //I: mh// sich bringt denn (.) das wär so das ‚Ziel‘ (betont) und dann halt nen guter Job“ (3. Interview, 12. Klasse).

Seine Identifikation mit dem exklusiven Bildungssegment und seine Orientierung an Leistungserfolg setzen sich demnach auch in der Auseinandersetzung mit seiner nachschulischen Zukunft fort.

Emma ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse eines Gymnasiums mit musikalisch-darstellendem Profil in einer

westdeutschen Großstadt. Emma spielt seit sieben Jahren Klarinette und nimmt zum Zeitpunkt des ersten Interviews seit eineinhalb Jahren Klavierunterricht in Vorbereitung auf ein Musikstudium. Im ersten Interview von Emma lässt sich eine Orientierung an Bestleistungen sowohl im schulischen als auch im musikalischen Bereich rekonstruieren. Im Zentrum ihrer Erzählungen stehen immer wieder Erfahrungen, bei denen sie schulisch wie auch außerschulisch neue Inhalte erlernt hat oder erlernen wollte. Im negativen Gegenhorizont liegt der persönliche Stillstand. Diese Bestleistungsorientierung mit den entsprechenden Gegenhorizonten dokumentiert die folgende Stelle, wo Emma über den jahrgangsübergreifenden Unterricht ihrer Grundschule spricht:

„in der Dritten und Vierten //hm-hm// gab es nee nur in der Vierten; ich weiß nich gabs jedn Morgen zwei Stundn Jahrgangsübergreifenden Unterricht //hm-hm// das war richtig furchtbar; weil ich war halt in der Vierten ich war die Älteste; //hm:// und die Aufgabn warn einfach viel zu leicht; [...] das hat dann mir au nich so viel Spaß gemacht; einfach weil ich wollt ja auch irgndwie; also ich war zum Lernen motiviert und wollt //hm:// halt noch was lern vor// hm:// allen Ding die ganzn anderen Sachn; also der richtige Unterricht ist im Prinzip zu kurz gekomm“ (1. Interview, 10. Klasse).

Im zweiten Interview ließ sich ihre Orientierung an Bestleistung in der Schule und der Musik erneut rekonstruieren und wird damit kontinuierlich dynamisch fortgeschrieben. Jedoch zeigen sich Veränderungen auf Ebene der Gegenhorizonte sowie der Enaktierung der Orientierungen. Der negative Gegenhorizont erweitert sich um den Aspekt des Scheiterns. So ist es für Emma bedeutsam, Auftritte gut zu bewältigen und Anforderungen von außen zu erfüllen, um ein Scheitern zu vermeiden:

„ich hab ein Konzert gegebn das vielleicht wichtich aso so was recht wichtich is und zwar mit nem Kon- also Klarinettenkonzert Solo mit Orchesta in der Stadthalle [...] das war ziemlich aufregend weil das natürlich nen großes Event war (.) ähm (2) aber es hat gut geklappt und ich hab alles umsetzn könn und das war toll weil die Leute auch sehr begeistert warn“ (2. Interview, 12. Klasse).

Der positive Gegenhorizont erweitert sich in Form eines Strebens nach Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Wissen. Ihre Orientierung an Bestleistung enaktiert sie vor allem durch eine Praxis des Übens.

Zum Zeitpunkt des dritten Interviews studiert Emma in einer ostdeutschen Großstadt Medizin. Sie ist damit in die nächsthöhere Bildungsinstitution übergegangen und hat ihren Lebensort gewechselt. Ihre musikalische Karriere hat sie, auch aufgrund von beruflicher Unsicherheit und fehlender Unterstützung aus dem Elternhaus, abgebrochen. Dementsprechend kann Emma die in den ersten beiden Interviews rekonstruierte Orientierung an Bestleistung im musikalischen Bereich nicht mehr umsetzen. Jedoch erfolgt dies bei Emma in einer reflektierenden Art und Weise. Den Abbruch ihrer musikalischen Aktivitäten bedauert sie zwar, gerät dadurch aber nicht in eine biografische Krise, die ihre Orientierungen in anderen Bereichen umfassend beeinflusst. Stattdessen bleibt die Orientierung an Bestleistung im akademischen Bereich mit dem positiven Gegenhorizont der Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Wissen sowie dem negativen Gegenhorizont des Stillstandes und des Scheiterns weitgehend aufrechterhalten. Dies dokumentiert auch ein Zitat bezüglich ihres Medizinstudiums und der Prüfungen:

„wenn ich so eine Sache angefangen hab dann kann ich mich meistens für diese Sache begeistern und dann setz ich auch alles daran dass ich das schaffe oder auch gut schaffe

und [...] mir reicht es dann auch nicht wenn ich dann so mit Glück die Prüfung bestehen kann sondern ich mach dann quasi alles was ich tun kann damit ich diese Prüfung bestehen werde und damit ich auch was davon mitnehme“ (3. Interview).

Bei Philipp lassen sich im Vergleich zu Emma zwei voneinander getrennte Orientierungen für Schule und Sport rekonstruieren. Philipp ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse eines Sportgymnasiums in einer mitteldeutschen Stadt. Seit seinem siebenten Lebensjahr betreibt er Leichtathletik. Als akademische Bildungsorientierung lässt sich eine Orientierung an akademischer Abschlussnotwendigkeit rekonstruieren. Schule ist für Philipp wenig bedeutsam und wird anderen Lebensbereichen untergeordnet: *„wenn ich in der Schule sitze ne Stunde hab, denn denk ich och Mensch (.) gleich Training (.) zum Glück“ (1. Interview, 10. Klasse).* Zudem wird die Schule von Philipp im Interview verstärkt vor dem Hintergrund seiner Peers und der Lehrer*innen thematisiert. Im positiven Gegenhorizont der akademischen Orientierung Philipps steht das Erreichen eines Abschlusses. Der negative Gegenhorizont stellt das Streben nach Bestleistungen dar:

„ich bin jetze nich wie man sagt nen Streber oder so //ja// oder dass ich jetze nur nur äh für die Schule äh lebe hab ich hab ja noch was andres zu tun ich geh ja nachm Unterricht nochmal zwee zweieinhalb Stunden zum Training //hmm// und da versuch ich ebend das Beste draus zu machen ebend klar mitm bisschen wenn man jetz zuhause is nachm Training kaputt is wer hat da eigentlich schon Lust noch was für die Schule zu machen“ (2. Interview, 12. Klasse).

Diese Orientierung wird in allen drei Interviews dynamisch fortgeschrieben. Auch nach dem Übergang in die Hochschule verortet sich Philipp stets im Mittelfeld und grenzt sich sowohl nach oben als auch nach unten ab. Im positiven Gegenhorizont liegt erneut der Abschluss, der zu einem Beruf befähigt.

Im Gegensatz dazu ließ sich im Bereich des Sports im ersten Interview eine Orientierung an Höchstleistung und Erfolg rekonstruieren. Der Sport strukturiert Philipps Leben in vielen Facetten und reicht sogar in andere Lebensbereiche hinein. Im positiven Gegenhorizont liegen Erfolg und Höchstleistung, im negativen Versagen:

„ich mach Leichtathletik beim SC A-Großstadt [...] und (2) 2010 da war sozusagn mein erfolgreichstes Jahr [nennt zwei überregionale Meisterschaften] [...] hammor Erfolge jeholt, und nach einer westdeutschen Großstadt [zu einem weiteren überregionalen Wettkampf] sind wer jefahrn, (.) mittor Staffel [...] hammor n fünftn jemacht wär mehr drinne jewesn, aber (.) sollte nich sein“ (1. Interview, 10. Klasse).

Für seine Orientierung im Sport bringt er ein hohes Enaktierungspotential auf. Neben dem häufigen Training und der dominanten Beschäftigung mit dem Sport in seiner Freizeit, nimmt er eine Schulzeitstreckung¹⁰⁴ in Anspruch und beteiligt sich an regionalen sowie deutschen Meisterschaften. Im zweiten Interview wird die Orientierung mit ihren Gegenhorizonten dynamisch fortgeschrieben, jedoch lässt sich eine leichte Verunsicherung rekonstruieren. Die Verunsicherung zeigt sich insbesondere bei der Beschreibung der Wintersaison, die durch weniger Begeisterung und einem Leistungsabfall gekennzeichnet war:

„wie immer denn gingen wieder Vorbereitungen für die nächste Saison los also im Sport denn (.) denn kam (3) die Wintersaison ja war alles suboptimal (.) lief ebend so durch“ (2. Interview, 12. Klasse).

Zum Zeitpunkt des dritten Interviews hat Philipp seine Leichtathletikkarriere aufgrund zu hoher Leistungsanforderungen und einem massiven Konflikt mit dem Bundestrainer abgebrochen. Dies geht bei ihm im Gegensatz zu Emma mit einer biografischen Krise einher. Die Krisenhaftigkeit zeigt sich insbesondere in der hoch emotional ausgestalteten Erzählung des letzten Gespräches mit dem Bundestrainer, das einen großen Raum im dritten Interview einnimmt:

„ab da wo ich jesacht habe das ich nich zufrieden bin und das das auch keinen Sinn zusammen mehr macht ähm (.) is so das Gespräch gekippt und dann wars immer lauter und dann ham wir uns gegenseitich [...] die Taschen vollgehauen er is auch so einer der sich überhaupt nich ähm mit Selbstkritik ähm vereinbaren kann also ähm (.) was er macht is alles richtig und äh ich müsste doch jetzt ankommen und sagen hier äh ich studiere jetzt und wir machen das so weiter wie=s gelaufen is und das lag ja an mir das meine Saison so schlecht lief und und so weiter und so sofort und da hab ich gesacht ne: //hm// genau das Gegenteil is=es ich sage das das an Ihnen liegt wenn zwölf Athleten das Gleiche passiert wie mir und sie ham sich um nichts gekümmert ich hatte kein Trainingsplan ich hatte kein individuelles Programm“ (3. Interview).

Dadurch, dass Phillip den Leistungssport abgebrochen hat, kann er seine Orientierung an Höchstleistung und Erfolg im sportlichen Bereich nicht mehr enactieren. Bei ihm transformiert sich die Orientierung an Höchstleistung und Erfolg in eine an Anerkennung und praktischem Tätigsein. Dies zeigt sich in der positiven Hervorhebung des praktischen Tuns sowie insbesondere im auf Anerkennung ausgerichteten Konkurrenzkampf im Bereich des Autoschraubens, welcher als Ersatzleistung zur Anerkennung für die sportlichen Leistungen und Erfolge fungiert:

„dann ha- ich mi:r jesagt ja gut der Leistungssport bringt dich nich weiter aber an Autos haste Spaß bin in verschiedenen Tuningszenen drinne oder Clubs VW-Clubs ähm die: alle was mit Autos zu tun haben ähm (2) mach täglich eigentlich ähm was am Auto (.) ja und das is eigentlich die Leidenschaft hatt ich schon immer bloß die war halt nich so ausgeprägt weil ich halt äh zweimal am Tag vier Stunden trainiert habe und nebenbei noch zur Schule gegangen bin [...] aber da das weg war is das auch n bisschen so wie ne Ersatzleistung klar aber ne Ersatzleistung die: auf jeden Fall so wie ichs heute sagen kann auch ein Leben lang anhalten wird“ (3. Interview).

Bei Philipp kam es zu einer grundlegenden Veränderung der sportbezogenen Orientierung, die mit einer biografischen Krise einherging. Der gesamte Orientierungsrahmen transformiert sich aufgrund der neuen Situation und der biografischen Krisenhaftigkeit.

5 Fazit

Mit Blick auf unsere Fragestellung der Dokumentarischen längsschnittlichen Analyse der Veränderungen und Kontinuitäten der Orientierungen von Schüler*innen hier am Beispiel von Elitebildungseinrichtungen lassen sich zwei übergreifende Ergebnisse herausarbeiten.

Erstens zeigen die Rekonstruktionen, dass die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der untersuchten Jugendlichen in erster Linie von Kontinuität geprägt sind und sich nur leichte Veränderungen finden lassen. Veränderungen zeigen sich auf Ebene der Gegenhorizonte, hier treten neue Aspekte hinzu, wie im

Fall Emma des Scheiterns und der Belastung, und auf Ebene der Enaktierung. Insbesondere im Zuge der Bewährungsdynamik des Abiturs erhöhen Schüler*innen, die sich zuvor eher an einem konformen Schulbezug oder an einer Balance von Schule und Freizeit orientiert haben, ihre schulische Anstrengung und investieren mehr Zeit in Schule (vgl. Helsper u.a. 2018; Krüger/Keßler/Winter 2016). Hierbei konnten wir auch Veränderungen des kommunikativen Wissens bis hin zu Verschiebungen des kommunikativen hin zum konjunktiven Wissen rekonstruieren. Die Rekonstruktion der akademischen Orientierungen nach der Schulzeit zeigen, dass diese auch nach dem Übergang in die Hochschule weitgehend stabil bleiben. Kommt es allerdings zu Irritationen der nachschulischen Karriere, die zu Suchbewegungen führen und mit einer biografischen Krise zusammenfallen, lassen sich keine konkreten akademischen Orientierungen (mehr) rekonstruieren. Deutlich wird, dass Veränderungsprozesse über einen längeren Zeitraum erfolgen und mit biografischen Krisen einhergehen können.

Die Kontinuität der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen lässt sich auch mit den Erfahrungskontexten in Zusammenhang bringen. Die exklusiven Gymnasien selektieren ihre Schülerschaft durch Auswahlverfahren, auf diese Weise wird versucht, von vornherein eine hohe Passformigkeit zur Kultur der Schule herzustellen (vgl. auch Helsper u.a. 2015; Krüger/Keßler/Winter 2015). Es ist anzunehmen, dass diese Passungen zwischen Schulkultur und individuellem Schüler*innenhabitus zur Kontinuität der Orientierungen der Jugendlichen beitragen, da es nicht zu einer Irritation der impliziten Wissensbestände und Haltungen der Jugendlichen kommt, sondern diese stimmig zu den feldspezifischen Anforderungen der exklusiven Schulen fortgeführt werden können. Die Rekonstruktionen zu den exklusiven Gymnasien zeigen, dass dagegen diejenigen, die die exklusiven Leistungsanforderungen nicht umfassend verbürgen, eher einem hohen Transformationsdruck ausgesetzt sind. Dies kann zur Veränderung des schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens führen. Verändert sich der Orientierungsrahmen nicht, kann dies damit einhergehen, dass die Schüler*innen das exklusive Gymnasium verlassen müssen. In den exklusiven Gymnasien mit akademischer und profilbezogener Ausrichtung auf eine duale Karriere ist diese Homogenität der Schüler*innenschaft auf der Ebene der akademischen Leistungen nicht so stark vorhanden, da hier vornehmlich die profilbezogene Performanz für den Eintritt in die Schule bedeutsam ist.

Zweitens wird deutlich, dass im Vergleich zu den schul- und bildungsbezogenen Orientierungen die profilbezogenen Orientierungen stärker von Veränderung geprägt sind. Eine Erklärung kann sein, dass die Karrieren (in Kunst, Sport, Musik) von hoher Unsicherheit bezüglich des weiteren Weges und demzufolge durch hohe Abbruchquoten gekennzeichnet sind. Die Veränderungen gestalten sich jedoch unterschiedlich. Zum einen gibt es Fälle, die sowohl im Profilbereich als auch im akademischen Bereich eine Orientierung an Bestleistungen aufweisen und diese nach dem Wegfall der professionellen Karriere im Studium weiterhin enactieren können. Wenn sich die Orientierungen im Profilbereich von den akademischen Orientierungen unterscheiden, zeigt sich, dass der Wegfall der professionellen Karriere einen hohen Transformationsdruck ausübt und mit einer biografischen Krise einhergeht, was zu einer umfassenden Transformation der Orientierungen führen kann. Dabei bleiben die akademischen Orientierungen aber stabil. Zum anderen gibt es Fälle, die wiederum ihre professionelle Karriere aufrechterhalten und ihre Orientierungen nicht verändern (vgl. ausführlich Leinhos/Krüger/Keßler 2019).

Damit können wir an El-Maafalani (2017) anschließen. Er rekonstruiert, dass das Verlassen eines bekannten Kontextes bzw. die Irritation des Habitus erst eine Transformation des Habitus möglich macht (vgl. ebd., S. 123). Insgesamt lassen sich die Ergebnisse bezüglich der Kontinuität und der Transformation von Orientierungen auch mit anderen empirischen Studien in Zusammenhang bringen. Wie bereits die Studien von Kramer u.a. (2009, 2013) sowie Krüger u.a. (2008, 2010, 2012), zeigen auch unsere Rekonstruktionen, dass handlungsleitende Orientierungen kontinuierlich sein, sich leicht oder partiell verändern oder vollständig von den vergangenen Erfahrungen lösen können und umfassend transformieren.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich das Potential Dokumentarischer Längsschnittstudien darin zeigt, Kontinuität und Transformation, in ihren unterschiedlichen Varianten, Ausprägungen und Schattierungen rekonstruieren zu können. Insgesamt konnte mit der Dokumentarischen längsschnittlichen Rekonstruktion der schul- und profilbezogenen Orientierungen im Unterschied zu retrospektiven Studien die Entwicklungen der Orientierungen in ihrer Kontextuierung zu unterschiedlichen biografischen Zeitpunkten in ihrer Genese rekonstruiert werden. Damit ist detailliert der Prozess und seine Dynamik zu rekonstruieren, wie sich biografische Ergebnisse und Feldveränderungen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten auf die impliziten Wissensbestände der Schüler*innen auswirken. Die Fortsetzung einer harmonischen Passung zwischen individuellem Schülerhabitus zur schulischen Kultur, in dem es zwischen den Erhebungszeitpunkten nicht zu Irritationen kommt, macht eine kontinuierliche Fortschreibung der Orientierungen möglich. Aufgezeigt werden kann ebenso, wie neue Erfahrungen, bspw. erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Wettkampf- oder Konzertteilnahme oder das Ende einer Leistungssportkarriere, die Orientierungen verändern, sie festigen oder modifizieren und wie umfassend sich Orientierungen verändern. Die Zusammenhänge der Transformation und Kontinuität der individuellen Orientierungen mit den karrierebezogenen und schulischen Ereignissen lassen sich über die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten deutlich machen. Besteht die Passung zum Feld über die Erhebungszeitpunkte hinweg, können die Orientierungen stabil bleiben, kommt es jedoch zu Irritationen, treten Veränderungen auf, indem neue passende Erfahrungskontexte und Enaktierungspotentiale erschlossen werden. In situ kann die dokumentarische Längsschnittforschung so die Entwicklung von Orientierungen zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten und die Auswirkungen von Veränderungen in den Lebenskontexten für den Orientierungsrahmen beziehungsweise für einzelne Elemente (Gegenhorizonte und Enaktierungspotentiale) oder Bereiche (Schule und Profil) herausarbeiten. Die vorliegenden Rekonstruktionen veranschaulichen aber auch, dass die Kontinuität dabei nicht statisch, sondern dynamisch verläuft (vgl. auch Kramer 2013). Mittels verschiedener Erhebungszeitpunkte lassen sich somit in besonderer Weise Zusammenhänge zwischen Erfahrungsraum und den handlungsleitenden Orientierungen rekonstruieren sowie krisenhafte Momente im Lebensverlauf teils in ihrer Erlebnishaftigkeit in den Blick nehmen (vgl. auch Dreier/Leuthold-Wergin/Lüdemann 2018).

Anmerkung

- 1 An dem Gymnasium gibt es die Möglichkeit für Schüler*innen, die sich auf internationale Wettkämpfe vorbereiten, die Abiturphase um ein Jahr zu verlängern und so erst nach dem 13. Schuljahr ihr Abitur abzulegen.

Literatur

- Asbrand, B./Nohl, A.-M. (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 155–169.
- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 1, S. 3–12.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 5. Aufl. Opladen.
- Bohnsack R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden, S. 33–55.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1991): *Die feinen Unterschiede*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Accardo, A./Balazs, G./Beaud, S./Bourdieu, E./Broccolichi, S./Champagne, P./Christin, R./Faguer, J.-P./Garcia, S./Lenoir, R./OEUvrard, F./Pialoux, M./Pinto, L./Poalydès, D./Sayad, A./Soulié, C./Wacquant, L. J. D. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz.
- Dreier, L./Leuthold-Wergin, A./Lüdemann, J. (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In: Maier, M.S./Keßler, C.I./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 153–168.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_9
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, A. (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 103–127.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_6
- Ernst, C. (2018): *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden.
- Flick, U. (2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Niemann, M. (2015): Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In: Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden, S. 185–209.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4_6

- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden.
- Herzberg, H. (2004): Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M.
- King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-80889-9>
- Köhler, S./Thiersch, S. (2013): Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 33–47.
- Koller, H.C. (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, S. 19–34.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 13–32.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr: Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.) (2012): Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Berlin/Toronto.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (Hrsg.) (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (Hrsg.) (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (2015): Schulkultur und soziale Ungleichheit. Perspektiven von Schulleitungen an exklusiven Gymnasien auf den Elite- und Exzellenzdiskurs. In Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 183–210. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_9
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (2016): Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C. I./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.) (2019): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden.
- Leinhos, P./Krüger, H.-H./Keßler, C. I. (2019): Der Stellenwert von Peers für eine duale Karriere im sportlichen und kulturellen Bereich. Methodologische Überlegungen und Resultate einer qualitativen Längsschnittperspektive. In: Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C.I./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden, S. 29–78.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0_2
- Niemann, M. (2015): Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein qualitativer Längsschnitt. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M./Rosenberg, F.v./Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden.

- Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 78–128.
- Petersen, D. (2016): Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11466-4>
- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-theorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25. Jg., H. 3, S. 281–296.
- Rosenberg, F.v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Schneider, E. (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20882-0>
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6. Jg., H. 2, S. 211–249.
- Wigger, L. (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Rieger-Ladich, M./Friebertshäuser, B./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 101–118.
- 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
- Yates, L. (2003): Interpretive claims and methodological warrant in small-number qualitative, longitudinal research. In: International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice, 6. Jg., H. 3, S. 223–232. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091824>

Vorbemerkungen zur Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus

Die ZQF versteht sich als Forum für Methodeninnovation und Methodendiskussion. Die beiden nachfolgenden, die Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus anstoßenden Aufsätze überschreiten den Rahmen der rein empirischen Orientierung deutlich in Richtung der soziologischen Theorie. Dieser Umstand mag allerdings nur jenen als unangemessen, unzulässig oder gar unnötig erscheinen, die den Einsatz und die Entwicklung von empirisch-analytischen Methoden einerseits und die Arbeit an Begriffen und Theorien andererseits nicht als unauflöslich ineinander verschränkte Aufgaben auffassen. Zwar sehen sich die Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften, insofern sie sich als Erfahrungs- und Wirklichkeitswissenschaften begreifen, der materialen Analyse von konkreten Erscheinungsformen der sozialen Wirklichkeit verpflichtet. Ihre Forschungen bleiben jedoch solange impressionistisch und episodisch, als es ihnen nicht gelingt, die fallspezifische Beobachtungen und fallvergleichende Beschreibungen in abstrahierende, idealtypische Konstruktionen zu überführen. Nicht nur, um relevante Aspekte des jeweiligen Forschungsgegenstandes ‚ursächlich zu erklären‘, sondern auch, um mit empirisch fundierten und gesättigten Beiträgen an der Methodologie und der Grundagentheorie zu partizipieren.

Diesem Grundverständnis folgt der die Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus anregende Beitrag. Hubert Knoblauch gilt als Hauptvertreter jenes auf der Basis ebenso breit gefächertes wie umfangreicher empirischer, qualitativ-interpretativer Forschungen seit kurzem unterbreiteten Vorschlags. Er schickt sich an, den für die Wissenssoziologie seit Peter L. Berger und Thomas Luckmann zentralen Gedanken der gesellschaftlichen oder sozialen Konstruktion der Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1969) vor allem deshalb in einem weit angelegten theoretischen Wurf hin zur kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit zu wenden, um den klassischen Ansatz in seinen Potentialen auszuschöpfen und zu erweitern. Den Anlass zu diesem fundamentalen Um- und Neudenken, für das sich Knoblauch nicht scheut, Zeitdiagnose, Sozialtheorie und Gesellschaftstheorie zu integrieren, geben jene die moderne Gesellschaften zwar im Grundsatz auszeichnenden, ganz offenbar aber immer noch steigerungsfähigen Gegensätze und ihre einander überbietenden Konflikte. Befeuert werden diese in den Begriff der „Re-Figuration“ gefasste Umstände durch fortlaufend neue, immer umfassender den sozialen Alltag durchdringende Formen der technisch-medialen, zuneh-

mend digitalen Kommunikation. Sie wirken hinein bis in die feinsten Verästelungen der Verhältnisse von Individuen und Gesellschaften und bilden das eigentliche Rückgrat der These von der kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit.

Silke Steets entfaltet ihre Auseinandersetzung mit Knoblauchs Ansatz ausgehend vom sozialtheoretischen Pol des Theoriekonzeptes. Ihre Lesart trägt nicht nur zur Erhellung der komplexen Systematik des Denkgebildes bei. Sie bringt auch ein anthropologisches Argument in die Diskussion, das der Wissenssoziologie zwar keineswegs unbekannt ist, das beim Kommunikativen Konstruktivismus aber – so die Kritik – unterrepräsentiert bleibt. Nämlich die Deutung der menschlichen Befähigung zu Reziprozitätsunterstellungen als in der *conditio humana* angelegte Disposition. Sie wird in der Primärsozialisation sozial angestimmt, um sich dann in ihrer je spezifischen Qualität in sozialen Situationen zusehends auszubilden und zu formen. Am Ende ihrer Replik lenkt Steets das Augenmerk auf das seit dem ersten Sektionskongress der Wissenssoziologie im Jahre 2015 wieder verstärkt erörterte Problem, ob und wie weit die Wissenssoziologie überhaupt zur erkenntnistheoretischen Erweiterung ihrer selbst in der Lage ist (vgl. Raab/Keller 2016, insb. S. 875–907; Joller/Stanisavljevic 2016).

Damit berühren die beiden Beiträge die Rückwirkungen ihrer theoretischen und zeitdiagnostischen Reflexionen auf die Methodenentwicklung jedoch nur allenfalls am Rande. Angesichts des Umstandes, dass innerhalb der Wissenssoziologie unter anderem die Arbeiten zur Visuellen Soziologie die theoretische Notwendigkeit und die theoretische Produktivität einer mit den gesellschaftlichen Veränderungen voranschreitenden Methodendiskussion und Methodenentwicklung bereits seit geraumer Zeit vor Augen führen (vgl. exemplarisch Breckner/Raab 2016; Hoggenmüller im Erscheinen; Müller/Soeffner 2018; Przyborski 2017), stellt sich jedoch die Frage, wie die vom Kommunikativen Konstruktivismus in Anschlag gebrachten, fundamentalen gesellschaftlichen Wandlungen neue theoretische Diskussionen und weitreichende methodologische Erörterungen entfachen wollen, wenn für deren Beobachtung und Beschreibung weder neue Datensorten noch neue Verfahren der Datenerhebung oder auch neue Methoden der Datenanalyse als notwendig erachtet werden. Noch zumal, wenn der kommunikative Konstruktivismus zugleich explizit in Aussicht stellt, der qualitativen und interpretativen Forschungsarbeit neue Möglichkeiten und Perspektiven zu erschließen (vgl. Reichertz/Tuma 2017, S. 21f.). Muss die empirisch-analytische Erprobung und Erweiterung der interpretativen oder qualitativen Forschungsmethoden nicht geradezu den eigentlichen Prüfstein für einen theoretischen Ansatz bilden, der eine entscheidende Ergänzung der Wissenssoziologie im Besonderen und der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften im Allgemeinen für sich in Anspruch nimmt? Die Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus ist eröffnet und zu reger Beteiligung ist eingeladen!

Literatur

- Berger, P.L./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Breckner, R./Raab, J. (Hrsg.) (2016): Materiale Visuelle Soziologie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 17. Jg., H. 1–2.
- Hoggenmüller, S. (i.E.): Globalität sehen. Zur visuellen Konstruktion der Einheit der Welt. München.

- Joller, S./Stanisavljevic, M. (2016): Die Wissenssoziologie im Verhältnis zu sich selbst. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1–2, S. 271–273.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25559>
- Müller, M.R./Soeffner, H.-G. (2018): *Das Bild als soziologisches Problem. Herausforderungen einer Theorie visueller Sozialkommunikation*. Weinheim/Basel.
- Przyborski, A. (2017): *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin/Boston. <https://doi.org/10.1515/9783110501704>
- Raab, J./Keller, R. (2016): *Wissensforschung – Forschungswissen. Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie*. Weinheim/Basel.
- Reichertz, J./Tuma, R. (2017): *Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Weinheim/Basel.

Hubert Knoblauch

Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit¹

Communicative Constructivism and the Communicative Construction of Reality¹

Zusammenfassung

Der Beitrag erläutert zunächst die namensgebende *Bezeichnung Kommunikativer Konstruktivismus* als eine offene sozialwissenschaftliche-akademische Bewegung, die ihre theoretischen Wurzeln in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie hat. Ihre Entwicklung aber verdankt sie der empirischen Forschung, aus der sich die Ausweitung des Ansatzes ergibt; zudem machen die Herausforderungen neuerer sozialwissenschaftlicher Theorien eine kritische Integration nötig. Trotz ihrer Offenheit ist sie nicht beliebig, sondern teilt eine Reihe von grundlegenden sozialtheoretischen Vorstellungen, die in einen umfassenderen theoretischen Zusammenhang integriert wurden. Dies gilt auch für die spezifischen gesellschaftstheoretischen und diagnostischen Überlegungen zur Kommunikationsgesellschaft und zur Re-Figuration, die den Hintergrund für die sozialtheoretische Umstellung auf das kommunikative Handeln bilden. Abschließend sollen die Forschungsaufgaben und -potentiale des kommunikativen Konstruktivismus in aller Kürze skizziert werden.

Schlagworte: Kommunikativer Konstruktivismus, Wissenssoziologie, kommunikatives Handeln, Kommunikationsgesellschaft, Re-Figuration

Abstract

The paper first sketches communicative constructivism as an open social scientific movement rooted in the sociology of knowledge and social constructivism. It has been motivated by empirical studies which forced to widen the theoretical frame of its roots and to critically integrate new theoretical approaches. Despite its openness it is not arbitrary but shares distinct theoretical positions which have been fused into an integrated theoretical approach. It has also developed diagnoses of contemporary communication society and the refiguration of modernity which provides the reason for the reformation of social theory in terms of communicative construction. By way of conclusion the major challenges for research will be sketched.

Keywords: Communicative Constructivism, Sociology of Knowledge, Communicative Action, Communication Society, Refiguration

1 Einleitung

Als ich gebeten wurde, einen Beitrag zur Debatte über den *Kommunikativen Konstruktivismus* beizusteuern, schien es naheliegend, die Thesen meines letzten Buches zu erläutern, das den Titel „Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“ führt und jüngst erschienen ist (Knoblauch 2017). Allerdings muss eine solche Erläuterung stets hinter den deutlich detaillierteren Argumentationsgängen zurückbleiben, die ein umfangreiches Buch ermöglicht. Und da ich selbst mit für die namensgebende Bezeichnung *Kommunikativer Konstruktivismus* verantwortlich bin, erscheint es sicherlich angemessen, sie zu begründen und zu erläutern (2.). Kommunikativer Konstruktivismus möchte ich verstehen als eine offene sozialwissenschaftliche-akademische Bewegung, die ihre theoretischen Wurzeln in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie hat. Ihre Entwicklung aber verdankt sie der empirischen Forschung, aus der sich die Ausweitung des Ansatzes ergibt; zudem machen die Herausforderungen neuerer sozialwissenschaftlicher Theorien eine kritische Integration nötig (3.). Trotz ihrer Offenheit ist sie nicht beliebig, sondern teilt eine Reihe von grundlegenden sozialtheoretischen Vorstellungen, die sich an die genannte empirische Forschung anschließen. Hier kann allerdings nur eine subjektive Version dieser Vorstellungen vorgestellt werden, die jedoch in einen umfassenderen theoretischen Zusammenhang integriert wurde (4.). Dies gilt auch für die spezifischen gesellschaftstheoretischen und diagnostischen Überlegungen zur Kommunikationsgesellschaft und zur Re-Figuration, die den Hintergrund für die sozialtheoretische Umstellung auf das kommunikative Handeln bilden. Abschließend (5.) sollen die Forschungsaufgaben und -potentiale des kommunikativen Konstruktivismus in aller Kürze skizziert werden.

Der hier vorgelegte Beitrag bietet also weder eine einführende Übersicht, wie ich sie 2012 vorgenommen habe (Knoblauch 2012), noch eine systematische Ausarbeitung der Theorie (Knoblauch 2017). Es geht vielmehr um eine Einbettung der eigenen theoretischen Bemühungen in den kommunikativen Konstruktivismus, in dessen Diskussion und in die angrenzenden Debatten.

2 Kommunikativer Konstruktivismus

Die Formulierung „kommunikativer Konstruktivismus“ wurde wahrscheinlich von Reichertz (2009, S. 94ff.) vorgeschlagen. Er schließt damit nicht nur an einer Reihe von Arbeiten an, die den Begriff der kommunikativen Konstruktion schon verwendet haben. Deutlich ist auch die Anspielung an den sozialwissenschaftlichen radikalen Konstruktivismus, an den *Sozialkonstruktivismus* sowie den *Sozialkonstruktivismus* im Anschluss an Berger und Luckmanns „Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1969). Die davon angeregten Debatten zum „Sozialkonstruktivismus“ erzeugten jedoch viele Missverständnisse, die heute sogar eine breite Öffentlichkeit erlangt haben. Auch um diese Missverständnisse zu vermeiden, soll unter dem Titel des kommunikativen Konstruktivismus das in der „Gesellschaftlichen Konstruktion“ angelegte Forschungsprogramm theoretisch wie empirisch fortgeführt werden. Dabei sollen berechnete

Kritiken auf eine Weise Berücksichtigung finden, die einen Anschluss an die verschiedensten soziologischen Ansätze erlaubt.

Die dadurch geschaffene Offenheit des kommunikativen Konstruktivismus lässt sich mit dem „Pragmatismus“, mehr noch aber mit dem vergleichen, was Spiegelberg (1965) als „phänomenologische Bewegung“ bezeichnet hat. Sie wurde zwar von Husserl angestoßen, doch geht es ihr nicht um eine exegetische Dogmatisierung des Husserlschen Denkens, sondern vielmehr um ein Forschungsprogramm, das der *philosophia perennis* ähnelt: Dank der (selbstkritisch zu reflektierenden) phänomenologischen Methoden können selbst Husserls Befunde überprüft, verworfen oder revidiert werden. Auch der kommunikative Konstruktivismus basiert auf einem strengen Verständnis der Methoden. In Anlehnung an Husserls Aufruf „Zu den Sachen selbst“ wird die sozialwissenschaftliche Untersuchung natürlicher Situationen zum harten Ausgangspunkt der Forschung. Die Rigidität der Vorgehensweise kommt in ihren innovativen Beiträgen zur Methodologie und Methodik der qualitativen Forschung zum Ausdruck, die von der Videographie und ethnomethodologischen Konversationsanalyse über die fokussierte und lebensweltliche Ethnographie, der Gattungsforschung bis zur Sprachsoziologie, (wissenssoziologischen) Hermeneutik und Diskursanalyse reichen. Die damit verfahrenbreit angelegte, innovative und hochgradig reflektierte Forschung beruht zwar in einem historischen Sinne auf der Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, doch spielen seit den 1980er Jahren die phänomenologisch-methodologischen Überlegungen von dessen (durch Luckmann überarbeiteten) Vorläuferin, den „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz/Luckmann 1979/1984), eine stärkere Rolle.

Daran anschließende theoretische Überlegungen, die die Ergebnisse und Folgen der empirischen Forschung reflektieren, setzen erst allmählich und punktuell ein, wie etwa die sich aus der Gattungsforschung ergebende Gattungstheorie (Luckmann 1986). In diesem Zusammenhang kommt es auch zur ersten Welle der theoretischen Ausarbeitungen der „kommunikativen Konstruktion“ (Knoblauch 1995; Luckmann 1995; Luckmann 1997; Knoblauch 2001), die zunehmend häufig mit dem Konzept des kommunikativen Handelns verbunden werden. Während die empirische Forschung kontinuierlich fortgesetzt und entwickelt wird, entfaltet sich dank der erwähnten Initialzündung durch Reichertz eine zweite Welle des kommunikativen Konstruktivismus mit einer Reihe von Tagungen, Sammelbänden, Monographien und anderen Veröffentlichungen, die sich allmählich auch institutionalisiert haben (Knoblauch 2013a,b, 2016, im Erscheinen).

Die Bewegung ist keineswegs nur eine Entwicklung innerhalb des sozialkonstruktivistischen oder interpretativen Paradigma, sondern folgt auch aus einer Reihe von vor allem theoretischen Entwicklungen, die sich innerhalb anderer Ansätzen der Sozial- und Kulturwissenschaften abspielen, und zwar auch jene die sich als *neorealistisch* oder gar *postkonstruktivistisch* verstehen und sich offen gegen das richteten, was sie als *sozialkonstruktivistisch* ansehen. Darin kamen nicht nur massive Missverständnisse zum Ausdruck, sondern durch die in verschiedenen Ansätzen vorangetriebene Herausarbeitung einzelner Aspekte (Praxis, Diskurs, Objekte) wurden auch theoretische Schwachstellen und Desiderate des theoretischen Ansatzes der gesellschaftlichen Konstruktion ausgearbeitet, der ihre Empirie tragen sollte. Die Ausarbeitung eines theoretischen Zusammenhangs, der diese verschiedenen Ansätze aufnimmt und integriert, bildet den theoretischen Rahmen des kommunikativen Konstruktivismus.

3 Sozialtheorie, kommunikatives Handeln und kommunikative Konstruktion

Ausgangspunkt des kommunikativen Konstruktivismus ist ein Begriff des kommunikativen Handelns, der sich aus der genannten empirischen Forschung heraus ergeben hat. Theoretisch weitet er den Weberschen Begriff des sozialen Handelns ebenso wie den von Habermas geprägten Begriff des kommunikativen Handelns. Der Status des Begriffes ist für den kommunikativen Konstruktivismus axiomatisch, entsprechend dem sozialen Handeln bei Weber. Doch ist dieses Axiom nicht beliebig gesetzt, sondern, wie oben erwähnt, die Folge einer theoretisch reflektierten empirischen Entwicklung (für die Vorgeschichte des Begriffes siehe Knoblauch 2013a). Mit dieser Verschiebung zum kommunikativen Handeln wird der kommunikative Charakter jeden sozialen Handelns hervorgehoben: Wie immer wir auf andere zu handeln wollen, wie immer Praktiken vollzogen werden sollen und was immer Sozialforschende beobachten wollen – es muss in irgendeiner Weise *objektiviert* sein, damit es für andere wahrnehmbar, wirksam und damit sozial werden kann (und zwar sowohl für die Beteiligten wie für die Beobachtenden): soziales Handeln ist notwendig kommunikatives Handeln, wobei dieses nicht auf sprachliches Handeln reduziert werden sollte, wie etwa bei Habermas (1981).

Wenn wir das soziale Handeln als kommunikativ ansehen, dann wird auch eine weitere Ausweitung notwendig, die Habermas selbst schon angedeutet hat: Kommunikatives Handeln ist nicht etwas, das von einem einsamen Subjekt oder dem rationalen Akteur alleine vollzogen oder gar nur *entschieden* werden soll. Sobald und sofern kommunikativ gehandelt wird, steht das Subjekt (genauer: stellt sich das Subjekt) immer schon in eine *Relation* zu dem Subjekt, mit dem kommuniziert wird. Von der Interaktion unterscheidet sich das kommunikative Handeln begrifflich, weil es mit einer *Objektivierung* verbunden ist.²

Wir können verschiedenste Aspekte des kommunikativen Handelns veranschaulichen, wenn wir eine der grundlegenden Gesten betrachten, die (vermutlich) die menschliche Sozialität auszeichnet: es ist der Fingerzeig, den menschliche Kinder etwa um den neunten Monat, andere Primaten gar nicht eigenständig erlernen (Tomasello 2009). Der Fingerzeig ist deswegen reizvoll, weil er körperlich ist, aber auch, weil er lange missverstanden wurde. Im Sinne von Handlungstheorien, die von einem einsamen, aber immer schon sozialisierten und kultivierten Subjekt ausgehen, wird das Zeigen als ein Hinweisen betrachtet, das das Subjekt als *origo* oder Nullpunkt des Koordinatensystems ansieht. Im Unterschied dazu zeichnet sich das menschliche Zeigen aber dadurch aus, dass schon kleine Kinder in der Lage sind, den Standpunkt der anderen, denen man zeigt, im Zeigen zu antizipieren. Der Zeigefinger und die Hand werden dabei also nicht vom Subjekt aus auf den Gegenstand gerichtet, sondern so ausgestreckt, dass das andere Subjekt aus seiner räumlichen Position erkennen kann, wohin gezeigt wird. Gleichzeitig ist aber auch das zeigende Subjekt nicht unbedeutend. Es stellt sich ja wortwörtlich nicht hinter das andere Subjekt, sondern berücksichtigt seine eigene Position, die wiederum vom anderen Subjekt antizipiert werden kann. Diese Subjektivität löst damit das Problem relationaler Theorie, das als „missing person“ bezeichnet wird (Traue 2017).

Grundlage des Handelns ist deswegen eine Relation, in der das Subjekt auf andere bezogen ist. Diese Relation kann nach dem Modell der Psychoanalyse ge-

staltet sein, doch ziehen wir eine weniger kulturspezifische Relation vor, die auch keineswegs nur die Dimension von Anerkennung und Nichtanerkennung aufweist (Honneth 2010). Auch im Unterschied zum (tendenziell netzwerktheoretisch orientierten) soziologischen Relationismus ist die Relation keineswegs ein Letztelement des Sozialen, sondern vielmehr eine Folge der im kommunikativen Handeln realisierten Reziprozität.³

Diese Reziprozität ist auch für Schütz das, was Intersubjektivität, als die sich zwischen Subjekten einstellende Sozialität, begründet. Zur Herstellung dieser grundlegenden Reziprozität wurde eine Reihe von Mechanismen identifiziert, die wir im kommunikativen Handeln verankert sehen. So etwa der lange vor der Neurologie von Cooley (1902) beobachtete Spiegelungseffekt bzw. „Looking-Glass“-Effekt: dass wir nämlich unsere eigenen körperlichen Bewegungen größtenteils gar nicht visuell wahrnehmen, sondern nur über die Reaktion der anderen, in denen wir uns spiegeln. Während sich die Annahme des empathischen Hineinversetzens oder der schlichten mimetischen Interpretation als metaphorisch oder zu vereinfachend erwies, hat sich das Konzept der Rollenübernahme bewährt, das Mead (1975) vorgeschlagen hat. Der Kern der Rollenübernahme besteht darin, dass wir die Handlung des anderen Individuums antizipieren, die es als Reaktion auf unsere Aktion vollführen wird – und dass wir unsere Aktion schon in der Antizipation so gestalten, dass wir eine entsprechende, erwartete Reaktion erhalten. Eine Voraussetzung für das Gelingen von Gesprächen, aber auch für eine nicht-sprachliche Interaktion wie das Zeigen ist dieser Aspekt der Reziprozität, den Schütz (1971) als „Austauschbarkeit der Standpunkte“ bezeichnet und der die räumliche Dimension des kommunikativen Handelns begründet.⁴

Ebenso wie die Reziprozität keineswegs nur verbindet und verschmelzt, sondern – wie etwa der subjektive Standpunkt zeigt – auch Differenzen und Unterschiede schafft⁵, so führt das einleuchtende Beispiel des Fingerzeigs deswegen leicht in die Irre, weil es den anzeigenden, indikativen, eben zeichenartigen Charakter des kommunikativen Handelns betont und seine körperlich wirkende Seite aber leicht überdeckt. Aber schon Schütz hebt hervor, dass das kommunikative Handeln einen *wirkenden* Charakter hat. Wirkhandeln ist hier durchaus wörtlich gemeint, geht es doch darum, dass es in die (reziprok wahrgenommene) Umwelt eingreift, verändern, zerstören und (wie der zeigende Gott auf Michelangelos berühmten Gemälde in der Sixtinischen Kapelle *zeigt*) schöpfen kann oder, weniger sakral, produzieren und erzeugen.⁶ Handeln wird also als körperlich performativ (*Wirken*) gefasst und zwar auch dann, wenn (wie Weber immer wieder betont) „nichts“ gemacht wird.⁷ Im Unterschied zur behavioristischen Betrachtungsweise gehen wir dabei nicht von einem biologisch bestimmten Organismus aus, sondern von einem *Leibkörper*, der nicht nur wirkend handeln, sondern auch sinnlich erfährt und affiziert werden kann.⁸

Dieses Wirken und Erfahren ist keineswegs zuerst auf die *Welt* oder das *Ding* gerichtet, wie in vielen Varianten des Pragmatismus. Für eine entschiedene Sozialtheorie sollen keine, von Seiten der Sozialwissenschaft nicht entscheidbare anthropologischen Annahmen gemacht werden (Lindemann 2014); vielmehr muss es ihr darum gehen, die Welt, die Dinge und auch das Subjekt aus dem Sozialen heraus zu erklären. Gerade der methodologische Primat des Sozialen macht es auch erforderlich, das kommunikative Handeln nicht allein von der Sprache her zu definieren. Die Sprache spielt, wie etwa linguistische Arbeiten zeigen (Günther 2017) zweifellos eine bedeutende Rolle, doch kann das Soziale nicht aus einer vorher bestehenden Sprache abgeleitet werden, vielmehr muss die Sprache aus

dem kommunikativen Handeln oder wenigstens (als gleichursprünglich) mit dem Sozialen erklärt werden. Im Anschluss an Berger und Luckmann reden wir deswegen allgemeiner von Objektivationen als all dem, was als ein Ereignis in der reziproken Umwelt von Subjekten vollzogen und im Vollzug erfahren wird. Diese Objektivation kann ein Zeichen, auch ein sprachliches Zeichen sein; es kann sich aber auch nur um eine asemiotische körperliche Bewegung, wie den Fingerzeig, um einen Gegenstand, wie den Zeigestock, oder eine Technologie, wie den Laserpointer handeln.⁹

Um diese verschiedenen Aspekte zu erfassen, reden wir von einem triadischen Modell kommunikativen Handelns. Diese triadische Ausweitung über die Sprache und ihren Sinn hinaus schließt auch den rollenden Blick und den zeigenden Finger mit ein. Aber auch andere materielle oder technologische Ausweitungen des menschlichen Körpers: Brillen, Zeigestöcke, Laserpointer und alles, was unter einen weiten Begriff des Kommunikationsmediums fällt. Dieser weite Begriff der Kommunikation scheint nötig, zumal sich immer mehr Medien und Technologien mit dem Menschen verkoppeln und damit das Handeln auf Weisen mediatisieren, die keineswegs nur zeichenhaft sind, sondern immer mehr einen wirkenden Charakter erhalten, und zum Teil der wirtschaftlichen und dinglichen Produktion werden.

Die Verbindung und Unterscheidung zwischen leibkörpergebundenen Objektivierungen und als davon unabhängig betrachteten Objektivationen spricht eine Debatte an, die vor allem von der Akteur-Netzwerk-Theorie angeregt wurde. Deren plakative Behauptung, diese Unterscheidung ebenso wie die kulturelle Differenz zwischen Natur und Gesellschaft erst entdeckt zu haben, stellte schon Luckmann (1980a) ein offenes Forschungsprogramm gegenüber, das anstelle einer behaupteten Differenz die soziale, nunmehr kommunikative Konstruktion der Differenzen und Übergänge zum Gegenstand macht. Weil die Objektivierungen miteinander verbunden (*Mediation*) wie auch mit Zeichen gekoppelt werden können, stellen sie eher eine empirisch zu behandelnde Aufgabe in der gegenwärtigen Diskussion um menschliche Hybride, autonome Technologien und digitale Kommunikation dar, welcher sich etwa Pfadenhauer (2014) oder Couldry und Hepp (2017) annehmen.

Durch die derzeitig lebendig diskutierte Vorstellung der Objektivation gelingt es dem kommunikativen Konstruktivismus, die vermeintliche Paradoxie der doppelten Kontingenz, wie sie seit Parsons und Luhmann zum Grundproblem der Gesellschaft erklärt worden war, zu triangulieren¹⁰. Überdies gelingt ihr damit analytisch ein Bezug zu jener Materialität, die auch die späten Berger und Luckmann als einen Grundzug der gesellschaftlichen Konstruktion angesehen hatten (z.B. Berger 2011, S. 95). Diese geht aber nicht in der immateriellen Vollzugswirklichkeit der Interaktion auf (wie von Latour (2010) an der Ethnomethodologie kritisiert wird), weil Interaktionen immer mit einer Objektivation verbunden sind, genauso wenig aber in einem (idealistischen) Prozessieren von Sinn (wie das bei Luhmann der Fall ist). Vielmehr materialisiert sich das (ohnehin körperlich vollzogene, sinnlich erfahrene) Soziale in einer *objektiven* Wirklichkeit.¹¹

Es ist sicherlich eines der grundlegenden Missverständnisse des Sozialkonstruktivismus, dass er die fortwährende Konstruktion *ab ovo* behauptete, eine Vorstellung, die auch vom Situationalismus der Ethnomethodologie (zum Beispiel des *Doing Gender*) gestützt wurde. Gesellschaftliche Konstruktion geschieht immer vor dem Hintergrund eines „soziohistorischen Apriori“ (Luckmann 1980), das zum einen im sprachlich-zeichenhaften, institutionalisierten und habituellen Wissen

besteht. Es ist andererseits auch „robust“ (Berger 2011, S. 95) auf Weisen objektiviert, die als Planzeichnungen, Mauern oder ganze Städte die soziale Wirklichkeit in einer Art bilden, die auf sehr körperlich wirkende Weise kommunizieren kann. Jenseits des Realismus und Neorealismus kommt darin ein Begriff der sozialen Wirklichkeit zum Vorschein, der eine Ontologie des Objektiven in die Konstruktion integriert.

Die von Durkheim betonte Objektivität des Sozialen bildet schon für Berger und Luckmann die zweite Grundsäule der sozialen Konstruktion. Die sozialen Institutionen üben eine spürbare Macht über die Menschen aus, die bei Durkheim die soziale Seite des Ich prägt. Während Durkheim und in seinem Gefolge Parsons diese Macht lediglich als Norm fasst, weisen Berger und Luckmann jedoch darauf hin, dass sie notfalls auch mit ‚dem Knüppel‘ ausgeübt wird. Der Materialismus, den sie so sehr betonen, wird jedoch erst vom *Kommunikativen Konstruktivismus* theoretisch eingeholt.

Dass die *Gesellschaftliche Konstruktion* nicht mit Durkheim beginnt, sondern mit Weber, hängt mit dem zusammen, was in der Handlungstheorie als *collectivist fallacy* bezeichnet wird: Durkheim, aber auch die Bourdieusche Praxistheorie, geht von einer immer schon bestehenden Kollektivität aus, in der sich Praktiken und Normen ausgebildet haben. Die Frage aber, wie es zu diesem kollektiven Sozialen kommt, lassen sie offen. Dabei muss diese Frage keineswegs notwendig empirisch beantwortet werden. Für die Sozialwissenschaften ist es indes unerlässlich, ihren ureigenen Gegenstand wenigstens analytisch, also begrifflich einzugrenzen, zu bestimmen oder wenigstens zu umkreisen, will sie sich nicht ihren Gegenstand von anderen Diskursen und Institutionen diktieren lassen.

Diese analytisch aufbauende Bestimmung des Gegenstandes nennen wir die *Konstitution*. Das Soziale konstituiert sich demnach im kommunikativen Handeln, das logisch eine Art Axiom für die Ableitung aller weiteren Merkmale des Sozialen bildet. Allerdings bleibt das Modell nicht nominalistisch, denn wir betrachten das kommunikative Handeln auch als den realen Prozess, in dem die Gesellschaft, die Subjekte und deren (für sie objektive) Wirklichkeit geschaffen, aufrechterhalten oder verändert werden. Eine Art Axiom ist es, weil es, wie gesagt, aus der empirischen Forschung entwickelt wurde. Diese folgt wiederum einem theoretischen Modell (der *Gesellschaftlichen Konstruktion*), wandelt dieses aber ab. Durch die analytische Nachzeichnung der Konstitution des Sozialen können wir starke anthropologische Annahmen vermeiden: Ist der Mensch ein Triebwesen? Wie viel Lust oder Unlust ist ihm oder ihr eingeboren und über welche Sinn-Fakultäten verfügt ihr Bewusstsein, ihr Verstand oder Vernunft?¹² Die Nachzeichnung der Konstitution des Sozialen vermeidet zudem auch starke substantielle Annahmen über das Bewusstseins des Subjekts, ohne jedoch die phänomenologische Untersuchung der Lebenswelt aus den Augen zu verlieren. Die durch die Konstitution gebildete Sozialtheorie dient der analytischen Bestimmung des Gegenstandes aller Sozialwissenschaften. Diese Breite des Anspruches muss wissenschaftstheoretisch ernst genommen werden. Eine Theorie des rationalen Handelns, die Akteure lediglich als einsame Nutzenmaximierer ansieht und das Soziale lediglich methodologisch als Aggregation fasst, kann schwerlich als Sozialtheorie angesehen werden. Wie die Fortentwicklung etwa durch Esser zeigt, gelingt ihr dies erst, wenn sie das Problem der Koordination und der Korporation (bzw. Institution) zum Ausgangspunkt erklärt und das sozial vermittelte, also kommunizierte Wissen, in die Handlung integriert.¹³

Als Sozialtheorie unterscheidet sich der kommunikative Konstruktivismus davon durch seine entschiedene empirische Orientierung, aus der er sich ableitet. Es stiftet Verwirrung, wenn kulturwissenschaftliche Theorien mit Sozialtheorien verwechselt werden, wie dies in der jüngeren Diskussion des Poststrukturalismus sogar auf Handbuchebene geschah (Elliott 2009). Die poststrukturalistische Hervorhebung von Diskursen hat als „diskursiver Konstruktivismus“ eine eigenständige wissenssoziologische Ausprägung erfahren (Keller u.a. 2005). Sie erlaubt es, die sprachlichen, visuellen und anderen Formen der zeichenhaften Kommunikation in den Blick zu nehmen und dabei sowohl die Prozesshaftigkeit des kommunikativen Handelns, wie auch die soziale Macht der Legitimationen sozialer Wirklichkeit detailliert zu untersuchen. Im Unterschied zum sozialen Konstruktivismus Gergens (1985), der das Symbolhafte als Basisprozess ansieht, setzt der kommunikative Konstruktivismus weder Zeichen noch Symbole theoretisch voraus. Dazu bietet der kommunikative Konstruktivismus die, soweit ich sehen kann, bisher einzige sozialwissenschaftliche Theorie der Konventionalisierung, die nicht von der (kollektiven) Existenz der Konventionen ausgeht (Diaz-Bone 2011), sondern die Konstitution von Konventionen aus dem kommunikativen Handeln erklärt (Knoblauch 2017, S. 252ff.).

Der Begriff des Erklärens deutet schon an, dass das kommunikative Handeln keineswegs nur als „mikrosoziologische“ (Maiwald/Sürig 2018) Kategorie verstanden werden darf, die lediglich lokales situatives Handeln im Sinne der Ethnomethodologie umfasst. Dank der Kopplung mit der Objektivation kann kommunikatives Handeln hochgradig vermittelt sein. Dabei sollte die dinglich wirkende Mediation kommunikativen Handelns durch dinglich-technische Artefakte (um einige namhafte Beispiele zu nennen: durch Merleau-Ponty's Blindenstock über Lattours Schusswaffe bis zu Schütz' Atombombe) wenigstens analytisch von der materiell basierten zeichenhaften Mediativierung unterschieden werden, die von den in Stein gemeißelten Hieroglyphen bis zur modernen Digitalisierung reicht. Wie Knorr-Cetina (2009) zurecht betont, muss die Frage des Wirkbereiches kommunikativer Handlungen empirisch so beantwortet werden, dass sie die Infrastrukturen als Teil der Sozialstruktur einbezieht. Dies gilt nicht nur für die zeitliche Verknüpfung kommunikativer Handlungen, die wir als Sequenzen betrachten, sondern auch für die Mediation und Mediativierung des Raumes. Das umfasst Technologien, die an den Körper gebunden werden, aber auch die Verselbständigung der Technologien, die als material objektivierte Formen sozialer Institutionen verstanden werden können (Rammert 2006).

4 Gesellschaftstheorie, Kommunikationsgesellschaft und Re-Figuration

Mit den Sequenzen betreten wir den analytischen Bereich, den wir *Gesellschaftstheorie* nennen. Für die Unterscheidung zur Sozialtheorie ist die Überlegung tragend, dass es hier nicht mehr um die grundlagentheoretische Bestimmung des Sozialen geht, die an den sozialwissenschaftlichen Diskurs um dessen Problemgeschichte anschließt. Auch wenn die Kategorien der Gesellschaftstheorie logisch an die Sozialtheorie anschließen sollten, sind sie selbst nicht mehr logisch bestimm-

bar, sondern vielmehr empirisch. Die Soziologie betrachtet die Gesellschaftstheorie zwar sehr häufig aus dem einseitigen Blickwinkel der Diagnose der (westlichen) modernen Gesellschaft, doch hat sie von Comte über Durkheim bis zu Parsons und Luhmann mustergültige Beiträge zur Differenzierung verschiedener Gesellschaftstypen geleistet (z.B. Horden-, Stammes-, Kasten- oder Klassengesellschaften). Sie trifft sich mit der ethnologischen Forschung, die allerdings häufig auch spezifisch sozialstrukturelle Merkmale (Clane, Verwandtschaftsstruktur, Altersklassen etc.) in einen weiteren Begriff der Kultur integriert (ein Grund für die Übersetzungsprobleme zwischen diesen so nahestehenden Disziplinen).

Die empirische Vielfalt der Gesellschaften und Kulturen ist so groß, dass die Frage nach allgemeinen Formen oder Strukturen eine empirische Frage darstellt.¹⁴ Diese Frage ist immer auch ein Thema des innergesellschaftlichen Diskurses, weil die Strukturen – etwa Familien, Clans oder Klassen – nicht nur objektiv *wirkende* Gebilde sind, die in der Praxis realisiert werden, indem sie etwa ein- und ausschließen; überdies sind Strukturen auch selbst *signifikativ*. Schon Durkheim machte etwa anhand der Raumstruktur von Clänen deutlich, dass und wie soziale Einheiten eine Bedeutung tragen, die von den Akteuren wahrgenommen werden muss; auch Bourdieu betont diese Bedeutung durch die Distinktion, die durch kulturelle Güter und Praktiken angezeigt wird. Dabei teilen wir die poststrukturalistische Kritik, dass Sinn keineswegs so klar binär sein muss, wie es der Strukturalismus nahelegt. Allerdings geht die Kritik nicht von der Vorgängigkeit von Strukturen oder überhaupt von Unterscheidung und Differenz aus, weil kommunikatives Handeln nicht selbst als festgelegte Einheit besteht, sondern sich durch Ähnlichkeit und Typik-Formen ausbildet. Der weder notwendig klare noch unbedingt bestimmte kommunikative Charakter sozialer Strukturen hängt auch mit deren Deutung, also dem vielschichtigen und – je nach Gesellschaft und Struktur – monolithischen oder pluralen und vielstimmigen legitimatorischen Diskurs über die Strukturen, Institutionen und Handeln zusammen. Ob und wie welche Ungleichheit *wirkt*, ist immer auch Teil des Diskurses, und es ist sicherlich eine der Besonderheiten der gegenwärtigen spätmodernen Gesellschaften, dass die Sozialwissenschaften – vom Klassenbegriff über Bildungsforschung bis zu Geschlechterrollen – eine doppelte Hermeneutik entfalten und selbst in die Gesellschaft hineinwirken.

Neben der Analyse sozialer Ungleichheit ist die Ordnung der Diskurse wie auch ihrer sozialen und kulturellen Geltungsbereiche deswegen zurecht Gegenstand intensiver empirischer Analysen geworden. Gerade im Zuge der spätmodernen Verlagerung von der Hand zum Wort (De-Industrialisierung, Wissensgesellschaft, Kommunikationskultur) hat die Bedeutung der Diskursivierung immer mehr zugenommen. Um erkennen zu können, ob sich Diskurse mit sozialen Feldern decken, wie sie ihre Modalität (vom Schriftlichen zum Bildlichen und Auditiven) ändern und wie heterodox oder orthodox sie sind, scheint es noch immer hilfreich, verschiedene Schichten von diskursiven Legitimationen zu unterscheiden. Die (in Anlehnung an Berger und Luckmann) sozusagen kommunikativ übersetzten Prozesse der Legitimation: Klassifizierung, Codifizierung, Kanonisierung und Symbolisierung, bilden sicherlich nur erste Schritte, die jedoch gerade mit Blick auf die Digitalisierung der Kommunikation einer empirischen Anwendung harren. So ließe sich die Programmierung Castells (2009) etwa als eine besondere Form der Codifizierung fassen und die Quantifizierung oder Algorithmisierung als eine dynamische Form der Klassifikation, die zur Kanonisierung von Wissen, Kulturformen, Waren und Werten beiträgt.

Mit diesen Beobachtungen bewegen wir uns aber nicht mehr auf der gesellschaftstheoretischen Ebene, auf der wir es immer mit denselben allgemeinen empirischen Gegenständen zu tun haben (soziale Ungleichheit, institutionelle Ordnung, Formen der Interaktion etc.). Vielmehr berühren wir die Frage, die für die *soziologische Diagnose* besonders virulent ist: In welcher Gesellschaft leben wir heute?

Als Antwort auf diese Frage wurden zurecht die allgemeinen Probleme sozialer Ungleichheit und der Integration untersucht. Allerdings wurden dabei die Veränderungen der Bedingungen, unter denen der Wohlstand ebenso wie das Zusammensein der Menschen steht, nicht besonders bedacht. So bedeutsam das *Wissen* geworden ist, so sehr wurde die anstehende Bildungsrevolution doch seit den 1960er Jahren vom Ausbau einer Informationsinfrastruktur begleitet. Diese *Informatisierung* geht nicht zufällig mit der massiven Schrumpfung der Industriearbeiterschaft einher, die zum einen gebildet, subjektiviert und zunehmend kreativ wird; zum zweiten disqualifiziert oder durch Projektifizierung präkarisiert und zum dritten durch Technologien ersetzt wird, zu denen auch die künstliche Intelligenz der Gegenwart und Zukunft gehört. Vor dem Hintergrund der Autonomisierung der Technik ist auch die Rolle der Techniksoziologie, der Science and Technology Studies und der Akteur-Netzwerk-Theorie zu verstehen, die – neben der Mediatisierungsforschung (Reichertz/Bettmann 2018) – eine zweite Welle des kommunikativen Konstruktivismus ausgelöst haben. Die gegenwärtige Technisierung aber geht einher mit einer Entwicklung, die seit wenigen Jahren von offizieller Seite als Digitalisierung bezeichnet und mit größtem Einsatz sowohl von Staaten und Staatengemeinschaften, wie auch den neuen Großkonzernen und einer Unmenge an Startups angetrieben wird. Die Digitalisierung des Geldwesens, des Handels aber auch der Produktion in der Industrie 4.0 verschiebt das Schwergewicht der Wirtschaft. Die Art des Aufkommens der neuen populistischen Bewegungen und die Schwächung der alten Großparteien zeigen ihren Einfluss ebenso in der Politik, von der Wissenschaft ganz zu schweigen, bei der sich sowohl die Publikationsmedien wie auch die Forschungstechniken den digitalen Medien ergeben.

Wir haben es hier mit einer Entwicklung zu tun, die von der Kommunikationswissenschaft – von der Toronto-Schule bis hin zu Krotz (2001), Couldry und Hepp (2017) – sehr viel klarer erkannt wurde als von der Soziologie. Ihre sehr deutlich sozialtheoretisch ausgerichtete Forschung zur „mediatisierten Konstruktion der Wirklichkeit“ hat den vielleicht entscheidendsten Anstoß für die zweite Welle des kommunikativen Konstruktivismus gegeben. Das ist kein Zufall, geht es bei der Mediatisierung doch um eine Veränderung der Kommunikationstechnologien. Die Umstellung auf Digitalisierung spielt dabei nicht nur technisch eine entscheidende Rolle. Im Unterschied zum davor dominierenden Informationsbegriff verlagert sie die Betonung auf die binäre Zeichencodierung, durch deren Einsatz jede daran gekoppelte Technik zu einem kommunikativen Prozess wird. Weil sie damit einem grundlegend kybernetischen Modell folgen, wäre es durchaus überlegenswert, ob man diese Prozesse im Unterschied zum kommunikativen Handeln mit dem systemtheoretischen Begriff der Kommunikation bezeichnet. Kommunikation in diesem Sinne ist jedoch nicht ein soziologischer Grundbegriff, sondern vielmehr eine kommunikative Konstruktion, die aus dem Geiste der Kybernetik erwachsen ist. Ihre Materialisierung und Durchsetzung erfährt diese (technische) Lehre durch den globalen Ausbau und die bis in immer mehr Gesellschaftsbereiche, Gegenstände und Körperteile hinein diffundierende Infrastruktur, die, wie das frühin-

dustrielle Wasserkanalsystem, die hochindustrielle Elektrizität oder das spätmoderne Autostraßenverkehrssystem, die gegenwärtige Gesellschaft auf eine Weise prägt, die wir als Kommunikationsgesellschaft bezeichnen.

Die Diagnose der Kommunikationsgesellschaft soll nicht nur die begriffliche Verschiebung zum kommunikativen Handeln bzw. zur Kommunikation begründen, sondern auch die Analyse des damit verbundenen gesellschaftlichen Wandels: Die Veränderungen der Arbeit zur Kommunikationsarbeit, bei der jede Aktion selbst eine dokumentierbare Objektivierung, ein Datum erzeugt, sowie die Änderungen der räumlichen Strukturen und der Zeitlichkeit, wie auch die Verschiebungen des Verhältnisses der sozialen Ungleichheit, der Grenzen von Öffentlichkeit und Privatheit, von Körper, Leib und Subjektivität.

Im Unterschied zu Diagnosen, die sich in den Dienst der Digitalisierung stellen und sie damit zum normativen Programm machen, soll die Kommunikationsgesellschaft eine kritische Antwort auf die Frage erlauben, wie wir die gegenwärtigen Veränderungen erfassen. Kritisch ist sie, weil sie den Vergleich zu westlichen modernen Gesellschaften, aber auch zu anderen Gesellschaftstypen (der multiplen Moderne, der späten, der Post-Moderne etc.) herstellt. Gerade vor dem Hintergrund dieses Vergleichs stellt sich die Frage, ob es sich nur um eine Verschiebung innerhalb der Moderne hin zur Kommunikation handelt oder ob wir es mit einer grundlegenden Umstellung zu tun haben, die sich auf die gesamte Ordnung der Gesellschaften auswirkt. Die Möglichkeit einer solchen Umstellung soll mit dem Konzept der *Re-Figuration* bezeichnet werden. Es folgt nicht der Annahme eines Übergangs von der modernen zur späten Moderne, von der ersten zur zweiten oder von der Moderne zur Postmoderne, von der nationalen zur globalen, von der Organisations- zur Netzwerkgesellschaft. Die Re-Figuration geht vielmehr von einem Konfliktmodell aus, das geometrisch gesprochen, zur Re-Figuration als einer Resultante dieser (modellhaft vereinfachten) vermeintlich aufeinander folgenden Prozesse führt.

Der bewusst auf Elias' *Figuration* anspielende Begriff der *Re-Figuration* vermeidet das Bild einer bloßen Umstellung fester Strukturen oder Systeme, in der sich wieder klar geordnete Mikro-, Meso- und Makrostrukturen einstellten. Er soll damit auch soziologisch den Umstand reflektieren, dass die Veränderungen der Gesellschaft so tiefgreifend sein können, dass eine grundbegriffliche Umstellung der Sozialwissenschaften vom sozialen zum kommunikativen Konstruktivismus, wie wir sie vorgeschlagen haben, erforderlich wird: Dass die derzeitigen gesellschaftlichen Veränderungen in ihrer empirischen Erforschung konzeptionelle Veränderungen nötig machen – und dass diese Änderungen keineswegs abgeschlossen sind, sondern Gegenstand einer Sozialwissenschaft, die sie nicht nur verwalten, fördern oder verhindern möchte, sondern die ihnen im Denken, in der Begrifflichkeit und empirischen Forschung gerecht werden will.

5 Schluss: Offene Theorie oder *Under Construction*

So offen, wie der Ausgang der Entwicklungen, so offen ist auch das Programm des kommunikativen Konstruktivismus. Es versteht sich als ein integratives Forschungsprogramm, das verschiedenste soziologische, sozialwissenschaftliche und, in gewissen Grenzen, kulturwissenschaftliche Ansätze kritisch zu integrieren ver-

sucht. Dieser Versuch ist mit der Annahme verbunden, dass es sich bei den Sozialwissenschaften, wie bei der Soziologie keineswegs um eine multiparadigmatische Bewegung handelt. Mit Tuma (2018) gehen wir davon aus, dass als so unterschiedlich angesehene Ansätze wie die rationale Handlungstheorie, die Praxistheorien und die Systemtheorie lediglich unterschiedliche Aspekte des gemeinsamen Gegenstandes des Sozialen betrachten. Um diesen Gegenstand nicht zu reifizieren, sondern im forschenden Vollzug zu reflektieren, erscheint uns der zum kommunikativen erweiterte soziale Konstruktivismus ein verbindender Bezugspunkt (vgl. etwa Vowe 2018). Freilich erfordert diese theoretische Integration eine Diskussion, die das (sich als paradigmatisch ausgebende) Kirchturmdenken einzelner Ansätze, Zeitschriften und Schulen, überschreitet und die neben methodologischen auch wissenschaftstheoretische Fragen angeht: Ob und wie die problemgeschichtlich entfaltete und disziplinär institutionalisierte Vorstellung von Sozialwissenschaft und Soziologie im Zuge des (empirisch zu überprüfenden) gesellschaftlichen Wandels (der *Re-Figuration*) aufrechterhalten oder verändert werden kann. Eine Diskussion, die umso dringlicher wird, je mehr die Wissenschaft sich – etwa durch die Digitalisierung ihrer Produktion und Daten – unbedacht und unreflektiert der Förderung dieser Entwicklung entweder verschreibt oder sie unbezogen kritisiert.

Freilich bleiben auch andere Fragen zu beantworten. Dies gilt etwa für das Konzept der *Re-Figuration*, das seine Fruchtbarkeit in einem gleichnamigen Sonderforschungsbereich beweisen kann (Löw/Knoblauch 2017). In diesem Zusammenhang werden auch die Ansätze zu einer kommunikativ-konstruktivistischen Raumtheorie weitergeführt und mit angrenzenden Ansätzen verknüpft. Eine offene Baustelle bildet auch das so grundlegende Konzept der Objektivierung, das etwa von Steets (im Erscheinen) wie auch von Pfadenhauer und Grenz (2017) derzeit entwickelt wird. Weil der Begriff der Subjektivität nicht substantialistisch aufgefasst wird, stellen Subjektivierungsprozesse ein bedeutendes Projekt dar, an denen etwa Bettmann (2017), Bosancic (2016) oder Traue (2013) arbeiten. Anschlussmöglichkeiten bieten sicherlich auch neuere Entwicklungen der kognitiven Psychologie, die sich dem „sozialen Konstruktivismus“ zuwenden (Prinz 2016). Vor dem Hintergrund dieser Tradition berührt die Frage der Subjektivität natürlich auch die Rolle der Phänomenologie. Da die *Re-Figuration* auch die Frage nach der Universalität bzw. dem Wandel der Strukturen der Lebenswelt aufwirft, dürfte die Phänomenologie eine methodisch-methodologische große Bedeutung haben zur Klärung der Frage, was Subjektivität ist und wie sich Subjektivierung gestaltet (Eberle 2014).¹⁵

So offen die Theorie ist, entfaltet sie ihre Fruchtbarkeit durch das, was sie empirisch anregt und erforscht. Diese Verbindung zur empirischen Forschung steht, wie wir gesehen haben, historisch und konzeptionell am Anfang des kommunikativen Konstruktivismus, und es ist zu betonen, dass sie weiterhin eine tragende Rolle für dessen Entwicklung darstellt (vgl. z.B. Reichertz/Tuma 2017). Auch wenn diese Verbindung bislang vor allem zum Bereich der qualitativen Forschung besteht, zeichnen sich erste Entwicklung zum Einbezug standardisierter quantitativer Methoden ab (Baur/Knoblauch 2018).

Dabei sollte die Methodenentwicklung keineswegs als von der Theorie abgekoppelt angesehen werden (vgl. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008). Zudem wird vermutlich gerade in der empirischen Forschung die Kommunikativierung viel rascher Folgen zeitigen, die etwa an der (doppelten) Datafizierung erkennbar sind: Forschungsdaten werden als digitale Daten Teil einer entstehenden Infra-

struktur und verändern damit nicht nur die Forschung, sondern vermutlich auch die Theoriebildung. In der Theorie kann die um sich greifende Visualisierung massive Wirkungen für die analytische Mentalität haben, die sich vom Begrifflichen auf Mapping, Schaubilder und Animationen verlagern könnte. Denn auch die Theorie der Sozialwissenschaft ist letzten Endes den Gesetzen der kommunikativen Konstruktion unterworfen. Doch auch wenn diese nicht mehr die Utopie der Habermaschen kommunikativen Rationalität teilt, so kann sie doch den Anspruch begründen, dass die (Sozial-)Wissenschaft nicht nur eine Praxis, sondern ein kommunikatives Handeln ist.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Boris Traue, Jo Reichertz und Leopold Meinert für Kommentare und korrektive Hinweise.
- 2 Von der Interaktion unterscheidet sich das kommunikative Handeln begrifflich, weil es mit einer Objektivation verbunden und damit triadisch ist. Zudem kann es vereinseitigt werden – wenn die Sequenz, wie im Monolog, von einem Subjekt fortgesetzt wird.
- 3 Das Verhältnis zum Relationismus und zum Triadenbegriff bei Lindemann wird erläutert in Traue (2017).
- 4 „Wenn mein Mitmensch und ich die gleichen Erfahrungen von der gemeinsamen Welt machen würden, wenn wir die Plätze austauschten, wenn sich also mein ‚Hier‘ in sein ‚Hier‘ und sein ‚Hier‘, für mich jetzt noch ein ‚Dort‘, in mein ‚Hier‘ verwandelte“ (Schütz 1971, S. 365).
- 5 Dass Reziprozität auch die Grenzen zwischen Innen und Außen, zwischen Körpern und zwischen sozialen Einheiten erzeugt, wird besonders durch Lindemann (2009) und von Traue (2017) in die konstruktivistische Debatte eingeführt.
- 6 Der von Husserl übernommene Begriff des Wirkens darf dabei nicht kausal verstanden werden; Kausalität ist vielmehr eine spezifische kulturelle Deutung des Wirkens.
- 7 Das Nichtstun erhält seinen Sinn aus dem relationalen, räumlichen und sequentiellen Kontext. Für eine empirische Anwendung vgl. Boldt (2017).
- 8 Die Erweiterung des Schütz'schen Erfahrungsbegriffes durch die Sinnlichkeit soll nicht nur eine Verbindung zu Merleau-Ponty's vorsoziologischer Verknüpfung von Sinn und Sinnen und Simmels soziologischen Überlegungen zur (sozialen) Reziprozität der Sinne öffnen, sondern auch auf die Materialität der Objektivationen hinweisen, die nicht physikalisch, sondern sinnlich verstanden werden kann.
- 9 Der Begriff des asemiotischen erscheint uns insofern problematisch, als er die Objektivationen nach dem Muster von Zeichen zu fassen versucht (Srubar 2014).
- 10 Diesen Gedanken übernehme ich von Traue (2017). Was die Diskussion um die Objektivation angeht, ist hier insbesondere der eigenständige Vorschlag von Steets (2015) zu nennen, wie auch die vielversprechende Weiterentwicklung durch Pfadenhauer und Grenz (2017).
- 11 Dass Sutter (2018) die Kritik des systematischen Mangels an Körperlichkeit und Materialität bei Luhmann übersieht, weist auf die Schwierigkeit der Auseinandersetzung mit der Systemtheorie hin, mit der jedoch nach wie vor zahlreiche Anschlussmöglichkeiten bestehen.
- 12 Ein eindruckliches Beispiel für die klassische Kompetenzverteilung in der Anthropologie bietet sicherlich das von Gadamer ab 1975 herausgegebene Handbuch Neue Anthropologie, hinter dessen interdisziplinärer Systematik alle jüngeren Versuche deutlich zurückbleiben.
- 13 Wie die Missverständnisse des Kommunikationsbegriffes andeuten (Esser 2018), läuft sie noch immer Gefahr, Handeln idealistisch als einen reinen Sinnprozess zu verstehen, der mehr einem logischen Schluss entspricht als einem körperlichen Vollzug.

- 14 Eine der weitesten Begriffe erscheint mir hier die Soziale Welt, die so breit gefasst ist, dass sie wohl in allen Gesellschaften auftritt. Gleichwohl muss man bemerken, dass die vergleichende Gesellschaftslehre in den letzten Jahren fast ausschließlich den stark evolutionstheoretischen unilinearen Differenzierungs- und Globalisierungstheorien überlassen wurde.
- 15 An diese methodologisch innovative Weiterentwicklung schließt sich natürlich die Klärung des Verhältnisses zur Hermeneutik an, die noch im Gange ist. Vgl. dazu Soeffner (1992) und Knoblauch (2014).

Literatur

- Baur, N./Knoblauch, H. (2018): Die Interpretativität des Quantitativen. In: *Soziologie*, 47. Jg., H. 4., S. 439–461.
- Berger, P.L. (2011): *Adventures of an accidental sociologist. How to explain the world without becoming a bore*. New York.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (1969) [1966]. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.
- Bettmann, R. (2017): Der kommunikative Konstruktivismus, seine Subjektauffassung und die methodologischen Konsequenzen. In: Reichertz J./Tuma R. (Hrsg.): *Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Weinheim/Basel, S. 109–123.
- Boldt, T. (2017): Schweigen als kommunikative Konstruktion von Wissen. Empirische Anregungen aus einer Pilotstudie über buddhistische Achtsamkeitsmeditation. In: Reichertz, J./Tuma, R. (Hrsg.): *Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Weinheim/Basel, S. 345–366.
- Bosancic, S. (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: Bosancic, S./Keller, R. (Hrsg.): *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 95–119. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13610-9_6
- Castells, M. (2009): *Communication Power*. New York.
- Cooley, C.H., 1902: *Human Nature and the Social Order*. New York u.a.: Scribner.
- Couldry, N./Hepp, A. (2017): *The Mediated Construction of Reality*. London.
- Diaz-Bone, R. (2011): Einführung in die Soziologie der Konventionen. In: Diaz-Bone, R. (Hrsg.): *Soziologie der Konventionen: Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt a.M., S. 9–42.
- Eberle, T. (2014): Methodological Implications of Phenomenological Life-World Analysis. In: Staudigl, M./Berguno, G. (Hrsg.): *Schutzian Phenomenology and Hermeneutic Traditions*. Dordrecht, S. 9–32. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6034-9_2
- Elliott, A. (2009): *Contemporary Social Theory: An Introduction*. London/New York. <https://doi.org/10.4324/9780203930540>
- Esser, H. (2018): Die Tieferlegung des Sinns. In: *Soziologische Revue*, 48. Jg., H. 2, S. 189–207. <https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0023>
- Gergen, K.J. (1985): The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. In: *American Psychologist*, 40. Jg., H. 3, S. 266–275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Günthner, S. (2017): Die kommunikative Konstruktion von Kultur: Chinesische und deutsche Anredepraktiken im Gebrauch. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 66. Jg., H. 1., S. 1–29. <https://doi.org/10.1515/zfal-2017-0005>
- Habermas, J. (1981): *Die Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt a.M.
- Honneth, A. (2010): *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin.
- Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2005): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz.

- Knoblauch, H. (1995): *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte*. Berlin/New York.
- Knoblauch, H. (2001): *Communication, contexts and culture. A communicative constructivist approach to intercultural communication*. In: Di Luzio, A./Günthner, S./Orletti, F. (Hrsg.): *Culture in Communication. Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam/Philadelphia, S. 3–33
- Knoblauch, H. (2012) *Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus*, in: Reiner Keller, Hubert Knoblauch, Jo Reichertz (Hg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: VS, 25–48
- Knoblauch, H. (2013a): *Communicative Constructivism and Mediatization*. In: *Communication Theory*, 23. Jg., H. 3, S. 297–315.
- Knoblauch, H. (2014): *Reflexive Methodologie. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und kommunikatives Handeln*. In: Hitzler, R. (Hrsg.): *Hermeneutik als Lebenspraxis*. Weinheim/Basel, S. 117–129.
- Knoblauch, H. (2016): *Communicative Constructivism and the Communication Society*. In: Halas, E. (Hrsg.): *Life-World, Intersubjectivity and Culture. Contemporary Dilemmas*. Frankfurt a.M., S. 185–200.
- Knoblauch, H. (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden.
- Knoblauch, H. (i.E.): *The Communicative Construction of Reality*. London.
- Knorr-Cetina, K. (2009): *The Synthetic Situation: Interactionism for a Global World*. In: *Symbolic Interaction*, 32. Jg., H. 1, S. 61–87. <https://doi.org/10.1525/si.2009.32.1.61>
- Krotz, F. (2001): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90411-9>
- Latour, B. (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Lindemann, G. (2009): *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Weilerswist.
- Lindemann, G. (2014): *Weltzugänge: Die mehrdimensionale Ordnung des Sozialen*. Weilerswist.
- Löw, M./Knoblauch, H. (2017): *On the Spatial Re-Figuration of the Social World*. In: *Sociologica*, 10. Jg., H. 2, S. 1–27.
- Luckmann, T. (1980): *Aspekte einer Theorie der Sozialkommunikation*. In: Luckmann, T. (Hrsg.): *Lebenswelt und Gesellschaft*. Paderborn, S. 93–122. <https://doi.org/10.1515/9783110960846.28>
- Luckmann, T. (1980a): *Die Grenzen der Sozialwelt*. In: Luckmann, T. (Hrsg.): *Lebenswelt und Gesellschaft*. Paderborn, S. 56–92.
- Luckmann, T. (1986): *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen*. In: Neidhart, F./Lepsius, M./Weiß, J. (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. In: Sonderheft 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opfaden, S. 191–211.
- Luckmann, T. (1995): *Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften*. In: *Annali di Sociologia/Soziologisches Jahrbuch* 11, S. 45–71.
- Luckmann, T. (1997): *Le paradigme communicatif dans la «nouvelle» Sociologie de la Connaissance*. In: *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 55. Jg., H. 1, S. 89–98.
- Maiwald, K.-O./Sürig, I. (2018): *Mikrosoziologie. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Mead, G.H. (1975): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Pfadenhauer, M., 2014: *On the Sociality of Social Robots. A Sociology of Knowledge Perspective*. *Science, Technology & Innovation Studies* 10: 136–153.
- Pfadenhauer, M./Grenz, T. (2017): *Von Objekten zu Objektivierung*. In: *Soziale Welt*, 68. Jg., H. 2–3, S. 225–242.
- Prinz, W. (2016): *Selbst im Spiegel. Die soziale Konstruktion der Subjektivität*. Frankfurt a.M.
- Rammert, W. (2006): *„Die technische Konstruktion als Teil der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“*. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Zur Kritik der Wissensgesellschaft*. Konstanz.

- Reichertz, J. (2009): Prämissen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Reichertz, J. (Hrsg.): *Kommunikationsmacht*. Wiesbaden, S. 50–74. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91915-7_4
- Reichertz, J./Bettmann, R. (Hrsg.) (2018): *Kommunikation – Medien – Konstruktion*. Braucht die Mediatisierungsforschung den kommunikativen Konstruktivismus. Wiesbaden.
- Reichertz, J./Tuma, R. (2017): Der kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit. In: Reichertz, J./Tuma, R. (Hrsg.): *Der kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Wiesbaden, S. 7–30.
- Schütz, A., 1971: *Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft*. Bd. 1, S. 331–411 in: *Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984) [1979]: *Die Strukturen der Lebenswelt*. 2 Bände. Frankfurt a.M.
- Soeffner, H.-G. (1992): *Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2*. Frankfurt a.M.
- Spiegelberg, H. (1965): *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction*. Den Haag. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-7394-8>
- Srubar, I. (2014): Gewalt als asemiotische Kommunikation. In: Staudigl, M. (Hrsg.): *Gesichter der Gewalt. Beiträge aus phänomenologischer Sicht*. Paderborn, S. 74–86.
- Steets, S. (2015): *Der sinnhafte Aufbau der gebauten Welt: Eine Architektursoziologie*. Berlin.
- Steets, S. (i.E.): Die Aktivität der Dinge. In: Endreß, M. (Hrsg.): *Gedenkband für Thomas Luckmann (Arbeitstitel)*. Köln.
- Sutter, T. (2018): Theoriearbeit in bedrängten Zeiten. In: *Soziologische Revue*, 41. Jg., H. 2, S. 208–219. <https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0025>.
- Tomasello, M., 2009: *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Traue, B. (2013): Bauformen audiovisueller Selbst-Diskurse. Zur Kuratierung und Zirkulation von Amateurbildern in Film, Fernsehen und Online-Video. In: Lucht, P./Schmidt, L.-M./Tuma, R. (Hrsg.): *Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen: Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen*. Wiesbaden, S. 281–301.
- Traue, B. (2017): Relationale Sozialtheorie und die Materialität des Sozialen. In: *Soziale Welt*, 68. Jg., H. 2-3, S. 243–260. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2017-2-3-243>
- Tuma, R. (2018): Rational Choice, Practice, Communication - Paradigms of Social Theories of Action? Vortrag gehalten an der Conference auf der Konferenz “Refiguration of Society”. TU Berlin, 5.9. 2018.
- Vowe, G. (2018): Theoretische Ansätze als kommunikative Konstruktionen. In: Reichertz, J./Bettmann, R. (Hrsg.): *Kommunikation – Medien – Konstruktion*. Wiesbaden, S. 237–258. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_11

Silke Steets

Die Relationalität des Sozialen: Von ‚dicken‘ und ‚dünnen‘ Subjekten und der Soziologie als kopernikanischem Sonnensystem

The Social, Relationally Considered: On ‘Thick’ and ‘Thin’ Subjects and Sociology as a Copernican Solar System

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer wissenssoziologischen Perspektive leuchtet der Debattenbeitrag die Stärken und Schwächen der von Hubert Knoblauch konzipierten Sozialtheorie aus, welche seiner Fassung des kommunikativen Konstruktivismus zugrunde liegt. Der Fokus liegt zum einen auf der relationalen Konzeption des Sozialen und zum anderen auf der Rolle des Subjekts darin. Um das diagnostizierte Problem der Bestimmung eines ‚dünnen‘ Subjekts zu lösen, formuliere ich einen Reparaturvorschlag, der zur tripolaren Dialektik von Berger und Luckmann zurückführt. Wie „offen“ der kommunikative Konstruktivismus als akademische Bewegung tatsächlich zu verstehen ist, versuche ich abschließend über eine Planetenmetapher zu klären.

Schlagworte: kommunikativer Konstruktivismus, relationale Sozialtheorie, Subjekt, Objektivationen, Dialektik

Abstract

Against the background of a knowledge-sociological perspective, this contribution evaluates the strengths and weaknesses of the social theory underlying Hubert Knoblauch's version of communicative constructivism. The discussion is focused, firstly, on the relational conceptualization of the social and, secondly, on the role of the subject within that relation. In order to solve the diagnosed problem of determining a 'thin' subject, I propose a revision that leads back to the tripolar dialectical model of Berger and Luckmann. Using a planetary metaphor, I conclude by trying to clarify how "open" communicative constructivism as an academic movement can indeed be understood.

Keywords: Communicative Constructivism, relational social theory, subject, objectivation, dialectics

1 Standortmarkierung

In seinem Debattenbeitrag hebt Hubert Knoblauch (2019) die Offenheit des kommunikativen Konstruktivismus hervor, in dessen Zentrum das Bemühen stehe, verschiedene soziologische Optiken aufzugreifen und kritisch zu integrieren (ebd., S. 113 und S. 121f.). Dies geschieht freilich nicht wahllos und unsystematisch,

sondern vor dem Hintergrund eines – wie ich im Verlaufe dieses Textes noch zeigen werde – recht klar konturierten (kopernikanischen) Verständnisses von Soziologie, mit dessen Hilfe verschiedene ‚Theorieplaneten‘ zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Um die hier vorliegende Stellungnahme an diese räumliche Metapher heranzuführen, soll sie mit der Explikation des Standortes beginnen, von dem aus sie formuliert wird.

Mein Debattenbeitrag zum kommunikativen Konstruktivismus erfolgt aus einer wissenssoziologischen Perspektive, wenngleich ich selbst eher spät und auf eher unkonventionelle Weise zur Wissenssoziologie gefunden habe. Als gelernte Stadt- und Raumsoziologin (bei Martina Löw in Darmstadt), kam mir vor gut zehn Jahren die damals von vielen meiner eher körpersociologisch oder praxistheoretisch argumentierenden Kolleginnen und Freunden belächelte Idee, mich mithilfe von Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns (2004) „neuer Wissenssoziologie“ mit Materialität, Dingen und Gebäuden zu beschäftigen. Der Sozialkonstruktivismus steht – sicher nicht ganz zu Unrecht – unter dem Verdacht, eine kaum kurierbare, von Alfred Schütz geerbte bewusstseinsphänomenologische Schlagseite zu perpetuieren, die ihn für ein solches Vorhaben höchst ungeeignet erscheinen ließ.

Was mich damals allerdings packte und bis heute nicht losgelassen hat, ist die recht simple Frage, wie sich Bergers und Luckmanns Ansatz weiterdenken lässt, wenn man einmal systematisch ausbuchstabiert, welche Rolle *materielle* Objektivationen (und als solche interessieren mich insbesondere Gebäude und Architekturen) für das Soziale spielen. So einfach die Frage, so kompliziert ist das daraus resultierende Unterfangen. Denn zur Beantwortung braucht man meines Erachtens *erstens* eine Konzeption, die den Zusammenhang von Körper, Leib und Bewusstsein in subjektiven wie sozialen Sinnsetzungsprozessen theoretisch wie empirisch zu fassen erlaubt, und *zweitens* bedarf es einer konsequenten Vorstellung davon, dass Externalisierungs- ebenso wie Internalisierungsprozesse *auch* im physisch-materiellen Eingreifen in die Welt, in körperlichen Bewegungen, im leiblichen Synchronisieren von Rhythmen, im Formen und Spüren von Materialien und Substanzen etc. sinnhaft werden – und nicht erst in der zeichenhaften Verarbeitung derselben.

Mein eigenes Bemühen, diese Probleme konzeptionell zu bearbeiten (Steets 2015, 2016), bewegt sich theoriearchitektonisch eng am Sozialkonstruktivismus und nicht am kommunikativen Konstruktivismus. Dass dem so ist, liegt zum einen an meiner Überzeugung, dass dort entscheidende Schnittstellen für ein Nachdenken über Materialität bereits angelegt sind, die es eher auszubuchstabieren, denn im weitergehenden Sinne „umzustellen“ gilt, wie es der kommunikative Konstruktivismus fordert (Knoblauch 2019; Reichertz 2017). Zum anderen spielen sicher auch biographische Gründe eine Rolle. 2012 finanzierte mir der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) auf Basis meiner Idee einen Forschungsaufenthalt an der Boston University bei Peter L. Berger, mit dem ich ausführlich über Gebäude, Treppen, Tische und Stühle nachgedacht habe und der das alles andere als abwegig fand. Die – dann aber umso intensivere – Begegnung mit dem kommunikativen Konstruktivismus resultiert aus meiner Mitarbeit an der Ausformulierung des Einrichtungsantrags für den SFB 1265 „Re-Figuration von Räumen“, der Anfang 2018 an der TU Berlin seine Arbeit aufgenommen hat. Für diesen SFB wiederum bilden Martina Löws (2001) Raumtheorie sowie Hubert Knoblauchs (2017) Entwurf einer relationalen Sozialtheorie und seine Zeitdiagnose der re-figurierten Moderne (die der SFB anhand des räumlichen Wandels des

Sozialen untersucht) die wichtigsten theoretischen Bezugspunkte. Ich selbst fand mich in dieser personalen Konstellation aus Martina Löw (meiner Doktor Mutter) und Hubert Knoblauch (den ich bis dahin persönlich kaum kannte) gewissermaßen als ein bergerianisch geschultes und an gebauten Räumen interessiertes ‚Drittes‘ wieder. Aus dieser Zusammenarbeit hat sich erfreulicherweise (neben dem SFB) ein bis heute andauerndes, ungemein anregendes Gespräch mit Hubert Knoblauch entwickelt.

Diese zugegebenermaßen recht ausführliche persönliche Einleitung hat mehr als eine anekdotische Funktion. Sie soll zum einen mein im Folgenden auch inhaltlich zu begründendes Changieren zwischen sozialem und kommunikativen Konstruktivismus andeuten und zum anderen deutlich machen, warum ich mich für ganz bestimmte Facetten des von Knoblauch vorgeschlagenen sozialtheoretischen Umbaus interessiere. Mein Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nach einer Rekonstruktion von Knoblauchs Hauptargumentation in *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit* (Knoblauch 2017)¹ (2), werde ich mich mit zwei miteinander verknüpften Aspekten seiner Sozialtheorie auseinandersetzen (3): zum einen mit dem mich zunehmend begeisternden Entwurf einer *relationalen* Konzeption des Sozialen, mit dem sich *erstens* eine für empirische Gesellschaftsanalyse fruchtbare Interaktionsdramatik entwickeln lässt, mit der *zweitens* interessante Schnittstellen zur Raumsoziologie entstehen und mit der *drittens* auch ein differenziertes Nachdenken über materielle, technische und mediatisierte Objektivierungen möglich ist. Zum anderen wende ich mich der Rolle des Subjekts zu, das mithilfe der relationalen Sozialtheorie zwar de-zentriert, aber nicht aufgegeben werden soll. Diese Forderung leuchtet mir sowohl theoriestrategisch (und damit auch entgegen meiner eigenen bisherigen Arbeiten) als auch diskurspolitisch ein, also als Antwort beispielsweise auf die praxistheoretische Kritik am starken Subjektbegriff des Sozialkonstruktivismus'. Allerdings hat mich Knoblauchs konkrete Ausarbeitung nicht vollständig überzeugt, weshalb ich eine Art Reparatur vorschlagen möchte, die zum Sinnbegriff von Alfred Schütz (1974) und zur tripolaren Dialektik von Berger und Luckmann (2004, S. 65ff.) zurückführt. Den Schlusspunkt (4) markiert die Beschäftigung mit einer erkenntnistheoretischen Frage, die mit der proklamierten Offenheit des kommunikativen Konstruktivismus als „sozialwissenschaftlich-akademische Bewegung“ (Knoblauch 2019, S. 112) zu tun hat und die ich mithilfe einer Planetenmetapher einzuordnen versuche.

2 Diskussionsgrundlage: Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit

Mit seinem Buch *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit* hat Hubert Knoblauch (2017) den Entwurf einer soziologischen Theorie vorgelegt, die das Ziel verfolgt, die zentralen Facetten der modernen Gegenwartsgesellschaft analytisch in den Blick zu nehmen. Sein argumentativer Ausgangspunkt markiert eine Zeitdiagnose: Hervorgerufen durch tiefgreifende Mediatisierungsprozesse (Krotz/Hepp 2012) sei „kommunikatives Handeln“ (so wie er es fasst, dazu komme ich gleich) nicht mehr als ein vorwiegend lokales und ephemeres zu verstehen, das an räumlich wie zeitlich begrenzte soziale Situationen gebunden ist (Goffman 1971),

sondern es durchdringe vielmehr translokal, transsituativ und auch über funktional-systemische Differenzierungen hinweg die *Gesellschaft als Ganze*. Entscheidend für diese Diagnose ist die Beobachtung, dass die neuesten Formen der Mediatisierung (vor allem der Digitalisierungen) immer stärker dazu führten, dass kommunikatives Handeln *selbst* digitale wie materiale Produkte und Dienstleistungen hervorbringe, die wiederum (beobachtbare, messbare, ja valorisierbare) Faktoren für eine *sozialstrukturelle* Formung der Gesellschaft und ihrer Produktions- und Machtverhältnisse darstellten. Einfacher formuliert: Mit jeder Google-Recherche, jedem Tweet, jeder WhatsApp-Nachricht, jeder Frage an Siri, jedem Instagram-Post und jedem Onlineeinkauf produzieren kommunikativ Handelnde nicht mehr nur Elemente wechselseitig wahrnehmbarer Handlungskoordination (und damit Kommunikation), sondern gleichzeitig *auch* neue Rohstoffe für einen digitalisierten Kapitalismus und einen tendenziell überwachungshungrigen Staat. Die Verarbeitung dieser digitalen Rohstoffe mithilfe einer durchaus materiellen Infrastruktur wiederum führe zu neuen sozialen Ungleichheiten sowie zu veränderten zwischenmenschlichen Beziehungsformen und Subjektivierungsweisen, die es soziologisch zu beschreiben gelte. Dementsprechend genüge es heute nicht mehr, kommunikatives Handeln im Sinne einer bloßen Symbolisierung des Sozialen als „Kommunikationskultur“ (Knoblauch 1995) zu deuten (so Knoblauchs Zeitdiagnose aus den 1990er Jahren); die neueren technischen Entwicklungen und die damit verbundene grundlegend *andere* gesellschaftliche Funktion kommunikativen Handelns führe vielmehr mitten hinein in die „Kommunikationsgesellschaft“ (Knoblauch 2017, S. 329ff.).

Um diesen folgenschweren gesellschaftlichen Wandel soziologisch adäquat abbilden zu können, schlägt Knoblauch verschiedene sozialtheoretische Neuerungen vor, die in der schon angesprochenen grundbegrifflichen Umstellung vom Sozialkonstruktivismus auf den kommunikativen Konstruktivismus gebündelt werden. In dessen Zentrum steht der Begriff des kommunikativen Handelns, der deutlich anders hergeleitet wird als bei Jürgen Habermas (1981) und der sich nur im Zusammenhang mit der komplementär dazu entworfenen relationalen Sozialtheorie verstehen lässt. Für Knoblauch (2019, S.114) ist jedes soziale Handeln ein kommunikatives Handeln, denn das Soziale wird bei ihm als Relation zwischen mindestens zwei Subjekten gefasst, die sich – und zwar *immer* vermittelt über Objektivierungen und damit für einander und für andere wahrnehmbar – aufeinander beziehen. Die Grundeinheit des Sozialen ist damit im einfachsten Fall eine Triade zwischen zwei Subjekten und einer Objektivierung. Knoblauch betont, dass sowohl die Art und Weise, wie sich Subjekte aufeinander beziehen (ob sie also gestikulieren oder sprechen, ob sie sich Aufmerksamkeit schenken oder ignorieren, ob sie einander anblicken oder sich schlagen etc.) als auch die Art und Weise wie Objektivierungen diese Bezugnahme vermitteln (also ob eher immateriell über Sprache oder eher materiell über gebaute Räume, ob über analoge oder digitale Medien, ob zeichenhaft oder physisch wirkend) so breit wie nur irgend möglich zu denken sind.

Daran anschließend zeigt er im gesellschaftstheoretischen Teil seines Buches (Knoblauch 2017, S. 189ff., aber auch Knoblauch 2019, S. 118f.) wie sich das so verstandene Soziale in unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen verzeitlicht und verräumlicht, also wie aus losen kommunikativen Handlungen Handlungssequenzen, kommunikative Formen und Gattungen werden und wie (das gerät allerdings vergleichsweise kursorisch) aus ephemeren Verortungen und räumlichen Relationen feste räumliche Anordnungen und Raumsynthesen ent-

stehen, die sich im Gebauten ebenso wie im Imaginären zu Mustern kristallisieren. Während die Gesellschaftstheorie die konzeptionellen Grundlagen dafür legt, wie sich im Prozessieren wechselseitiger kommunikativer Bezugnahmen zwischen Subjekten zeitliche wie räumliche Institutionalisierungen herausbilden und in gesellschaftlichen Strukturen verfestigen, ist der letzte Teil des Buches der Zeitdiagnose gewidmet (Knoblauch 2017, S. 329ff. und Knoblauch 2019, S. 120f.). Hervorgerufen durch (die oben angedeuteten) Mediatisierungsprozesse verändern sich, so Knoblauch, sowohl die Arten und Weisen, wie Subjekte Reziprozität herstellen (können) als auch die gesellschaftliche Bedeutung dieses kommunikativen Handelns so grundlegend, dass daraus etwas Neues entsteht, das am besten als „Kommunikationsgesellschaft“⁴² zu verstehen sei.

Da sich dieses (makrostrukturell tendenziell auf Entdifferenzierung hinauslaufende) *Neue* zwar formiere, das *Alte* (gemeint ist eine nationalstaatlich verfasste, funktional differenzierte moderne Gesellschaft) aber dadurch nicht verschwinde, verdichtet Knoblauch seine Diagnose schließlich im Bild einer „refigurierten Moderne“ (Knoblauch 2017, S. 381ff. und Knoblauch 2019, S. 121). Er schließt damit an Elias' Begriff der Figuration und an dessen Diagnose der Moderne an (Elias 1976). Elias sah in der Großfiguration der Moderne einen fortschreitenden Prozess der Zentralisierung von Macht, der Territorialisierung von Räumen und der zunehmenden Selbstdisziplinierung der Individuen. Mit „Re-Figuration“ meint Knoblauch nun keinen Epochenwandel (den man wohl eher als Ablösung einer Figuration durch eine andere beschreiben müsste), sondern die konflikthafte Überlagerung zweier gegenläufiger Figurationen: der Figuration der Moderne und der Figuration der sich abzeichnenden Kommunikationsgesellschaft. Sichtbar werde das Konflikthafte dieser Re-Figuration beispielsweise an der Gleichzeitigkeit von systemischen Ent- und Begrenzungsprozessen, von simultanen räumlichen De- und Reterritorialisierungen und von horizontalen sozialen Netzwerkbildungen und (neuerlichen) Hierarchisierungen.

Im Folgenden möchte ich meinen Blick, wie gesagt, auf die Sozialtheorie und damit auf einen kleinen Ausschnitt dieses komplexen Gedankengebäudes richten. Der von mir eingenommene wissenssoziologische Standpunkt wird zwar zu einem eher kurzen Vermessungsabstand führen, es mir aber erlauben – gewissermaßen durch eine Lupe –, ins Innenleben dieses Ansatzes zu blicken.

3 Umstellen auf Relationalität

Die von Knoblauch (2017, S. 75ff.) vorgeschlagene Umstellung von einer *phänomenologisch* fundierten sozialkonstruktivistischen Theorieposition auf eine kommunikativ konstruktivistische *Sozialtheorie* funktioniert meines Erachtens auch ohne die zeitdiagnostische Begründungsfigur, denn die Notwendigkeit dieser Veränderungen wird noch einmal theiestrategisch hergeleitet: Vor allem die post-strukturalistischen Diskurs-, Praxis- und Subjektivitätstheorien hätten, so Knoblauch, in den letzten Jahren viele neue Theorieimpulse gesetzt, aber auch zu einigen Missverständnissen gegenüber dem Sozialkonstruktivismus geführt, die es *erstens* zu sortieren und aufzuarbeiten gelte, um daraus *zweitens* für die anvisierte Umstellung zu lernen. Worin genau nun werden die theoretischen Probleme des Sozialkonstruktivismus gesehen?

Knoblauch identifiziert zwei Hauptprobleme: Zum einen kritisiert er die zentrale Rolle, die das Subjekt, vermittelt über Schütz, im Ansatz von Berger und Luckmann spielt, und zum anderen diagnostiziert er eine aus der Zeit gefallene Vernachlässigung materieller und körperlicher Aspekte des Sozialen. Statt nun allerdings die phänomenologische Basis des Sozialkonstruktivismus zu verändern und weiterzuentwickeln (was der Strategie entspräche, die ich in meiner Arbeit verfolgt habe, vgl. Steets 2015, S. 58ff.), setzt Knoblauch für seine theoretische Konzeption einen grundlegend neuen Ausgangspunkt. Am Anfang steht bei ihm nicht mehr das phänomenologisch ausgeleuchtete Subjekt, sondern ein relational gedachtes Soziales. Allerdings, und das macht die Argumentation kompliziert, soll das Subjekt auch nicht aufgegeben werden, sondern als ein weniger voraussetzungsreiches Element der Relationalität des Sozialen weiter im Spiel bleiben. Wie nun ein solches „möglichst inhaltsleer[es] und ‚dünn[es]“ (Knoblauch 2017, S. 70) Subjekt zu verstehen ist, bleibt allerdings unklar. Um diesen Schritt weg vom ‚dicken‘ Subjekt, hin zur Sozialität besser fassen zu können, möchte ich einen kurzen Blick auf die Bestimmung des subjektiven Sinnbegriffs bei Alfred Schütz werfen.

3.1 Sinnbegriff bei Alfred Schütz

Schütz war angetreten, den Handlungsbegriff Max Webers philosophisch zu untermauern. Weber (1980) definierte das Soziale als ein Handeln, das sich sinnhaft am Verhalten anderer orientiert. Für Schütz entstanden daraus zwei Fragen: Was bedeutet eigentlich sinnhafte Orientierung? Und: Wie lässt sich darauf aufbauend das Soziale fassen? Schütz' Antwort ist ebenfalls zweistufig: Im *Sinnhaften Aufbau* (Schütz 1974) entwirft er zunächst eine Theorie des Handelns als einer besonderen zeitlichen Form des Erfahrens und dann eine Theorie des Sozialen als Intersubjektivität. Beides bestimmt er aus der Perspektive der Phänomenologie.

Zunächst zur sinnhaften Orientierung: Schütz geht davon aus, dass subjektiver Sinn im reflexiven Zugriff auf Erlebtes entsteht. Sinn ist damit eine Leistung des Bewusstseins, was wiederum voraussetzt, dass Bewusstsein intentional, also auf Objekte gerichtet ist. Das heißt, Bewusstsein ist immer Bewusstsein *von etwas*. Dieses Etwas können Gegenstände der äußeren Welt (Bäume, Stühle, Menschen), Elemente einer inneren, subjektiv erlebten Wirklichkeit (wie Ärger oder Freude) oder auch äußerlich-innerliche Wirklichkeitskomponenten (wie etwa Atmosphären) sein. Entscheidend für die subjektive Sinnkonstitution ist einzig der *Modus der Zuwendung* zu diesen Elementen, also die Art und Weise, wie ich ein Haus, einen Mitmenschen oder eine innere Beklemmung erfahre, wie ich eine vergangene Situation erinnere oder wie ich mir eine zukünftige Handlung vorstelle. Sinn ist damit ein relationaler Begriff. Er setzt voraus, dass es einen Abstand gibt, im Fall des subjektiven Sinns zwischen einem wahrnehmenden Subjekt und einem wahrgenommenen Objekt, das zum Gegenstand einer Deutung gemacht wird. Sinn entsteht dann in der Art der Hinwendung des Subjekts auf ein Objekt.

Aus den Überlegungen zur Konstitution subjektiven Sinns (im hypothetischen einsamen Ich) leitet Schütz nun seine Theorie des Sozialen als „Intersubjektivität“ ab. Intersubjektivität entsteht gewissermaßen durch die Synchronisation zweier oder mehrerer subjektiver Bewusstseine oder mit Schütz gesprochen als „Phäno-

men des Zusammenalters“ (ebd., S. 144). Voraussetzung dafür ist eine Ähnlichkeitshypothese, nämlich die wechselseitige Annahme von Ego und Alter, dass der oder die jeweils Andere auf *ähnliche* Art in der Welt ist wie ich, das heißt über ein ähnlich prozessierendes Bewusstsein verfügt. Fremdverstehen als Egos Hinwendung zu Alters subjektivem Sinnzusammenhang funktioniert prinzipiell nur zeichenvermittelt (da ich nicht ins Bewusstsein meines Nachbarn schauen kann). Das heißt, es orientiert sich an Objektivationen, also an den in der sozialen Wirklichkeit erkennbaren Ausdrucksformen (Zeichen, Gesten, Sprache etc.), die als Ausprägungen fremder Bewusstseinerlebnisse gedeutet werden. Für Schütz entstehen nun in der Wirklichkeit der Alltagswelt, an der wir ein pragmatisches Interesse haben, in interaktiven Austauschprozessen immer wieder neue, wechselseitige Abstimmungen subjektiver Erfahrungsschemata – und damit Intersubjektivität. Worin liegt nun das Problem dieses Modells?

Unzufrieden ist Hubert Knoblauch vor allem mit der allgemeinen Bestimmung einer dem Sozialen *vorgängigen* Subjektivität. Das Problem der Intersubjektivität bleibe ungelöst, denn der *Andere* könne jeweils nur das sein, was *ich* von ihm erlebe. Das heißt, wenn ich den Anderen verstehe, dann verstehe ich eigentlich immer nur mich selbst. Was auf der Ebene der Alltagswelt in der Regel zu koordinierten Handlungssequenzen führt (und zwar weil die Alltagswelt von einem *pragmatischen* Interesse an ihr geprägt ist), wird auf der Ebene der soziologischen Theoriebildung zu einem ernsthaften Problem. Denn weil auch „diejenigen, die Phänomenologie betreiben oder die Sozialwissenschaft begründen wollen, selbst immer schon in einer sozial konstruierten Wirklichkeit verstrickt“ (Knoblauch 2017, S. 59) und damit ziemlich ‚dicke‘ Subjekte sind, sei eine *phänomenologische* Bestimmung *allgemeiner* Subjektqualitäten ein widersinniges Unterfangen. Postkolonial zugespitzt klingt das wie folgt: „Was aus der Perspektive eines österreichisch-amerikanischen Philosophen [gemeint ist Alfred Schütz] als allgemeine Strukturen des Handelns erscheint, muss keineswegs von einer aus Indien stammenden deutsch-österreichischen Sozialanthropologin [gemeint ist hier Shalini Randeria, die sich kritisch damit auseinandergesetzt hat] geteilt werden“ (ebd., S. 183).

3.2 Wie umstellen?

Eine Lösung für dieses Problem sieht Knoblauch im Entwurf einer *relationalen* Sozialtheorie. Darüber hinaus gelte es die bewusstseinstheoretische und auf Sprache fokussierte Schlagseite des Sozialkonstruktivismus zu kurieren und zwar durch die systematische Berücksichtigung der Körperlichkeit und Materialität des Sozialen. Veranschaulicht werden diese Umstellungen am Beispiel des Fingerzeigs.

Der Fingerzeig gilt Knoblauch als „mustergültiges“ (ebd., S. 1) Beispiel für den – wie er selbst schreibt – kleinsten gemeinsamen Nenner dessen, was er als das Soziale bestimmt. Ein wichtiger Aspekt des Fingerzeigs ist, dass er eine körperliche Form der Kommunikation darstellt, die ohne Sprache auskommt. Während alle Versuche, das Soziale aus der Sprache und den Zeichen abzuleiten, das Soziale, das sie erklären wollen, bereits voraussetzen müssten, gelänge mit der sozialtheoretischen Explikation des Fingerzeigs gewissermaßen eine theoretische Tieferlegung. Abstrakt gesprochen ist der Fingerzeig eine relationale Anordnung

zwischen zwei Subjekten und einem Objekt. Subjekt A verweist im Medium des eigenen Fingers so auf das Objekt, dass Subjekt B nicht auf den Finger schaut, sondern gemeinsam mit Subjekt A auf das Objekt. Im Moment des Fingerzeigs entsteht, was Knoblauch in Anlehnung an Tomasello (2008, S. 335) „shared intentionality“ nennt, ein gemeinsamer Fokus der Aufmerksamkeit auf etwas Drittes. Das Soziale besteht nun allerdings nicht in erster Linie in dieser geteilten Aufmerksamkeit (das wäre adäquat zu Durkheims Idee des Kollektiven oder zur Idee der Intersubjektivität bei Schütz), sondern in der hervorgebrachten *Reziprozität*, also der wechselseitigen Relation zwischen A und B, die zugleich auch eine verzeitlichte und verräumlichte Beziehung zwischen Subjekt A, Subjekt B und dem gezeigten Objekt darstellt. Soziologisch formuliert: Das Soziale bildet sich aus wechselseitigen Handlungen, die in der Bezugnahme auf etwas Drittes Objektivationen erzeugen und vermittelt über diese Objektivationen eine Welt teilen.

Reziprozität ist, wie Knoblauch (ebd., S. 104) schreibt, „als eine grundlegende Leistung des kommunikativen Handelns herauszustellen“ und nicht des Bewusstseins, denn in der Reziprozität wird die räumliche wie zeitliche Relation zwischen den Subjekten hervorgebracht. Was heißt das? Bezogen auf den Fingerzeig kann man es so beschreiben: Subjekt A muss, um Subjekt B etwas zu zeigen, Bs Perspektive antizipieren, um gleichsam *von B aus* den Verweis auf das zu zeigende Objekt zu realisieren. Dies impliziert *erstens* ein räumliches Sich an den Ort von B Versetzens (das nennt Knoblauch Positionalität), *zweitens* eine wechselseitige Koordination von Handlungsmotiven und damit eine zeitliche Sequenz (A zeigt mit dem Finger, *um* etwas zu zeigen, und B schaut, *weil* A mit dem Finger auf etwas zeigt – das Um-zu-Motiv von A wird im Fingerzeig zum Weil-Motiv von B) und *drittens* eine (letztlich selbstreflexive) Spiegelung von A via B. Zugleich betont Knoblauch am Beispiel des Fingerzeigs die leibkörperliche Facette seines Handlungsverständnisses. Soziales Handeln ist für ihn immer ein zugleich wahrnehmendes wie wirkendes physisch-materielles Eingreifen in die Welt, das beobachtbare Spuren in dieser Welt hinterlässt. Es ist durch Performanz, das heißt einen sequentiellen Ablauf und durch wechselseitige Performativität, also durch reziproke körperliche *Doings* geprägt. Knoblauch argumentiert, dass Wirken und Wahrnehmen lediglich analytisch zu trennen sind, da etwa jedes Tasten und erst recht jede kinästhetische Wahrnehmung kaum umhinkomme, „zugleich auf eine Weise zu wirken, die in ihrer jeweiligen Form als Kommunikation verstanden werden kann“ (Knoblauch 2017, S. 127).

Gleichsam als Effekt seiner relationalen Fassung des Sozialen entstehe in A wie B so etwas wie „a sense of one’s place“ (Bourdieu 1992, S. 141), also ein doxisches Gespür für den physischen, aber auch für den sozialen Ort, von dem aus gehandelt wird, und damit ein Merkmal von Subjektivität. Das Subjekt werde, wie Knoblauch betont, in dieser Konzeption nicht universalistisch und substanzialistisch als gegeben vorausgesetzt, vielmehr kämen durch die Relationalität des Sozialen bestimmte Subjektivierungsprozesse überhaupt erst in Gang. ‚Dicke‘ Subjekte werden also gemacht, nicht gesetzt. Gleichzeitig ist kommunikatives Handeln ohne ‚dünne‘ Subjekte aber nicht denkbar. Während sich nun langsam abzeichnet, was ‚dicke‘ Subjekte sind – es sind solche, die über die alltägliche Interaktionsdramatik in immer wieder neue, wenngleich sich in ihrer Typik wohl wiederholende Subjektivierungsprozesse verstrickt sind und dadurch immer ‚dicker‘ werden –, bleibt weiter offen, was eigentlich unter ‚dünnen‘ Subjekten zu verstehen ist. So charmant das Beispiel des Fingerzeigs auch sein mag, haben sich für mich im Nachdenken darüber doch einige Fragen ergeben. *Erstens*: Ist nicht auch

der Fingerzeig schon eine zeichenhafte (zwar vorsprachliche, aber dennoch zeichenhafte) Form der Kommunikation (und damit nicht grundsätzlich anders als Sprache)? Und setzt der Akt des Zeigens nicht das voraus, was er im Moment des Zeigens eigentlich erst herstellen soll, nämlich bestimmte Subjektqualitäten? Denn um zu verstehen, was Zeigen als kommunikativer Akt bedeutet, muss ein Subjekt A bereits verstanden haben (wie präreflexiv auch immer), dass es anderen Subjekten, nicht aber anderen Objekten etwas zeigen kann. Also die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt wird hier doch vorausgesetzt und damit auch ein impliziter Subjektbegriff. Wie aber wäre der zu fassen?

Man kann den Fingerzeig auf unterschiedliche Weisen lesen. Eine sozialtheoretisch radikale Lesart wäre es, ihn als eine Art Zufallsprodukt der relationalen Anordnung unterschiedlicher Entitäten zu verstehen, der – im Moment, in dem der gemeinsame Fokus der Aufmerksamkeit via Fingerzeig entsteht – Subjekte und Objekte hervorbringt. Das aber hat Knoblauch offenbar nicht im Sinn. Man könnte ihn allerdings auch so verstehen, dass er sich zwischen unterschiedlich ‚dicken‘ Subjekten aufspannt, etwa zwischen (noch ‚dünnen‘) Neuankömmlingen auf der Bühne des Sozialen, also beispielsweise Kleinkindern und deren (schon ‚dicken‘) signifikanten Anderen. Stellen wir uns also vor, Subjekt B sei ein Kind, das von Subjekt A (z.B. der Mutter) etwas gezeigt bekommt. In dem Moment, in dem das Kind nicht mehr den Finger der Mutter anschaut, sondern das, worauf die Mutter deutet, entwickelt es Subjektivität. Ontogenetisch passiert dies offenbar um den neunten Lebensmonat herum (Knoblauch 2017, S. 98). In diesem Falle allerdings müsste man die Mutter tatsächlich als ‚dickes‘ Subjekt voraussetzen (das mindestens weiß, dass es zwar dem Kind, nicht aber beispielsweise dem Haus etwas zeigen kann etc.). Denkt man den Fingerzeig so, dann wäre er aus meiner Sicht allerdings konzeptionell kaum mehr zu unterscheiden, von dem was Berger und Luckmann (2004, S. 139ff.) im letzten Teil ihres Buches mit der Überschrift „Gesellschaft als subjektive Wirklichkeit“ unter dem Stichwort „Internalisierung“ beschrieben haben. Denn dort geht es doch um eben jene Mechanismen, durch die die Gesellschaft ins Individuum kommt und es wird gezeigt, dass und wie Subjekte und persönliche Identitäten gesellschaftliche Konstruktionen sind.

3.3 Der Sinn des Sozialen und die tripolare Dialektik

Um das Dicke-Subjekt-Dünne-Subjekt-Problem zu lösen, aber die überzeugende Idee einer relationalen Bestimmung des Sozialen beizubehalten, möchte ich eine Vermittlung zwischen sozialem und kommunikativem Konstruktivismus vorschlagen, die einen etwas abgewandelten Schütz'schen Sinnbegriff und die von Berger und Luckmann (2004, S. 65ff.) entwickelte tripolare Dialektik der gesellschaftlichen Konstruktion wieder in den kommunikativen Konstruktivismus einbaut. Der an Schütz angelehnte Sinnbegriff soll verstanden werden als die Art und Weise, in der sich Subjekte einander zuwenden (wie präreflexiv und leibkörperlich auch immer). Sinn bleibt damit ein relationaler Begriff, allerdings wandert er aus dem Subjekt auf die Ebene des Sozialen. Die tripolare Dialektik Berbers und Luckmanns wiederum beschreibt die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit als permanentes Wechselspiel aus Prozessen der Externalisierung, Objektivation und Internalisierung. Das heißt, dass die Wirklichkeit, in der wir leben, eine ist, die erstens in subjektiv sinnhaften sozialen Handlungen hervorge-

bracht wird (Weber), dass uns diese Wirklichkeit dann aber wiederum zweitens als soziale Tatsache ‚dinghaft‘ gegenübersteht (Durkheim) und dass wir sie drittens in unser subjektives Bewusstsein übernehmen müssen, um überhaupt Teil dieser Wirklichkeit zu sein (Mead). Formelhaft verdichtet bringen Berger und Luckmann (2004, S. 65) das dialektische Verhältnis von Mensch und Gesellschaft bekanntermaßen wie folgt auf den Punkt: „Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt“.

Versucht man nun diese beiden Elemente in Knoblauchs Model einzubauen, dann kann dies eigentlich nur im Wechselspiel zwischen Subjekt und Sozialem erfolgen. Im einfachsten Fall entsteht das Soziale bei Knoblauch durch die reziproke Bezugnahme zweier Subjekte aufeinander, die – weil diese Bezugnahme erkennbar bzw. wahrnehmbar sein muss – über Objektivationen vermittelt wird. Der Sinn des Sozialen lässt sich damit bestimmen als die Art und Weise, wie sich die Subjekte aufeinander beziehen, also wie sie sich einander zuwenden. Objektivationen wiederum können vielfältigste Formen annehmen. Sie können materiell oder immateriell, primär oder sekundär, bereits vorhanden oder neu hervorgebracht, physisch wirkend oder zeichenhaft sein; zudem überlagern sie sich häufig (Legitimationen erklären Institutionen, Narrationen legitimieren Gebäude etc.). *Allen* Objektivationen gemein aber ist, dass sie die Art und Weise, wie Subjekte aufeinander Bezug nehmen können, *vermitteln*. Deshalb agieren Subjekte nie im luftleeren Raum und deshalb sind Objektivationen so seltsam ‚fest‘. Sie beschränken und ermöglichen gleichzeitig, wie sich Subjekt A auf Subjekt B und Subjekt B auf Subjekt A beziehen kann.

Betritt nun ein, zunächst als ‚dünn‘ anzunehmendes Subjekt die Bühne der Welt, dann ist diese Bühne eine bereits vorgedeutete, vorinterpretierte Welt – und zwar, weil sie eine Welt voller Objektivationen ist (Berger/Luckmann 2004, S. 37). Übertragen auf die relationale Sozialtheorie Knoblauchs heißt das: Bereits etablierte Objektivationen vermitteln auf sehr spezifische Weise zwischen Subjekten. Im Zuge des Hineinwachsens in eine Gesellschaft wird das ‚dünne‘ Subjekt subjektiviert (und damit immer ‚dicker‘). Konkret passiert das, indem es in reziproke Bezugnahmen mit signifikanten Anderen verwickelt wird, z.B. in Form des Fingerzeigs. Das heißt, andere wenden sich ihm zu, aber – und das ist die Pointe –, wenn *Reziprozität* hergestellt werden soll, dann wendet sich das ‚dünne‘ Subjekt auch anderen zu. Das heißt: Subjektiviert werden kann nur, wer oder was *im Modus des Subjektiven in der Welt ist*. Deshalb kann die Gesellschaft (bislang) auch keine Steine, Häuser oder Fußbälle subjektivieren. Und deshalb ist Subjektivierung auch nie nur eine Einbahnstraße von der Gesellschaft ins Subjekt. Es ist dieses Wechselspiel zwischen eigener Bezugnahme *auf* andere und Fremdbezugnahme *von* Anderen, das subjektiviert. So weitergedacht, müsste man für das dünne Subjekt eigentlich nur voraussetzen, dass es die Fähigkeit oder zumindest die Potentialität mitbringt, sich sinnhaft auf Andere zu beziehen. Das heißt, es bedarf lediglich einer Art ‚Subjektbegabung‘, der Rest ist Empirie.³ Subjektivierungsprozesse sind in dieser Lesart ein Resultat der Interaktionsdramatik zwischen subjektbegabten Entitäten. In dessen Zuge etwa bilden sich nicht nur Zeichensysteme wie die Sprache, sondern auch sinnliche Ordnungen des Wahrnehmens (Göbel/Prinz 2015) und Praktiken des Umgangs mit Dingen, Menschen und Räumen aus, die jeweils typisch für bestimmte Milieus, kulturelle Kontexte oder Epochen sind. Subjektivierung bleibt ein wichtiges Thema der Soziologie, mit Knoblauch aber ist es nicht mehr nur als Ich-Welt-Verhältnis zu denken, sondern

als Prozess innerhalb der Subjekt-Objekt-Subjekt-Triade kommunikativen Handelns. Und es umfasst nicht nur zeichenhaft hergestellte Reziprozität, sondern auch leibkörperliche Formen derselben.

Im nächsten Schritt gälte es freilich, im Detail herauszuarbeiten, welche unterschiedlichen Arten von Objektivationen es gibt und wie diese jeweils idealtypisch zwischen Subjekten vermitteln. Ich kann dies hier nur beispielhaft andeuten: So wissen wir etwa aus der Techniksoziologie, dass in vielen technischen Objektivationen Nutzungsvorstellungen seitens der Gestalterinnen und Gestalter, sogenannte „Skripte“ (Akrich 1992) verbaut sind, die Handlungsabläufe und damit bestimmte Formen von Reziprozität evozieren und andere verhindern (vgl. weiterführend Pfadenhauer/Grenz 2017). Objektivierte Raumstrukturen wiederum positionieren Subjekte realräumlich so zueinander, dass sie sich nur in bestimmten Arten und Weisen aufeinander beziehen können. Neben dieser positionierenden Wirkung auf die Körper sind *gebauete* Räume außerdem meist mit zeichenhaften Indikatoren („cues“) ausgestattet, die bestimmte Situationsdefinitionen und daran hängende Interaktionsrituale antriggern (Rapoport 1982). Und schließlich ist es die Entwicklung neuer digitaler und interaktiver Medien (also neuartiger Objektivationen), die kommunikatives Handeln in ein vor allem zeichenhaftes transformieren und es dadurch, wie Knoblauch (2017, 329ff.) schreibt, sehr grundlegend verändern.

Um die Diskussion zusammenzufassen: Die relationale Konzeption des Sozialen entfaltet meines Erachtens eine größere Fruchtbarkeit, wenn sie den (hier weniger bewusstseinslastig verstandenen) subjektiven Sinnbegriff von Schütz und die tripolare Dialektik des Sozialkonstruktivismus wieder aufnimmt. Man gewinnt damit eine Vorstellung dessen, was mit dem ‚dünnen‘ Subjekt gemeint ist und wie Subjektivierungsprozesse als Interaktionsdramatik gefasst werden können. Weiterentwicklungsmöglichkeiten sehe ich zum einen in der Ausarbeitung einer Typologie von Objektivationen sowie in einer Beschreibung von deren je typischer Art der Vermittlung zwischen Subjekten und zum anderen in der Zusammenarbeit mit der Raumsoziologie, für die Knoblauchs Fassung des Sozialen als einer prinzipiell räumlichen Konstellation eine interessante Schnittstelle bietet. Damit komme ich zu meinem letzten, dem erkenntnistheoretischen Punkt der Diskussion.

4 Von einer Zwangsheirat und der Soziologie als kopernikanischem Sonnensystem

Wie eingangs erwähnt, betont Knoblauch (2019) in seinem Debattenbeitrag mehrfach die Offenheit des kommunikativen Konstruktivismus, in dessen Zentrum das Bemühen stehe, verschiedene soziologische Optiken aufzugreifen und kritisch zu integrieren (ebd., S. 113 und S. 121f.). Begründet wird dieser Anspruch mit der Formulierung einer erkenntnistheoretischen Position, die auf der Überzeugung fußt, „dass es sich bei den Sozialwissenschaften, wie bei der Soziologie keineswegs um eine multiparadigmatische Bewegung handelt“ (ebd., S. 121). Vielmehr geht Knoblauch davon aus, „dass als so unterschiedlich angesehene Ansätze wie die rationale Handlungstheorie, die Praxistheorien und die Systemtheorie lediglich un-

terschiedliche Aspekte des gemeinsamen Gegenstandes des Sozialen betrachten“ (ebd.). Und weiter heißt es: „Um diesen Gegenstand nicht zu reifizieren, sondern im forschenden Vollzug zu reflektieren, erscheint uns der zum kommunikativen erweiterte soziale Konstruktivismus ein verbindender Bezugspunkt“ (ebd., S. 121).

Auch diese ausdrückliche Einladung zum kommunikativen Konstruktivismus schließt an die oben ausgeführte und von Berger und Luckmann entwickelte Denkfigur der tripolaren Dialektik an. In dieser steckt insofern bereits ein sehr umfassender theoretischer Anspruch als dass sie – um es mit einer (typischen) Metapher Bergers (2016) zu formulieren – „Max Weber, Émile Durkheim und George Herbert Mead, eventuell gegen ihren Willen, in einer Kapelle von Alfred Schütz miteinander verheiratet“. Ich selbst habe in der Vergangenheit mehrfach argumentiert, dass sich diese dialektische Denkfigur hervorragend als kognitive Landkarte nutzen lässt, um unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Lage zueinander zu sortieren und in ihren Stärken und Schwächen zu evaluieren (Steets 2015, S. 246f. und 2018, S. 228ff.). Das denke ich noch immer, allerdings habe ich dafür eher selten die von mir erhoffte Begeisterung seitens meiner theoretisch anders argumentierenden Gesprächspartnerinnen und -partner erhalten. Bergers Anspielung auf die Klassikerhochzeit als mögliche Zwangsheirat („eventuell gegen ihren Willen“) deutet an, worauf ich hier hinaus will. Expliziter formuliert: Ich bin skeptisch im Hinblick auf die Frage, ob sich auf Basis der sozialkonstruktivistischen Dialektik tatsächlich eine *offene* sozialwissenschaftlich-akademische Bewegung gründen lässt, um eine re-figurierte Soziologie für eine re-figurierte Moderne zu betreiben, was nicht nur ein spannendes, sondern – folgt man Knoblauchs Zeitdiagnose – auch ein notwendiges Projekt wäre. Der Autor selbst merkt vorsichtig an, dass dieses Vorhaben eine Diskussion erfordere, „die das (sich als paradigmatisch ausgebende) Kirchturmdenken einzelner Ansätze, Zeitschriften und Schulen“ (Knoblauch 2019, S. 122) überschreiten müsste. Noch einmal: Auch wenn dies mehr als begrüßenswert wäre, kann ich mir, die Mechanismen akademischen Arbeitens klar vor Augen, schlicht nicht vorstellen, dass das passiert.

Nichtsdestotrotz möchte ich abschließend – und zwar erneut mithilfe einer Metapher – zum einen die Potentiale, zum anderen aber auch das Problem einer solchen Soziologie präzisieren. Die Metapher geht auf den britischen Theologen John Hicks (1982) und dessen Nachdenken über das Gelingen interreligiösen Dialogs zurück. Hicks argumentiert, dass Religionen die Welt in der Regel aus einer ptolemäischen Perspektive begreifen, mit der eigenen Weltsicht als der Erde, um die herum wiederum andere Erden (Religionen) zirkulierten. Voraussetzung für einen Dialog zwischen den Religionen sei die Umstellung auf eine kopernikanische Optik: In deren Zentrum steht bekanntermaßen die Sonne, hier gedacht als die ultimative Wahrheit, um welche sich die verschiedenen Planeten (Religionen) drehen, wobei jeder Planet immer nur einen kleinen Ausschnitt der Wahrheit in den Blick nehmen kann. Eine umfassende Vorstellung dessen, was die Sonne (Wahrheit) ausmacht, sei deshalb nur in der dialogischen Verschränkung der verschiedenen Planetenansichten zu gewinnen, oder – wenn man mit Knoblauch sprechen möchte – über den Versuch der kommunikativen Herstellung von Reziprozität.

Im Zentrum von Knoblauchs kopernikanisch gedachtem Sonnensystem der Soziologie steht zwar kein emphatisch aufgeladener Begriff von Wahrheit. Interessanterweise aber bleibt auch bei ihm das Zentrum nicht leer. Es ist besetzt durch das *Soziale*, das sich für ihn – trotz aller Perspektivierung, die es durch un-

terschiedliche Theorieplaneten erfährt – als *Gegenstand der Soziologie* bestimmen lässt. Mehr noch, diese, im übrigen epistemologisch alles andere als radikalkonstruktivistische Haltung (als welche die Wissenssoziologie hin und wieder missverstanden wird) ist für Knoblauch die Voraussetzung für eine Soziologie, die trotz aller lebensweltlichen und innersoziologischen Re-Figurationen das engagierte Bemühen um soziologische Aufklärung nicht aufgegeben hat. Diesem Anspruch ist uneingeschränkt zuzustimmen. Der Haken an der Sache könnte die gedachte Rolle der Wissenssoziologie in diesem Modell sein. Denn sie selbst reduziert sich gerade *nicht* (was sie von allen anderen verlangt) auf eine der vielen Planetenpositionen im Sonnensystem der Soziologie, sondern sieht ihre (herausgehobene) Stellung, metaphorisch gesprochen, in der Begründung und Aufrechterhaltung des kopernikanischen Weltbildes. Die Voraussetzung für Offenheit, Dialog oder Kommunikation – *you name it* – aber müsste doch, *gerade* in den Kategorien des kommunikativen Konstruktivismus gedacht, die Bereitschaft sein, sich selbst de-zentrieren zu lassen, oder?

Anmerkungen

- 1 Meine Kommentierung geht damit an manchen Stellen über die Auseinandersetzung mit dem in diesem Heft abgedruckten Debattenaufschlag von Knoblauch hinaus. Ich verweise daher im Folgenden jeweils auf die entsprechenden Teile im Buch (Knoblauch 2017) sowie – wenn möglich – auch im Debattenbeitrag (Knoblauch 2019).
- 2 Vor dem Hintergrund der entfalteten Sozialtheorie, die das kommunikative Handeln zum axiomatischen Ausgangspunkt macht, verwirrt die begriffliche Fassung dieser Zeitdiagnose. Lange denkt man beim Lesen, dass in *dieser* Optik doch eigentlich *jede* Gesellschaft eine *Kommunikationsgesellschaft* sein müsste, zumal „kommunikatives Handeln“ denkbar breit gefasst wird. Erst mit der Abgrenzung von der *Kommunikationskultur* (im Buch etwa auf Seite 325) dämmert einem, dass die Umstellung von „Kultur“ auf „Gesellschaft“ der entscheidende Schritt darstellt. Um diesen zu vollziehen, argumentiert Knoblauch makrosoziologisch und betont den Wandel der gesellschaftlichen Funktion von Kommunikation: In der *Kommunikationsgesellschaft* sei Kommunikation etwas, das die Sozialstruktur wesentlich mitforme und nicht mehr nur in einem symbolischen Repräsentationsverhältnis zu ihr stehe (Knoblauch 2017, S. 327 und Knoblauch 2019, S. 121).
- 3 So sind in diesem Modell auch die „Grenzen der Sozialwelt“ (Luckmann 2007) ein Resultat wechselseitiger kommunikativer Bezugnahmen zwischen subjektbegabten Entitäten. Daher muss die Sozialwelt nicht notwendigerweise eine Menschenwelt sein. Sie kann theoretisch auch Tiere oder Roboter oder Algorithmen umfassen; was sie umfasst lässt sich je empirisch bestimmen.

Literatur

- Akrich, M. (1992): The De-Description of Technical Objects: Studies in Sociotechnical Change. In: Bijker, W.E./Law, J. (Hrsg.): *Shaping Technology/Building Society*. Cambridge, S. 205–224.
- Berger, P.L. (2016): Welcome Address at the Conference “Social Constructivism as Paradigm? – 50 Years of The Social Construction of Reality.” 28. April 2015, Universität Wien. Vortrag.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (2004): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 20. Auflage. Frankfurt a.M.

- Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.
- Elias, N. (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt a.M.
- Göbel, H.K./Prinz, S. (Hrsg.) (2015): Die Sinnlichkeit des Sozialen: Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld.
- Goffman, E. (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Hicks, J. (1982): God Has Many Names. Philadelphia.
- Knoblauch, H. (1995): Kommunikationskultur: Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin/New York.
- Knoblauch, H. (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15218-5>
- Knoblauch, H. (2019): Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 19. Jg., H. 1, S. 111–126.
- Krotz, F./Hepp, A. (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Luckmann, T. (2007): Über die Grenzen der Sozialwelt. In: Luckmann, T. (Hrsg.): Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Schriften zur Wissens- und Protosoziologie. Konstanz, S. 62–90.
- Pfadenhauer, M./Grenz, T. (2017). Von Objekten zu Objektivierung: Zum Ort technischer Materialität im Kommunikativen Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 68. Jg., H. 2/3, S. 225–242.
- Rapoport, A. (1982): The Meaning of the Built Environment: A Nonverbal Communication Approach. Tuscon.
- Reichertz, J. (2017): Was ist neu am Kommunikativen Konstruktivismus? Oder: Braucht es neue Formen der Datenerhebung und Auswertung? In: Reichertz, J./Tuma, R. (Hrsg.): Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit. Weinheim/Basel, S. 32–76.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.
- Steets, S. (2015): Der sinnhafte Aufbau der gebauten Welt: Eine Architektursoziologie. Berlin.
- Steets, S. (2016): Taking Berger and Luckmann to the Realm of Materiality: Architecture as a Social Construction. In: Cultural Sociology, 10. Jg, H. 1, S. 93–108.
<https://doi.org/10.1177/1749975515616652>
- Steets, S. (2018): Aktive Dinge, die Grenzen der Sozialwelt und Formen soziologischer Wissensproduktion. In: Endreß, M./Hahn, A. (Hrsg.): Lebenswelttheorie und Gesellschaftsanalyse: Studien zum Werk von Thomas Luckmann. Köln, S. 220–239.
- Tomasello, M. (2008): Origins of Human Communication. Cambridge.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/7551.001.0001>
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Sascha Kabel

Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung

The teaching subject in reconstructive inequality research

Zusammenfassung

Weitgehend unbestritten gilt auch schulischer Unterricht als relevanter Ort für die Klärung der Frage nach den Ursachen des fortdauernden Zusammenhangs von schulischer Leistung und sozialer Herkunft. Insbesondere ethnographische Studien widmen sich in den vergangenen Jahren verstärkt der Klärung dieser Frage. Auffällig ist, dass dabei unterrichtliche Vermittlungsprozesse weitgehend außer Acht gelassen werden, was als verkürzte Perspektivierung des Untersuchungsortes schulischer Unterricht gelten muss. Auch im Blick auf die wiederholt in Large Scale Assessments festgestellten herkunftsabhängigen Leistungsunterschiede scheint eine stärkere Berücksichtigung des Vermittlungsgeschehens im Unterricht lohnenswert, um Erkenntnisse über die Genese der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten zu gewinnen. Anhand einer exemplarischen Kritik an einem ethnographischen, praxeologischen Ansatz soll dies näher erläutert werden, um anschließend zentrale Befunde einer Dissertationsstudie vorzustellen, die die pädagogische Dimension des Agierens von Lehrkräften im Grundschulunterricht auf den Umgang mit sozialer Herkunft befragt. Mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik wurden Unterrichtsprotokolle ohne ein Wissen über die sozialen Herkunftsebenen der Schüler*innen erschlossen. Dabei zeigt sich, dass die vorfindliche Didaktisierung zu einer Nivellierung des fachlichen Anspruchs führt und so für

Abstract

It is widely recognised that school education is a relevant factor in understanding the reasons for the continuing correlation between academic achievement and social background. In recent years, Ethnographic studies in particular have increasingly sought to explore this question. It is noteworthy that these studies generally ignore the educational communication processes, which can only be seen as examining academic teaching from a limited perspective. Especially in light of the various Large Scale Assessments which have repeatedly identified background-related performance differences, a greater consideration of the process of information transfer during class would be beneficial to gaining an understanding of the genesis and perpetuation of educational inequalities. This perspective will be explained in greater detail with the help of an exemplary critique of an ethnographic, praxeological approach. Thereafter, the central findings of a dissertation study exploring the pedagogical approach of teachers in primary education to social backgrounds will be presented. Class transcripts were reviewed with the help of Objective Hermeneutics but without any information about the social background of the students. This revealed that the current approach to didactic lesson planning results in a leveling of substantive expectations and thus guarantees the perpetuation of existing differences.

die Reproduktion eingebrachter Differenz sorgt.

Schlagwörter: Schule, soziale Ungleichheit, Differenz, Objektive Hermeneutik

Keywords: School, social Inequality, difference, Objective Hermeneutics

1 Einleitung

Im jüngst erschienenen Sammelband „Differenz-Ungleichheit-Erziehungswissenschaft“ von Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold, weisen die Herausgeberinnen noch einmal deutlich darauf hin, dass für die Fragen der Differenz- und Ungleichheitsforschung alle Ebenen des Sozialen bedeutsam sind, somit auch die des schulischen Unterrichts (2017, S. 1):

„Pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, sind maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz mithin auch von Ungleichheit. Diese ist auf allen Ebenen des Sozialen anzutreffen: auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken, auf der Meso-Ebene der Konzeptualisierung und Formulierung von Programmatiken, Richtlinien, Konzepten und Curricula sowie des Organisierens und auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen.“

Sichtet man Beiträge der rekonstruktiven Ungleichheitsforschung, die sich mit schulischem Unterricht befassen, also auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken operieren, so fällt auf, dass das unterrichtliche Vermittlungsgeschehen und die dadurch zu vermittelnde Sache dabei kaum bis keine Beachtung finden. Dies mag zunächst nicht verwundern, da die hier fokussierte Frage nach der fort-dauernden Bildungsungleichheit als Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft im interdisziplinär bespielten Forschungsfeld der Differenz- und Ungleichheitsforschung angesiedelt werden kann, auf dem die Erziehungswissenschaft nur ein Mitspieler unter vielen ist und eine entsprechende Perspektive wohl nur in erziehungswissenschaftlichen Ansätzen erwartbar wäre.

Prominent blicken derzeit vor allem ethnographische, praxeologische Ansätze auf das konkrete Unterrichtsgeschehen und suchen in diesem nach Praktiken des „Doing class“ und des „Doing difference“ um den Mechanismen der fort-dauernden Bildungsungleichheit nachzuspüren (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013). Doch selbst ethnographische Studien, die beanspruchen die Verbindung sozialer Differenzen und „pädagogischer Praktiken“ aufzuzeigen, beschränken sich auf das Suchen und Aufzeigen von mehr oder weniger expliziten Differenzthematizierungen im Unterricht (vgl. Rabenstein u.a. 2013; Fritzsche 2015). Dies geschieht bei Rabenstein u.a. auch deshalb, weil die pädagogische Dimension des Agierens schon im Vorfeld als zu vernachlässigend „kaltgestellt“ wurde, nicht weil sie sich durch ihre Untersuchung als für die verfolgte Frage als nicht relevant erwies (vgl. 2013, S. 675).

Dadurch, so meine These, liegt nicht nur eine den Untersuchungsort Unterricht verkürzende Perspektivierung vor, zugleich kann man so die erziehungswissenschaftlich bedeutsame Frage, ob und wenn ja, inwiefern die Pädagogik diesem der Persistenz unterliegenden Phänomen zuarbeitet oder ob sie dieses selbst gar (kontinuierlich) erst erzeugt, nicht klären, obwohl gerade die Möglichkeit und Aufgabe der Erklärung der Genese von Bildungsungleichheit für die qualitative

Ungleichheitsforschung stark gemacht wird (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 37). Man läuft so, einerseits durch eine Vorverurteilung der pädagogischen Dimension des Agierens (bei Rabenstein u.a.), andererseits aber auch durch den auf Differenzthematizierungen begrenzten Suchfokus (bei Rabenstein u.a. und bei Fritzsche), Gefahr, über das ohnehin reproduktionstheoretisch Bekannte hinaus, nichts Neues zu erfahren. Dies gilt es im Folgenden exemplarisch am Ansatz von Rabenstein u.a. aufzuzeigen (2.), um anschließend einen alternativen Ansatz vorzustellen, welcher das Unterrichten ins Zentrum der Untersuchung rückt und mittels Objektiver Hermeneutik auf seinen Umgang mit sozialer Herkunft befragt (3.). Worin dies mit Blick auf das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse produktiv sein könnte, soll mit Blick auf weitergehende Erkenntnismöglichkeiten exemplarisch an Auszügen einer Fallstudie plausibilisiert werden (3.1), um abschließend zentrale Befunde der Studie vorzustellen (4.).

2 Inwiefern die Beobachtung von Differenzierungsprozessen die Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit unzureichend erschließt

Kerstin Rabenstein, Sabine Reh, Norbert Ricken und Till-Sebastian Idel wählen einen ethnographisch-praxistheoretischen Ansatz und spüren mittels diesem Differenzierungen entlang sozialer Milieus im Unterricht nach. Die beobachteten „pädagogischen Praktiken“ werden dabei als auf „Differenzierung nach Leistung“ zielend verstanden (Rabenstein u.a. 2013, S. 673), wodurch unterschiedlicher Schulerfolg entlang von Leistungsmerkmalen legitimierbar gemacht werde (vgl. ebd.).

Das Agieren der Lehrkräfte wird dabei nicht im Spannungsfeld der Intention der Lehrpersonen, Leistung auf Schülerseite ‚herstellen‘ zu wollen und andererseits der Aufgabe, das von Schülern ‚Hergestellte‘ als Leistung zu bewerten in den Blick genommen, sondern unter Leistung wird primär letzteres, Differenzierung nach Leistung zwecks Selektion, verstanden und dies als „Kern pädagogischer Ordnungen“ bestimmt (ebd., S. 674f.): „Leistung‘ scheint die zentrale schulische ‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (ebd., S. 675). Fraglich ist, ob mit dieser „empirisch gewonnenen These“ Unterricht nicht zu grob kategorisiert und lediglich als Selektionsgeschehen in den Blick genommen wird (ebd., S. 674). Vom andernorts als unauflöslich behaupteten Spannungsfeld von „Fördern und Auslesen“ bleibt in dieser ‚Verdichtung‘ jedenfalls lediglich der Pol der Auslese übrig (vgl. Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007, S. 9). Es könnte daher auch mehr als Zufall sein, dass man mit dieser These Anschluss an Niklas Luhmann gewinnt, der im Artikel dann auch angeführt wird, als jemand, der schon wusste, dass die pädagogischen Ansprüche lediglich als ein unvermeidliches und notwendiges „Selbst(miss)verständnis“, als „gute Absicht“, gelten müssen (Rabenstein u.a. 2013, S. 675). Wenn also in diesem Sinn von „pädagogischen Praktiken“ und „pädagogischen Ordnungen“ gesprochen wird, so liegt diesen schon immer ein Verständnis von Pädagogik zugrunde, welches diese tendenziell auf den ideologischen Versuch reduziert, die faktische Selektion zu kaschieren. Im Blick auf

die ersten Befunde der Studie von Rabenstein u.a. seien das Problem dieser spezifischen Vorentschiedenheit und die daraus resultierenden Folgen näher diskutiert.

In der Darstellung erster Befunde des Projektes konstatieren die Autor*innen, dass der Zusammenhang von Leistung und Herkunft sich „subtil auch genau in den Bereichen ein[stellt, d.A.], in denen es zum einen um die Aufführung, Hervorbringung und Sichtbarmachung, zum anderen um die Feststellung und Bewertung ‚schulischer Leistung‘ geht“ (ebd., S. 679). Daher wird von einer „Re-Inszenierung“ von „sozialen Differenzen in pädagogischen Differenzordnungen“ gesprochen (ebd., S. 680). Beansprucht wird somit die Offenlegung der Verzahnung von sozialen Differenzen und pädagogischen Differenzierungsprozessen. Drei verschiedene, empirisch gefundene Muster des Zusammenhangs von schulischer Leistung und sozialer Differenz werden anschließend vorgestellt: Die „Thematisierung“, die „Adressierung“ und die „Signifizierung“ (vgl. ebd., S. 680). Diskutiert werden im Folgenden die Muster „Thematisierung“ und „Signifizierung“, da die Problematisierung des Thematisierungsmusters m.E. auch für das Adressierungsmuster gilt.

Unter „Thematisierung“ werden explizite Thematisierungen sozialer Differenzen im Unterricht gefasst. Exemplarisch werden etwa „Erzählrunden über Urlaubs- und Wochenenderfahrungen, Freizeitaktivitäten und Hobbys“ genannt (ebd., S. 681). Dass es dabei zu Herkunftsdifferenzthematizierungen kommt, ist wohl unstrittig, jedoch bleiben die Autor*innen schuldig aufzuzeigen, inwiefern mit dieser Differenzthematizierung auch eine „pädagogische Differenzordnung“ hergestellt wird und inwiefern diese zur fortdauernden Bildungsungleichheit beiträgt.

Zum anderen werden unter diesem Muster auch Kommentierungen seitens der Lehrkraft in Hinblick auf einen „fremdländisch klingenden Namen“ oder „unerwünschte Verhaltensweisen“ angeführt, wenn etwa eine Lehrkraft fragt „Oder kennt ihr das bei euch zu Hause nicht?“ (ebd.). Diese Kommentierungen seien als „stigmatisierende Zuschreibungen“ deshalb von Bedeutung, weil sie „jederzeit aktualisiert werden können bzw. als aktualisierbar und insofern im unterrichtlichen Geschehen permanent anwesend erscheinen“ (ebd.). Erneut bleibt offen, wie nun genau die Verbindung von der beobachtbaren Differenzthematizierung und einer damit verbundenen, die schulische Leistung beeinflussenden „pädagogischen Differenzordnung“ aussieht. Unabhängig von der Frage, was wie als Differenz thematisch wird, scheint somit jede Form der Differenzthematizierung grundsätzlich problematisch zu sein, weshalb das Aufzeigen der Thematisierung genügt, um die differenz(re)produzierende Wirkung zu attestieren. Möglicherweise liegt dieser grundsätzlichen Problematisierung folgende Denkfigur zugrunde: Wenn und weil die Lehrkraft ein Wissen über die sozialen Herkunftsebenen der Schüler*innen besitzt, welches an den beobachteten Stellen im Unterricht auftaucht, kann sie dieses jederzeit ‚aktivieren‘, was unlösbar mit einer Stigmatisierung verknüpft wäre, da jede Thematisierung auf die Reproduktion der Differenz hinausläuft.

Damit läge jedoch eine Pauschalproblematisierung vor, bei der jedwede Differenzthematizierung als Diskriminierung und dadurch Differenz(re)produktion angesehen würde. Zu fragen wäre dann nicht mehr nach dem konkreten Umgang mit Differenz, sondern ihr Aufscheinen genüge als Beleg für ungleichheitsreproduktive Effekte schulischen Unterrichts.

Mögen die Kommentierungen spezifischer Herkunftsebenen Hinweise auf diskriminierende Differenzthematizierungen geben, so wäre für eine Erzählrunde explizit auszuweisen, ob und wenn ja, inwiefern es sich hier analog verhält. Inwiefern besteht hier ebenfalls eine Diskriminierungsgefahr? Welcher Zusammenhang zu auch selektionsrelevanten Leistungsunterschieden wohnt solchen Erzählrunden inne?

Rabenstein u.a. hören beim Auffinden der als „Aufführung“ verstandenen Thematisierung auf, ohne die fallspezifische Interaktionslogik des Unterrichtsgeschehens im Blick auf seine ‚Differenzwirkung‘ zu rekonstruieren, um der Frage nachzugehen, ob es mit dieser zur Reproduktion sozialer Differenz im und durch Unterricht kommt. Dies gilt auch für die unter dem zweiten Muster, der „Adressierung“, angeführten Beispiele. Daher spricht viel dafür, dass in diesem Ansatz ein nicht die Eigenlogik des sozialen Handelns auf der Mikroebene erschließender Zugriff auf das Phänomen vorliegt, sondern die Mikroebene zur Bühne der Aufführung und dadurch der Fortschreibung sozialer Ungleichheit verkommt. Anders gesagt kann man im Unterricht nur das finden, was man schon aus reproduktionstheoretischen Annahmen an die Empirie heranträgt.

Mit dem dritten Muster, der „Signifizierung“, wird beansprucht, die Kopplung von sozialer Differenz und pädagogischer Differenzordnung empirisch zu fassen, denn hier soll soziales und somit zugleich „sozial bedingtes Verhalten“, welches als „schulisch relevantes (Leistungs-)Verhalten gelesen und interpretiert wird“ (ebd., S. 682), aufgezeigt werden. Unter diesem Muster sind folglich Phänomene zu erwarten, die über die soeben kritisierte pauschale Problematisierung jedweder Differenzthematization hinausgehen.

In dem von Rabenstein u.a. angeführten Beispiel gelingt es einem Schüler für das Vorlesen eines „schon bekannten und keine sonderlich hohen kognitiven Anforderungen stellenden Textes“ einen „positiven Eintrag“ zu erhalten (ebd., S. 683). Relevant für das Muster ist der Fall, weil die Lehrerin das Vorleseangebot zunächst ablehnt und sich vom Schüler umstimmen lässt, was als „charmante Verführung“ unter Nutzung eines „latent erotischen Tonfalls“ (ebd.), gepaart mit selbstsicherem Auftreten eingestuft wird. Man könnte das Beispiel so zuspitzen, dass die (herkunftsbedingte?) gekonnte Interaktionsbeeinflussung des Schülers diesem hilft, seine ‚durchschnittliche Leistung‘ aufzuwerten.

Zunächst ruft man damit das Problem externer und interner Differenzkategorien auf den Plan. Fraglich ist, ob das Beispiel auch ohne ein Wissen aus den reproduktionstheoretischen Ansätzen Bourdieus und Bernsteins überhaupt als eines der Herkunftsdifferenz in den Blick geriete. Im Blick auf die (Un-)Vermitteltheit von sozialer Differenz und der Interaktionslogik im Unterrichtsgeschehen in diesem Muster konstatieren Rabenstein u.a. (ebd., S. 683f.):

„Damit [mit Signifizierung, d.A.] ist gerade nicht gemeint, dass eindeutige soziale Differenzen, gar vermeintlich als gegeben unterstellte Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft, als pädagogische Differenzen gelesen und insofern ‚verzerrend‘ berücksichtigt werden [...], sondern dass Markierungen bzw. deren Interpretation als Indizien, die für die Zuschreibung von Sozialstatus relevant sind und ‚sozial‘ – dann als ‚soziale Differenzen‘ – gelesen werden können, nun auch ‚pädagogisch‘ [...] ‚beobachtet‘ werden und als Indizien für (gerade nicht auf Kognition beschränkte) Leistungen [...] veranschlagt werden können und auch werden müssen.“

Das Zitat verweist auf einen Prozess der Übersetzung externer Differenzmerkmale in die innerunterrichtliche „pädagogische Differenzordnung“, sodass z.B. nicht das Tragen eines Polohemds einen Schüler unmittelbar in einen Vorteil im Unterricht bringt, sondern dass die Lehrperson diese „Markierung“ als Leistungsindiz interpretiert, und z.B. in die Fähigkeit sorgsam und eigenverantwortlich Aufgaben zu bearbeiten übersetzt. Damit ist jedoch ein methodisches Problem verbunden: Wie kann man derartige Umdeutungsprozesse als Forscher*in greifen, d.h. sowohl bestimmen, auf welche „Markierungen“ die Lehrperson reagiert, als auch aufzeigen, wie sie diese in die „pädagogische Differenzordnung“ überführt (das Polohemdbei-

spiel ist diesbezüglich bereits provokant konzipiert)? Im gewählten Ansatz handelt es sich um ein Beobachtungsproblem: Wie ist es dem ethnographischen Forscher/der ethnographischen Forscherin als Beobachter*in der pädagogischen Praxis möglich, Signifizierungsprozesse zu bestimmen, wenn sich diese nicht sprachlich manifestieren, ohne dabei selbst Gefahr zu laufen, mit Zuschreibungen und Stigmatisierungen zu operieren? Problematisieren Rabenstein u.a. zwar überzeugend, dass in der Studie von Kalthoff (vgl. exemplarisch 2006) kausale Schlüsse zwischen im Feld beobachtbarer Differenzierungspraktiken und zusätzlich erhobener Kontext-Daten gezogen werden (vgl. 2013, S. 673), deuten die hier aufgezeigten Probleme ihres eigenen Vorgehens jedoch auf eine ähnliche Figur der Verbindung externer und interner Differenzmerkmale, nur tritt diese nun weniger offen zutage. Auch hier zeigt sich vermutlich das, was Emmerich und Hormel der Bildungsungleichheitsforschung beider Paradigmen (quantitativ und qualitativ) attestieren: Sie operiere mit „zirkulären Kausalitäten“ (vgl. 2017, S. 116). Ihrer Meinung nach suche qualitative Ungleichheitsforschung „in den Prozessen der Ungleichbehandlung nach Ursachen“, müsse „dabei aber von denselben latenten Ungleichheitseffekten und mithin von denselben zirkulären Kausalitäten [Bildungsungleichheit wird durch soziale Ungleichheit erklärt, indem man von dieser auf jene schließt und umgekehrt, d. A.] ausgehen“ wie die Surveyforschung (ebd.).

Die am Beispiel von Rabenstein u.a. exemplarisch aufgeworfene Frage der empirischen Greifbarkeit des Zusammenhangs von sozialer Differenz und schulischer (Leistungs-)differenz erweist sich m.E. als „Achillesferse“ ethnographischer Ungleichheitsforschung im schulischen Unterricht, da (in praxistheoretischer Sprache) stärker gezeigt werden müsste, inwiefern in jedem „Doing difference“ auch ein „Doing inequality“ steckt und wie diese Doings konkret in und mit „pädagogischen Praktiken“ auftreten. Möglicherweise erweist sich hier die auf Fenstermaker und West zurückgehende konzeptuelle Gleichsetzung von „Doing difference“ und „Doing inequality“ als unzutreffend und aufzuklärende Prozesse eher verdeckend, anstatt behilflich zu sein, diese ans Licht zu bringen (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 33). Durch die Identifikation von Prozessen des „Doing difference“ hat man häufig weniger in der Hand, als es zunächst erscheint.

Dass es sich dabei um ein größeres Problem qualitativer Ungleichheitsforschung handelt machen Laura Behrmann, Falk Eckert und Andreas Gefken anhand einer Metaanalyse qualitativer (allerdings primär soziologischer) Beiträge zur Erforschung sozialer Ungleichheitsphänomene deutlich, wenn sie auf einen erheblichen „Forschungs- und Diskussionsbedarf“ hinsichtlich der Verbindung der „herausgearbeiteten Prozesse mit der makrostrukturellen Ebene sozialer Ungleichheit“ hinweisen (2018, S. 22).

Konnte zwar in manchen beobachteten Differenzthematisierungen eine Diskriminierungsgefahr identifiziert werden, welche zum Fortbestehen der Bildungsungleichheit beitragen könnte, sofern aus dieser etwa eine diskriminierende Bewertungspraxis folgte (vgl. Rolff 1997, S. 143ff.), zeigt jedoch beispielsweise PISA auch einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und „der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Lesekompetenz“ (Baumert/Schümer 2002, S. 185). Dies wirft die Frage auf, in welchem Zusammenhang mögliche Stigmatisierungen durch Differenzthematisierungen mit sozialdifferenten Leistungsunterschieden (unabhängig von konkreten Einschätzungen einer unterrichtenden Lehrperson) stehen. Zudem wäre zu fragen, ob bei einer ausbleibenden Differenzthematisierung ein Unterricht vorliegt, der nicht Gefahr läuft, eingebrachte Unterschiede zu reproduzieren. Dies scheint abwegig, da auch ein Unterrichten ohne Differenzthematisierung als diese

reproduzierend gedacht werden kann, wenn es beispielsweise durch seine Didaktik (sozial)differenzierend wirkt: Wenn etwa mit differenzierten Unterrichtsmaterialien unterschiedliche Kinder Unterschiedliches lernen und nur vermeintlich individuell gefördert werden, die folgende Klassenarbeit aber gleiche Aufgaben für alle beinhaltet, besteht die Gefahr, dass eingebrachte Unterschiede zementiert oder gar verstärkt werden. Handelt es sich bei den ‚förderbedürftigen‘ Kindern um solche aus ‚bildungsfernen Milieus‘ oder der ‚unteren Sozialschicht‘, befördert ein solcher Unterricht die fortdauernde Bildungsungleichheit. Die Beschränkung auf die Suche nach Differenzthematizierungen scheint folglich viel zu eng gesetzt für die Untersuchung des aufzuklärenden Zusammenhangs von schulischer Bildung und sozialer Herkunft im und durch Unterricht. Derart verfahrenende Ansätze erweisen sich zudem insofern als „unpädagogische“ Bildungsungleichheitsforschung, als in ihnen Unterricht auf Differenzierungs- und Selektionsprozesse verkürzt wird, welche schwerlich als „pädagogische Praktiken“ im emphatischen Sinn bezeichnet werden können (didaktische Differenzierung etwa ist damit ja gerade nicht gemeint).¹ Sowohl die Art und Weise der für Unterricht konstitutiven Vermittlung, als auch der dabei und dadurch zu vermittelnde Gegenstand finden bislang kaum bis keine Beachtung in der Bildungsungleichheitsforschung. Unterricht wird in dieser folglich nicht als pädagogisches (Vermittlungs-)Geschehen, welches durch erzieherische, didaktische und auf Bildung bezogene Prozesse bestimmt wird, verstanden. Das zu untersuchende Phänomen *Bildungsungleichheit* wird daher auch nicht als mit dem unterrichtlichen Vermittlungsgeschehen verbundenes gedacht, weshalb fraglich wird, ob mit einer solchen Perspektive auf Unterricht die mögliche Verstrickung der Pädagogik in die fortdauernde Bildungsungleichheit empirisch gehaltvoll zu erhelten ist (zum Problem der „Bildungsferne“ der Bildungs(ungleichheits)forschung vgl. Kabel/Pollmanns 2018). Im hier problematisierten Ansatz resultiert das Ausbleiben der Analyse der pädagogischen Dimension des Agierens womöglich aus der eingangs problematisierten Vorentschiedenheit. Anders gesagt ist zwar den Überlegungen von Rabenstein u.a. zuzustimmen, dass es unplausibel wäre, „die Unbeobachtbarkeit bzw. die Schwierigkeiten mit der Beobachtbarkeit der Differenzen sozialer Herkunft als deren einfache Abwesenheit oder gar Irrelevanz zu interpretieren“ (2013, S. 673), jedoch erscheint mir der Schluss voreilig, die statistisch signifikanten Korrelationen zwischen Schulleistungen und Herkunft anhand von „Differenzierungen entlang sozialer Milieus [...] im Unterricht“ (ebd.) festmachen zu wollen. Man argumentiert so zum einen, wie erwähnt, zirkulär, zum anderen schließt man die Denkmöglichkeit aus, Unterricht könne auch über ganz andere Mechanismen zu den genannten Korrelationen beitragen.

3 Was die Rekonstruktion des Unterrichtens zur Erhellung der Ursachen des Fortdauerns der Bildungsungleichheit leisten kann

In meiner Studie (vgl. Kabel 2019) wurde Grundschulunterricht in dritten und vierten Klassen, also kurz vor der Aufteilung in die weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe, mit der zunächst sehr offen gestellten Frage untersucht, ob wir überhaupt Aussagen über den Zusammenhang von schulischer Bildung und

sozialer Herkunft treffen können, wenn wir Unterrichten als pädagogisches Vermittlungsgeschehen auf seinen Zusammenhang mit sozialer Herkunft befragen. Dabei galt es auch zu prüfen, ob sich pädagogische Umgangsmuster als „Antwort“ auf herkunftsbedingte Probleme finden lassen. Können wir also nicht nur aus der Beobachtung unterrichtlicher Prozesse Rückschlüsse auf deren Folgen für den Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft ziehen, sondern lassen sich pädagogische Handlungsmuster als Reaktionen auf „Probleme der sozialen Herkunft“ im Unterricht bestimmen? Sollte dies der Fall sein, wäre zu fragen, ob und inwiefern diese Umgangsmuster differenzmindernd oder die eingebrachte Differenz reproduzierend wirken. Gerade die mit diesem Ansatz anvisierte Frage nach dem Einfluss des *Unterrichtens* auf eingebrachte Differenz gilt als weitgehend ungeklärt (vgl. Dombrowski/Solga 2012, S. 66).

Da diese Perspektive keine Erweiterung eines bereits bestehenden Ansatzes der Bildungsungleichheitsforschung darstellt, sondern vielmehr komplementär zu diesen steht, handelt es sich bei meiner Dissertationsstudie um eine explorative Studie, welche mittels sechs objektiv-hermeneutischen Fallstudien einen ersten Zugang zeigen und probieren möchte. Angeschlossen konnte jedoch an die pädagogische Unterrichtsforschung (vgl. Gruschka 2013), da mit dieser ein bereits vielfach empirisch erprobter Zugriff auf schulisches Unterrichten vorliegt, in dem dieses als genuin pädagogisches Geschehen in den Blick genommen und unter Nutzung der pädagogischen Denkform erschlossen wird. Das Zirkularitätsproblem sollte dabei insofern entschärft werden, als erst gar nicht Informationen über die sozialen Herkunft der Schüler*innen eingeholt oder beobachtet wurden, um diese dann im Forschungsprozess (ggf. unbegründet) wirkmächtig werden zu lassen. Soziale Herkunft ist als abstrakte Kategorie, d.h. unabhängig davon, ob das Unterrichten sich auf diese bezieht, in diesem Ansatz folglich irrelevant. Vermöglicht werden somit auch Relationierungen der Interaktionslogik zu bestimmten sozialen Herkunft (was jedoch auch nicht beabsichtigt war).

Der Fokus wurde insofern geweitet, als nicht gezielt Differenzthematizierungen in den Blick genommen wurden, sondern die Logik des Unterrichts auch jenseits dieser und auch bei deren Ausbleiben untersucht wurde. Durch aufmerksame sukzessive Auslegung der Bedeutung einzelner Handlungsschritte und der Dynamik, die sich durch die jeweiligen Reaktionen bzw. Anschlüsse in den Unterrichtssequenzen ergab, wurde die Logik der Interaktion, ihre Fallstruktur, bestimmt. Der methodischen Kontrolle dienten bei der Rekonstruktion der unterrichtlichen Interaktion die fünf Interpretationsprinzipien: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit (vgl. Wernet 2009).

Im Folgenden möchte ich Auszüge einer Fallstudie eines Mathematikunterrichts einer vierten Klasse vorstellen (eine ausführliche Darstellung findet sich in Kabel 2019, S. 97–129) und exemplarisch zeigen, dass eine die Sache des Unterrichts und die Art und Weise ihrer Vermittlung aufgreifende Bildungsungleichheitsforschung weiterreichende Erkenntnisse ermöglicht, als es bislang vorliegende, diese Aspekte nicht berücksichtigende Ansätze, zu leisten vermögen.

3.1 Auszüge aus einer Fallstudie: Das Geodreieck

Sichtet man das Transkript der Mathematikstunde (das Transkript ist über das Archiv für pädagogische Kasuistik zugänglich, Heil 2009), in der das Geodreieck

als neues Objekt eingeführt wird, so treten vor allem zwei Schüler, SmJ und SmF, schnell in den Vordergrund. Schon zu Beginn der Stunde wissen sie sich in Szene zu setzen, obwohl zumindest SmF dem Auftrag der Lehrerin, für diese Stunde sein Geodreieck mitzubringen, nicht nachgekommen ist. Aus der Unterbietung der an sie gestellten Anforderungen schlagen SmJ und SmF noch Kapital, da sie die Gunst der Stunde nutzen, um Sitznachbarn zu werden. Zugleich wird deutlich, dass die Konstellation SmJ und SmF eine Vorgeschichte hat. Die Lehrperson drückt in der Gewährung der Bitte deren Versuchscharakter aus, wenn sie sagt „Eine Chance, geh bitte rüber“ (Z. 17). Der Bitte wird zwar stattgegeben, zugleich handelt es sich nun um eine Bewährungsprobe. Die Ansprache der Lehrerin durch SmJ und SmF ist auffällig, denn sie stilisieren sie zur Herrscherin, wenn SmJ die Bitte mit dem Kommentar versieht „Ich küsse ihnen die Füße“ (Z. 13).

Was somit als erzieherisch spannende Konstellation schon zu Beginn des Unterrichts in Erscheinung tritt, kocht an späterer Stelle wieder hoch, da SmJ und SmF ihre Chance verspielen:

Lw: So, SmF du gehst jetzt auf deinen Platz, ne!
 SmJ: SmF hat mir weh getan!
 Lw: So SmJ und SmF, das war dann der Versuch, ne!
 {SmF geht wieder auf seinen Platz}
 SmJ: {lacht}
 Lw: {zu SmJ} das findest du jetzt toll, warum?
 SmJ: So halt!
 Lw: Wie würde deine Mama das jetzt finden?
 SmJ: Nich gut, drei Wochen Fernsehverbot (Z. 549–557)

Da in der vorgestellten Sequenz Differenz aufscheint, möchte ich diese zunächst auf den Umgang mit dieser befragen, bevor das Vermittlungsgeschehen hinsichtlich seiner (re-)produzierenden Effekte auf Herkunftsdifferenz in Augenschein genommen wird. Durch eine später erfolgende Relationierung soll ersichtlich werden, dass es sich dabei nicht um einen unnötigen Exkurs handelt.

Der Beginn der Sequenz zeigt, dass der gewährte Versuch des Zusammensitzens von der Lehrperson als gescheitert eingestuft und daher beendet wird. SmF geht dann auch zurück auf seinen Platz, was SmJ mit einem Lachen kommentiert, welches als Freude über das Wegsetzen als gerechte Strafe gelesen werden kann.

Die Lehrerin stellt SmJ daher zur Rede: „das findest du jetzt toll, warum?“ (Z. 554). Mit dieser Rückfrage wird das Lachen als unangemessene Freude oder Schadenfreude interpretiert. Die Rückfrage zielt auf die Einsicht in sein Fehlverhalten: SmJ soll erkennen, dass es gerade nichts zu lachen gibt und seine Reaktion daher unangemessen war. SmJ wird damit nicht in seiner Devianz fixiert, er wird so angesprochen, dass er trotz des gezeigten schlechten Verhaltens dieses selbst ‚eigentlich‘ als ein solches erkennen kann.

Der Schüler zeigt mit seinem „so halt“ nicht die gewünschte Reue. Die von der Lehrperson angestoßene Reflexion läuft insofern leer, als SmJ das reuige Bekenntnis verweigert. Er erweist sich jedoch dadurch als bereits erzogen, dass er die Schadenfreude gerade nicht als Grund für sein Lachen anführt. Die Lehrerin bezieht nun eine außerschulische Instanz mit ein: „Wie würde deine Mama das jetzt finden?“ (Z. 556). Da die Lehrerin in ihrem Versuch, SmJ zu einer Selbstbeziehung zu bringen, scheitert, bemüht sie eine außerschulische Erziehungsinstanz, damit diese die Überich-Funktion übernehme. Die Lehrperson kann SmJ nicht unmittelbar als autonomes Subjekt ansprechen, sein ‚Vormund‘ muss einbezogen werden. Das erzieherisch angepeilte bessere Ich ist die verinnerlichte Mut-

ter. Darin erweist sich die Frage der Lehrerin aber als sehr riskant in zweifacher Hinsicht: Sie muss einerseits darauf vertrauen, dass die Mutter dieses deviante Verhalten ebenfalls als tadelnswert erachtet, sonst wäre jetzt wirklich Gefahr im Verzug: ‚Die würde auch lachen‘ als Schülerantwort, wäre nicht nur Ausdruck einer misslungenen Kalkulation seitens der Lehrperson, sondern gleichzeitig eine erzieherische ‚Sackgasse‘. Auch muss sich andererseits der Schüler in seinem Verhältnis zur Mutter als erzogen erweisen, da sonst ebenfalls das Manöver scheitert: ‚Ist mir doch egal, wie meine Mutter das finden würde!‘ Das Setzen auf die Nähe zur Mutter birgt somit ein hohes Risiko, selbstverschuldet in eine ausweglose Situation zu gelangen.

Der Schüler liefert die gewünschte Antwort: „Nicht gut“ (Z. 557). Der Rückgriff auf die imaginierte Mutter hilft zur gewünschten Beurteilung der Situation. Im Nachsatz zeigt sich jedoch das häusliche Erziehungsverhalten: Fehlverhalten wird, wenn nicht immer, so doch häufiger mit Fernsehverbot bestraft. Auch die Nennung des Umfangs, drei Wochen, zeigt, dass der Schüler die Tat sofort in den häuslichen ‚Bußgeldkatalog‘ einsortieren kann. Dadurch wird einerseits erkennbar, dass SmJ schon häufiger die entsprechende Strafe bekommen hat, andererseits wird deutlich, dass die häusliche Erziehung sich nicht an einer Erziehung zur Autonomie orientiert, sondern mit dem Fernsehverbot eine nicht kausal mit dem Fehlverhalten zusammenhängende Strafe gezogen wird. SmJ wird zu angemessenem Verhalten zwecks Strafvermeidung erzogen, wobei die prompte Urteilsverkündung den Erfolg dieser Strategie bezweifeln lässt. Im Fall von SmJ führt daher auch der Rückgriff auf die verinnerlichte Mutter nicht zur Einsicht ins Fehlverhalten: (Häusliches) Urteil und (häusliche) Strafe bleiben ihm äußerlich, da sie in keinem Verhältnis stehen, welches Einsicht in das Richtige stiften könnte. Durch die Anrufung anderer Erziehungsinstanzen als Autoritäten schwächt die Lehrperson sich selbst. Mit der durch das Bemühen der Mutter erkennbar werdenden Nichtpassung der Erziehungslogiken, verliert sie noch weiter an Boden. Ihre ausbleibende Reaktion auf SmJs Antwort ist faktisch ein Abbruch der Erziehungsbemühung.

Betrachtet man die Sequenz isoliert vom weiteren Unterrichtsgeschehen, könnte das Erziehungsverhalten der Lehrerin nun als Grund des Scheiterns der Erziehungsepisode angesehen werden. Vermutet werden könnte, dass ein autoritäreres Auftreten der Lehrperson nötig wäre, um SmJ ‚beizukommen‘. Schaut man sich jedoch das Vermittlungsgeschehen an, ändert sich dieser mögliche Eindruck.

Im Anschluss an die bereits angesprochene Klärung, wer sein Geodreieck dabei hat, am Stundenbeginn, möchte die Lehrerin eine Gesprächsphase über das Geodreieck eröffnen:

Lw: [...] So, jetzt schaut euch das mal an und erzählt mir mal einfach was ihr alles entdeckt, was euch auffällt und so weiter. (Z. 52–54)

Mit „erzählt mir mal einfach“ wird das Anspruchsniveau niedrig angesiedelt: Zwar könnten Entdeckungen bereits neue Erkenntnisse sein, das Erzählen von Auffälligkeiten dagegen öffnet einen breiten Raum und soll so allen Schüler*innen eine Beteiligung ermöglichen, dies wird durch den Zusatz „einfach“, im Sinne von ‚frei von der Leber weg‘ unterstrichen. In der folgenden Gesprächsphase emanzipiert sich eine Schülerin von der Frage, sie nennt keine gefundenen Auffälligkeiten, sondern verlagert das Gespräch von den Auffälligkeiten weg, hin zum praktischen Nutzungskontext des Geodreiecks als Winkelmessinstrument. Die Lehrerin lässt sich darauf ein, mehrere Schüler*innen zeigen, dass sie bereits

über Begrifflichkeiten wie ‚Winkel‘ und ‚Grad‘ verfügen und ihr Vorwissen mit dem Geodreieck verknüpfen können, wenn sie Beispiele nennen, wie hoch man Schaukeln muss, um einen Überschlag zu schaffen (180 Grad) oder wie viel Grad eine Vierteldrehung sind. Der Unterricht übersteigt durch den von der Schülerin initiierten Exkurs das Anspruchsniveau der von der Lehrerin gestellten Aufgabe. Mit der Äußerung einer weiteren Entdeckung von SmJ, wird die Rückkehr zur eigentlichen Frage der Lehrerin eingeleitet. SmJ wundert sich über die Skala an einer der Dreiecksseiten, die jeweils außen mit sieben beginnend zur Mitte auf die Null zuläuft (Z. 170). Die Lehrerin knüpft nun nicht an das bereits thematisierte Vorwissen der Schüler*innen an und fragt nach der konkreten Nutzung des Geodreiecks als Winkelmesser und inwiefern dann die Markierung der Null einen Sinn ergibt, sondern weist darauf hin, dass man beim Zeichnen und Messen mit dem Geodreieck aufpassen muss. Beim Zeichnen einer Strecke von acht Zentimetern Länge müsse man nämlich rechnen (Z. 181–185). Das sorgt für Gesprächsstoff:

{S beginnen zu diskutieren}

Lw: {hebt die Hand und legt den Finger vor den Mund} pst!

Beim normalen Lineal kann ich ja einfach so von der Null bis zur Acht und dann hab ich meinen Strich () das geht eben beim Geodreieck nich.[SwL!] (Z. 186–190)

Die Lehrperson betont, nach einer erzieherischen Reaktion auf die Unruhe, die Differenz von einem „normalen Lineal“ und dem Geodreieck. Das Geodreieck hat demnach den Nachteil, dass man hier nicht einfach längere Strecken ohne zu rechnen zeichnen kann. Ungeklärt bleibt damit, weshalb man die Skala dann so auf die Geodreiecke drückt. Eine entsprechende Erklärung folgt auch nicht mehr. Könnten vereinzelt Schüler*innen schon wissen, warum die Skala eine Berechtigung hat (das breite Vorwissen legt diese Vermutung zumindest nahe), so muss von Schüler*innen ohne dieses Vorwissen, zu denen SmJ gehören könnte, das Geodreieck nun als ‚unnormales Lineal‘ eingestuft werden, weil man beim Zeichnen ggf. rechnen muss.

Die vorfindliche Didaktik setzt auf Kleinschrittigkeit und starke Komplexitätsreduktion, die eine Verfälschung des Gegenstandes zur Folge hat: das Winkelmessinstrument wird aus seinem Nutzungskontext gelöst und dadurch u.a. als ‚unnormales Lineal‘ eingeführt, bei dem man eben rechnen muss, wenn man Strecken mit einer Länge größer sieben Zentimeter zeichnen möchte. Das Geodreieck soll als neues, fremdes Objekt erkundet werden, ohne dass es als Winkelmessinstrument in seinem Verwendungszusammenhang erschlossen wird. Diese Logik setzt sich durch, obwohl mehrere Schüler*innen durch ihr Vorwissen zeigen, dass sie diese didaktischen Reduktionen nicht benötigen. Im Rückgriff auf ihr Vorwissen aus dem Fernsehen und aus anderen Quellen, können Sie das Geodreieck als Winkelmessinstrument deuten und ihre Vorstellungen von Winkeln artikulieren. Sie emanzipieren sich damit von der vorgegebenen Aufgabe, die Lehrerin lenkt aber auf diese zurück und fährt im vorgesehenen didaktischen Programm fort. Dadurch wird der Austausch über vorhandenes Vorwissen zu einem Exkurs, der auf ein nicht weiter bestimmtes „später“ verweist.

Handelt es sich bei den am ‚Exkurs‘ beteiligten Schüler*innen vielleicht auch nur um eine besondere Minderheit in der Klasse, die über dieses Vorwissen verfügt, und soll aus diesem Vorwissen möglicherweise gerade kein Vorteil resultieren, weshalb alle ins kleinschrittige Programm zurückbeordert werden (vgl. Z. 392–404), so zeigt die Analyse der Interaktionen und des später verwendeten di-

daktischen Materials, dass Schüler*innen ohne ein Vorwissen über Winkel, die eigentliche Sache hinter dem hier zur Sache gemachten Geodreieck, zu kruden Vorstellungen des Geodreiecks als ‚unnormalem Lineal‘ u.Ä. geführt werden. Aus der Weigerung, das Winkelmessinstrument als ein solches vorzustellen, resultieren Probleme und Fehler im Umgang mit dem Geodreieck beim später dennoch eingeforderten Zeichnen von rechten Winkeln. Hier wird die Hypothek, die durch die vermeintliche didaktische Reduktion erzeugt wird, sichtbar: Schüler*innen ohne ein Vorwissen über Winkel müssen sich bei dieser Aufgabe die ‚richtige‘ Ecke ihres Geodreiecks merken, andernfalls zeichnet man statt des gewünschten rechten Winkels einen der beiden 45-Grad-Winkel ab:

Lw: Wer von euch kriegt es nicht richtig hin? {ein paar Kinder melden sich} SwK kriegt es nicht richtig hin {geht zu SwK}

Lw: Das is auf keinen Fall ein rechter Winkel, das sind fünfundvierzig Grad {zu SwK} {Lw hilft SwK weiter beim zeichnen} (Z. 543–548)

Wer also nicht bereits über ein Konzept von Winkeln verfügt und das Geodreieck als Winkelmessinstrument verstehen kann, wird zum unverstandenen Einprägen der Wege zur Erzeugung rechter Winkel genötigt. So entpuppt sich die kleinschrittige, alle bei ‚Null‘ abholen wollende und dadurch womöglich auf Herkunftsdifferenz reagierende Didaktik gerade als Herkunftsdifferenz reproduzierend.

Blickt man auf das bereits eingeführte Duo SmJ und SmF zurück, so lässt sich deren Verhalten nun anders bewerten.

SmJ zeigt in mehreren Äußerungen, dass für ihn das Geodreieck wirklich ein noch unbekanntes fremdes Objekt darstellt, er ist also auf den Unterricht angewiesen (vgl. Z. 170–178 und Z. 292–311). Dieser vermag es jedoch nicht, Schüler*innen ohne ein Vorwissen über Winkel einen verstehenden Zugang zur Sache aufzuzeigen. Schüler*innen wie SmJ (und vermutlich auch SmF) bleibt der Sinn des Geodreiecks daher verschlossen, sie werden durch das Unterrichten schon zu Beginn des neuen Unterrichtsthemas aufs Abstellgleis gestellt. Das Unterrichten selbst liefert somit Gründe, sich zu diesem in Differenz zu begeben.

3.2 Bilanz der Fallstudie

Die zunächst isoliert betrachtete Sequenz des Duos SmF und SmJ legte es nahe, von einem Erziehungsproblem, welches *möglicherweise* auf Herkunftsdifferenz basiert, auszugehen (was keinesfalls bedeuten kann, SmF und SmJ nun eine bestimmte, etwa „bildungsferne“ soziale Herkunft zu attestieren). Die Nichtpassung der Erziehungsstile von Lehrperson und dem Elternhaus von SmJ konnte gezeigt werden. Bezieht man aber das Vermittlungsgeschehen mit ein, so stellt man fest, dass die Erziehungsprobleme Ausdruck von Verstehensproblemen sein können, die der Unterricht selbst evoziert, weil ihm die Vermittlung der Sache durch seine kleinschrittige aber nicht zielführende Didaktisierung nicht gelingt.

Dass und wie diese Vermittlung scheitert, liefert einen Einblick, wie pädagogisches Agieren zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Die Rekonstruktion der pädagogischen Logik der Stunde konnte zeigen, dass das Unterrichten Differenz reproduzierend wirkt, und zugleich den die Reproduktion verursachenden Mechanismus aufdecken. Im vorgestellten Fall war es die Didaktisierung, die Kleinschrittigkeit des Vorgehens, welche von einer fachlichen Erschlie-

ßung des Instruments eher ablenkte und somit nicht vermochte, die vorhandenen Verständnisunterschiede so auszugleichen, dass den Schüler*innen ohne Vorwissen (gleich welcher sozialen Herkunft) die Materie verständlich wurde. Das hier künstlich zu einer Sache gemachte Geodreieck verbaute den verstehenden Zugang zur eigentlichen, dahinterliegenden Sache, der Anbahnung einer Vorstellung von Winkeln.²

Eine, wie hier an einem Fall aufgezeigte, übermäßige Didaktisierung der Inhalte, die gerade nicht zur Sache führt, wurde in den Studien des PAERDU-Projektes (pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens) vielfach gefunden (vgl. Gruschka 2013, S. 280). Hierin könnte ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Frage nach der fortdauernden Bildungsungleichheit liegen, welcher im Blick auf zentrale Befunde meiner Studie abschließend noch einmal diskutiert werden soll.

4 Zentrale Befunde der Rekonstruktion pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht

Die in der Dissertationsstudie erfolgte explorative Befragung von Grundschulunterricht dritter und vierter Klassen auf seinen Zusammenhang mit der Abhängigkeit der schulischen Bildung von der sozialen Herkunft führte in fünf von sechs Fallstudien auf ein Downgrading von Bildungsansprüchen. Sei es, dass a) die Thematisierung des Mittelalters im Sachunterricht als Mittel zum Zweck von Schüleraktivierung durch Posterpräsentationen wird, wobei „wichtige Begriffe“ ohne Angaben von Beurteilungskriterien aus ausgeteilten Texten zu Alltagspraktiken auf ein Plakat zu übertragen und anschließend vorzustellen sind, dass b) die Erziehung zum fleißigen Schüler mit einem didaktisch wertlosen Selbstevaluationsstool in einer Deutschstunde zum Thema ‚Berichte schreiben‘ die zu vermittelnde Sache überformt, sodass problematische Berichte der Schüler*innen auf deren mangelnde Arbeitsbereitschaft zurückgeführt werden, dass c) eine, wie im vorgestellten Fall, kleinschrittige, dabei aber nicht zielführende didaktische Reduktion die Sache verfälscht, dass d) Beschleunigung und damit verbundene Vereinfachungen der Anforderungen zwecks Störungsvermeidung die Sache in einer anderen Deutschstunde zum Thema ‚Berufe‘ dergestalt nivelliert, das pantomimisches Darstellen von „Traumberufen“ und Berufsbezeichnungen mittels eines Wimmelbilds anstelle von sprachlicher Bildung treten oder e) die Anspruchsreduktion in einer weiteren Mathematikstunde in der Senkung der Selektionshürde zutage tritt, weil Aufgabenformate, die sich für einige Schüler*innen als problematisch erweisen, als weniger bedeutsam und in der anstehenden Klassenarbeit weniger gewichtet ausgewiesen werden.

In allen diesen Formen des Downgradings wird mit den Anforderungen der zu vermittelnden Sache verbundene und aus den Aneignungsbemühungen der Schüler*innen resultierende Differenz zum Verschwinden gebracht. Das Downgrading führt objektiv zu ihrem Nichtaufscheinen. In den Fällen a) bis d) sind mit den gestellten Aufgaben keine Verstehensanforderungen mehr verbunden, an denen eine Förderbedürftigkeit sichtbar werden könnte. Im Fall e) werden Verstehensprobleme nicht virulent, weil die explizit gemachte Senkung des Anspruchsni-

veaus durch großzügige Bepunktungspraxis und Hilfestellungen in der anstehenden Klassenarbeit die ‚normale‘ schulische Selektionspraxis weiter bedienen hilft und zugleich ein Unterschreiten des angepeilten Niveaus nicht mehr wahrscheinlich ist.

Didaktisierung und/oder die permanente Erziehung zur rechten Arbeitshaltung sorgen dafür, dass auf das (Nicht-)Verstehen der Schüler*innen nicht mehr eingegangen werden muss. Die pädagogische Praxis setzt sich somit mit pädagogischen Mitteln selbst außer Kraft und zeigt sich als für die Lösung sozialer Probleme unzuständig.

Dadurch wird jedoch das Problem des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft nicht nur perpetuiert, sondern sogar verschärft. Mit einem Downgrading (in welcher Form auch immer) beraubt man gerade diejenigen Schüler*innen einer Möglichkeit zur Überwindung ihres Nichtwissens im und durch Unterricht, denen die häusliche Kompensation der ausbleibenden oder fehlgehenden Vermittlung im Unterricht nicht möglich ist. Das beobachtbare Downgrading muss daher, gesellschaftsfunktional betrachtet, als Instrument zur Reproduktion von Herkunftsdifferenz angesehen werden.

Die Studie umfasst jedoch einen weiteren Fall, in dem keine der angeführten Formen des Downgradings erkennbar wurde. Die Lehrkraft weigert sich in diesem Fall explizit die Ansprüche runterzuschrauben und verweist stattdessen auf die mangelhaften „Fitnesszustände“ ihrer Schüler*innen. Diese werden etwa in einem „Kopfrechenttraining“ jedoch nicht bearbeitet, sondern lediglich in ihrer Unzulänglichkeit sichtbar gemacht, um sie anschließend externalisieren zu können, wenn auf die außerunterrichtliche Kompensationsnotwendigkeit als Konsequenz hingewiesen wird: „Ihr müsst das trainieren!“ Die Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit für Erfolg und Versagen im Unterricht dispensiert das Vermittlungsgeschehen von seiner Verantwortlichkeit und sorgt so für die Stabilität seiner Form trotz der dort aufscheinenden und nicht bearbeiteten Differenz.

Hat die Grundschule eigentlich den Auftrag, kompensatorisch auf eingebrachte Differenz zu reagieren, so zeigt der Blick in den Unterricht, dass dieser sich gegenüber der notwendigen Differenzbearbeitung immunisiert, er bearbeitet soziale Herkunft durch die Wegarbeitung ihrer Problemhaftigkeit mittels Downgrading und/oder der Externalisierung der Probleme.

Könnten sich durch die Ergebnisse der Studie gerade diejenigen bestätigt sehen, welche die pädagogische Dimension des Agierens in ihren Ansätzen nicht beachten, weil sie zeigen, dass sich die beobachtete Pädagogik in der Tat als für dieses Problem unzuständig erweist, so liegt gerade in dieser „Irrelevanz“ der sozialen Herkunft im Vermittlungsgeschehen die Bedeutsamkeit für das zu erhellende Phänomen Bildungsungleichheit und die Verstricktheit der Pädagogik in dieses: Die Studie zeigt, dass es die Pädagogik selbst ist, die sich ihrer Wirkmöglichkeiten beraubt, wie dies geschieht und dass es so nicht sein müsste.

Anmerkungen

- 1 In der Begutachtung des Beitrages wurde dieser Hinweis auf die Nichtbeachtung der didaktischen Differenzierung in den hier kritisierten Ansätzen von Fritzsche und Rabenstein u.a. als zu stark belastet angesehen, würde aus diesem die eingangs behauptete Kaltstellung des pädagogische Agierens im Forschungsansatz von Rabenstein u.a. abgeleitet, da pädagogisches Handeln kaum auf didaktische Differenzierung zu reduzie-

ren sei und im entsprechenden Ansatz doch explizit „pädagogische Praktiken“ analysiert würden. Die intendierte Problematisierung sollte sich nicht auf den Aspekt der didaktischen Differenzierung beschränken, sondern grundsätzlich eine Perspektive auf Unterricht kritisieren, welche von „pädagogischen Praktiken“ spricht, dabei jedoch selbst nicht material bestimmt, inwiefern sich diese als *pädagogische* erweisen. Während der hier vorgestellte eigene Ansatz in Anlehnung an die pädagogische Unterrichtsforschung objekttheoretisch von einer pädagogischen Sinnstrukturiertheit des Unterrichts ausgeht und zu deren fallspezifischer Erschließung die pädagogische Denkform bemüht (s. 3. und vgl. Gruschka 2013), weisen die wenigen Hinweise im Artikel von Rabenstein u.a. tendenziell, etwa durch den Schulterschluss mit Luhmann, auf ein „unpädagogisches“ Verständnis des Pädagogischen (im Sinne einer ideologischen Vorentschiedenheit, wie einleitend in Kapitel 2 skizziert werden sollte). Da die Rede vom Kaltstellen des pädagogischen Agierens jedoch auch das Missverständnis in sich birgt, Rabenstein u.a. hätten etwa nichtpädagogisches Agieren untersucht, wurde an den entsprechenden Stellen „pädagogisches Agieren“ durch „pädagogische Dimension des Agierens“ ersetzt.

- 2 Im bereits erwähnten Gutachten wurde die begrüßte Relativierung, die Interaktionen der Lehrperson mit SmF und SmJ seien nur möglicherweise auf Herkunftsdifferenz bezogen, als Beleg gesehen, dass der hier vorgestellte Ansatz „letztlich auch keine Aussagen bezüglich der Frage ‚wie pädagogisches Agieren zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit beiträgt‘“ treffen könne. Auch dieser Ansatz entkomme nicht der Reifizierungsproblematik, weshalb es problematisch sei, dass Rabenstein u.a. vorgeworfen werde, sie könnten nur Aussagen auf der Basis von Vorannahmen treffen, während der vorgestellte Ansatz behaupte, diese Aussagen anhand der „reinen Rekonstruktion der Logik des Unterrichts“ treffen zu können. M.E. werden hier zwei in Spannung zueinander stehende Kritikpunkte angeführt, da die Vermeidung, die Interaktion auf eine spezifische Herkunftsproblematik zu beziehen, gerade die Abwehr einer möglichen Reifizierung darstellt, welche nicht gleichzeitig als eine ebensolche problematisiert werden kann. Man muss die Kritik daher wohl so verstehen, dass die als angemessen angesehene Relativierung der Bezogenheit der Interaktion auf Herkunftsdifferenz zulasten der Aussagekraft der Studie gehe. Der zentrale Befund der Studie liegt jedoch gerade darin, dass durch die Perspektivierung des Unterrichtens Gründe für die fortdauernde Bildungsungleichheit jenseits von reifizierungsanfälligen Differenzierungs- als Diskriminierungsprozessen ausgemacht wurden. Im Vermittlungsgeschehen sorgt das beobachtete Downgrading für die Stillstellung möglicher (Herkunfts-)Differenzprobleme und öffnet dadurch der Reproduktion von Herkunftsdifferenz ‚Tür und Tor‘. Dies wird daher als Verstrickung der Pädagogik in die fortdauernde Bildungsungleichheit angesehen (s. 4.). Eine Verbindung zur makrostrukturellen Ebene sozialer Ungleichheit erfolgt gleichsam im Anschluss an die Rekonstruktion durch die Interpretation der Befunde. Genauer zu prüfen wäre daher, ob sich dadurch das Reifizierungsproblem nicht lediglich an eine andere Stelle des Forschungsprozesses verschiebt.

Literatur

- Baumert, J./Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 159–202. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2_6
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_1

- 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. (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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1
- Dombrowski, R./Solga, H. (2012): Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzeke, O. (Hrsg.): *(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 51–86.
- 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
- Fritzsche, B. (2015): Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel, S.165–192.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Kabel, S. (2019): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24641-9>
- Kabel, S./Pollmanns, M. (2018): Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen. In: *Zeitschrift Erziehungswissenschaft*, 29. Jg., H. 56, S. 77–85. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.09>
- Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz, S. 93–122.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Rolff, H.G. (1997): *Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarbeitete Neuausgabe*. Weinheim/München.
- Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A. (2007): *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden.

Protokolle

- Heil, L. (2009): *Unterrichtstranskript einer Mathematikstunde an einer Grundschule (4. Klasse). Studententhema: „Einführung in das Arbeiten mit dem Geodreieck“*. <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1537> (12. November 2017).

Alexander Geimer

Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen für die künstlerische Praxis

Identity norms within frames of orientation – On the (ir)relevance of authenticity norms for the professional practice of artists

Zusammenfassung

Jüngst findet sich eine Vielzahl an Ansätzen, die subjekttheoretische Überlegungen in sozial-, kultur-, bildungs- und erziehungswissenschaftliche Debatten tragen; dabei jedoch zumeist von empirisch angeleiteter Theoriebildung und methodologischen Diskussionen absehen. Umgekehrt besteht eine Normvergessenheit der qualitativen Sozialforschung, so dass letztere von subjekttheoretisch informierten Ansätzen lernen kann. Der vorliegende Text wendet sich – ausgehend von einer Kritik des Bourdieuschen Feldbegriffs – der Frage zu, wie normative Ordnungen von AkteurInnen angeeignet werden. Anhand von Interviewanalysen mittels der Dokumentarischen Methode (aus dem Kontext des DFG-Projekts *Aporien der Subjektivierung*) rekonstruiert der Beitrag zwei unterschiedliche Relationen zwischen Habitus der (professionellen) künstlerischen Produktion von Kunst und der Subjektnorm eines authentischen Selbstausdrucks mittels der Kunst. Demzufolge handelt es sich, im Sinne von Bohnsacks Differenzierungen des Modells des (erweiterten) Orientierungsrahmens, um eine *imaginäre* wie zugleich *imaginative Subjektnorm*, die insbesondere von jenen angeeignet wird, die sich in (v.a. biografisch und nicht erfolgsbezogen gesehen) ‚Randpositionen‘ der professionellen Kunst befinden. Zudem lässt sich eine hohe Übereinstimmung dieser Norm des authentischen Selbstausdrucks zum öffentlichen Diskurs über gelungene Kunst (wie Lebenskunst) identi-

Abstract

There is a growing body of work in sociology, cultural and educational studies which is orientated towards subject theory. But, these discussions are rarely grounded in empirical work and methodological considerations. Conversely, accounts of qualitative methods and methodologies regarding the production of subjects by normative orders are sparsely elaborated. Against this backdrop, this paper asks – after a critique of Bourdieu’s notion of the “field” – how social actors appropriate subject norms. By means of the analysis of interviews with professional artists (which were analyzed with the documentary method in the project *aporias of subjectivation*), I will reconstruct two different relations between professional habitus of artistic productions and the *subject norm of having to produce authentic art in an authentic way*. Following Bohnsack’s methodological modifications of frames of orientations, I will specify this subject norm as imaginary and imagined appropriated by artists especially at the ‘fringes’ of the professional field (in terms of the academic training). They share their shaping of frames of orientations by authenticity ideals with the public discourse on fine arts (and the art of living) as a tentative discourse analysis is able to demonstrate. The paper is to understood primarily as a methodological contribution to the possibilities of the reconstruction (of the appropriation) of subject norms.

zieren, die aufschlussreiche, diskursanalytische Anschlüsse eröffnet. Der Text versteht sich v.a. als methodologischer Beitrag, der Möglichkeiten der Rekonstruktion der Aneignung von Normen eines geforderten, idealen Subjekt-Seins auslotet.

Schlagworte: Subjektivierung, Subjektnormen, Authentizität, Kunst, Dokumentarische Methode, Methodologie

Keywords: subjectivation, subject norms, authenticity, arts, documentary method, methodology

1 Einleitung

Die qualitative Sozialforschung, insbesondere in der Tradition des interpretativen Paradigmas sowie in Anschluss an den Symbolischen Interaktionismus hat bekanntlich die Kreativität problemlösenden Handelns und die eigensinnige Aushandlung von institutionalisierten Regeln und Normen hervorgehoben (Wilson 1973[1970]; Keller 2012). Wenngleich diese Perspektive als Korrektiv zur Sozialisations- und Handlungstheorie Parsons ohne Frage wichtig und wegweisend für die Entwicklung der Methoden qualitativer Forschung war, so kann heute konstatiert werden, dass in der Differenzierung des Feldes qualitativer Methodologien normative Ordnungen eher randständig, zumindest nicht systematisch behandelt werden (Geimer 2014, 2017; Geimer/Amling 2019; beispielhaft für diese Diagnose: Hitzler 2016). Sieht man von den Anregungen Goffmans (zur Relevanz von Identitätsnormen sowie Bourdieus Relationierung von Habitus und Feld ab (s.u., sowie Bohnsack 2017), so sind es jüngst v.a. Ansätze, die sich der Kategorie des Subjekts bedienen, um den Blick auf normative Ordnungen freizulegen. In mehr oder weniger elaborierten Theorien des Subjekts kulminieren Anstrengungen (zumeist in Anschluss an Althusser, Gramsci, Foucault und/oder Butler), übersubjektive Wissensordnungen hinsichtlich ihrer normativen Appellstrukturen und hegemonialen Adressierungen begrifflich zu fassen; etwa als „Subjektideale“ (Koppetsch 2006: 667 bzw. Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 14), „diskursive Subjektentwürfe“ (ebd.), „Subjektpositionierungen“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 30) oder als „Subjektivierungsform“ (Bröckling 2007) bzw. „Subjektformierungen“ (Bührmann 2012, S. 146) oder „Subjektformen“ bzw. „Subjektrepräsentationen“ (Reckwitz 2008, S. 137) sowie „Subjektivierungsfigur[en]“ (Bröckling 2012, S. 132) oder „Subjektivierungsregime“ (ebd., S. 134), wie auch als „diskursive Subjektfiguren“ (Geimer 2012, 2013, 2014) oder „Subjektmodell[e]“ (Keller et al. 2012, S. 10; wobei letztere die Liste erweitern um: ‚Subjektkulturen‘, [...] ‚Subjektcodes‘, ‚Subjektivierungsangebote‘, ebd.).

Während die Seite der Normen eines zu bevorzugenden Subjekt-Seins – zwar im Detail unterschiedlich (vgl. Saar 2013), aber in hohem Maße programmatisch – ähnlich gefasst ist, so wurde die Frage der Aushandlung und Aneignung jener normativen Bezugspunkte bislang vergleichsweise wenig (vgl. v.a. die Ansätze einer Subjektivierungsforschung: Pfahl/Traue 2012; Bosančić 2014; Geimer et al. 2019) oder eher methodologisch-methodisch sporadisch in gegenstandsbezogenen Kontexten etwa der ‚Studies‘ (gender, disability, postcolonial, cultural, media studies, s. auch Moebius 2009, S. 162ff.) behandelt, was insbesondere bereits für die frühen (Doing) Gender Studies gilt, da interaktiv auszuhandelnde Standardisie-

rungen von Geschlecht stets *auch* als normative Ideale gefasst wurden (vgl. West/Zimmerman 1987).

Der vorliegende Beitrag illustriert anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit Bourdieu und mit Bezug auf neuere Entwicklungen in der Praxeologischen Wissenssoziologie /Dokumentarischen Methode – am Beispiel der Analyse der Relevanz von Authentizitätsnormen in der professionellen Kunst – Möglichkeiten einer Rekonstruktion normativer Ordnungen aus der Perspektive bzw. innerhalb des Orientierungsrahmens der AkteurInnen. Dazu wird zunächst die Relation von Feld und Habitus nach Bourdieu anhand seiner kunstsoziologischen Studien dargelegt und das Konzept des erweiterten Orientierungsrahmens als eine methodologische Alternative diskutiert (Absatz 2). Anhand von Interviews mit professionellen KünstlerInnen aus dem Projekt *Aporien der Subjektivierung* wird einerseits die Fruchtbarkeit dieser Weiterentwicklung für das Anliegen der Subjektivierungsforschung (Rekonstruktion von Normen des Subjekt-Seins und ihrer Aneignung/Aushandlung) illustriert (Abs. 3), sowie andererseits ein Raum für Triangulationen mit der Diskursanalyse (Abs. 4) tentativ ausgelotet. Damit wird eine empirische Perspektive eröffnet, welche auch für die gegenstandsbezogene Soziologie der Kunst insofern attraktiv ist, als sich die in diesem Bereich „nahezu omnipräsent[e]“ (Gläser 2013, S. 27) Stellung der Bourdieuschen Theorie als überarbeitungsfähig erweist.

2 Diskussion methodologischer Grundlagen zur Rekonstruktion der Aneignung und Aushandlung normativer Ordnungen

2.1 Das Feld der Kunst und die Annahme der Omnirelevanz seiner normativen Ordnung

In der Analyse der „Regeln der Kunst“ konkretisiert Bourdieu (2001[1992]) sein begriffliches Repertoire hinsichtlich des Konzepts des Feldes. Damit benennt er soziale Einheiten, die im Zuge sozialer Differenzierung eigene Organisationsprinzipien sowie explizite Regeln und implizite Praktiken ausgebildet haben und entsprechend anschlussfähig an spezifische Habitus sind bzw. diese – nach ihrem Eintritt in das Feld – transformieren, so in Bezug auf das Feld der (literarischen) Kunst (aber auch dem der Wissenschaft oder etwa Ökonomie). Voraussetzung für die – wie Folge der – Teilhabe an diesen Feldern ist generell das Teilen der „Illusio“ (vgl. Bourdieu 2001[1992], S. 360ff.), also des Glaubens daran, dass in diesen Feldern etwas auf dem Spiel steht, zu gewinnen ist – in Bezug auf die Kunst: künstlerischer Wert. Dieser ist umkämpft hinsichtlich der Deutungshoheit über die Legitimität konkurrierender Werte. Das Feld der Kunst steht, so Bourdieu (ebd., S. 344ff.), im Spannungsverhältnis zweier Pole: die kommerzielle Kunst, also der *Mainstream*, der sich durch den hohen *Marktwert* definiert und die *Avantgarde* bzw. die *Part pour l'art* von interesselosem *Eigenwert*, der sich durch Distinktion vom (auf Erfolg ausgerichteten) *Kunstmarkt* definiert. Während die kommerzielle Kunst insbesondere um Kanonisierung und dabei um den eigenen

Erhalt kämpft, konkurrieren am Gegenpol Varianten der (mehr oder weniger etablierten) Avantgarden um die Vormachtstellung als legitime Counter-Culture gegenüber dem Mainstream.

Gemäß ihren Habitus nehmen die AkteurInnen in diesem dynamischen Kampf unterschiedliche Positionen ein bzw. ist es die Stratifikation des Felds, die als Platzanweiser für habituelle Dispositionen funktioniert: „Alle Positionen hängen in ihrer Existenz selbst und in dem, was sie über ihre Inhaber verhängen, von ihrer aktuellen und potenziellen Situation innerhalb des Feldes [...] ab.“ (ebd., S. 365, H.n.i.O.) Dies gilt besonders für die Kunst, da dieses Feld aufgrund seiner inhaltlich-gegenstandsbezogenen Gestaltbarkeit für Menschen interessant ist, die „ihre nicht ganz gesicherte, widersprüchliche soziale Identität“ einbringen können, so Bourdieu (ebd., S. 359f.) und daher für Habitus-Transformationsprozesse besonders empfänglich sind. Die Normen des Feldes werden also – ähnlich wie die umfassende Illusio und der „kollektive Glaube[n] an das Spiel“ (ebd., S. 363) – in hohem Maße theoretisch relevant gesetzt und ihre „Einverleibung“ (kritisch dazu auch Bohnsack 2017, S. 298) stets vorausgesetzt. Bourdieu etabliert so eine immer schon gesetzte Anschlussfähigkeit der Habitus im Einflussgebiet des Kunstfelds an dessen beiden Pole bzw. eine grundlegende Omnirelevanz der Normen des Felds.

2.2 Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode

Das Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode war bislang – zumindest ganz erheblich – auf die Rekonstruktion eines impliziten Orientierungswissens bzw. die „Interpretation vorreflexiver oder genauer: atheoretischer Wissensbestände, denen handlungsleitende Qualität zukommt“ (Bohnsack 2012, S. 147), ausgerichtet. In neueren Arbeiten¹ wird allerdings diskutiert, ob dem kommunikativ-generalisierten Wissen (Identitätsnormen, Fremdzuschreibungen, institutionalisierten Erwartungen) nicht eine größere Aufmerksamkeit geschenkt werden müsse – dies manifestiert sich insbesondere in der Erweiterung des Konzepts des Orientierungsrahmens bei Bohnsack (2014, vgl. auch die Studien von Khan-Zvornicanin 2016, von Sichart 2016), in dessen Zusammenhang die Relevanz einer weiteren Differenzierung des kommunikativen Wissens herausgestellt wird (dazu detailliert: Bohnsack 2017, S. 151ff.).

Gemäß dieser Modifikationen erscheinen die Orientierungsrahmen von AkteurInnen in einer umfassenderen Komplexität, insofern die „theoretischen (Selbst-) Reflexionen“ der AkteurInnen und die von ihnen „als exterior erfahrenen Normen“ und das „gesellschaftliche Identifiziertwerden im Sinne der Fremdzuschreibung einer sozialen Identität“ (Bohnsack 2014, S. 35) nicht nur einem *Habitus* (und „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“) gegenübergestellt, sondern in das Modell noch ausdrücklicher integriert werden, wobei der Fokus auf das *Spannungsverhältnis* gerichtet wird, in dem diese Wissensformen stehen und das es aufzudecken gelte: „Das Spannungsverhältnis von *Habitus* und *Norm*, welches ich, wenn es um die normativen Erwartungen an die *Selbstpräsentation* der AkteurInnen geht, auch als Spannungsverhältnis von *Habitus* und *Identität* bezeichne, stellt den Regel-, nicht den Ausnahmefall der alltäglichen Praxis dar.“ (Bohnsack 2017, S. 49; H.i.O.)

Bohnsack greift zur Präzisierung der Ebene der „Identität“ (die als Teil des Orientierungsrahmens im erweiterten Sinne der Ebene des kommunikativ-generalisierten Wissen entspricht) auch auf den Begriff der „Identitätsnormen“

von Goffman (1967[1963], S. 130) zurück (Bohnsack 2014, S. 39), die sich „im Sinne der Diskursanalyse (u. a. Keller/Schneider/Viehöfer 2008) als ‚Subjektcode(s)‘ oder ‚Subjektposition(en)‘ verstehen“ (ebd.) lassen. Der Kurzschluss von der theoretischen Identifikation von Normen auf die Notwendigkeit ihrer Verinnerlichung, den Bourdieu, wie oben skizziert, bei der Analyse des künstlerischen Felds vornimmt, lässt sich so vermeiden bzw.: Die Kategorie des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne ermöglicht „die Struktur der Handlungspraxis [...] in ihrer Relation zur Dimension der Normen und Identitätserwartungen [...] systematisch zum Gegenstand der empirischen Analyse zu machen. Die Relationierung mit den Kategorien der institutionalisierten Normen und der Identitätsnormen lässt sich als [...] Äquivalent zur gesellschaftstheoretisch angeleiteten Bourdieu’schen Kategorie des Feldes verstehen.“ (Bohnsack 2017, S. 26, vgl. 302)

Die (im Vergleich zur ‚klassischen‘ Version der Dokumentarischen Methode verstärkte) Berücksichtigung der (mehr oder weniger) exterior erfahrenen Identitätszuschreibungen und -erwartungen lässt sich also als ein Ansatzpunkt für die Rekonstruktion von Bezugnahmen auf diskursiv-hegemoniale Ordnungen verstehen und kann damit entscheidend helfen, die oben aufgeworfenen Fragen zur Relation zwischen bereichs- bzw. feldspezifischen normativen Ordnungen und der *habituellen Logik* der (hier: künstlerischen) *Praxis* zu beantworten. Diese Modifikation der Dokumentarischen Methode scheint damit in hohem Maße geeignet, subjektivierungsanalytische Fragen nach der handlungsleitenden Relevanz von Subjektnormen² (s.o.) zu bearbeiten. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere – neben der Fassung des Orientierungsrahmens als spannungsvoller Einheit von Identität und Habitus – die ebenfalls von Bohnsack eingeführte Differenzierung von Formen eines *impliziten kommunikativ-generalisierten Wissens* von Bedeutung. Denn die Kategorien eines *imaginativen* kommunikativen Wissens und eines *imaginären* kommunikativen Wissens können nicht nur dazu dienen, die Schnittstellen zwischen Habitus und Subjektnormen weiter zu konkretisieren, sie lassen auch den *potenziell* handlungsleitenden Charakter von diskursiv-hegemonialen Appellstrukturen genauer bestimmen:

„Während also die AkteurInnen an der Performanz und Habitualisierung der imaginativen sozialen Identitäten orientiert sind und somit deren Bezug zur Praxis gegeben ist, gehen die AkteurInnen im Falle der imaginären sozialen Identitäten selbst nicht davon aus, diese virtualen Entwürfe zur Performanz zu bringen, das heißt eine Beziehung zur Performanz im Sinne einer möglichen Enaktierung, einer Neuorientierung wird von ihnen selbst ausgeschlossen beziehungsweise nicht mit dargestellt“ (Bohnsack 2017, S. 138).

Diese beiden Kategorien werden von Bohnsack anhand von empirischem Material folgendermaßen illustriert: Zum einen erscheint am Beispiel einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen ein alternatives Lebensmodell als „Traum“, der sich vor dem Hintergrund der „Unentrinnbarkeit der eigenen Alltagspraxis“ (ebd., S. 145) als imaginär erweist. Zum anderen scheint an einem (von Bohnsack aus dem Kontext des Projekts *Aporien der Subjektivierung* herangezogenen) Beispiel von Interviews mit PolitikerInnen eine „zunehmende Passung von Identitätsnorm und Handlungspraxis, von Norm und Habitus“ (Bohnsack 2017, S. 152) auf, die impliziert, dass es sich hier um imaginative soziale Identitäten handelt, also solche, die handlungsleitend sein können. Die Fruchtbarkeit dieser Unterscheidung möchte ich im Weiteren mittels der Ergebnisse des genannten DFG-Projekts *im Bereich der Kunst* detailliert herausarbeiten und also zeigen, wie diskursiv-normative Ordnungen in der Handlungspraxis von KünstlerInnen (auch nicht) wirksam werden.

Dabei lassen sich verschiedene Formen der Relevantsetzung der identifizierten Authentizitätsnorm für einen Orientierungsrahmen (*im erweiterten Sinn*) der Produktion von Kunst herausarbeiten; zugleich lässt sich die Irrelevanz und Zurückweisung des Imperativs, authentisch zu sein, vor dem Hintergrund von anderen Habitus (Orientierungsrahmen *im engeren Sinn*) herausstellen.

2.3 Untersuchungsdesign im Rahmen des Projekts Aporien der Subjektivierung³

Auf gegenstandsbezogene Vorarbeiten kann aufgrund des spezifischen, methodologischen Rahmens kaum zurückgegriffen werden. Die wenigen neueren *empirischen Studien* zum Feld der Kunst können kaum den Ansprüchen qualitativ-rekonstruktiver Forschung standhalten – weswegen dieser Beitrag kein Kapitel zum Forschungsstand umfasst. Hinsichtlich der freien (nicht industrie/designbezogenen) Kunst sind jenseits von historischen oder diskurstheoretischen Schriften über Künstlerbiografien (vgl. z.B. Mader 2009, Pelizäus-Hoffmeister 2006) kaum einschlägige Arbeiten zu finden. Thurn (1985) sowie Ingrisch (2012) nutzten zwar Interviews mit KünstlerInnen; das aber, erstens, nicht rekonstruktionslogisch im Sinne qualitativer Forschung und zweitens ohne einen systematischen Bezug auf Normen in der professionellen Kunst.⁴

Im Rahmen des Projekts *Aporien der Subjektivierung* wurden insgesamt 24 Interviews im Bereich der professionellen Kunst erhoben, von denen elf detailliert mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Diese Interviews zielten auf die detaillierte Rekonstruktion der Aneignung und Aushandlung normativer Erwartungen, denen sich KünstlerInnen gegenübersehen. Es ging also sowohl um die von den AkteurInnen wahrgenommenen, normativen Anforderungen, als auch um die Analyse des impliziten Orientierungswissens, das die berufliche Handlungspraxis der Befragten im Sinne eines *modus operandi* strukturiert. Die Interviews waren in verschiedene thematische Abschnitte gegliedert (Biografie, zunächst allgemein, dann berufliche Karriere/n; Berufsalltag; professionelles Selbstverständnis). Die Abschnitte wurden jeweils durch einen allgemeinen Erzählstimulus eingeleitet, der auf die Erfahrungen der Befragten abzielte; dadurch wurde den KünstlerInnen die Gelegenheit gegeben, ihre eigenen Schwerpunkte in Bezug auf den (beruflichen) Werdegang und den Arbeitsalltag zu setzen. Nach dieser offenen, narrativen Phase und einer zweiten Phase der immanenten Nachfragen wurden dann auch Selbst-Positionierungen bzw. Argumentationen erfragt.

Die Auswahl der zu befragenden KünstlerInnen folgte der Strategie der Suche nach (potenziell) starken Kontrasten (vgl. Glaser/Strauss 1967): Es wurden zum einen KünstlerInnen in einer frühen Karrierephase und etablierte KünstlerInnen adressiert; denn nicht zuletzt mit Blick auf die Expertiseforschung (Gruber 1999) ist anzunehmen, dass die unterschiedliche Dauer der Auseinandersetzung mit (beruflichen) Anforderungen und damit verbundenen normativen Erwartungen zu unterschiedlichen Formen des Umgangs mit diesen Anforderungen und Erwartungen führen könnte. Zum anderen war das Sampling auf die sogenannten freien Künste und hier auf VertreterInnen aus dem Bereich Zeichnung/Malerei (alte Medien) sowie solche aus dem Bereich Foto/Video (neue Medien) beschränkt, die sich in Bezug auf Arbeitspraktiken (Techniken, Materialien) stark unterscheiden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Interviews mit KünstlerInnen⁵

	Frühe Karrierephase	Erfahrene Professionelle
Alte Medien	m Einstein (10+M) Daniel (10+M) Dimitrij (10+M) Heinrich (10+M)	Herr K. (30+M) Luca (20+) Otto (30+M)
	w Marlene (10+Z) Britta (10+M) Mascha (5+M)	Steffi (20+) Laura (20+M) Anna (40+M) Amelie (15+Z)
Neue Medien	m Mirko (5+F) Igor (10+V)	Lew (20+F) Hans (20+F) Ulrich (20+F) Boris (20+V) Sergej (20+F)
	w Kathrin (6+V) Olga (8V) Irina (10+V)	-

Die Auswertung der Interviews folgt zwei wesentlichen Prinzipien: Der Unterscheidung verschiedener Textsorten (im Wesentlichen nach Schütze 1987) und dem Prinzip der komparativen Sequenzanalyse (Nohl 2013; Bohnsack 2013). Die Unterscheidung der Textsorten diente dazu, die Passagen zu identifizieren, in denen Erzählungen und Beschreibungen eigener Handlungspraxis dominieren. Diese gelten in der Dokumentarischen Methode als primäre Grundlage der Rekonstruktion des impliziten Orientierungswissens der AkteurInnen (vgl. z.B. Nohl 2012, S. 20ff.). Da das Vorhaben aber auch auf die Analyse des expliziten Deutungswissens der Befragten abzielte, rückten ebenso Passagen, in denen reflexive Positionierungen, Selbstentwürfe usw. dominierten, in den Fokus der Analyse. Diese wurden mit Blick auf die sich darin äußernden normativen Erwartungen, Fremdidentifizierungen usw. analysiert, und dann in Relation zu jenen Passagen gesetzt, in denen Erzählungen oder Beschreibungen eigener Handlungspraxis vorlagen. Komparativ war die Auswertung in mehrfacher Weise angelegt: Erstens wurden innerhalb eines Falles nach Homologien in Bezug auf das implizite Orientierungswissen gesucht, das sich, so die zentrale Annahme der Dokumentarischen Methode, in mehreren Passagen mit Erzählungen und Beschreibungen in gleichartiger Weise dokumentiert. Zweitens wurden die Relationen zwischen diesen impliziten und den kommunikativ-generalisierten oder expliziten Wissensbeständen der Befragten rekonstruiert, wobei letztere anhand der argumentativen Textteile herausgearbeitet wurden. Drittens wurden jeweils Homologien und Heterologien in den Blick genommen, die auf die Anerkennung (wie Zurückweisung) normativer Anforderungsprofile verweisen.

3 Ergebnisse der Interviewanalysen: Relevanz und Irrelevanz von authentizitätsbezogenen Subjektnormen

Anhand der komparativen Analyse der Interviews lassen sich insbesondere zwei Aspekte herausarbeiten, über die sich die Fälle zu vier deutlich abgrenzbaren Ty-

pen ordnen lassen. Zum einen ist das die Form, in der die künstlerische Praxis jeweils beschrieben wird, die auf die habituelle Logik künstlerischer Praxis oder den Orientierungsrahmen *im engeren Sinne* verweist (im Folgenden als Produktionshabitus bezeichnet); zum anderen ist das die Form, in der Subjektnormen aufgegriffen und/oder bearbeitet werden, die – relationiert mit der habituellen Logik künstlerischer Praxis oder eben dem impliziten Orientierungswissen, das diese Praxis strukturiert – auf den Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* verweist. Es ist diesbezüglich festzustellen, dass sich überhaupt nur in Bezug auf *einen* Produktionshabitus ein handlungsrelevanter Bezug auf eine in hohem Maße ähnliche (da jeweils *authentizitätsbezogene*) Subjektnorm nachzeichnen lässt. Dieser Produktionshabitus bzw. die Formen der Relationierung von Produktionshabitus und Relevanzsetzung von Authentizitätsnormen werden im Folgenden ausführlicher dargestellt (Abs. 3.1). Es ist insbesondere diese Relationierung, die dem Anliegen der Subjektivierungsanalyse zur Identifikation hegemonialer, normativer Anrufungen entsprechend (vgl. Pfahl/Traue 2012; Bosančić 2014; Geimer 2014) eine Rekonstruktion derselben aus Perspektive der AkteurInnen ermöglicht. Aus Platzgründen kann ich die Produktionshabitus (Orientierungsrahmen im engeren Sinne), für die sich in den empirischen Analysen kein handlungsrelevanter Bezug zu Authentizitätsnormen (bzw. entsprechende Distanzierung) nachzeichnen lassen, nur in einer kurzen Zusammenfassung darstellen (Abs. 3.2).

3.1 Orientierungsrahmen im weiteren Sinne: Kunst als Medium des Selbstaudrucks und die Relevanz von Authentizitätsforderungen

Im Weiteren stelle ich mit Bezug auf das empirische Material anhand von drei Fällen (*Luca, Mirko, Daniel*), die sich über die komparative Analyse einem Typ zuordnen lassen, einerseits die implizite Logik ihrer künstlerischen Praxis vor, andererseits aber auch deren Spannungsverhältnis zu authentizitätsbezogenen Subjektnormen. In allen drei Fällen wird die künstlerische Praxis eng an die persönliche Erfahrung gekoppelt: Kunst erscheint in den Beschreibungen eigener Produktionspraxis als *erfahrungsgeliteter Selbstaudruck* bzw. als Ausdruck der „Seele“, wie das ein Interviewter (*Daniel*, s.u.) bezeichnet. Es sollen besonders schlimme oder auch positive, biografische Erfahrungen in der Kunst be- und verarbeitet werden und die Güte der Kunst bemisst sich daran, ob das gelingt. Für die Logik des künstlerischen Schaffensprozesses in den Fällen dieses Typs ist wesentlich, dass dieser Prozess ‚von innen‘ angeregt wird; es sind zwar mitunter eine Rahmung durch externe Vorgaben nötig oder Initialzündungen, die dazu führen, dass man seinen Stil und seine Medien für sich entdeckt; wichtig ist aber, dass diese zur Veräußerlichung eines inneren Selbst und der dieses prägenden Erfahrungen beitragen. Im Sinne der oben skizzierten Differenzierungen Bohnsacks zwischen einem imaginären und imaginativen Wissen (Abs. 2.2) lassen sich in den Fällen dieses ersten Typs zwei Varianten unterscheiden.

Obschon es nämlich einem Unter-Typ (so bei *Mirko*) gelingt, unter bestimmten Bedingungen (etwa mittels „Kiffen“ in einem abgeschiedenen Dachzimmer bei lauter Opernmusik) das ganz Eigene, Persönliche im Kunstschaffen zu realisieren, konturiert sich das freie Einbringen der Persönlichkeit ins Werk hier als positiver, aber doch unerreichbarer Horizont – das Wissen um die Authentizitätsnorm lässt

sich daher als ein *imaginäres* kommunikatives Wissen fassen, das sich kaum habituell umsetzen lässt und in einem ganz erheblichen Spannungsverhältnis zur Logik der eigenen Praxis der Produktion steht. In der folgenden Passage bearbeitet *Mirko* diese Ambivalenz der Norm des authentischen Selbstaustdrucks:

und ich bin irgendwie froh dass ich keine Ahnung dass ich kein Kindheitstrauma hab was ich irgendwie durch Kunst abarbeiten muss. //Hmm.// Jedenfalls nicht in der starken Form; ich hab natürlich auch irgendwie mein //Hmm.// Päckchen zu tragen aber (.) irgendwie is es (2) alles in gemäßigten Bahnen bei mir. //Hmm.// Aber das is im Endeffekt auch grade das Problem. //Hmm.// Dass ich das Gefühl habe, als Künst@ler@ (.) muss man quasi //Hmm.// (.) brauch man son Lebensthema. //Hmm.// Um sich (2) un man brauch auch diese Portion: Wahnsinn oder so um (.) um wirklich was Großes zu schaffen. Deswegen seh ich mich auch irgendwie eher als (2) Gebrauchs ((atmet laut aus)) künstler, weil ich irgendwie ne- also eher wie n Handwerker weißt du also n //Hmm.// n Tischler (2) hat n hat ne ne Fertigkeit Sachen zu bauen //Hmm.// aus Holz weil er n Geschick hat, n //Hmm.// und n Talent hat, mit Holz umzugehen, und ich hab irgendwie n Talent (.) zu zeichnen oder hatte es früher heute zeichne ich kaum noch aber ich //Hmm.// hab n Talent mit ((atmet laut ein)) ich=ab diese Technik verstanden und ich hab n Talent (.) mit Trickfilm umzugehen und daraus was zu schaffen, das halt //Hmm.// das macht mich noch nicht zum Künstler in mein Augen; //Hmm.// (2) das (.) macht mich zum //Hmm.// (.) künstlerischen Handwerker oder wie immer man das nennen will, //Hmm.// ch=seh mich da tatsächlich dem Handwerk näher. Auch wenn ich gerne (.)//Hmm.// rein vom Schaffen her (.) n Künstler wäre vielleicht aber. //Hmm.//

Das Thema, dass *Mirko* ein „Lebensthema“ fehlt, das ihn umtreibt, wiederholt sich in mehreren Passagen und aus unterschiedlichen Perspektiven der Annäherung und Abgrenzung von der Authentizitätsnorm, die zur Findung und Bearbeitung dieses Lebensthemas anreizt. Hier verdeutlicht *Mirko*, dass er gewissermaßen das (Un-)Glück, hat, kein Künstler sein zu *müssen*. Er sieht bei seinen KollegInnen (wie er auch zuvor schildert), dass deren Künstler-Sein in der Bearbeitung von traumatischen Erfahrungen gründet. Dass sein „Päckchen“, das er zu tragen hat, also *zu klein* ist, ist im „Endeffekt“ *das* „Problem“ bzw. dass er keine grundlegenden, psychischen Probleme hat, ist sein Problem. Eine – ihm allerdings nicht als dauerhaft tragfähig erscheinende Lösung – ist, den „Wahnsinn“ künstlich mittels Drogen zu induzieren, wie er an anderer Stelle ausführlich ausführt. Anstatt dies allerdings zu forcieren, versucht sich *Mirko* damit abzufinden, kein Künstler zu sein und sich selbst als „künstlerischen Handwerker“ zu verstehen, der eine Begabung für Techniken und Medien hat. Zugleich „rein vom Schaffen“ her, also vom Prozesscharakter des Entstehens der Werke, wäre er gerne ein Künstler, der sich selbst in seinen Arbeiten ausdrückt. *Mirko* orientiert sich ganz offensichtlich an einem Subjekt-Ideal, welches sich auf ein spezifisches Modell (der Genese) des Künstlers bezieht, das er nicht erreichen kann und versteht dies zugleich als Glücksfall (er ist nicht traumatisiert genug), den er andererseits bedauert (er ist kein vollwertiger Künstler). Auch an anderer Stelle oszilliert die Verortung seiner künstlerischen Praxis zwischen „Künstler“, „Handwerker“ und „Agenturtyp“. Aufschlussreich ist diesbezüglich sein „Traum“, einen Film zu produzieren, von dem er „selbst überzeugt“ sagen kann: „Das bin ich, das ist ein Teil von mir“. Allerdings lässt sich dieser Traum der reinen Kunst und des Selbstaustdrucks – der zugleich auch keine „öffentliche Therapie“ sein sollte – nicht realisieren. Dennoch versucht *Mirko* in seinen Auftragsarbeiten „seine eigene eigene Note, oder sich sich sel- seinen eigenen Anteil so zu finden“.

In anderen Fällen desselben Typus hingegen besteht eine stärkere Passung zwischen jener Subjektnorm, sich authentisch auszudrücken und der Logik der

künstlerischen Praxis: Der positive Horizont des Selbstaudrucks wird dann in der eigenen Arbeit mit und an den eigenen Erfahrungen in der Kunst möglichst enaktiert; entsprechend möchte *Daniel* in seinen Werken etwas von sich „preisgeben“, will, dass man in seiner Kunst „enorm viel über“ ihn „erfährt“ („So wie ich so ticke °oder° was fürn (.) was für ne Seele ich sozusagen bin“), was ihm aus seiner Perspektive und auch aus der Perspektive signifikanter Anderer auch gelingt. Dies wird deutlich, wenn er manche Reaktionen des Publikums auf seine Arbeiten beschreibt und betont, dass es „viele aus den romanischen Ländern“ – „vor allem französische Frauen“ – seien, die seine „besondere Sensibilität“ in seinen Arbeiten „gespürt“ hätten (vgl. dazu auch Geimer 2014 über Authentizitätsideale in der Popmusik). Der persönliche Ausdruck führt zum gewünschten Eindruck mancher Rezipientinnen, die *Daniel* so erkennen, wie er sich in den Werken preisgibt und selbst versteht: „Und die ham sofort diese Metaebene gespürt, un=und auch dieses Brüchige was ich habe. Gab ja mehrere Brüche so auch=in meim Leben, und äh (.) un- das fließt aber positiv in die Kunst hinein.“ Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass in diesem Unter-Typ des Habitus *Kunst als Medium des Selbstaudrucks* ein *imaginatives* kommunikatives Wissen sichtbar wird, das die habituelle Logik der Produktion anleiten kann. Ein weiterer Fall eben dieses Unter-Typs liegt mit *Luca* vor. In der folgenden Passage beschreibt er, dass (und vorher: wie) er zu seinem eigenen Stil gefunden hat und was das für ihn bedeutet:

Und jetzt weiß ich ich hab meinen Stil jetzt, also meine Bilder sind unverwechselbar und es=is nachweislich das kann man nirgendwo so=was sehen; //Hmm.// das is, es freut mich dass ich meine Wege gefunden habe=weil das soll der Sinn des sein das wenn man was nacht, //Hmm.// das man seine eigene Wegen geht. //Hmm.// Un mit diese Serie Kreise des Lebens und Spuren von Leben=das=is so=was von intim das=is wirklich ähm kein Mensch nachmachen kann; weder nachmachen was ich bis jetzt gemacht habe oder ich von jemand nachmachen; weil das sind, hier es geht wirklich um Erinnerung von meine venezolanische Zeit beziehungsweise um ein neues (.) ja Wesen in sein=seine Kreise aufzunehmen un=das=is äh ich bin diese Serie Kreise des Lebens //Hmm.// hab ich äh meine Tochter inspiriert als sie //Hmm.// geboren wurde und da sind wirklich so (im unten) ich glaube vielleicht //Hmm.// könnte man so meinen=ich glaub Kunst geht darum dass man wirklich an eigene Erfahrungen selbst ähm verarbeitet und //Hmm.// daraus entstehen Sachen die andern Mensch auch interessiert weil man sich auch identifiziert; darum geht das. //Hmm.//

Luca stellt heraus, dass es vor allem die „eigenen Wege“ sind, die es zu finden gilt, was ihm gelungen sei. Diese Authentizität der eigenen Arbeiten steht für ihn in engem Zusammenhang mit dem Distinktionswert, denn sie garantiert eine Unverwechselbarkeit: Man kann das nirgendwo anders sehen und die Arbeiten sind so „intim“, dass sie weder (von anderen) nachgemacht *werden*, noch (von ihm) nachgemacht *sein* können. Sie sind authentisch als Selbstaudruck, der für sich und die Manifestation seiner Erfahrung steht und zertifizieren damit die Echtheit der Werke – womit der Ausdruck des Selbst auch marktrelevant wird. Das nicht zuletzt deshalb, weil die Verarbeitung eigener Erfahrungen die Möglichkeit für kommunikativ erfolgreiche Anschlüsse erhöht: Andere Menschen können sich „interessier[en]“ und „identifizier[en]“. Insofern ist festzuhalten, dass sich der Anspruch, authentisch zu sein, bei *Luca* gerade dadurch enaktieren lässt, dass die Norm so angeeignet wird, dass sie zwar befolgt wird, aber zugleich ihres moralischen Charakters der Zweckfreiheit entkleidet wird. Seine Kunst ‚ist‘ also authentisch; dies aber auch und ganz wesentlich, um sie verkaufen zu können.

3.2 Orientierungsrahmen im engeren Sinne: Habitus des Schaffens von Kunst und die Irrelevanz von Authentizitätsforderungen

Ein zweiter Produktionshabitus kann nun (aus Platzgründen kurz) im Kontrast zu dem Habitus des Selbstausdrucks darüber charakterisiert werden, dass in den Beschreibungen und Erzählungen der Befragten (Fälle *Einstein*, *Britta*, *Marlene*) sich ihre eigene künstlerische Praxis als ein *forschendes Experimentieren* konturiert. Dies kann eher auf ästhetisch-theoretische oder haptisch-materielle Aspekte des Materials, mit dem gearbeitet wird, bezogen sein. In Bezug auf den *Umgang mit authentizitätsbezogenen Subjektnormen* wird sehr deutlich, dass die Erwartung, authentisch zu sein, zudem in allen drei Fällen (auf exmanente Nachfrage) zwar ge- und erkannt, aber nicht anerkannt wird und in keinem Bezug zur eigenen künstlerischen Praxis steht.

Auch in den Interviews, anhand derer sich ein dritter Habitus der künstlerischen Produktion (Fälle *Otto*, *Kathrin* und *Olga*) dokumentiert, werden weder Erfahrungen des Schaffens, die auf Authentizitätsnormen verweisen, geschildert, noch kann auf die explizite Nachfrage nach der Relevanz von Authentizitätsforderungen ein persönlicher Bezug zu diesen hergestellt werden. Den Fällen dieses Typs ist gemeinsam, dass sich ihr Zugang zur künstlerischen Praxis als ein *theoretisch-konzeptioneller* verstehen lässt, der sozialkritisch fundiert ist: Die Werke werden so gestaltet, dass sie ein hohes Maß an Möglichkeit zur Irritation aufweisen und zum Nachdenken über soziale Konventionen anregen.

Im Unterschied zu den genannten Typen wird das Schaffen in den Fällen von *Karl* und *Steffi* kaum als *aktive* Produktion beschrieben, sondern vielmehr als Erfahrung, der man sich überlassen muss oder als ein Zustand, in den sich der/die KünstlerIn begibt und der für die Dauer des Schaffens zu erhalten ist. Die Rolle des/der KünstlerIn besteht für diese KünstlerInnen insofern darin, sich im Sinne eines Mediums, in dem sich die Kunst *selbst* ausdrückt, verfügbar zu halten und sich den objektiv neuen Möglichkeiten, welche die Welt der Kunst bietet, zu öffnen. Deren Realisierung lässt sich mit einem Bildtitel von Sigmar Polke zusammenfassen, welchen *Steffi* zitiert: „Höhere Wesen befahlen: Rechte obere Ecke schwarz malen!“. Und *Karl* formuliert genau dieses Prinzip, gemäß dem sich die Kunst selbst mitteilt, mit eigenen Worten: „Man sacht also ich weiß gar nicht warum aber der (.) grüne Fleck soll jetzt rot werden; (.) glaub des wird besser @(.).@ (.).“ Beide zeigen sich in ihrer künstlerischen Praxis auch nicht von Authentizitätsnormen angeleitet; *Karl* hinterfragt diese vielmehr vehement anhand eines Beispiels (Mozarts Biographie).

4 Diskussion der Ergebnisse. Ausblick auf diskursanalytische Anschlüsse

Hinsichtlich der Frage welche Gemeinsamkeiten bestehen könnten, die dazu führen, dass *Mirko*, *Daniel* und *Luca* eine geteilte, starke Orientierung an der Norm eines authentischen Selbstausdrucks aufweisen, lassen sich aus dem Material und im Sinne einer soziogenetischen *Interpretation* keine Hinweise finden; den-

noch allerdings zeichnen sich Aspekte einer soziogenetischen *Typenbildung* ab. Alle Fälle des Typus *Kunst als Medium des Selbstaudrucks* befinden sich im Feld der Kunst in einer gewissen ‚Randposition‘. Dies weniger hinsichtlich der Positionierung auf dem Kunstmarkt oder des finanziellen Erfolgs, aber alle anderen Fälle haben ein Kunststudium hinter sich und sind (mehr oder weniger etablierte) ‚freie‘ KünstlerInnen schon von ihrer Ausbildung her.⁶ Wirft man nun einen schlaglichtartigen – hier nur tentativ vorzunehmenden, aber aufschlussreichen – Blick auf *öffentliche Diskurse über die Kunst* findet sich eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Relevanz von Authentizitätsnormen, was sich u.a. anhand des Ratgebers „Der Weg des Künstlers“ (Cameron 1996 [1992]) darlegen lässt.

In dieser Anleitung zur Findung und Pflege künstlerischer Aktivität wird „Kreativität [als] unsere wahre Natur“ (ebd., S. 16) zu verstehen gegeben, als eine innere, zutiefst persönliche Qualität des Seins, die es für KünstlerInnen zunächst zu finden und dann zu erhalten gilt. Die Norm, authentisch zu sein, funktioniert also in diesem Dokument eines öffentlichen Diskurses als eine potenziell „subjektivierende Macht, welche die Menschen zur Suche nach ihrer Wahrheit“ anreizt (Bröckling 2017, S. 21). Die Entdeckung dieser ‚Eigentlichkeit‘ verspricht die Möglichkeit, diese auch mitteilbar und zum Ausgangspunkt und Gegenstand der eigenen Arbeit zu machen: „Wir begegnen unserer Wahrheit und dadurch uns selbst; wir begegnen uns selbst und dadurch unserem Selbsta Ausdruck. Wir werden authentisch, weil wir zu einer Quelle geworden sind, aus der die Arbeit fließt.“ (Cameron 1996, S. 152) Die (Fokussierungs)Metapher der „Quelle“ veranschaulicht weniger, dass die künstlerische Produktion nur läuft, fließt oder sprudelt, sondern v.a. dass dies wie ‚von selbst‘, tief aus dem eigenen Selbst heraus geschieht; ohne die Mühen reflexiver Distanzierung oder kritischer Befragung, sondern in schlafwandlerischer Sicherheit der Selbsterleuchtung derer, die sich wahrhaftig kennen.

Dieser Diskurs überschneidet sich in hohem Maße auch mit den Authentizitätsidealen zu einer generell gelungenen Lebensführung im Sinne der ‚Kunst des Lebens‘ – entsprechend ergehen Hinweise zur „Kunst du selbst zu sein“ (Sierck 2016) oder zu der „Kunst, ehrlich, authentisch und einfach du selbst zu sein“ (Jones 2015). Kunst und Authentizität bilden in der *Ratgeber-Literatur* also einen – nicht nur adressiert an KünstlerInnen sondern auch LebenskünstlerInnen – engen Verweishorizont. Mit Ferrara lässt sich dieser als zirkuläre Relation zwischen Urteilen über die Wohlgeformtheit von Kunstwerken und von Identitäten fassen: „our judgements on the well-formedness of works of art share many features in common with our judgements on the [...] authenticity of an individual identity“ (Ferrara 1998, S. 142); etwa hinsichtlich der Einzigartigkeit und Unersetzbarkeit (ebd., S. 143), die authentische Werke und authentische Personen aufzuweisen haben. Entsprechend gilt es nicht nur, aber besonders für KünstlerInnen, „inneren Kontakt“ (Cameron 1996, S. 41) zu sich herzustellen und „die eigene Identität zu entdecken“ (ebd., vgl. auch zum Zusammenhang von Kreativität und Authentizität: Bröckling 2017, S. 415). Denn: Erst wer sich entdeckt hat, kann auch von anderen entdeckt werden, sich selbst auch sichtbar und wahrnehmbar machen und in öffentliche Kontexte (authentisch) einbringen – das heißt, dass wir „um einen Selbsta Ausdruck zu haben, zuerst ein Selbst haben müssen, das wir ausdrücken können“ (Cameron 1996, S. 149).

Ganz in diesem Sinne wird auch in dem YouTube-Ratgeber „Sei du selbst – 5 Tipps, um authentisch zu sein!“⁷ als erster Tipp von einer Diplom-Psychologin genannt: „Ganz klar; wer authentisch leben möchte; der muss erst mal wissen wer er überhaupt ist; was er für ein Mensch ist, der muss seine eigenen Charakterei-

genschaften kennen [...]“ Vor diesem Hintergrund ist also festzustellen, dass öffentliche Diskurse zur (Lebens)Kunst eine starke Homologie zum rekonstruierten Habitus des Selbstaudrucks in der Akzentuierung des normativen Leitbilds des Authentisch-Seins aufweisen. Bedenkt man, dass die Vertreter *dieses Habitus* eine Fallgruppe darstellen, die *ausnahmslos* von ‚Randpositionen‘ in der Kunst besetzt ist (s.o.), lässt sich argumentieren, dass öffentlich-diskursive Authentizitätsnormen in die künstlerische Praxis *dann* imaginativ hineinragen, oder dieser imaginär gegenüberstehen (und ein ambivalentes Selbstverständnis produzieren), *wenn* die Akteure längere Zeit nicht in der freien Kunst beheimatet waren bzw. eine andere (wenngleich verwandte) berufliche Sozialisation kennen. Mit anderen Worten: Unter diesen Voraussetzungen können Common Sense-Normen des Selbstaudrucks eine größere Relevanz für die künstlerische Praxis entfalten. Umgekehrt erweisen sich im professionellen Kerngebiet der Kunst (das heißt: an Kunsthochschulen) sozialisierte AkteurInnen kaum beeindruckt von der Common Sense-Forderung nach der Authentizität der Kunst und ihres künstlerischen Schaffens. Diese Überlegungen legen an dieser Stelle also eine Weiterführung und Ausweitung der vorliegenden Studien nahe; etwa um diskursanalytische Arbeiten, um über diese auch soziogenetische Analysen über die Relevanz von imaginativen und imaginären Subjektnormen voranzutreiben (und um die sich deutlich abzeichnenden Homologien zu validieren und ggf. weiter zu differenzieren⁸).

5 Fazit

Der theoretisch-methodologische Teil des Beitrags problematisierte die Habitus-Feld-Relation Bourdieus, der zufolge Normen des Felds *stets* (wenngleich ggf. durch Brüche, etwa infolge Milieuwechsel) inkorporiert und zu Komponenten des Habitus werden. Indem feldspezifische Normen und Habitus *a priori* theoretisch zusammengezogen werden, sind sie empirisch nicht ausreichend zu unterscheiden bzw. diktiert das Feld das Subjekt, wie auch Schirato und Webb (2010, S. 260) pointieren: „If the field ‘is’ the subject to a large extent, then any [...] relation to the doxa and illusio of the field must be a constitutive part of that field.“ Im Rahmen neuerer Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) und im Sinne einer dokumentarisch inspirierten Subjektivierungsanalyse (vgl. bspw. Geimer/Amling 2017; 2019), ließ sich hier die Relation von Norm und Habitus weitergehend präzisieren, indem *ein* Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und *drei* Orientierungsrahmen im engeren Sinne (eines Habitus) rekonstruiert wurden. Die letzteren (drei) Habitus der Produktion von Kunst weisen *keinerlei praxisrelevanten* Bezüge zu Authentizitätsnormen auf und lassen sich folgendermaßen unterscheiden: *Kunst als Medium ästhetischer Forschung*, *Kunst als Medium politischer Kommunikation* bzw. *ästhetischer Intervention*, *Kunst als Medium der Realisierung neuer Möglichkeiten der Kunst*. Ich habe kurz die Eigenheiten dieser Habitus des Machens von Kunst differenziert; allerdings bestehen auch Gemeinsamkeiten zwischen diesen Typen, insbesondere dahingehend, dass sich in allen Fällen zeigt, dass die freie Kunst vom anwendungsbezogenen Design zu unterscheiden ist: Fast keiner der Befragten berichtet von (eigenen) Auftragsarbeiten. Lediglich jener Habitus, demgemäß *Kunst ein Medium des Selbstaudrucks* darstellt, weist in dieser Hinsicht *einen* abweichenden Fall auf.

Mirko arbeitet auch als Auftragskünstler (etwa mit Videoinstallationen im Theater) und für seine künstlerische Praxis erweist sich die Subjektnorm des Schaffens aus eigenen Erfahrungen insofern als relevant, als es sich um ein nicht einholbares Ideal handelt, an dem sich *Mirko* misst und das er zugleich verwirft. Künstlerische Authentizität bleibt für *Mirko imaginär* und unerreichbar und doch ein höchst relevanter Bezugspunkt, vor dessen Hintergrund er sich selbst (‘glücklicherweise’ als defizitär, s.o.) versteht. Anders bei den Fällen *Daniel* und *Luca*, die auf unterschiedliche Weise die Norm der Authentizität in die Logik ihrer künstlerischen Praxis *imaginativ* übernehmen: *Daniel* legt seine Werke so an, dass grundlegende Persönlichkeitsstrukturen („Seele“, „Brüche“) darin gefunden werden können und berichtet, dass v.a. Frauen aus Südeuropa diese in seinen Arbeiten erkennen. *Luca* bezieht sich ebenfalls auf eigene Erfahrungen (z.B. Geburt der Tochter, Lebensgefühl und Farben seiner Heimat Venezuela), um authentische Anschlüsse herzustellen und Interesse und Identifikationen auszulösen; allerdings wird hier die *Zweckfreiheit* des Selbstausdrucks (der *Daniel* und *Mirko* folgen) aufgegeben: sich selbst authentisch auszudrücken, bedeutet für *Luca auch*: nicht kopiert zu werden, die Konkurrenz am Markt zu gewinnen, also so unverwechselbar originell zu sein, dass jedes Bild ein offensichtliches Original darstellt. Diese Analysen weisen also darauf hin, dass imaginativ angeeignete Subjektnormen in einem geringeren Spannungsverhältnis zum Habitus stehen als imaginär angeeignete Normen, indem sie sowohl eher enacted wie entsprechend affirmativer wahrgenommen werden. *Weitere Relationen* zwischen Habitus und (anderen) Subjektnormen (etwa in der professionellen *Politik*, vgl. Geimer 2017; Geimer/Amling 2019), die auch gar nicht im Rahmen eines *Spannungsverhältnisses* behandelt werden und vor allem auf habituelle Entsprechungen zu Subjektnormen sowie Aneignungsprozesse derselben verweisen, können in diesem Beitrag nicht diskutiert werden.

Die hier vorgenommenen Analysen sind in zwei Aspekten in besonderem Maße relevant: *Erstens* hinsichtlich potenzieller Verschränkungen mit diskursanalytischen Untersuchungen, welche erlauben, die öffentliche Repräsentation von kommunikativ-generalisierten Authentizitätsnormen weitergehend in den Blick zu nehmen. Vor diesem Hintergrund ergeben sich auch für die Kunstsoziologie spannende, empirische Anschlussfragen. Denn die Kunst stellt, so Danko und Glauser (2012, S. 4) in einem Überblick zu klassischen wie neueren Perspektiven der (speziellen) Kunstsoziologie, für die (allgemeine) Soziologie eine „schwierige Herausforderung [dar], insofern Kunstwerke weithin als Ausdruck des Individuellen fungieren und Kunst maßgeblich entlang von Kategorien wie Originalität, Authentizität [...] codiert wird“. Wie ich hier, wenngleich schlaglichtartig, aber deutlich zeigen konnte, ist eine generalisierende Einschätzung gerade der Relevanz von *Authentizitätsnormen* erheblich zu differenzieren, da eben nicht alle, sondern lediglich spezifische Habitus der Produktion von Kunst an Authentizität(snormen) ausgerichtet sind und diese Ausrichtung zugleich als diskursiv vortypisiert verstanden werden kann (vgl. Abs. 4), was für andere Habitus der Produktion der Kunst aber kaum eine Prägekraft entfaltet. Insofern können aus den dargestellten Ergebnissen und ihrer Diskussion auch methodologische Hinweise zu Triangulationen gewonnen werden: Diskursanalytische Arbeiten und die Rekonstruktion von (imaginären und imaginativen) Subjektnormen im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie können sich gegenseitig validieren. Um diese Perspektive weiter auszuloten, wären nun potenzielle Anschlüsse an Varianten der Diskursanalyse (u.a. im Rahmen der Dokumen-

tarischen Methode, zuletzt etwa Nohl 2016) zu prüfen, die ich hier aus Platzgründen nicht diskutieren kann.

Zudem ermöglicht, *zweitens*, die Rekonstruktion der Relation normativer Ordnungen und handlungsleitender Orientierungen (im Konzept des erweiterten Orientierungsrahmens) der jüngst – vor allem subjekttheoretisch und poststrukturalistisch informiert – geführten Diskussion um den Stellenwert von hegemonialen Normen eines geforderten Subjekt-Seins eine empirische Fundierung und kann einer spezifisch rekonstruktiven Subjektivierungsforschung eine systematische Gestalt verleihen. Allerdings ist auch diese Perspektive mit Einschränkungen verbunden. Dass keine normativen, gemeinsamen Bezugspunkte in allen Habitus der künstlerischen Produktion und drei Orientierungsrahmen ‚nur‘ im engeren Sinne zu identifizieren waren, bedeutet freilich nicht, dass keine entsprechend handlungsleitenden Normen für jene drei Habitus bestehen. Vielmehr waren andere Subjektnormen – in dem gewählten Untersuchungsdesign bzw. mittels der vorgestellten Interviewanalyse⁹ – nicht hinsichtlich ihrer handlungsleitenden Relevanz zu beobachten. *Subjektivierung* als *empirisch nachweisbare Ausrichtung eines Habitus an Normen eines zu bevorzugenden Subjekt-Seins* (hier des Authentisch-Seins als KünstlerIn) kann also, einerseits, nicht nur nie die AkteurInnen in ihrer Ganzheit umfassen, sondern, andererseits, auch empirisch lediglich beobachtbar für bestimmte Habitus-Typen sein. Von daher würde eine solche Interpretation des vorliegenden Materials auch fehlgehen, welche von *Authentizitätsnormen* unbeeindruckte Habitus (und die drei Orientierungsrahmen im engeren Sinne) als ‚autonomere‘, ‚freiere‘ (oder gar ‚authentischere‘) Subjekte‘ begreifen würde. Abschließend ist daher der Beitrag der Dokumentarischen Methode zur Analyse der Prägekraft normativer Ordnungen zwar hervorzuheben, aber auch insofern einzuschränken, als dass die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im erweiterten Sinne (der Relation von Habitus und Subjektnormen) einen Zugriff auf die Totalität eines Habitus ebenso wenig impliziert wie eine objektive Identifikation normativer Ordnungen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die Überlegungen zu einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer 2014, 2017; Geimer/Amling 2017), zur Organisationsforschung (Amling/Vogd 2017) oder Diskursanalyse (Nohl 2016) sowie bereits der Evaluationsforschung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010).
- 2 Ich spreche im Weiteren nicht von *Identitäts-*, sondern *Subjektnormen*, um den normativen Appellcharakter derselben in Anschluss an subjekttheoretische Diskurse zu betonen (vgl. Absatz 1, sowie Geimer 2017; Geimer/Amling 2019). Ein Subjekt in diesem Sinne ist immer eines das *werden* soll und dadurch Handlungsspielräume gewinnen kann: „There are two meanings of the word ‚subject‘: subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge.“ (Foucault 1982: 781)
- 3 Es handelt sich um das DFG-Projekt *Aporien der Subjektivierung. Zur Aneignung und Aushandlung hegemonialer Subjektfiguren mittels einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode am Beispiel der beruflichen Sozialisation in der professionellen Politik und Kunst* (April 2015 - August 2017).
- 4 Während Thurn schon angesichts des umfassenden Samples von 110 KünstlerInnen auf quantitative Analysetechniken zurückgreifen muss, so zieht Ingrisich (2012) ihr Material heran, um zuvor postulierte Orientierungsdilemma der Spätmoderne und dann deren

- Lösung exemplarisch zu erörtern – und um auszuloten, wie „Kreativität und Improvisationskunst, und also das, was KünstlerInnen uns an Werten und Gestaltungslust vermitteln, über theoretische Annahmen hinweg Inspiration für gesellschaftliche Problematiken bieten“ (ebd.: 12).
- 5 Die Namen der Befragten sind anonymisiert; die Zahlen hinter den Namen stehen für die Dauer der Berufserfahrung; die Buchstaben für die Medien, mit denen die KünstlerInnen jeweils arbeiten (M: Malerei; Z: Zeichnung; V: Video; F: Foto); die fett gedruckten Fälle wurden detailliert ausgewertet.
 - 6 *Mirko* arbeitet auch und vor allem an (gut finanzierten) Auftragsarbeiten und zudem (fest angestellt) als Werkstatteleiter an einer Kunsthochschule (was er als einen „goldenen Käfig“ bezeichnet). *Luca* und *Daniel* arbeiten zwar im Bereich der klassischen, ‚freien Kunst‘, sind allerdings beide Quereinsteiger ohne Kunststudium, die zunächst andere (verwandte) Berufe lange ausgeübt haben: *Luca* war bis zum Alter von etwa 40 Jahren nur Kunsthändler (und ist das noch immer, wobei er auch sich selbst vermarktet), *Daniel* bis etwa zu diesem Alter Restaurateur (und hat diesen Beruf aufgegeben).
 - 7 <https://www.youtube.com/watch?v=ouMpWifE6uA>
 - 8 Eine stärkere Differenzierung der Ergebnisse lässt sich zudem mittels der vergleichenden Analyse von Gruppendiskussionen mit (teilweise gleichfalls interviewten) professionellen KünstlerInnen vornehmen, vgl. dazu Geimer/Amling 2018. Hier wird deutlich, dass *alle* (beforschten) Akteur_innen in der Kunst ein *Ethos der Entgrenzung der Kunst* teilen, das impliziert Kunst betreiben zu *müssen*, nicht anders zu *können* bzw.: Wer auch *anders* leben und arbeiten kann, ist kein/e KünstlerIn. In den Interviews – und ohne die Kopräsenz anderer Künstler_innen – wird dieser Anspruch teils als Überforderung durch mangelnde Vereinbarkeit unterschiedlicher Kontexte (z.B. Familie) deutlich (was wiederum in den Gruppendiskussionen gar keine bis kaum eine Rolle spielt).
 - 9 Vgl. die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit professionellen KünstlerInnen in Geimer/Amling 2018.

Literatur

- Alkemeyer T./Budde, G./Freist, D. (2013): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 9–30.
- Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven einer praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen.
- 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. 33–54.
- 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. 240–270.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden, S. 119–153.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Budrich.
- Bosančić, S. (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden.
- Bröckling, U. (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Frankfurt a.M.

- Bröckling, U. (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 131–144.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2001[1992]): *Die Regeln der Kunst: Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a.M.
- Bührmann, A. (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 145–164.
- Bührmann, A./Schneider, W. (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv*. Bielefeld.
- Cameron, J. (1996 [1992]): *Der Weg des Künstlers. Ein spiritueller Pfad zur Aktivierung unserer Kreativität*. München.
- Danko, D./Glaser, A. (2012): Kunst – Soziologische Perspektiven. *Sociologia Internationalis. Europäische Zeitschrift für Kulturforschung*. 50. Jg., H. 1/2, 3–21.
- Ferrara, A. (1998): *Reflective authenticity. Rethinking the project of modernity*. London.
- Foucault, M. (1982): The subject and power. *Critical Inquiry*. 8. Jg., H. 4, 777–795.
- Geimer, A. (2012): Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. In: *ZBF. Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2. Jg., H. 3, 229–242.
- Geimer, A. (2013): Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Die Möglichkeit einer ‚immanenten Kritik‘ im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: Langer, P. C./Kühner, A./Schweder, P. (Hrsg.): *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden, S. 99–111.
- Geimer, A. (2014): Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. In: *OEZS. Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. 39 Jg., H. 2, 111–130.
- Geimer, A. (2017): Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In: *Lesenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*, online unter: http://publikationen.sociologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350/pdf_34
- Geimer, A./Amling, S. (2017): Muster und Aporien der Subjektivierung in der professionellen Politik. Zur Rekonstruktion hegemonialer Subjektfiguren im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen von Biographie- und Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 151–167.
- Geimer, A./Amling, S. (2018): Identitätsnormen und Subjektivierung. Eine Analyse des Ethos der Entgrenzung der Kunst auf Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: *Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Hoffmann, Nora (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen.
- Geimer, A./Amling, S. (2019): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden (erscheint).
- Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (2019): Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: Dies. (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden (erscheint).
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago.
- Glaser, A. (2013): *Soziologie der Kunst. Soziologische Revue*. 36 Jg., H. 1, 21–31.

- Goffman, E. (1967 [1963]). *Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.
- Gruber, H. (1999): *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Göttingen.
- Hitzler, R. (2016): Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. *ZQF*. Jg. 17, H. 1/2, 171–184.
- Ingrisch, D. (2012): *Pionierinnen und Pioniere der Spätmoderne: Künstlerische Lebens- und Arbeitsformen als Inspirationen für ein neues Denken*. Bielefeld.
- Jones, A. (2015): *So bin ich: Von der Kunst, ehrlich, authentisch und einfach du selbst zu sein*. München.
- Keller, R. (2012): *Das interpretative Paradigma*. Wiesbaden.
- Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (2012): Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In: Dies (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 7–20.
- Khan-Zvornicanin, M. (2016): *Kultursensible Altenhilfe? Neue Perspektiven auf Programmatik und Praxis gesundheitlicher Versorgung im Alter*. Bielefeld.
- Koppetsch, C. (2006): Kreativsein als Subjektideal und Lebensentwurf: Zum Wandel beruflicher Integration im neuen Kapitalismus – das Beispiel der Werbeberufe. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der DGS*. Frankfurt a.M., S. 677–692.
- Mader, R. (2009): *Beruf Künstlerin. Strategien, Konstruktionen und Kategorien am Beispiel Paris 1870–1900*. Berlin.
- Moebius, S. (2009): *Kultur*. Bielefeld.
- Nohl, A.-M. (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*. 4. Jg, H. 2, 115–136.
- Nohl, A.-M. (2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 271–293.
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Pfahl, L./Traue, B. (2012): Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*, Bd. 1. Wiesbaden, S. 425–450.
- Pelizäus-Hoffmeister, H. (2006): *Biographische Sicherheit im Wandel? Eine historisch vergleichende Analyse von Künstlerbiographien*. Wiesbaden.
- Reckwitz, A. (2008): *Subjekt*. Bielefeld.
- Saar, M. (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn, S. 17–27.
- Schirato, T./Webb, J. (2010): Bourdieu's Notion of Reflexive Knowledge. *Social Semiotics*, 12. Jg., H. 3, 255–268.
- Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Studienbrief der Universität Hagen, Kurseinheit 1. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.
- Sichart, A. v. (2016): *Resilienz bei Paaren. Empirische Rekonstruktionen der Krisenbewältigung auf der Grundlage von Paargesprächen und Fotos*. Opladen.
- Sierck, J. (2016): *Selbstbewusstsein und Authentizität: Über die Kunst du selbst zu sein. Ohne Ort: Create Space Publishing*.
- Thurn, H. P. (1985): *Künstler in der Gesellschaft. Ergebnisse einer Befragung unter Bildenden Künstlern in Düsseldorf und Umgebung*. Opladen.
- West, C./Zimmerman, D.H. (1987): *Doing Gender*. *Gender and Society*. Jg. 1, H. 2, 125–151.
- Wilson, T. P. (1973[1970]): *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1*. Opladen, S. 54–79.

Regula Fankhauser und Angela Kaspar

Habitusirritationen in einer Lehrpersonenweiterbildung

Teacher's professional development and the transformation of habitus

Zusammenfassung

Pädagogische Adaptionen des Habituskonzepts fokussieren verstärkt auf die Möglichkeit zur Transformation und arbeiten ein Verständnis von Habitus heraus, in dem Formation und Transformation dialektisch verschränkt erscheinen. Die Frage nach dem Verhältnis von Habitusformung und -umformung steht auch im Fokus des folgenden Artikels. Es wird ihr auf der Basis von Interviews mit Unterstufenlehrpersonen nachgegangen, welche nach der Methode der Video Elicitation durchgeführt wurden und in deren Fokus die Wahrnehmung und Beurteilung körpergebundener Unterrichtspraktiken stand. Die ausgewählten Fallbeispiele zeigen neben grundsätzlichen Unterschieden entscheidende Gemeinsamkeiten: habituelle Wahrnehmungs- und Deutungsschemata sind Bewältigungsstrategien, um feldspezifische Konfliktsituationen wie das Herstellen von Disziplin zu lösen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Schemata irritierbar und brüchig sind und dass also der Habitus kein geschlossener Panzer, sondern ein verletzliches Gebilde ist, welches aufbrechen und sich verschieben kann.

Schlagwörter: Lehrpersonen, Habitus, Weiterbildung, Körperkonzepte

Abstract

Pedagogical adaptations of the concept of habitus are focusing more intensively upon the potential for transformation, developing an understanding of habitus in which formation and transformation appear dialectically interwoven. The question as to the relationship between habitus formation and transformation is also at the core of the following article. It is explored by way of interviews conducted with junior teaching staff that leverage the method of video elicitation and focus upon the perception and evaluation of body-centric teaching practices. Alongside fundamental differences, the case studies selected exhibit crucial similarities: habitual patterns of perception and interpretation are coping strategies for resolving field-specific situations of conflict such as the imposition of discipline. At the same time, it is clear that these patterns are irritable and fragile and that the habitus is thus not a sealed tank but a vulnerable structure with the capacity to exert momentum and to experience displacement.

Keywords: Habitus, Teacher, Professional development, Body-centric teaching practices

1 Einleitung

Pierre Bourdieus Habitus-Konzept ist für die Bildungswissenschaften – wenn auch kontrovers diskutiert – von herausragendem Wert, da es die Mitleidenschaft des Körpers in Lern- und Bildungsprozessen bedenkt. Nach Bourdieu ist der Habitus ein stabiles Set von Dispositionen, das aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in den Körper resultiert und sich in feldspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata ausprägt. Der Habitus ist - alternativ formuliert – eine Form des praktischen Sinns, welcher die Anpassung an die Erfordernisse des Feldes ermöglicht (Bourdieu 1987, S. 122). Dass Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster auf der Einverleibung kollektiver Schemata beruhen, bedeutet, dass diese zwar subjektiv, nicht aber individuell sind. Abweichungen und Unterschiede innerhalb eines Habitus verweisen auf die „Verschiedenheit in der Gleichartigkeit“ (Bourdieu 1979, S. 188) und sind strukturelle Varianten desselben Habitus.

Die Aneignung des Habitus ist eine Form der Strukturierung, die Biografie eine Kette von Restrukturierungen, die das Subjekt durchläuft und bei der jede neue Strukturierung auf der alten aufbaut. Primäre Strukturierung jedoch ist die familiäre Sozialisation. Bourdieus Verdienst besteht darin, auf die Macht einer impliziten oder „stillen Pädagogik“ (ebd., S.128) hingewiesen zu haben, die auf der Einverleibung von Werten in Körpern basiert:

„Man könnte in Anwendung eines Worts von Proust sagen, Arme und Beine seien voller verborgener Imperative. Und man fände kein Ende beim Aufzählen der Werte, die durch jene Substanzverwandlung verleblicht worden sind, wie sie die heimliche Überredung einer stillen Pädagogik bewirkt, die es vermag, eine komplette Kosmologie, Ethik, Metaphysik und Politik über so unscheinbare Ermahnungen wie ‚Halt dich gerade!‘ oder ‚Nimm das Messer nicht in die linke Hand!‘ beizubringen und über die scheinbar unbedeutendsten Einzelheiten von *Haltung*, *Betragen* oder körperliche und verbale *Manieren* den Grundprinzipien des kulturell Willkürlichen Geltung zu verschaffen, die damit Bewusstsein und Erklärung entzogen sind.“ (ebd.)

So unverzichtbar Bourdieus Habitus-Konzept für eine Pädagogik ist, welche die „Verstrickung des Körpers in Bildungs-, Sozialisations- und Lernprozesse“ im Auge behalten möchte (Alkemeyer 2009, S. 119), so umstritten ist es wegen seiner relativen Stabilität und Trägheit. Für pädagogisches Denken und Handeln, welches sich seit jeher der transformativen Kraft der Bildungsidee verschrieben hat, wird das Habitus-Konzept zur Herausforderung, an der es sich abarbeiten muss. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund für die „außerordentliche Produktivität dieses operativen Begriffs“ (Rieger-Ladich/Friebertshäuser/Wigger 2009, S. 15). Die Frage, wie sich Lern- und Bildungsprozesse als Prozesse der Habitusformung und -umformung begreifen lassen und welche Rolle der Verkörperung von Lernprozessen zukommt, hat innerhalb einer an Bourdieu orientierten „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (Rieger-Ladich/Friebertshäuser/Wigger 2009) zu interessanten Ansätzen und Neupositionierungen geführt. Während das Bourdieusche Konzept vorerst dazu benutzt wurde, die Logik der Reproduktion und die relative Stabilität in Bildungsprozessen zu erklären, wird in neueren Ansätzen vermehrt die Frage gestellt, wie Bourdieus Denken für die Beschreibung von Transformationsprozessen genutzt werden könnte (Kramer 2011; Maschke 2013; Niestradt/Ricken 2014; Rieger-Ladich 2005; Rosenberg 2011, 2017). Ausgehend von Bourdi-

aus Überlegungen zu den Passungsproblemen zwischen Feld und Habitus, welche dazu führen, dass die unpassend gewordenen Habitusformen sich verändern müssen, wird eine dynamische Konzeption des Habitus möglich: „Das Prinzip der Wiederholung habitueller Dispositionen führt an dieser Stelle nicht zur Reproduktion des schon Gegebenen, sondern das sich wiederholende Misslingen von Passung beinhaltet das Potential zur Modifikation“ (Rosenberg 2017, S. 301). Rosenberg konstatiert ein „Moment der Unruhe“ (ebd., 302), welches für die Reproduktion des Habitus konstitutiv ist und – in gewisser Analogie zum Performativitätskonzept von Butler (vgl. Tervooren 2001) – die Möglichkeit zur Transformation offen hält. Damit wird grundlagentheoretisch eine Lesart möglich, welche bei Bourdieus Denken sowohl den Verweis auf die Beharrungskraft des Habitus wie auch Hinweise auf die Möglichkeit von transformatorischen Bildungsprozessen, in denen neue Selbst- und Weltverständnisse aufgebaut werden (Wigger 2009, S. 111), für sich entdeckt. Der Habitus wird so als „relationales Konzept“ (Rosenberg 2017, S. 301) und jenseits von „üblichen Alternativen von Determiniertheit und Freiheit“ (ebd.) gedacht.

Die Relationierung von subjektiven Dispositionen und objektiven sozialen Strukturen im Konzept des Habitus bringt für die theoretische Situierung und die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen eine Differenzierung, welche Lernen als sowohl stabilisierenden wie dynamisierenden Vorgang begreift. So gesehen sind Habitusformungen und Habitustransformationen einander nicht dualistisch entgegengesetzt, sondern vielmehr dialektisch ineinander verschränkt. Darauf verweist auch der zentrale Bourdieusche Begriff des Spielsinns. Mit Spielsinn bezeichnet Bourdieu das „fast wundersame Zusammentreffen von Habitus und Feld“ (Bourdieu 1987, S. 122). Der Spielsinn ist „die Kunst der praktischen Vorwegnahme der in der Gegenwart enthaltenen Zukunft“ (ebd.). Mit ihm ist ein praktischer Sinn intendiert, welcher sich darin zeigt, dass er in jeder feldspezifischen Situation weiß, was zu tun ist und was zu tun möglich ist. Dieses Wissen ist sinnerfüllt, weil es das Tun als „in eine vernünftige Richtung weisend“ (ebd.) erlebt. Der Glaube an den Sinn des Spiels, welcher zum Spielsinn gehört, ist dabei umso umfassender, je weniger das Spiel als solches erkannt wird. Dieser praktische Glaube ist, so Bourdieu, „ein Zustand des Leibes“, „Natur gewordene, in motorische Schemata und automatische Körperreaktionen verwandelte gesellschaftliche Notwendigkeit“ (ebd., S. 126f).

Bourdies Konzept des „Spielsinns“ wurde insbesondere von Thomas Alkemeyer aufgenommen und weiterentwickelt. Alkemeyer fokussiert dabei auf das Praxisfeld des Sports und die dort zu beobachtende dynamische Interaktion, in welche habituelle Verhaltensweisen eingebunden sind. Die Dynamisierung des Habitus-Konzepts meint er insofern mit Bourdieus Denken in Übereinstimmung bringen zu können, als dieser selber auf der Aktivität beharrt, mittels welcher die Akteure feldspezifische Normen und Vorgaben in ihre subjektive Praxis einbauen (Alkemeyer 2009, S. 120) Diesen Faden aufnehmend, fragt Alkemeyer nach den konkreten Praktiken, in denen der Sinn für das Spiel erlernt und ausgebildet wird. Das darin erworbene performative Wissen erzeugt nicht nur Routinen, sondern befähigt auch „zu einem situationsgerechten Modellieren von und Improvisieren mit eingeschliffenen, für die jeweilige Sportart, Tanz- oder Arbeitsform typischen Körpertechniken und Bewegungsabläufen und ermöglicht es, ohne Überlegenssicherheit – aus der Not heraus – von antrainierten Spielweisen abzuweichen (...)“ (Alkemeyer u.a. 2009, S. 12) So gelingt es, den Spielsinn nicht nur als konservierende, sondern gleichzeitig auch als eine potentiell transformierende

Größe weiterzudenken. Zwar macht auch Alkemeyer deutlich, dass sich Subjekte in Lern- und Bildungsprozessen „mit einer bestimmten Körperlichkeit, einem bestimmten ‚Vorrat‘ an Haltungen, Gesten und Bewegungsmustern sowie – in Verbindung damit – einem begrenzten Horizont der Möglichkeit des Denkens, Fühlens und Handelns“ ausbilden (Alkemeyer 2009, S. 123). Aber diese begrenzten Möglichkeiten sind – wegen dem intersubjektiven Zusammenspiel im Vollzug sozialer Ordnungen – in eine dynamische Bewegung eingebunden; jedes Spiel verfügt über formal nicht geregelte „Spielräume“ (Alkemeyer u.a. 2009, S. 7), innerhalb deren die Spieler improvisieren und von eingeübten Routinen abweichen können.

Es wird deutlich, dass in diesem Ansatz der Habitusumformung der Fokus auf den Körper und das Moment des performativen Spielens, Improvisierens und Experimentierens gelegt wird. Lernprozesse werden ausgelöst durch Irritation habitualisierter Körper- und Denkschemata und durch das „Ausprobieren anderer körperlicher Haltungen“ (Alkemeyer 2009, S. 135).

Überträgt man die hier referierten Konzepte der Habitusformung und -umformung auf die Lehreraus- und weiterbildung, so bietet sich vorerst eine phasenspezifische Differenzierung an:

In ihrer Ausbildung und der daran anschließenden Novizenphase fokussieren angehende oder frisch ausgebildete Lehrpersonen auf eine Anpassung an die Herausforderungen des Feldes, in dem sie tätig sein werden oder sind, und damit vorrangig auf das Einüben von sicherem, routinisiertem Handeln. Mit dem Erwerb von feldspezifischen Spielregeln, von professionellem Handeln und Urteilen inkorporieren sie kollektive, eben als professionell ausgewiesene Schemata, welche sie sich als Habitus einverleiben. Dieser Prozess geht dabei Hand in Hand mit einem zunehmenden Glauben an den Sinn des Spiels (Pille 2009).

In der Weiterbildung sodann sollen Routinen flexibilisiert und Spielräume ausgetestet und erweitert werden; das Experimentieren und das Ausloten von Möglichkeiten tangiert dabei nicht nur das Handlungsrepertoire, sondern kann sich auch auf das professionelle Selbstverständnis beziehen. Während innerhalb des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung Konsens zu herrschen scheint, dass – wenn überhaupt mit dem Konzept des Habitus argumentiert wird – dieser in der Weiterbildung umstrukturiert werden müsse (zuerst Kraus 1988), und zwar über das Mittel der Reflexivität (vgl. zusammenfassend Forneck/Wrana 2009), kann diesem Imperativ zur Habitustransformation auch zurückhaltender begegnet werden. Die oben skizzierte dialektische Verschränkung von Habitusformung und -umformung gebietet Zurückhaltung nicht nur gegenüber einer phasenspezifischen Situierung, sondern ebenso gegenüber normativen Ansprüchen, welche die Umstrukturierung des Habitus ausschließlich als befreienden Prozess begreifen. Vielmehr ist vom grundsätzlich ambivalenten Charakter der Habitustransformation (Rosenberg 2017) auszugehen; wenn letztere als ein Entstehen von neuen Passungen an neue Anforderungen eines bestimmten sozialen Feldes begriffen wird, so wird damit auch klar, dass die Transformation von diesem weiterhin mitstrukturiert wird.

Die Frage, wie sich Habitusformungen und -umformungen zueinander verhalten, ist für unsere Argumentation im Anschluss an den oben skizzierten Theoriekontext zentral. Sie stand auch am Ursprung des Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Bern, auf welches unsere Überlegungen empirisch abstützen und mit dessen Ergebnissen wir versuchen wollen, die oben skizzierte Frage zu differenzieren und zu beantworten.

Wir werden hierzu in einem ersten Schritt das Forschungsprojekt, seine Ziele und Inhalte sowie das Design und die Methode vorstellen. Anschließend werden wir anhand zweier Fallbeschreibungen zeigen, wie sich hier jeweils der Lehrpersonenhabitus ausprägt und wie er sich im Verlauf der Weiterbildung modifiziert. Schließlich werden wir versuchen, die Ergebnisse in einer Synthese zusammenzuziehen und mit unserer Ausgangsfrage zu verklammern.

2 Das Projekt

Das von der PH Bern finanzierte F&E-Projekt „Achtung Auftritt! Lehrpersonen im Fokus der Performativität“ (Laufzeit 2015-2017, vgl. Walker 2014) besteht aus einer halbjährigen Weiterbildung für Unterstufenlehrpersonen, welche von einer Begleitforschung flankiert wird.

Die Weiterbildung, welche nicht nur für die Rolle körpergebundener Unterrichtsprozesse sensibilisieren, sondern ebenso die habituellen Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsschemata der Lehrpersonen der Bearbeitung zuführen möchte, setzt dort an, wo der Habitus sich materialisiert: am Körper. In einer halbjährigen Weiterbildung in zeitgenössischem Tanz setzen sich die Lehrpersonen mit körpergebundenen Handlungsmustern auseinander, welche in Schule und Unterricht als Gesten, Haltungen, Bewegungen und Positionierungen im Raum vollzogen werden. Diese körperlichen Vollzugselemente geben gewissermaßen das Material ab, welches in der tanzkünstlerischen Weiterbildung verwertet wird. Durch Dekontextualisierung, d.h. Herauslösung der einzelnen Gesten, Haltungen und Bewegungselemente aus ihrem normalen, feldspezifischen Kontext wird es möglich, diese einer ästhetischen Verarbeitung zuzuführen, d.h. mit ihnen zu spielen, zu experimentieren und gewissermaßen zu verfremden. Ziel dieses tanzkünstlerischen Tuns ist zum einen, die Teilnehmenden für die Bedeutung körpergebundenen Handelns und Verhaltens zu sensibilisieren; zum andern, die an den eigenen Körper gebundenen, in ihm „niedergelegten“ und eingeschriebenen Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zu verflüssigen und „in Bewegung“ zu bringen.

In der Begleitforschung, welche das Weiterbildungsprojekt flankiert, wird parallel dazu die Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen untersucht. Das Erkenntnisinteresse, welches dabei leitend ist, kann mit folgenden Fragen expliziert werden: Wie nehmen Lehrpersonen die körpergebundenen Praktiken ihres Unterrichts selber wahr? Wie beurteilen und reflektieren sie sie? Welche Körperkonzepte werden dabei aktiviert? Und inwiefern findet im Verlauf der halbjährigen Erhebungsperiode eine Entwicklung resp. Veränderung dieser Unterrichtswahrnehmung statt?

Wir fokussieren in der Begleitforschung, welche im Folgenden im Zentrum steht, auf die Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen und untersuchen, welche körpergebundenen Unterrichtsprozesse von ihnen wahrgenommen werden und wie sie bewertet und im Kontext ihrer subjektiven Unterrichtstheorien und ihres professionellen Selbstverständnisses verortet werden. Wir rekonstruieren also ihre habituellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata und damit ih-

ren „Spielsinn“, und zwar in dessen zweifacher Bedeutung: einmal als praktisches Wissen über die feldspezifischen Spielregeln, an denen sie ihr unterrichtliches Handeln ausrichten und aus dessen Vorrat sie schöpfen. Andererseits als normativer Glaube an den Sinn, den sie dem Spiel „Unterricht“ zuweisen und mit dem sie ihr Handeln und Verhalten legitimieren. Den Spielsinn, den wir anhand des empirischen Materials rekonstruieren möchten, denken wir als in einen performativen Prozess eingebunden. Er wird in jeder neuen (Unterrichts-)Situation neu vollzogen und aktualisiert. Dies bedeutet, dass er in einer Entwicklung begriffen ist, einer Entwicklung, in welcher sich stabilisierende und dynamisierende Prozesse, Habitusformungen und –umformungen abwechseln und überblenden. Mit dem Versuch, diesen Prozess zu beschreiben, bewegen wir uns jenseits einer Wirkungsforschung und einem Untersuchungsansatz, welcher den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen untersuchen und zwischen Intervention und dem berufspraktischen Handeln und Deuten von Lehrpersonen ursächliche Zusammenhänge herausarbeiten möchte. Die Impulse aus der Weiterbildung, die in der Begleitforschung sporadisch sichtbar werden, rekonstruieren wir punktuell und fallspezifisch.

Methodisch wird mit der Video Elicitation (Henry/Fetters 2012) gearbeitet: die Lehrpersonen lassen innerhalb des halben Jahres, in welchem ihre tanzkünstlerische Weiterbildung stattfindet, dreimal ihren Unterricht videografieren. Die Kameraregie liegt dabei ganz in ihrer Verantwortung; sie entscheiden was, wann, wie aufgenommen wird. Anschließend werden die Unterrichtsvideografien in Leitfadeninterviews besprochen. Auch hier liegt die Wahl der zu besprechenden Sequenz und des Fokus, der auf diese geworfen wird, bei den Lehrpersonen. Methodologisch wird dies damit begründet, dass die Wahl von Kameraregie, Sequenz und Fokus Auskunft gibt über die Wahrnehmungs- und Interessensperspektive. Strukturiert werden diese Selbstsetzungen nur durch Fragekategorien, welche im theoretisch-methodischen Kontext der Professional Vision (Seidel u.a. 2011; Sherin 2007; Sherin/Vanes 2005) entwickelt wurden und einen formalen Raster vorgeben, nach welchem Wahrnehmungs-, Interpretations- und Bewertungsaussagen zu Unterricht strukturiert werden können.

Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand eines Kodierprozesses, in dem zuerst offen und in einem zweiten Schritt axial kodiert wurde (Berg/Milmeister 2008). Über fallinterne wie fallvergleichende Analysen wurden die folgenden Kernkategorien bestimmt: Wahrnehmung und Beurteilung von körpergebundenen Praktiken der Lehrperson, Wahrnehmung und Beurteilung der körpergebundenen Praktiken der SchülerInnen, normative Vorstellungen zu Schule/Unterricht, zur Rolle der Lehrperson und zum Wesen des Kindes. Diese Kernkategorien strukturieren die anschließende Fallkonstrastierung und die zu erstellenden Fallgeschichten. Leitend ist dabei ein Fallbegriff, welcher die beiden Ebenen der Epistemologie und der Repräsentation miteinander verschränkt (Düwell/Pethes 2014, S. 13): der Erkenntniszuwachs, welchen der Fall repräsentiert, ist von der Art seiner Darstellung nicht zu trennen. *Fallgeschichten* nennen wir unsere Fälle deshalb, weil wir sie als in Entwicklung begreifen und sie darin forschend begleiten.

In der Fallgeschichte fallen Analyse und Komposition in eins (ebd., S. 23). Dabei dient der Fall in seiner Besonderheit jedoch nicht der exemplarischen Illustration eines Allgemeinen. Vielmehr erhellt die Konfrontation des Einzelfalls mit allgemeinen Wissensbeständen oder Regeln das, was an diesen zu differenzieren, zu erweitern oder gar zu korrigieren ist (Fatke 2003, S. 59). Die Konstruktion des

Falls gleicht damit dem abduktiven „Zangengriff“ (Kelle/Kluge 2010, S. 23), bei dem gleichursprünglich sowohl von theoretischem Vorwissen wie von empirischem Datenmaterial ausgegangen wird.

3 Fallgeschichten

Aus den Fallgeschichten, die im Rahmen der Begleitforschung erstellt wurden, werden im Folgenden deren zwei ausgewählt und vorgestellt. Es handelt sich hierbei um zwei Fälle, die sich bezüglich ihrer Körperkonzepte und ihres professionellen Selbstverständnisses kontrastieren lassen und bei denen auch die „Entwicklungsgeschichten“ parallel zur Weiterbildung sehr unterschiedliche Verläufe genommen haben. Es wird am Schluss jedoch gezeigt werden, inwiefern die beiden Geschichten eine fallübergreifende Gemeinsamkeit aufweisen.

3.1 Fall 1: Selbstdisziplin und Selbstoptimierung

3.1.1 Zur Interviewpartnerin und ihren Interviewfoki

Rita ist eine Lehrperson mit langjähriger Schulerfahrung, die in einer Grundschulklasse in einer ländlichen Gemeinde der Schweiz unterrichtet.

Rita war stets sehr motiviert für das Interview und zeigte sich im Interview engagiert. Sie betrachtete die Videografien und die Interviews als Möglichkeit, sich mit ihrem Unterricht auseinanderzusetzen und an sich als (Lehr-)Person zu „arbeiten“. Das Streben nach Selbstoptimierung spiegelt sich auch in den Interviewfoki: Rita fokussiert stets den eigenen Körper. Dabei geht es ihr einerseits darum, ihren Körper zu beobachten, (störende) Bewegungen oder Haltungen zu analysieren sowie bessere Unterstützung der gesprochenen Sprache durch die Körpersprache zu erreichen. Andererseits steckt sie sich jeweils aufgrund eines Interviews Ziele, die sie im Unterricht umsetzen will, und reflektiert im nächsten Interview das Erreichen der Zielsetzungen. Geleitet vom Willen zur Selbstoptimierung entfaltet Rita über die drei Interviews hinweg eine Art Entwicklungsgeschichte.

3.1.2 Der Körper im Dienste feldspezifischer Normen

Für Rita ist der Körper im Unterricht ein „wichtiger Botschafter“ – eine metaphorische Umschreibung, die sie von der Tanzkursleiterin übernimmt. An dieser Figur orientiert sich Rita während der ganzen Interviewphase und interpretiert dabei die Aussage der Kursleiterin in einer Form, die sie mit ihren Konzepten von Unterricht und ihren Vorstellungen bezüglich der Rolle des Körpers im Unterricht vereinbaren kann. Für sie stellt der Lehrkörper ein zentrales Element unterrichtlichen Handelns dar; sie sieht in ihm ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen von Unterrichtszielen.

Als wichtiges Ziel ihres unterrichtlichen Handelns erachtet Rita das Herstellen von Ruhe und Ordnung. Sie betrachtet diese Elemente als grundlegend einer-

seits für das Schaffen einer guten Unterrichtsatmosphäre, in der störungsfreier und gelingender Unterricht stattfinden kann. Andererseits steht die Norm der Ruhe nicht nur im Dienste des Vermittlungsgeschehens, sondern erscheint als eigener Wert per se. Diese sieht sie vorbildlich im Verhalten der Logopädin realisiert, einer zusätzlichen Lehrperson, mit der sie im Teamteaching unterrichtet und mit der sie sich nun in der Video Elicitation vergleicht:

Rita: Aber siehst du, sie [gemeint ist die Logopädin] steht viel oft da, so: So wie ein Fels hier, so in der Brandung. So, weißt du, so: [macht es vor] und schaut./I: Ja.//Und ich/ich (+) Ich gehe hier und dort und/Schon nicht laut - weißt du - absolut nicht laut, aber die Bewegung selbst kann bereits Unruhe bringen./I: Ja.//Ich habe mich nun fast ein bisschen als unruhig/Gegenüber der Logopädin habe ich mich als unruhig erlebt. (I1_00:17:08)

In Ritas Wahrnehmung verkörpert die ruhig da stehende Logopädin eine Idealfigur, die fest verankert auch in stürmischen Momenten Ruhe bewahrt und diese an die Kinder vermittelt. Sich selbst dagegen nimmt sie als Herd der Unruhe wahr, ihr pausenloses In-Bewegung-Sein oder ihre Unfähigkeit, wie die Logopädin zum Fels zu erstarren, birgt die Gefahr der Übertragung auf die Kinder. Hier kommt zum Ausdruck, wie groß die Wirkkraft ist, die sie ihrem eigenen Körper bzw. dem Lehrkörper zuschreibt. Aus der Perspektive von Rita – dies verdeutlicht sich im weiteren Verlauf des Interviews – lässt sich diese Wirkkraft durch entsprechende Körperbearbeitung zielorientiert optimieren. Der Lehrkörper ist für Rita form- und trainierbares Material, das instrumentell genutzt werden kann. Wie sich Rita die ideale Formung des Lehrkörpers vorstellt, wird im folgenden Interviewauszug explizit: Um Disziplin herstellen oder aufrechterhalten zu können, wird der Körper einerseits – gemäß dem Vorbild der Logopädin – beruhigt und andererseits einer disziplinierten Bewegtheit unterworfen:

Rita: Ich hatte mir auch zum Ziel genommen, mehr auch einfach mit Gesten, also mit/(+) non-verbal zu arbeiten./I: mhm//(...) Und ich habe auch gemerkt, dass ich bewusst Symbole einfach non-verbal mache./I: mhm//(++). Also ich sage nicht mehr, 'Kommt in den Doppelregenbogen' oder 'Kommt in den Regenbogen' [gemeint ist ein Halbkreis, in dem sich die Kinder aufstellen], sondern ich mache nur noch irgendwie so. Und ich mache so, oder so./I: ^Lmhm//Also mit zwei Fingern den Regenbogen darstellen pro Hand oder mit einem Finger, also mit dem Zeigefinger für den einen Regenbogen. (00:05:57)

Durch gezielt eingesetzte und automatisierte Gestensprache versucht die Lehrerin die Kinder stumm zu dirigieren. Anstelle einer verbalen Intervention steht der gekonnte Einsatz von Körpersprache; aber diese wie jene stehen letztlich im Dienst der unterrichtlichen Ordnung qua Ruhe, welche sie herzustellen respektive aufrecht zu erhalten versuchen.

Rita favorisiert also die indirekte Disziplinierung, welche sich in gekonnter Selbstführung und dem professionellen Einsatz des eigenen Körpers manifestiert. Sie grenzt sich von direkten disziplinarischen Maßnahmen wie lautem Zurechtweisen oder dem Aussprechen von Strafen ab. Für letztere benutzt Rita die negativ besetzte Figur des Polizisten; und obwohl sie diese eigentlich ablehnt, fühlt sie sich ab und zu gezwungen, in diese Rolle zu schlüpfen:

Rita: Also ich muss während dem Unterricht hin und wieder der Polizist sein, wenn ich einfach will, dass nun ruhig gearbeitet wird./I: mhm//Es hat Kinder drinnen, die ganz/die wirklich Schwierigkeiten haben. [...] Und mit diesen muss ich eine andere Sprache hervor nehmen./I: ^Lmhm//habe ich gemerkt. [...] Und das ist eigentlich eh:

nicht unbedingt meine Art,/I: Lmhm// aber ich habe einfach gemerkt, dass man bei ihnen einfach zwischendurch 'Paff'. Und dann muss ich so der Polizist sein/I: Lmhm// und sagen, 'Und nun halten wir dies ein.' [...] (I2_00:41:19)

Die „andere Sprache“, die sie bei gewissen Kindern hervorheben muss, ist diejenige der direkten Disziplinierung; sie wird ihr quasi durch das Verhalten der Kinder aufoktroiert. Polizist sein zu müssen und ein direktes, eventuell gewaltförmiges Wort zu sprechen, torpediert ihr Ideal, Führung über Selbstführung erreichen zu können und Disziplin im Klassenzimmer via Selbstdisziplin und Selbstinszenierung herstellen zu können.

3.1.3 Habitusirritation

Ritas Lehrpersonenhabitus lässt sich wie folgt zusammenfassen: Gelingender Unterricht ist ruhiger und disziplinierter Unterricht. Direkte Disziplinierung und zurechtweisende Adressierungen der Kinder sind tendenziell gewaltförmig und verpönt; die Kontrolle der Schülerinnen und Schüler soll vielmehr über die permanente Selbstdisziplinierung des Lehrerinnenkörpers bewerkstelligt werden. Damit entspricht Ritas Lehrpersonenhabitus über weite Strecken dem Muster, welches ethnographische Studien zu Disziplin und Disziplinierung im Klassenzimmer herausgearbeitet haben (Langer/Richter 2015; Pille 2009).

Eine Irritation dieser habituellen Grundeinstellung erfolgt jedoch im dritten Interview. Obschon der Lehrpersonenkörper auch in dieser Video Elicitation als formbar und prinzipiell optimierbar erscheint, verändert sich – wie in der folgenden Analyse nachgezeichnet wird – der Grad der Stabilität ihres Konzepts.

Rita legt im dritten Interview dar, dass sie sich zur Zeit der Videoaufnahme aufgrund aktueller Belastungen energielos gefühlt habe. Das Thema Energie nimmt im Interview einen zentralen Stellenwert ein, während das Führungsmoment, welches in den ersten Interviews eine dominante Rolle spielte, in den Hintergrund tritt:

Rita: [...]Wenn diese Energielosigkeit nun länger andauern würde,/I: Lmhm// dann hätte es einen Einfluss auf die Schüler,/I: mhm// Dann wäre das Chaos/I: mhm// perfekt danach, denn die fühlen das, die fühlen das auf jeden Fall, wie viel Energie du hast/I: Lmhm// oder eben nicht. Wie viel du entgegenzuhalten oder eben auch mitzutragen vermagst. [...] (I3_00:40:30)

Das Zitat wird strukturiert durch die Oppositionspaare Energie und Kontrolle resp. Energieabfall und Kontrollverlust. Anhaltender Mangel von Energie führt zu Chaos. Die Angst vor dem Chaos bzw. das Streben nach Ordnung und Kontrolle werden also auch hier wieder sichtbar; die Lehrperson präsentiert aber einen anderen Lösungsansatz:

Rita: Was aber nicht bis hinten raus funktioniert ist, dass ich bei mir bin, (+) denn sobald mein Blick von der Klasse weg ist und die Klasse/dass ich die Klasse wie abgebe und sage, 'Nun könnt ihr wirklich arbeiten,/I: mhm// dann habe ich gegen den Schluss dort den Energieabfall,/I: mhm// wobei die Körperspannung wirklich/jedenfalls in diesem Bereich oben, der mir wichtig ist, wirklich zusammenfällt. (...) Ich habe mir einfach gesagt, vorher als ich mir diese Szene angeschaut habe, 'Also ich muss mehr darauf achten, dass ich wirklich bis zum Schluss wirklich oben bin und offen bin.' Aber dass dies mit mir zu tun hat, dass ich bei mir bleibe,/I: mhm// das entstand erst im Gespräch. Und ich denke, das ist entscheidend. (I3_00:45:57)

Rita stört sich daran, dass sie nach Erteilen des Arbeitsauftrages die Körperspannung nicht mehr zu halten vermag. Aber statt dass sie diesem Erschlaffen mit gesteigerten Selbstanforderungen begegnet, bringt sie einen neuen Aspekt ein: das „Bei-sich-selbst-Bleiben“. Dieser Hinwendung zu sich selbst entspricht eine fürsorglichere Haltung dem eigenen Körper und dessen Ressourcen gegenüber. Zwar steht auch diese Selbstzuwendung im Dienste der Ordnung, die aufrechterhalten werden muss: Durch die besorgte Hinwendung zu sich selbst möchte die Lehrerin erreichen, dass sie ihr Energielevel halten kann. Das ist aus ihrer Sicht deshalb notwendig, weil die Schülerinnen und Schüler einen Energieabfall sofort wahrnehmen würden und dadurch ein „Chaos“ ausbrechen könnte. Damit wird nochmals deutlich, dass ihre habituellen Vorstellungen von Unterricht und ihrer Rolle als Lehrperson sich nicht grundlegend verändern. Ziel bleibt das Aufrechterhalten von Ordnung und Ruhe bzw. Disziplin. Neu rückt aber ein anderer Aspekt des Selbst in den Fokus: nicht das Selbst, welches diszipliniert, optimiert und instrumentalisiert werden muss, sondern ein Selbst, um das man sich kümmern und sorgen muss. Das Ideal, Disziplin durch Selbstdisziplin zu erreichen, wird um die Erfahrung erweitert, dass der bearbeitbare Körper auch ein verletzlicher Körper ist, der der Sorge bedarf. Es zeigt sich damit eine gewisse Nachsicht mit sich selbst, eine Weichheit, die sich in der Aufweichung des Konzepts spiegelt.

3.2 Fall 2: Idealisierung und Desillusionierung

3.2.1 Zur Interviewpartnerin und ihren Interviewfoki

Anna ist eine Lehrperson mittleren Alters und unterrichtet an einer Primarschule in einer Agglomerationsgemeinde der Schweiz, die als sozialer Brennpunkt gilt.

In den Interviews steht die Auseinandersetzung mit der Frage im Fokus, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen und welcher Gestalt Unterricht sein sollte, damit Lernende (und Lehrende) „ihren“ Raum bekommen und „sich selbst“ sein können. Anna kommt immer wieder auf die Themen Freiheit und Raum für Selbstentfaltung sowie auf – diese Entfaltung störende – Strukturen oder Hierarchien zu sprechen. Der Fokus liegt also auf der Frage nach den idealen Bedingungen für die Entfaltung des Selbst.

Ein Charakteristikum des Falls ist, dass sich im dritten Interview eine maßgebliche Veränderung hinsichtlich der Unterrichtswahrnehmung abzeichnet. Während Anna in den ersten zwei Interviews betont locker auftritt und eine weitgehend unkritische Haltung zu ihrem Unterricht einnimmt, stellt sie im dritten Interview ihr Unterrichtshandeln stark in Frage.

3.2.2 Der Körper als Mittel zu Selbstentfaltung und Befreiung

Grundlegend für die Unterrichts- wie Körperkonzeptionen von Anna ist die Annahme, dass Kinder über ein „Selbst“ verfügen, dessen Entfaltung zu Glück oder Wohlbefinden führt. Ein wichtiges Unterrichtsziel ist deshalb, Räume für Selbstentfaltung zu schaffen.

Für Anna bedürfen ihre Schulkinder solcher Entfaltungsräume, da ihr außerschulischer Alltag ihnen wenig Spielraum für Entdeckungen lässt. So sieht es Anna als ihre Aufgabe, in der Schule Nischen für Selbstentfaltungsprozesse zu

schaffen. Dabei unterzieht sie den Schulraum einer Binnendifferenzierung; es sind für sie insbesondere bewegte Momente, in denen die Kinder Freiheit erleben und „sich selbst“ sein können:

Anna: Mhm. (+) (...) Schule ist etwas, das sehr ehm: strukturiert ist, wo die Kinder sehr viele Dinge immer machen müssen, die die Lehrerin sagt./I: mhm//Für mich/Ich probiere immer, gerade in den/im Turnen oder auch ansonsten, probiere ich immer wieder, Möglichkeiten zu schaffen, wo sie auch mal selbst können. Also dass es nicht einfach immer nur ein Folgen und ein Machen./I: mhm//was gesagt wird. [...] Und gerade im Turnen ist es mir sehr wichtig, dass es nicht nochmals immer heißt 'Und jetzt alle Hände in die Luft und jetzt alle/I: mhm//das und das.' Weil das heißt es oft genug im Unterricht, im Rechnen, im Deutsch. Das ist viel, was sie einfach tun müssen, genau wie man es sagt. Und ich finde es für sie persönlich sehr wichtig./I: ^Lmhm//dass sie auch, das andere entwickeln und dass dies auch gefördert wird. (I1_00:38:23)

Aus der Sicht von Anna erfahren Schülerinnen und Schüler im Unterricht oft (körpergebundene) Normierungen („alle die Hände in die Luft“). Stark strukturierte Unterrichtsepisoden bringt sie mit Disziplinierung der Kinder, dem Durchsetzen einer vorgegebenen Ordnung und mit Zwang in Verbindung. Alternativ dazu will sie den Kindern die Möglichkeit geben, dass sie sich jenseits von Regeln bewegen und „sich selbst sein können“. Damit differenziert sie zwischen einem Schulraum, in dem – im Dienste des Lernens – normiert wird, und «Bewegungsräumen» bzw. bewegten Sequenzen, in denen Gestaltungsmöglichkeiten entstehen.

Körperliche Bewegung birgt für Anna also das Versprechen von Freiheit und den Schlüssel zur Selbstentfaltung.

Die Konzeption des Körpers als Tor zum Selbst fußt mehrheitlich nicht auf konkreten Beobachtungen, sondern wird von Anna auf abstrakter Ebene anhand der – eben ausgeführten – Differenzierung von Räumen (Schulzimmer als strukturierter Raum – Turnhalle als Raum der Freiheit) abgehandelt. Nebst dieser abstrakten Konzeption von Körper bespricht Anna in den Interviews auch konkretes körperliches Tun. Dabei fokussiert sie häufig auf Jungen mit Migrationshintergrund, wohingegen die Mädchen im Hintergrund bleiben. Die Körper der Jungen erscheinen ihr als kulturell und geschlechtsspezifisch überformte Körper. Das wird zum Beispiel in einer Interviewsequenz sichtbar, in der Anna das „Gebaren“ eines Schülers analysiert, der sich – um den Stuhl neben ihm für seinen Freund freizuhalten – einem anderen Anwärter auf den Platz mit breiter Brust in den Weg stellt und ihm auf den Hinterkopf schlägt:

Anna: (+) Das ist für mich eine typische Pausenplatz-, Spielplatz-, Quartier-Situation, wobei ich weiß, dass diese Kinder und inklusive ihre Väter sich oftmals bei Konflikten so aufführen. Es geht um eine Machtdarstellung, es geht darum, um den Platz/den Platzhirschen zu markieren, Revier zu markieren. Ich weiß, dass diese Kinder mit solchem Gehabe aufwachsen, (+) dass dies Teil ist von dem, was ihr Leben/was ihr alltägliches Leben ist. Ich natürlich als Lehrerin mit meinem Auftrag oder auch mit meinem Menschenbild, (+) eh: will dies nicht, ein solches Gebaren bei mir ihm Schulzimmer. [...] (I2_00:30:20)

Anna identifiziert das Vorgehen des Schülers als ein machtförmiges Verhalten, das normalerweise außerhalb des Schulzimmers – auf dem Pausenplatz, Spielplatz oder im Quartier – erfolgt. Damit verweist sie nochmals darauf, dass für sie verschiedene Felder (hier außerschulischer Raum – Schulraum) unterschiedlich strukturiert sind und jeweils spezifische Handlungsspielräume bieten. Der Junge

bemächtigt sich des Platzes neben ihm, was für Anna als ein Abbild „typisch“ männlichen Revierverhaltens gilt, welches die Schüler außerhalb des geschützten Schulraums lernen. Sie versteht das Verhalten des Jungen als Konsequenz seiner männlich geprägten (sowie schicht- und kulturspezifischen) Sozialisation.

Aus der Perspektive von Anna gehen überformte Körper mit Begrenzungen einher: Einerseits werden manche Kinder durch machtförmiges Auftreten anderer unterdrückt und andererseits steht die Idee eines Körpers, der befreit, im Widerspruch zur Idee eines geschlechtlich, kulturell und sozial normierten Körpers.

3.2.3 Habitusirritation

Der Lehrpersonenhabitus von Anna könnte als „reformpädagogisch“ etikettiert werden: im Zentrum ihres pädagogischen Bemühens steht die Selbstentfaltung des Kindes. Diese möchte sie maßgeblich über den freien körperlichen Selbstausdruck fördern. Der Habitus von insbesondere männlichen Schülern mit Migrationshintergrund erscheint ihr fremd und aggressiv und wird als soziale und kulturelle Überformung gedeutet, aus denen sie die Schüler befreien möchte.

Mit der Konstruktion vom Körper als Ort der Transformation zum Selbst geht eine weitgehend unkritische Sichtweise der videografierten Unterrichtseinheiten einher. Negative Aspekte bezüglich der Unterrichtsorganisation oder des Lehrerinnenhandelns werden in den ersten beiden Interviews weitgehend ausgeblendet. Im dritten Interview jedoch kommt es zu einem Umschlag: Anna schwenkt von ihrer mehrheitlich unkritischen Beurteilung des eigenen Unterrichts um zu einer negativ gefärbten Sichtweise. Diesen deutlich kritischeren Blick auf das Unterrichtsgeschehen bringt sie in Zusammenhang mit ihren Erfahrungen in der Intensivwoche der Tanzweiterbildung, während der sie sich häufig im Spiegel beobachten konnte:

Anna: [...] (+) Eben auch weil die ganze Woche sehr stark eben auf Selbstbeobachtung aus war./I: mhm//und dies ist nicht nur schön. Also wir waren beispielsweise die ganze Woche beim Tanzen vor einem Spiegel. Ich habe mich bereits die ganze Woche gesehen und ich hatte meinen Körper die ganze Zeit gesehen, ich habe gesehen, ehm/(+) Ich bin natürlich nun auch in dieser Gruppe eigentlich eher eine ältere Frau, ich bin eine ältere Lehrerin. Und ich war nie ein solches Bewegungstalent./I: mhm//also ich kann nicht so wahnsinnig tief nach unten und es sieht also bei mir auch nicht super elegant aus, oder super schön, jeweils wenn ich mich bewege und/(+) Ja, es ist nicht nur schön, sich so genau anzuschauen./I: ^Lmhm//Man sieht auch viele Schwächen und vielleicht ist auch deshalb der Blick, dass ich es gerade so wahnsinnig/Ich habe dies nun einfach nur noch schrecklich gefunden. (...) (I3_00:55:42)

Anna sieht sich während der Intensivwoche einer „Selbstbeobachtung“ ausgesetzt, die in eine Krise führt. Für sie taucht im Spiegel eine alte Frau auf, die sich nicht durch Schönheit und Eleganz auszeichnet. Das Entdecken von scheinbaren Mängeln führt dazu, dass sie die Konfrontation mit dem Spiegelbild als „schrecklich“ erfährt. In dieser Ernüchterung sieht sie den Grund, dass sich auch die Wahrnehmung auf den Unterricht verändert. Sie tritt in eine kritischere Phase ein, in der sie sich als Lehrperson und ihren Unterricht als unzureichend beurteilt. Das Idealbild des Körpers als Medium der Befreiung zerbricht am Spiegelbild. Wie die Desillusionierung bezüglich des eigenen Körpers sich in die Beurteilung des eigenen Unterrichts fortsetzt, wird nochmals im folgenden Zitat deutlich:

Anna: Weil man ja eigentlich auch ein Bild hat von allem, von sich selbst, von gutem Unterricht, von Idealen, (+) und dann zu merken, dass man dem gar nicht so entspricht, also (+) ich bin eigentlich - also logisch - auch nur ein Mensch, oder. Und ich kann nicht alles sehen und ich kann nicht auf alles reagieren, ich kann nicht immer ehm: meinen Idealen entsprechen, weder beim Unterrichten, (+) noch dabei, mich selbst zu sein./I: mhm//(+). Ja, denn das ist so wahnsinnig schwierig, ideal zu sein, das kann - glaube ich - gar niemand. Ich wäre es einfach sehr gerne. [kichert] (00:56:59)

Im Spiegelbild eröffnet sich für Anna die Diskrepanz zwischen einem Idealbild und dem scheinbaren Realbild. Sie zieht das Fazit, dass sie ihrem Anspruch – stets perfekt zu sein – nicht umfassend genügen kann. Damit kann der Körper die an ihn gestellte Erwartung nicht erfüllen: Statt ein Ort der Transformation zur Freiheit zu sein, wird der Körper zum Ort einer – als schmerzhaft erfahrenen – Selbsterkenntnis, dass sie als „ein Mensch“ kein Ideal zu sein vermag.

4 Schlussfolgerung

Die Unterschiede zwischen den beiden Fällen sind einerseits eklatant. Während der Habitus von Fall 1 bei der Disziplinierung des eigenen Körpers ansetzt, verfolgt Fall 2 ein Ideal, das den bewegten Körper zum Freiheitsversprechen stilisiert. Unterschiedlich ist auch die Art und Weise, wie sich die Habitusirritationen manifestieren und wie damit umgegangen wird: Fall 1 antwortet auf die Bedrohung des Ressourcenverschleißes mit Besorgnis und verstärkter Hinwendung zu sich selbst, Fall 2 auf die Enttäuschung mit umfassender Selbstkritik.

Andererseits lassen sich trotz dieser auffälligen Unterschiede zwischen den beiden Fällen Gemeinsamkeiten herausarbeiten und damit zeigen, dass ihre Verschiedenheit eine „Verschiedenheit in der Gleichartigkeit“ ist. Beide Entwicklungsgeschichten zeigen zum einen – und das vielleicht wenig überraschend – dass für die Lehrpersonen die feldspezifische Anforderung, Disziplin herzustellen und disziplinierend auf die SchülerInnen(-körper) einzuwirken, als Konflikt wahrgenommen wird. Innerhalb dieses Konflikts sind die je spezifischen habitualisierten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster Bewältigungsstrategien. Zum andern aber wird deutlich, dass diese Schemata irritierbar und brüchig sind. Der Habitus als heterogenes Bündel von Dispositionen wird in diesen Geschichten nicht als in sich geschlossener und verfestigter Panzer rekonstruierbar, sondern als verletzliches Gebilde, welches punktuell aufbrechen oder sich verschieben kann.

Unsere zu Beginn gestellte Frage, wie Habitus und Habitus transformation in- einander verschränkt sind, führt im Anschluss an das untersuchte empirische Material zu zwei weiterführenden Thesen; die eine ist theoretischer, die andere bildungspraktischer Natur.

Die Habitusirritationen, die sich in den untersuchten Interviews abzeichnen, reagieren auf Anforderungen des sozialen Feldes Schule und Unterricht und können als Versuche gelesen werden, mit prekär gewordenen Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Feld umzugehen. Sie sind also – analog zu Bourdieus Passungstheorie – nur auf dem Hintergrund des strukturierenden Feldes zu verstehen. Manifest jedoch werden sie am Körper und dessen Grenzen. Dies hat habitustheoretische Implikationen: Wenn das Habituskonzept den Körper

v.a. in seiner Funktion als Einschreibefläche für soziale Prägungen begreift, so ließe sich im Anschluss an unsere Untersuchung dessen Funktion als Grenze, als begrenzte und begrenzende Ressource hervorheben. Im und am Körper wird die organisationsspezifische Ordnung und das, was sie diesem abverlangt, erfahrbar.

Eine zweite Schlussfolgerung betrifft die bildungspraktischen Konsequenzen unserer Untersuchung. In beiden Fallgeschichten reflektieren die Lehrpersonen darauf, ob und wie sie den Anforderungen des Feldes gerecht werden können. Die Frage jedoch, inwiefern diese überhaupt gerechtfertigt sind oder welche Zumutungen die sozialen Strukturierungen des Feldes an sie selber stellen, bleiben ausgeblendet. Zwar können wir die Frage, ob die Habitusirritationen als nachhaltige Transformation zu betrachten seien, aufgrund des eingeschränkten zeitlichen Horizonts und der methodischen Anlage der Untersuchung nicht beantworten. Wir wissen nicht, ob die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Wahrnehmungs- und Deutungsschemata auch zu langfristigen Veränderungen in den Unterrichtsroutinen führt. Aufgrund unserer Erkenntnisse denken wir jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem sozialen Feld Schule, seinen Strukturierungen und Prägungen notwendige Voraussetzung dafür ist. Wenn das reflexive Bemühen, wie bei den befragten Lehrpersonen, vor der Analyse von Strukturen Halt macht, so bleibt es auf halbem Weg stehen. Vielleicht gilt für den selbstreflexiven Verstehensprozess in (Lehrpersonen-)Weiterbildungen dasselbe, was Bourdieu für den sozialwissenschaftlichen Verstehensprozess allgemein geltend gemacht hat: dass Verstehen nämlich mit Erklären eine Einheit bildet, letzteres jedoch darauf beruht, Einsichten zu gewinnen „in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biografischen Werdegang der Person im Sozialraum einhergehen“ (Bourdieu 2017, S. 398).

Literatur

- Alkemeyer, T. (2009): 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.
- Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (2009): Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld, S. 7–20. <https://doi.org/10.14361/9783839411421-intro>
- Berg, C./Milmeister, M. (2008): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9. Jg., H. 2, Art. 13.
- Bourdieu, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2017): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Köln.
- Düwell, S./Pethes, N. (2014): Fall, Wissen, Repräsentation – Epistemologie und Darstellungsästhetik von Fallnarrativen in den Wissenschaften vom Menschen. In: Düwell, S./Pethes, N. (Hrsg.): *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform*. Frankfurt a.M./New York, S. 9–33.

- Fatke, R. (2003): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Pren- gel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissen- schaft*. Weinheim/München, S. 56–68.
- Forneck, H./Wrana, D. (2009): Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 175–189. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_10
- Henry, S.G./Fetters, M.D. (2012): Video Elicitation Interviews: A Qualitative Research Method for Investigating Physician-Patient Interactions. In: *Annals of Family Medicine*, 10. Jg., H. 2, S. 118–125. <https://doi.org/10.1370/afm.1339>
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Krais, B. (1988): Kommentar zur strukturalistischen Bildungstheorie des Habitus. In: De- we, B./Frank, G./Huge, W. (Hrsg.): *Theorien der Erwachsenenbildung*. München, S. 213–216.
- Kramer, R.-T. (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bil- dungsforschung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Langer, A./Richter, S. (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Eth- nographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Dis- kursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wies- baden, S. 211–229. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_11
- Maschke, S. (2013): *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang . Eine In- terview- und Fotoanalyse bei Lehramtsstudierenden*. Weinheim.
- Niestradt, F./Ricken, N. (2014): Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bil- dungshabitus. In: Helsper, W./Kramer, R./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theore- tische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden, S. 99–124.
- Pille, T. (2009): *Organisierte Körper. Eine Ethnographie des Referendariats*. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld, S. 161–178. <https://doi.org/10.14361/9783839411421-008>
- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Hab- itustheorie im Licht neuerer Arbeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25. Jg., H. 3, S. 281–296.
- Rieger-Ladich, M./Friebertshäuser, B./Wigger, L. (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm*. In: Rieger-Ladich, M./Friebertshäuser, B./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 9–19. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_1
- Rosenberg, F. (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Rosenberg, F. (2017): *Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bil- dungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu*. In: Rieger- Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): *Pierre Boudieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 299–314. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_15
- Seidel, T./Stürmer, K./Blomberg, G./Kobarg, M./Schwindt, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education*, 27. Jg., H. 2, S. 259–267.
- Sherin, M. (2007): *The Development of Teachers’ Professional Vision in Video Clubs*. In: Goldman, R./Pea, R./Barron, B./Derry, S. (Hrsg.): *Video Research in the Learning Sci- ences*. New York, S. 383–395.
- Sherin, M./Van Es, E. (2005): *Using video to support teachers’ ability to notice classroom in- teractions*. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 13. Jg., H. 3, S. 475–491.

- Tervooren, A. (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München, S. 157–180.
- Walker, R. (2014): Achtung Auftritt - Lehrpersonen im Rampenlicht. Lehrerhandeln im Fokus der Performativität. In: Behrens, C./Rosenberg, C. (Hrsg.): TanzZeit – LebensZeit. Leipzig, S. 94–112.
- Wigger, L. (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 101–118.

André Epp

Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview

Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie

Considerations on triangulation of biographical narrative interviews and expert interviews

Methodological modifications and extensions to identify relations between biography and practical theory

Zusammenfassung

Um die Komplexität und den Zusammenhang biographischer Konstitutionsbedingungen pädagogischer Professionalität fassen zu können, bedarf es eines entsprechenden Erhebungsinstrumentes. Aufgrund der Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview gilt es theoretisch zu begründen, warum eine Verschränkung beider Interviewformen umfassender ermöglicht, biographische und berufsbezogene (professionelle) Sinnstrukturen in Subjektiven Theorien zu identifizieren und aufeinander zu beziehen.

Schlagworte: Biographisch-narrative Interviews, Expert*inneninterview, Triangulation, Professionalität, Subjektive Theorie

Abstract

In order to capture the complexity of and the relationship between biographical conditions and educational professionalism, an appropriate research tool is required. Due to the similarities between biographical-narrative interviews and expert interviews a theoretical justification for combining both to identify and connect biographical and professional semantic structures in practical theories is required.

Keywords: Biographical-narrative interview, expert interview, triangulation, professionalism, practical theories

1 Gegenwärtige Überlegungen zur Verschränkung von Forschungsperspektiven (in der Biographieforschung)

Die Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften betrifft nicht nur ihre Konstitution selbst, sondern tangiert auch die einzelnen Individuen genauso wie Forschende und ihre Gegenstände, mit denen sie sich auseinandersetzen. Hinsichtlich der Komplexitätszunahme stehen Forschende fortlaufend vor der Aufgabe, das *Forschungsdesign* an die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes anzupassen, um ihn umfassend(er) beleuchten zu können (vgl. u.a. Alber/Schiebel 2018, S. 611; Fabel/Tiefel 2002, S. 347; Flick 2011).

Vor der skizzierten Herausforderung steht ebenfalls die biographische Professionsforschung (vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe 2002). Gegenwärtig setzt sie sich u.a. damit auseinander, wie der biographische Hintergrund professionellen Handelns erfasst werden kann, da in biographisch-narrativen Interviews meist „große Lebensgeschichtliche Linien gezogen werden und weniger“ (Völter 2018, S. 481) das Handeln in der Praxis im Fokus steht. Umgekehrt können mit anderen Interviewformen zwar Informationen über das pädagogische Handeln erfasst werden, jedoch weniger biographische Prozessverläufe (vgl. ebd., S. 480–481).

Um der erwähnten Komplexität gerecht zu werden, müssen aus methodischer Sicht Überlegungen angestellt werden, wie diese umfassender in den Blick zu nehmen ist, sodass die exemplarisch für die biographische Professionsforschung aufgeworfenen Schwierigkeiten bearbeitet werden können. Diesbezüglich wird gegenwärtig diskutiert, inwiefern die Strategie der Triangulation, die auf die Kombination oder Integration unterschiedlicher Theorien, Methoden und Daten abzielt (vgl. u.a. Denzin 1970), dazu geeignet ist, die erwähnte Komplexität zu erfassen. Mit dem Vorgehen wird eine Ergänzung von Perspektiven angestrebt und nicht die Erhöhung der Validität, wie gängige Vorstellungen fälschlicherweise annehmen (vgl. Marotzki 1999, S. 125–127).

„Weder reduziert theoretische Triangulation notwendigerweise Verzerrungen, noch erhöht methodologische Triangulation die Validität. Theorien sind allgemein das Ergebnis ganz unterschiedlicher Traditionen, so daß man durch ihre Kombination ein vollständigeres Bild erhält, jedoch kein ‚objektiveres‘. Ganz ähnlich sind verschiedene Methoden aus verschiedenen theoretischen Traditionen entstanden, weshalb ihre Kombination zu mehr Reichweite und Tiefe führen kann, nicht jedoch zu mehr Richtigkeit“ (Fielding/Fielding zit. nach ebd., S. 128).

D.h., Triangulation gewährleistet, Forschungsgegenstände in ihrer Tiefe und Breite zu analysieren, da diese aufgrund der Kombination von Methoden und/oder Theorien umfassender und facettenreicher aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben und erklärt werden können (vgl. Alber/Schiebel 2018, S. 617; Campbell/Fiske 1959; Flick 2011, S. 16–17; Kalthoff 2010, S. 354; Marotzki 1999, S. 128; Smith 1975). Denzin (1970, S. 301–312) differenziert dabei vier unterschiedliche triangulative Grundformen, die er jedoch nicht als vollständig zu durchlaufende Schritte im Forschungsprozess erachtet, sondern lediglich als Systematisierungshinweise auffasst:

- Die *Daten-Triangulation* kombiniert unterschiedliches Datenmaterial miteinander, das bspw. aus verschiedenen Quellen stammen kann, an unterschied-

- lichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben wurde. Es wird versucht, effizient ein Höchstmaß an theoretischem Gewinn zu erzielen.
- Bei der *Forschenden-Triangulation* werden verschiedene Personen in den Prozess der Datenauswertung und -erhebung mit einbezogen, um der Subjektivität der Einzelnen entgegenzuwirken.
 - Die *Theorien-Triangulation* ist durch den Einbezug unterschiedlicher theoretischer Konzepte zu charakterisieren, um sich dem Forschungsgegenstand von verschiedenen Perspektiven anzunähern.
 - Die *Methoden-Triangulation* kombiniert unterschiedliche Methoden bei der Datenerhebung. Dies kann unter der Perspektive *within-method*, also innerhalb einer Methode, und *between-method*, also der Kombination verschiedener Methoden, erfolgen. Mit der Kombination wird primär das Ziel verfolgt, die Begrenztheit der Einzelmethode zu bearbeiten.

Denzins Systematisierungsvorschlag verdeutlicht, dass unter Triangulation zwar sehr unterschiedliche Prozesse und Verfahren verstanden werden, die jedoch alle gemeinsam auf die mehrdimensionale Erfassung des Forschungsgegenstandes abzielen – auf eine exakte Positionsbestimmung eines Sachverhaltes von verschiedenen Referenzpunkten aus. Triangulierung kann somit einerseits als eine Strategie der Perspektivierung verstanden werden, da sie die Chance bietet, unterschiedliche Perspektiven miteinander zu verbinden (vgl. Köttig 2009, S. 66) sowie Schwächen, die bspw. mit einer Methode verbunden sind, auszubalancieren, und andererseits als eine Geltungsbegründung im Forschungsprozess, „um Gemeinsamkeiten und Widersprüche in den Ergebnissen zu identifizieren“ (Flick 2014, S. 418). Hinsichtlich der Bearbeitung der Schwächen muss m.E. jedoch die Frage aufgeworfen werden, in welchem Ausmaß diese bearbeitet werden können und inwiefern reflektiert wird, dass diese *nicht* gänzlich neutralisiert, sondern immer nur begrenzt werden können. Des Weiteren sollte sich in Zukunft ebenso zunehmend damit auseinandergesetzt werden, inwieweit sich die Schwächen durch das triangulierende Vorgehen (nur) verschieben oder sie neue bzw. andere hervorbringen. Insgesamt: Triangulation erlaubt einerseits, Gegenstände in ihrer Breite und Tiefe zu analysieren, sie darf andererseits – so meine Lesart – jedoch nicht als ein Allheilmittel verstanden werden, das ohne Schwächen operiert und die Komplexität der sozialen Wirklichkeit in seiner Gesamtheit erfasst.

Zwar hat triangulierendes Vorgehen als methodische Strategie eine lange Tradition, noch lange bevor der Begriff in den Sozialwissenschaften diskutiert wurde: Man denke nur an die Studie zu den Arbeitslosen von Marienthal (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1982), an die von Thomas und Znaniecki (2007) durchgeführte Studie „The Polish Peasant in Europe and America“, aber auch in den Studien von Glaser und Strauss (1965) und ihren methodologischen Ausführungen können Vorgehensweisen im Forschungsprozess identifiziert werden, die laut Flick (2011, S. 9) aus heutiger Sicht als Triangulation bezeichnet werden können. Jedoch werden auch gegenwärtig triangulierende Verfahren vielfach in der Forschungspraxis praktiziert, allerdings nicht zwingend unter diesem Stichwort diskutiert (vgl. Alber/Schiebel 2018, S. 611; Fabel/Tiefel 2002, S. 347; Köttig 2009, S. 65).

Für die Biographieforschung kann bspw. festgehalten werden, dass schriftliche und mündliche biographische Selbstpräsentationen zunehmend mit visuellen Selbst- und Fremdpräsentationen, ethnographischem Material, historischen Dokumenten oder der Diskursforschung trianguliert werden (siehe zusammenfas-

send Alber/Schiebel 2018). Des Weiteren fließen „auch jenseits expliziter Daten- und Methodenkombination triangulierende Elemente in die biographieanalytische Forschungspraxis ein, wie z.B. methodologische und (erkenntnis-)theoretische Implikationen aus hermeneutischen, textanalytischen, gestalttheoretischen Ansätzen oder konversationsanalytische und erzähltheoretische Fundierungen“ (ebd., S. 615).

Aktuell gewinnt der Begriff *Triangulation* im Zuge von *Mixed-Method-Research* zwar auch im deutschsprachigen Wissenschaftskontext an Aktualität (vgl. Burzan 2016), jedoch werden durch die synonyme Begriffsverwendung von *Mixed-Methods* und *Triangulation* nicht nur Unterschiede verwischt (vgl. Alber/Schiebel 2018, S. 613), sondern weitere Möglichkeiten der *Triangulation* überblendet. D.h., sie werden erst gar nicht mehr aufgegriffen, erörtert und/oder gar gedacht, da sich ausschließlich auf eine Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden fokussiert wird. Begünstigt wird dies dadurch, dass auch hier, wie beim triangulierenden Vorgehen, verschiedene Grundformen identifiziert werden können. Mittels vier Dimensionen (Stärke des wechselseitigen Bezugs, Gewichtung der verknüpften Methodenstränge, Reihenfolge des Methodeneinsatzes, Phase der Verknüpfung) differenziert Burzan (2016, S. 31–66) zwei Grundformen – sequenzielle und nicht-sequenzielle Verknüpfungen – die wiederum weitere Unterformen aufweisen. Entsprechend sind die oben beschriebenen gängigen Vorstellungen, dass *Triangulation* eine Strategie der Validierung sei, nicht verwunderlich, da ausgeblendet wird, dass Denzins (1989) konzeptionellen Überlegungen zur *Triangulation* nicht auf die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden gerichtet ist, sondern eher als ein Plädoyer zur Nutzung des Spektrums qualitativer Methoden verstanden werden kann, das er ausdrücklich in die Tradition der Forschungen der Chicago-Soziologie stellt.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Verschränkungen von Forschungsperspektiven in Form von triangulierenden Vorgehen zwar vielfach (implizit) angewendet werden, jedoch die damit einhergehenden Implikationen, die damit zusammenhängenden Probleme und Potenziale sowie die entsprechenden Arbeitsschritte nur in Ausnahmefällen expliziert und im Forschungsprozess selbst nicht umfassend reflektiert werden (vgl. Ecarius/Miethe 2011, S. 7; Fabel/Tiefel 2002, S. 347). Da die Wahl des *Triangulierungsset* allerdings nicht willkürlich erfolgen kann, sondern der theoretischen *Begründungspflicht* unterliegt (vgl. Marotzki 1999, S. 128), muss sich in Zukunft intensiver damit auseinandergesetzt werden, wie und warum bestimmte Erhebungs- und Auswertungsverfahren miteinander trianguliert werden, um die damit verbundenen Möglichkeiten, aber auch Schwächen, bei der Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven auf den Forschungsgegenstand zu berücksichtigen und entsprechend zu reflektieren.

Da die *Begründungspflicht* nur schwer losgelöst vom Forschungsgegenstand einzulösen ist, werden im Folgenden unter Zuhilfenahme eines Forschungsprojektes, das in seinen Grundzügen dargelegt wird (2), die methodischen Vorzüge der Verbindung von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview und den in diesem Rahmen zum Zuge kommenden Analyseinstrumenten dargelegt (3). Obgleich hier die theoretische Auseinandersetzung und *Begründungspflicht* im Fokus steht, es also nicht so sehr um das praktische Vormachen mithilfe empirischer Materials geht, wird der methodische Nutzen der Verschränkung dennoch exemplarisch mittels empirischer Daten verdeutlicht (4). Abschließend erfolgen ein Ausblick und ein kritisches Resümee (5).

2 Die biographische Genese Subjektiver Theorien

Dass Lehrkräfte den Übergang ihrer Schüler*innen von der Schule in die Berufsausbildung auf verschiedene Weise konstruieren, weist Epp (2017) mithilfe des Bezugsrahmens Subjektiver Theorien empirisch nach. In der Untersuchung konnten einerseits Theorieorientierungen von Lehrer*innen herausgearbeitet werden, die über eine eingeschränkte Repräsentation der sozialen Realität verfügen und bei ihrer alltäglichen Arbeit nur teilweise oder gar nicht auf das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Wissen, das ihnen in der akademischen Ausbildung vermittelt worden ist, zurückgreifen. Diese Lehrkräfte verfügen ferner über ein Handlungsrepertoire, das vielen sozialen Situationen nicht gerecht wird, da sie stereotypisierend kategorisieren, bestimmte *Wirkfaktoren* als Quasi-Naturdeterminanten *verdinglichen* (im Sinne der klassischen Wissenssoziologie), konkrete Fallbezüge unterdrücken und jedes professionelle Eigenengagement ausschließen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass auch Lehrkräfte trotz ihrer akademischen Ausbildung wissenschaftliche Sachverhalte oftmals reifiziert interpretieren (z. B. die Fokussierung und Vereindeutigung sehr vager bzw. diffuser statistischer PISA-Ergebnisse, die dann – unterstützt durch eine entsprechende Diskursöffentlichkeit – „steil“ interpretiert werden). Sie fassen menschliche Phänomene als außer- oder übermenschlich auf: als Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens (vgl. Berger/Luckmann 2004, S. 95).

Andererseits verdeutlicht die Studie, dass es auch Lehrkräfte gibt, die eine sehr elaborierte Theorieorientierung aufweisen. Im Gegensatz zu Ersteren legen sie ihrem Handeln Wissensressourcen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Provenienz zugrunde und nehmen die komplexe soziale Realität viel differenzierter wahr. Sie nennen zentrale Perspektiven der Professionstheorien und -forschung, betrachten den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung differenziert und fallspezifisch, weisen ein erhebliches biographie-analytisches Statuspassage-Bewusstsein auf und verfügen über diverse Engagementmöglichkeiten und -strategien, wie dem Initiieren *biographischer Arbeit*.

Da das Konstrukt Subjektive Theorien nicht nur Wissensressourcen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Provenienz umfasst, also jenes, das in der akademischen Ausbildung erworben wurde, sondern ebenso wie eine Person (berufs-)biographisch geprägt worden ist (vgl. Dann 2000) – die Wissenssoziologie bezeichnet ersteres als *sozial* und letzteres als *biographisch* geprägtes *Wissen* (vgl. Honer 1999, S. 32–35) – muss vor dem Hintergrund der skizzierten Ergebnisse sowie vor der Annahme, dass das Curriculum für die universitäre Lehrer*innenbildung bundesland- und universitätsübergreifend vergleichbar ist, die Frage aufgeworfen werden, inwiefern Subjektive Theorien durch biographische Momente, Erfahrungen sowie Ereignisse beeinflusst werden.

Dass die Biographie Auswirkungen auf das professionelle Handeln hat, weist die biographische Professionsforschung nach (vgl. Kraul/Marotzki/Schewpe 2002). In Bezug auf die Erkenntnisse der bereits getätigten Forschungen wird angenommen, dass auch vorzufindende Haltungen, Einstellungen und Wissensbestände, also die Subjektive Theoriestruktur der Lehrkräfte, durch die Biographie geprägt werden. Dies bedarf allerdings empirischer Fundierung (vgl. Rosken 2009, S. 72), da der Zusammenhang zwischen Subjektiver Theorie und Biographie empirisch bisher kaum belegt ist.

3 Theoretische Begründungspflicht der Triangulation

In bisherigen Studien, in denen narrative Elemente mit Leitfadeninterviews kombiniert wurden (siehe bspw. Fabel-Lamla 2004), wird das Verhältnis der Erhebungsinstrumente zueinander nur unzureichend aufgezeigt. Entsprechend wird nachfolgend der geforderten theoretischen Begründungspflicht triangulierenden Vorgehens (Abschnitt 1) vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungsfrage (Abschnitt 2) nachgekommen. Es werden Relationen zwischen biographisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983) und Expert*inneninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1989) aufgezeigt und begründet, warum diese fruchtbar miteinander verbunden werden können. Des Weiteren wird erörtert, mit welchem Methodeninstrumentarium die so erhobenen Daten analysiert und wie sie produktiv zueinander in Bezug gesetzt werden können, um den Forschungsgegenstand in seiner Tiefe und Breite zu erfassen – also relationale *Verstrickungen zwischen Subjektiver Theorie und Biographie* zu identifizieren.

3.1 Relationen zwischen Expert*inneninterview und biographisch-narrativem Interview

In der Methodendiskussion wird das Expert*inneninterview „oftmals von offenen, eher narrativ orientierten Interviews stark abgegrenzt“ (Kruse 2015, S. 168). Begründet wird dies mit dem Forschungsinteresse: Expert*inneninterviews fokussieren nicht wie biographisch-narrative Interviews auf die „Person als Ganzes“. Sie messen dem „Geschichten erzählen“ keine Bedeutung bei, da lediglich ein Interesse an objektiv-sachdienlichen Informationen und Fakten besteht. In diesen Grundannahmen liegt jedoch laut Kruse (ebd., S. 151–160) ein Irrtum, der nicht nur zu einer missverständlichen Verortung von Expert*inneninterviews geführt hat, sondern ebenso erkenntnisgenerierende Potenziale verschenkt. Dass narrative Textpassagen vorschnell aus Expert*inneninterviews verbannt werden, hängt damit zusammen, dass narrative Interviews oftmals irrtümlicherweise mit biographisch-narrativen Interviews gleichgesetzt werden, da angenommen wird, dass ausschließlich narrative Interviews zur Erhebung von Biographien eingesetzt werden können. Vernachlässigt wird, dass das narrative Interview ursprünglich nicht in der Biographieforschung entwickelt worden ist, sondern sein Entstehungskontext auf ein sozial- und politikwissenschaftliches Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen zurückgeht (vgl. Schütze 1976) und erst anschließend daran zum biographisch-narrativen Interview ausgearbeitet wurde (vgl. Schütze 1983). Obwohl narrative Interviews und die Erforschung von Biographien sich gegenseitig befruchtet haben, können neben Lebensgeschichten auch andere Ereignisabläufe mittels Narrationen erfasst werden, wie die folgenden Ausführungen Küsters (2009, S. 29–30) verdeutlichen.

„Dass sich die Erforschung von Biographien und die Methode des narrativen Interviews gegenseitig so stark befruchtet haben, beruht auf einer Art ‚Wahlverwandschaft‘ zwischen beidem, die mit einer Eigenschaft des Untersuchungsgegenstandes Biographie zusammenhängt: seiner Narrativität. Biographien existieren nämlich nur als Erzählun-

gen über Lebensverläufe. [...] Gegenstand einer Erhebung durch das narrative Interview können neben lebensgeschichtlichen Vorgängen auch andere Ereignisabläufe sein. Es ist ein ‚universell einsetzbares Forschungsinstrument‘ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997a, S. 136). Allerdings ist das narrative Interview nur dann für die Erhebung geeignet, wenn die Untersuchungsgegenstände bestimmte Voraussetzungen erfüllen: Es kann nur dann eingesetzt werden, wenn der Informant selbst handelnd oder erleidend in den Vorgang involviert war, über den er befragt werden soll, denn nur dann hat sich in ihm eine kognitive Repräsentation des Handlungsablaufs gebildet, die er aktualisieren und als Narration reproduzieren kann. Darüber hinaus muss er dem Geschehen in der Vergangenheit eine gewisse Aufmerksamkeit gewidmet haben, so dass er es sich wieder vor sein inneres Auge rufen kann. Außerdem muss das untersuchte soziale Phänomen Prozesscharakter haben, denn nur über Prozesse, die beginnen, sich weiterentwickeln und einen (vorläufigen) Endzustand erreichen, kann erzählt werden“.

Zwar fokussiert das Expert*inneninterview auf allgemeiner konzipierte und formulierte Wissensbestände, jedoch bedient es sich ebenso der epistemischen Möglichkeit des Erzählens, da diese sich auch in Fallgeschichten herauskristallisieren. „Erzählen bedeutet im weiteren Sinne die Darstellung einer Geschichte im Sinne eines Entwicklungsprozesses, und dies ist auch in Expert/inn/en-Interviews ein außerordentlich wichtiges Erkenntnisziel (Prozessverläufe, Prozesswissen, Deutung von Prozessen). Dieses Ziel kann nur über prozessuale ‚Wie‘-Fragen erreicht werden, welche Narrationen generieren“ (Kruse 2015, S. 169). Es interessiert, wie eines zum anderen gekommen ist – die *temporale Veränderungsdimension* (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 19–21). Entsprechend kommen auch die Zugzwänge des Erzählens im Expert*inneninterview zur Geltung, jedoch nicht in dem Maße, wie das im biographisch-narrativen Interview der Fall ist (vgl. Meuser/Nagel 1989, S. 25; Riemann 1986, S. 113).

Eine weitere Gemeinsamkeit kann hinsichtlich der Strukturierung des Bedeutungsrahmens der Informant*innen bezeichnet werden – ihrer *Kondensierung* (vgl. Schütze/Kallmeyer 1976, S. 228). Aufgrund der stärkeren Strukturierung des Expert*inneninterviews dürfen die damit verbundenen Einschränkungen jedoch nicht ignoriert werden. Nichtsdestoweniger können in beiden Interviewformaten zu Interviewende den Bedeutungsrahmen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, selbst strukturieren, da sie im Interviewverlauf entscheiden können, was als bedeutsam und wichtig hinsichtlich der eigenen Biographie oder an einer konkreten Fallgeschichte erachtet wird und was eben nicht.

Aufgrund der Gemeinsamkeiten spricht Kruse (ebd., S. 151) auch von teilnarrativen Interviews, da seines Erachtens „die Übergänge von ‚klassischen‘ narrativen bzw. narrativ-biografischen und teilnarrativen Interviews fließend sind“ (ebd., S. 152). In welchem Umfang sich ein Interview narrativ gestalten kann, erst mit der Interviewdurchführung festgestellt werden. „Bei manchen Befragten dauert die Spontanerzählung mehrere Stunden, bei den meisten nur einige Minuten. Im letzten Fall geht dann auch das eigentlich klassische narrative Interview in eine dialogischere und damit stärker strukturierende Form über“ (ebd., S. 152). Dementsprechend spricht Schütze (2016, S. 67) in Bezug auf Biograph*innen, die sich nicht auf die Darstellung persönlicher Erlebnisse und die damit verbundenen Narrationen einlassen, dass diese als theoretisierende und/oder generalistisch beschreibende Expert*innen auftreten (siehe auch Riemann 1986). Entsprechend werden nicht nur auf semantischer Ebene Ähnlichkeiten mit dem Expert*inneninterview ersichtlich, sondern außerdem hinsichtlich der zum Zuge kommenden Textsorten. Des Weiteren kann auch für Expert*inneninterviews festgehalten

werden, dass einige Expert*innen ausführlich und umfassend über Fälle und ihre Prozessverläufe etc. erzählen, andere wiederum wenig bis gar nicht (vgl. Epp 2017).

Obwohl biographisch-narrative Interviews vorwiegend die Textsorte des Erzählens evozieren und Expert*inneninterviews die der Beschreibung und des Argumentierens, treten in beiden Interviewformen auch die jeweils anderen Textsorten in Erscheinung – jedoch in einer *diametralen Intensität*. Für das individuell-biographische und soziale Wissen kann vergleichbares festgehalten werden. Auch wenn in beiden Interviewformen sowohl ersteres als auch letzteres Wissen hervorgebracht wird, so zielt das Expert*inneninterview vorrangig auf soziales, da dieses an sozialstrukturelle Handlungssysteme gebunden ist (vgl. Meuser/Nagel 1989, S. 14–16), und das biographisch-narrative Interview im Verhältnis dazu in einem stärkeren Ausmaße auf individuell-biographisches Wissen ab.

Gerade dadurch, dass in beiden Interviewformen die genannten Textsorten sowie das individuell-biographische und soziale Wissen in einer disparaten Intensität zum Vorschein treten, trägt die Verschränkung der beiden Interviewformen zu einer *Verdichtung* der jeweiligen *Textsorten* und der unterschiedlich geprägten *Wissensformen* bei – sie ergänzen sich gegenseitig. Metaphorisch ausgedrückt greifen sie wie Puzzleteile ineinander und tragen zur Komplementierung des Bildes bei. Dies ermöglicht ein tieferes und breiteres Erfassen des Forschungsgegenstandes, also der Subjektiven Theoriestrukturen, da diese, wie eingangs skizziert, durch unterschiedliche Wissenssphären geprägt werden. Entsprechend müssen sie von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachtet werden, die zueinander in Beziehung zu setzen sind.

Die dargelegten Relationen und Gemeinsamkeiten veranschaulichen, dass eine Verschränkung beider Erhebungsinstrumente insbesondere produktiv für die biographische Professionsforschung eingesetzt werden kann, da das Expert*inneninterview alleine die biographische Einbindung und Motiviertheit des Wissenserwerbs ausblendet, genauso wie das biographisch-narrative Interview die (professionellen) berufsbezogenen Sinnstrukturen nicht zu fassen vermag. Folglich müssen zukünftig beide Erhebungsinstrumente stärker miteinander kombiniert werden, um dem Facettenreichtum und der Komplexität von professionellem Handeln bzw. von Subjektiver Theorie und Biographie umfassender gerecht zu werden.

3.2 Verschränkung von kategorien- und sequenzanalytischen Verfahren

Im Folgenden stellt sich jedoch die Frage, mit welchem analytischen Verfahren die mit dem biographisch-narrativen Interview und Expert*inneninterview erzeugten Daten ausgewertet werden können. Bezugnehmend auf das skizzierte Forschungsinteresse (Abschnitt 2), kann der Rückgriff auf die Narrationsanalyse nach Schütze (1983) für die Analyse der biographisch-narrativen Interviews und ein offenes Kodierverfahren in Kombination mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell (vgl. Bronfenbrenner 1981), das als ein heuristisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster eingesetzt wurde (bezüglich des methodischen Vorgehens siehe ausführlicher Epp 2018a, 2018b), für die Analyse der Expert*inneninterviews als gegenstandsangemessen aufgefasst werden, da das *Ana-*

lyseinstrumentarium ersterer Methode ermöglicht, das biographische Gewordensein zu rekonstruieren, und letztere gewährleistet, Subjektive Theiestrukturen, also berufsbezogene sinnhaft-interpretativ vermittelte Bezüge, von Lehrkräften zu erfassen.

Da es sich bei den Auswertungsverfahren um ein *kategorien- und sequenzanalytisches Verfahren* handelt, die jedoch beide die wissenschaftstheoretischen Annahmen des symbolischen Interaktionismus teilen (vgl. Epp 2018a, § 10; Küsters 2009, S. 18), gehen damit nicht nur Schwierigkeiten, sondern ebenso Möglichkeiten einher. Die damit verbundenen Potenziale, Forschungsgegenstände in ihrer Breite und Tiefe zu erfassen, gilt es, verstärkt auszuleuchten. Entsprechend werden nachfolgend Parallelen bzw. Ähnlichkeiten zwischen den zum Zuge kommenden analytischen Methoden aufgezeigt.

Die theoretische Prämisse des ökosystemischen Entwicklungsmodells ist nicht nur an natürlichen Alltagssituationen von Menschen und ihrer subjektiven Sinngebung interessiert, sondern versteht Entwicklung als einen wechselseitigen interaktionistischen Prozess zwischen Individuum und sozialer Umwelt. In seinem Modell berücksichtigt Bronfenbrenner (1981) nicht nur die Interaktionen im unmittelbaren Lebensraum (die das Individuum direkt betreffen), sondern auch entferntere erscheinende Kontexte wie bspw. strukturelle oder normative Bedingungen des Gesellschaftssystems rücken in das Blickfeld. Diese Strukturen bezeichnet er als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme. Deutlich wird, dass Bronfenbrenner Veränderung als ein Konglomerat miteinander interagierender und kommunizierender Systeme bzw. Faktoren versteht: Die Umwelt formt das Individuum und sein biographisches Gewordensein. Gleichzeitig verfügt es aber ebenfalls über Gestaltungsmöglichkeiten, die eigene Biographie (mit) zu formen, und beeinflusst entsprechend seine Umwelt.

Ähnliches kann für die Narrationsanalyse festgehalten werden. Auch sie interessiert sich für die Subjektperspektive, also dafür, wie Individuen die soziale Wirklichkeit und ihre Biographie wahrnehmen und deuten. Damit verbunden ist, dass die soziale Wirklichkeit bzw. die Biographie nicht als etwas Statisches verstanden wird, sondern als ein Prozessgeschehen, das aus dem interaktionistischen Prozess zwischen Individuum und sozialer Umwelt resultiert. Im Fokus steht nicht nur das individuelle Handeln und Erleben, sondern ebenfalls gesamtgesellschaftliche und strukturelle Dimensionen, also die Verwobenheit von Mikro-Meso-, Exo- und Makroebene, sowie die Frage, wie unterschiedliche Lebensabschnitte miteinander verbunden sind und in welchem Wechselwirkungsverhältnis diese zueinander stehen – wie bedingen sie einander, wie beeinflussen sie sich wechselseitig, wie wirken sie ineinander etc.? (vgl. Schütze 1983, S. 284–286).

Deutlich wird, dass sich beide Analysemodi für Wechselwirkungsverhältnisse von Prozessgeschehen interessieren. Beide operieren zudem mit heuristischen Ressourcen, mit denen grundlegende Strukturen (die leicht übersehen werden) herausgearbeitet werden können: Die *Prozessstrukturen des Lebenslaufs* mithilfe der Narrationsanalyse und *Perspektivierungsstrukturen* (Realitätsebenen) mittels dem ökosystemischen Entwicklungsmodell.

Des Weiteren können sowohl mit der Narrationsanalyse als auch mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell implizite Sinnstrukturen sichtbar gemacht werden. In Bezug auf erstere bspw. Verstrickungen von Biograph*innen, denen sie sich nicht bewusst sind (vgl. ebd., S. 284, 293) und mit letzteren Alltagsstrukturen, also wie wahrgenommene Ausschnitte der sozialen Realität implizit zueinander konstruiert werden (vgl. Epp 2018a, § 18).

Abschließend stellt sich die Frage, wie methodisch kontrollierte Zusammenhänge zwischen den Daten, die mit der Narrationsanalyse sowie dem ökosystemischen Entwicklungsmodell in Kombination mit einem offenen Kodierverfahren analysiert wurden, hergestellt werden können. Diesbezüglich wird sich an die *fallinterne Zusammenhangsanalyse* von Fabel-Lamla (2004, S. 137) angelehnt. Da sie in der Analyse ihrer Untersuchung Leitfadeninterviews und biographisch-narrative Interviews ausschließlich mit sequenziellen Verfahren analysiert, muss entsprechend die Frage aufgeworfen werden, ob die fallinterne Zusammenhangsanalyse auch mit Daten möglich ist, die kategorien- und sequenzanalytisch ausgewertet wurden. Aufgrund der zuvor verdeutlichten ähnlichen methodologischen Grundhaltung (beide teilen die wissenschaftstheoretischen Annahmen des symbolischen Interaktionismus), kann m.E. auch mit letztgenannter Analysehaltung eine produktive *Rückbettung* der Subjektiven Theoriestrukturen in biographische Orientierungsmuster erfolgen. Erweiternd zu Fabel-Lamlas Vorgehen werden die Textstellen des Expert*inneninterviews jedoch nicht nur in die biographische Prozesskonstellationen der biographisch-narrativen Interviews rückgebettet, sondern sie werden zusätzlich mithilfe von Vergleichen in Bezug zueinander gesetzt. Dadurch wird nicht nur die Sensibilität hinsichtlich der Rückbettung der Subjektiven Theoriestruktur in die Biographie erhöht, sondern es wird ebenfalls einer vorschnellen Rückbettung unter biographische Orientierungen entgegengewirkt. Dadurch werden einerseits systematischere Beziehungen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie herausgearbeitet und andererseits die relationalen Zusammenhänge in ihrer Tiefe durchdrungen. Für das analytische Vorgehen bedeutet das insgesamt, dass, bevor die biographischen Fallrekonstruktionen und die Subjektiven Theoriestrukturen sinnvoll aufeinander bezogen werden können, die biographisch-narrativen Interviews und die Expert*inneninterviews zunächst getrennt voneinander analysiert werden müssen. Erst nach Abschluss dieser Analysephase können sie produktiv aufeinander bezogen werden, um strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die biographische Genese Subjektiver Theorien herauszuarbeiten.

4 Forschungspraktisches Vorgehen des triangulierenden Verfahrens

Nachfolgend gilt es, das dargelegte und begründete triangulierende Verfahren anhand des in Abschnitt 2 skizzierten Forschungsvorhabens aus forschungspraktischer Perspektive zu veranschaulichen. Dies erfolgt mithilfe des Fallbeispiels Frau Ludwigs¹, mit der zunächst ein Expertinneninterview, auf das das biographisch-narrative Interview folgte, durchgeführt wurde. Frau Ludwig ist ca. 60 Jahre alt und seit knapp 20 Jahren als Lehrkraft tätig. Gegenwärtig unterrichtet sie seit ungefähr 6 Jahren an einer integrierten Sekundarschule. Da es sich bei den Ausführungen des Textes schwerpunktmäßig um einen methodologischen handelt, kann die biographische Fallstruktur und Subjektive Theoriestruktur von Frau Ludwig hier nur in einer groben Verkürzung umrissen und angedeutet werden.

4.1 Die biographische Fallstruktur von Frau Ludwig

Resultierend aus den kontinuierlichen Wanderbewegungen und der z.T. beruflich bedingten mangelnden Unterstützung der Eltern von Frau Ludwig hinsichtlich der biographischen Entwicklung ihrer Tochter sind bereits in der Kinder- und Jugendzeit von Frau Ludwig erste Hinweise erkennbar, dass sie ihre damalige Lebenssituation als wenig beeinflussbar und (aus-)gestaltbar auffasst. Direkt im Anschluss an ihre Schulzeit und ohne eine Berufsausbildung absolviert zu haben, sieht sich die Biographin dazu gezwungen, wechselnde prekäre Aushilfstätigkeiten, denen sie mehr als 10 Jahren nachgeht, auszuüben, da ihre Mutter, eine Opernsängerin, gestorben ist und ihr Vater, ein Arzt, aufgrund eines missglückten chirurgischen Eingriffes eine Haftstrafe antreten musste und sie zudem unter dem Zugzwang stand, ihre Schulden bei einer Bank abzubezahlen. *„Deswegen musste ich dann ja auch das erst Beste annehmen was ich damals gekriegt habe“* (Ludwig, BIO²). Auf Drängen der Schwester hin holt Frau Ludwig den Sekundarschulabschluss I und das Abitur nach und beginnt mit Mitte dreißig, Lehramt zu studieren. Obwohl sie die Schul- und Studienzeit erfolgreich bewältigt, resultiert der von ihr eingeschlagene Bildungsweg nicht aus ihren eigenen Bestrebungen, Wünschen und Vorstellungen, sondern aus denen ihrer Schwester.

Nach dem Abschluss des Studiums und dem Absolvieren des Referendariats hat es *„aber noch zwei Jahre gedauert“* (Ludwig, BIO) bis Frau Ludwig als Lehrkraft eingestellt wurde. Entsprechend habe sie *„die erste beste Stelle angenommen [...] Und ähm mir, aber die haben mich nur genommen, weil ich mich dazu verpflichtet hatte auch in der siebten achten Klasse Englisch zu unterrichten. Mein Englisch ist ganz schlecht, mein Englisch ist ähm bu äh {verstellt Sprache}, ja“* (Ludwig, BIO). Da Frau Ludwig mit der didaktischen Planung und den Anforderungen im Fach Englisch von Beginn an überfordert ist und sie ferner vom Kollegium keine Unterstützung sowie Wertschätzung ihrer Arbeit und Person erfährt, erleidet sie infolge der Zuspitzung der Belastung einen Zusammenbruch. Dieser führt zu einer längeren Krankschreibung und einem zwar von ihr erwünschten, aber nicht von ihr initiierten Schulwechsel.

Diese skizzenhafte Darstellung hebt hervor, dass Frau Ludwig zu keinem Zeitpunkt Maßnahmen ergreift, um ihr Leben eigenaktiv zu gestalten bzw. zu verändern. Obwohl sie den zweiten Bildungsweg erfolgreich abschließt, sie also die dafür erforderliche Energie und Anstrengung aufbringt, ist für ihre biographische Gesamtformung dennoch eine passive Grundhaltung charakteristisch. Entweder reagiert sie ausschließlich auf Ereignisse oder sie wird durch signifikante Andere mit Nachdruck dazu angestoßen, bestimmte Handlungen zu vollziehen. Entsprechend vertritt Frau Ludwig die Auffassung, dass ihre Biographie vorbestimmt sei: *„ich konnte ja nichts dafür nää den Werdegang kann ich mir ja nicht selber aussuchen“* (Ludwig, BIO). In ihrer Gesamtheit sind dies alles Hinweise, dass Frau Ludwig ihre biographische Gestaltung als eine am Geschehen Unbeteiligte wahrnimmt. Die Biographieträgerin erachtet sich lediglich als Spielball der Welt, der äußerlichen Einflüsse. Sie ist der Auffassung, dass die Umwelt sie prägt und sie selbst keinen Einfluss auf diese und somit auf die Ausgestaltung ihrer biographischen Formung habe. Frau Ludwig konstruiert sich durchgängig als Opfer ihrer Umwelt(-einflüsse), wie folgende Aussage in Bezug auf Ereignisverkettungen unterstreicht: *„traf traf es mich immer“* (Ludwig, BIO). Die Passivität und das Gefühl der Ohnmacht gegenüber der Ausgestaltung ihrer eigenen Biographie so-

wie das Nicht-Ergreifen von Gestaltungshandlungen kann zusammenfassend mit folgender Formulierung Frau Ludwigs festgehalten werden: „*Jedenfalls hatte ich mich dann schon fast so in meinem Schicksal ergeben*“ (Ludwig, BIO). Offenbar wird, dass Frau Ludwig die sozialstrukturelle Ordnung bzw. die soziale Realität als nicht oder nur geringfügig gestaltbar wahrnimmt.

4.2 Die Subjektive Theorie von Frau Ludwig

Frau Ludwigs Subjektive Theorie zum Übergang von Schüler*innen von der Schule in die Berufsausbildung kann in aller Kürze wie folgt beschrieben werden: Sie nimmt die komplexe Realität ihres beruflichen Handlungsfeldes nur eingeschränkt wahr und tendiert zu vereinfachend-reduktiven und stereotypen Beurteilungen von komplizierten Sachverhalten. Ihre semantischen Verkürzungen tragen nicht nur zu Verzerrungen bei, sondern die Aufmerksamkeit für andere bedeutsame Einflüsse einer Situation wird erheblich reduziert und unterdrückt. Es findet nicht nur eine einseitige Ursachenzuschreibung statt, sondern ebenso eine apodiktische Generalisierung, wie das folgende Zitat exemplarisch verdeutlicht: „*Eltern Hartz vier kann man eigentlich davon ausgehen Kinder auch Hartz vier*“ (Ludwig, EXP). Dadurch kommt es gehäuft zu einer Abwertung bestimmter Gruppen, wobei sie ihr eigenes Handeln nicht als defizitär betrachtet und nicht reflektiert. Insgesamt: Frau Ludwig begründet und rekonstruiert den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf eine verdinglichende Weise, als eine außermenschliche Faktizität. Da sie das Scheitern von Schüler*innen mit einem ungünstigen sozialen Hintergrund als unvermeidliches Schicksal auffasst, entwickelt sie keine Handlungsstrategien und nimmt sich nur noch als Beobachterin des sozialen Geschehens wahr (vgl. Epp 2017, S. 191–198).

4.3 Fallinterne Zusammenhangsanalyse

Im Folgenden wird exemplarisch verdeutlicht, wie sich die biographische Fallrekonstruktion und die Subjektive Theoriestructur aufeinander beziehen lassen. Wie in Subabschnitt 4.1 veranschaulicht, fasst Frau Ludwig ihren Lebensweg grundsätzlich als nur eingeschränkt gestaltbar auf, da sie große Teile ihres Lebens als *fremdbestimmt* wahrnimmt. Entsprechend vertritt sie die Auffassung, dass ihre Biographie vorbestimmt sei. Des Weiteren macht sie für ihre gegenwärtige Lebenssituation immer andere Akteure verantwortlich und thematisiert bzw. reflektiert zu keinem Zeitpunkt ihre eigene biographische Verantwortlichkeit.

In Bezug auf ihre Subjektive Theorie kann ähnliches festgehalten werden. Frau Ludwig nimmt weder die Komplexität ihres Handlungsfeldes wahr noch reflektiert sie ihr Handeln. Sie ist der Auffassung, dass der Lebensweg ihrer Schüler*innen (genauso wie ihr eigener) *determiniert* sei und ausnahmslos durch den sozialen Hintergrund geprägt werde (siehe Zitat Subabschnitt 4.2). Entsprechend vertritt Frau Ludwig die Ansicht, dass sie keinen Einfluss auf die Schüler*innen habe und sie diese demzufolge auch nicht fördern oder unterstützen müsse.

Die exemplarisch verdeutlichten Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie können als erste Hinweise hinsichtlich der biographischen Verstrickung Subjektiver Theorien aufgefasst werden. Deutlich wird, dass Frau Ludwigs

Subjektive Theoriestructur in einem beträchtlichen Ausmaße Bezugspunkte zu ihren biographischen Erfahrungen und Dispositionen aufweist: Sie vertritt die Auffassung, dass weder sie noch ihre Schüler*innen sich vom Einfluss des Elternhauses loslösen können. Entsprechend muss sie weder in Bezug auf ihre eigene Biographie noch auf die ihrer Schüler*innen handelnd aktiv werden, um ihre oder die Lebenslage ihrer Schüler*innen zu verändern oder zu beeinflussen.

Weitere dimensionale Ausprägungen, die in beiden Interviewformen herausgearbeitet werden konnten und entsprechend miteinander in Bezug gesetzt werden müssen, können im Folgenden nur angedeutet werden:

- Abarbeiten an zugespitzten Dichotomisierungen (Stereotypen)
- konstruierte (Ein-)Dimensionalität ihrer Biographie und schulischen Praxis
- mangelnde Reflexivität in Bezug auf ihre Biographie und schulische Praxis.

5 Conclusio

Mit dem skizzierten Vorgehen und insbesondere mit den kontrastierenden Vergleichen konnten biographische und berufsbezogene (professionelle) Sinnstrukturen in ihrer sinnhaften Verknüpfung rekonstruiert werden: in ihrer *Relation* zueinander. Triangulation ermöglicht entsprechend, sich der Komplexität Subjektiver Theorien umfassender anzunähern, und trägt zu einer exakteren Positionsbestimmung dieser bei. In Bezug auf das hier entfaltete methodische Vorgehen bedeutet dies, dass aus dem Zusammenführen unterschiedlicher Daten und der methodischen Verknüpfung kategorienbasierter und sequenzanalytischer Verfahren eine erweiterte bzw. andere Perspektive eröffnet wird, die sich trotz ihrer Spannung und Differenz gegenseitig komplementieren. Insgesamt: Die Ausführungen verdeutlichen, dass durch die Kombination von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview sowie durch das Hinzuziehen unterschiedlicher Analyseinstrumentarien und das anschließende Kontrastieren der dimensionalen Ausprägungen Rückschlüsse gezogen werden können, die auf Grundlage einer Interviewform oder Analysemethode allein nicht möglich gewesen wären.

Ob die Passung zwischen Biographie und Subjektiver Theorie jedoch immer so glatt ist wie in dem skizzierten Fallbeispiel, müssen zukünftige Analysen zeigen, da die Forschung zur biographischen Genese Subjektiver Theorien noch am Anfang steht. Sollten sich in zukünftigen Analysen zunächst jedoch keine scheinbar direkt nachvollziehbaren Verbindungen aufdecken lassen, so sollten Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie nicht vorschnell in Frage gestellt werden, sondern es ist nötig, sich aus methodischer Sicht damit auseinanderzusetzen, ob nicht doch inhaltliche Passungen mithilfe methodischer *Modifikationen* aufgedeckt werden können. Entsprechend ist ein kritischer Blick in Bezug auf die fallinterne Zusammenhangsanalyse von Nöten, da Überlegungen angestellt werden müssen, wie zunehmend systematischere und kontrolliertere Zusammenhänge aufgedeckt werden können, auch wenn diese auf der Oberfläche erst einmal nicht direkt ersichtlich sind. Inwiefern hinsichtlich der aufgeworfenen Fragen eine Heuristik, wie das ökosystemische Entwicklungsmodell, hilfreich sein könnte, um Zusammenhänge auf unterschiedlichen Realitätsebenen herauszuarbeiten oder für das Intensivieren von Kontrastierungen, gilt es auszuloten.

Ferner muss sich ebenso damit befassen werden, inwiefern die Prozessstrukturen des Lebenslaufs und die Realitätsebenen des ökosystemischen Entwicklungsmodells produktiv aufeinander bezogen werden können. Welche Relationen lassen sich zwischen diesen aufdecken? Bspw. charakterisiert eine Verlaufskurve das Getriebenwerden und das ausschließliche Reagieren auf Ereignisse. Biographen machen dafür insbesondere außenstehende Personen oder Ereignisse verantwortlich, auf die sie ihrer Ansicht nach keinen Einfluss haben. Dies erweckt den Eindruck einer eingeschränkten und eindimensionalen Wahrnehmung des Möglichkeitsraumes der eigenen Biographie. Auch der beschränkte Einbezug von Realitätsebenen lässt Rückschlüsse bezüglich der Wahrnehmung der eigenen pädagogischen Praxis zu. Entsprechend kristallisieren sich auch in Bezugnahme auf die Prozessstrukturen des Lebenslaufs und der Realitätsebenen weitere Möglichkeiten der Relationierung heraus, die es zu verfolgen gilt.

Welche Rückschlüsse erlauben die primär zum Zuge kommenden Textsorten bzw. das Nicht-Verwenden bestimmter Textsorten? Welche Bedeutung hat es, wenn Pädagog*innen bspw. von keinen Fallgeschichten aus ihrer Praxis in den Expert*inneninterviews berichten können und auch in den biographisch-narrativen Interviews nur geringfügig Erzählungen identifiziert werden können? Dies sind nur einige Vergleichshorizonte, die in Zukunft stärker zueinander in Bezug gesetzt werden müssen.

Anmerkungen

- 1 Alle Namen und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.
- 2 Die Abkürzung BIO (biographisch-narrative Interview) und EXP (Expert*innen-interview) verdeutlichen mit welchem Erhebungsinstrument die Interviewzitate generiert wurden.

Literatur

- Alber, I./Schiebel, M. (2018): Triangulation in der Biographieforschung. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 611–622.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Burzan, N. (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim.
- Campbell, D./Fiske, D. (1959): Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. In: Psychological Bulletin, 56. Jg, H. 2, S. 81–105.
<https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Dann, H.-D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion – Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen, S. 79–108.
- Denzin, N.K. (1970): The research act. A theoretical introduction to sociological methods. Chicago.
- Denzin, N.K. (1989): Interpretive biography. Newbury Park.
<https://doi.org/10.4135/9781412984584>

- Ecarius, J./Miethe, I. (2011): Einleitung. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.) *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen, S. 7–15.
- Epp, A. (2017): Von der Schule in die Berufsausbildung – Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern. Opladen.
- Epp, A. (2018a): Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsrastrer für empirische Phänomene. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19. Jg., H. 1, Art. 1.
- Epp, A. (2018b): Weiterführende metho(dolo)gische Überlegungen zur analytischen Betrachtung von Orientierungs- und Wissensbeständen von Jugendsozialarbeiter_innen. In: *Neue Praxis*, 48. Jg. H. 1, S. 45–54.
- Fabel, M./Tiefel, S. (2002): Methoden-Triangulation von offenen und teilstandardisierten Interviews: zwei Beispiele aus der Forschungspraxis. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 3. Jg., H. 2, S. 347–348.
- Fabel-Lamla, M. (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung in doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>
- Flick, U. (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 411–423.
- Glaser, B./Strauss, A. (1965): *Awareness of dying*. Chicago.
- Honer, A. (1999): Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./ Reichertz, J./Schröer, N. (Hrsg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz, S. 51–67.
- Jahoda, M./Lazarsfeld, R.F./Zeisel, H. (1982): *Die Arbeitslosen von Marienthal*. Frankfurt a.M.
- Kalthoff, H. (2010): Beobachtung und Komplexität. Überlegungen zum Problem der Triangulation. In: *Sozialer Sinn*, 11. Jg., H. 2, S. 353–365.
- Köttig, M. (2009): Triangulation von Fallrekonstruktionen: Biographie- und Interaktionsanalysen. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal G. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden, S. 65–83.
- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (2002): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. Weinheim.
- Küstners, I. (2009): *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11291-4>
- Marotzki, W. (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 111–136.
- Meuser, M./Nagel, U. (1989): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: *Sonderforschungsbereich (SFB) 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf*. Bremen.
- Riemann, G. (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Sozialstruktur und soziale Typik*. Frankfurt a.M., S. 112–157.
- Rosken, A. (2009): *Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91572-2>
- 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 (Hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*. München, S. 159–260.

- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (2016): Nachtrag zu meinem Aufsatz von 1983 „Biographieforschung und narratives Interview“. In: Fiedler, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen, S. 66–72.
- Schütze, F./Kallmeyer, W. (1976): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg, S. 150–274.
- Smith, H.W. (1975): *Strategies of Social Research. The Methodological Imagination*. New Jersey.
- Thomas, W.I./Znaniecki, F. (2007): *The Polish peasant in Europe and America. Organization and disorganization in America*. Whitefish.
- Völter, B. (2018): Biographie und Profession. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 473–484.

Rezensionen

Desireé Jörke

Anja Gibson: Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft. Springer VS 2017, 471 S., ISBN 978-3-658-17476-7. 46,99 €

Unter dem Titel „Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft“ hat Anja Gibson ihre Dissertationsschrift vorgelegt, mit der sie weitgehend Forschungsneuland betritt: Sie führt die Lesenden in die Welt der exklusiven Internatsgymnasien ein, wie es im deutschsprachigen Raum zuvor lediglich die 1997 veröffentlichte ethnografische Studie Kalthoffs empirisch vermochte.

Der Ausgangspunkt ihrer Auseinandersetzung sind sich abzeichnende Selektions- und Hierarchisierungsprozesse im deutschen Bildungssystem. Dabei ist die neuartige Vertikalisierung im Bildungsbereich auf vielerlei gesellschaftliche sowie bildungspolitische Ursachen zurückzuführen. Diese wiederum lassen in den letzten Jahren innerhalb der Bildungslandschaft Entwicklungen erkennen, die einer Vermarktlichung von Bildung zuträglich sind und sich beispielsweise in einer stärkeren Profilbildung – insbesondere im gymnasialen Segment – ausdrücken. Im Fokus der Arbeit stehen damit einhergehende Diskurse über die Begriffskonstruktionen ‚Elite‘, ‚Exzellenz‘ und ‚Hochbegabung‘, wobei die Autorin

die bisher unzulänglich untersuchte mikrosoziologische Perspektive auf eben diese Konstruktionsprozesse hervorhebt.

Die Studie Gibsons betrachtet den Zusammenhang zwischen institutionellen, biografischen sowie der interaktiven Dimensionen im Kontext von Elitebildung und Exzellenzförderung. Im Zentrum ihrer Untersuchung stehen dabei ein privates sowie ein staatliches Internatsgymnasium, die aus einem Spektrum von etwa 130 deutschen Internatsgymnasien über dezidierte Auswahlkriterien, wie etwa der Selbstetikettierung der Schulen als Elitebildungsanstalt und schlussendlich über die Samplingstrategie des maximalen Kontrastes bestimmt wurden (Patton 1990; Flick 2010). Ihr gelingt damit der Weg in ein Forschungsfeld, dessen Zugang insgesamt als äußerst herausfordernd beschrieben werden kann. Innerhalb der beiden ausgewählten Schulen – einem traditionsreichen, reformpädagogischen Internatsgymnasium in privater Trägerschaft sowie einer vergleichsweise jungen staatlichen Internatsschule – wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit der Schulleitung geführt, Schuldokumente gesichtet, teilnehmende Beobachtungen des Internatsalltages und der Unterrichtsstunden sowie biografisch-narrative Interviews mit der Schülerschaft¹ durchgeführt.

Die Autorin verfolgt mit ihrer Studie insgesamt fünf Zielsetzungen, welche sie – untergliedert in drei Analyseebenen – ausführlich im Einleitungskapitel ihrer Arbeit darlegt: Die erste Analyseebene zielt auf die „Herausarbeitung der schulischen Bil-

dungs- und Exzellenzentwürfe“ (S. 19), das ideale Schülerbild sowie die Praktiken schulischer Akteure und Akteurinnen (unter Berücksichtigung der Sichtbarwerdung von Distinktion und Kohärenz) ab. Die zweite Analyseebene, welche die Rekonstruktion der narrativ-biografischen Interviews mit Schülerinnen und Schülern umfasst, nimmt die grundlegenden biografischen Orientierungen sowie die spezifischen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der Jugendlichen (ebenfalls unter Berücksichtigung etwaiger distinktiver Besonderungen) in den Blick. Die dritte Analyseebene zielt auf die Vermittlung der beiden vorherigen ab und fragt nach der Passung der Habitusausformungen der Schülerinnen und Schüler mit den Bildungs-, Exzellenzentwürfen der Institutionen bzw. des Entwurfes des idealen Schülerhabitus.

Im zweiten Kapitel erarbeitet die Autorin den theoretischen Bezugsrahmen der Untersuchung, der zum einen an elitetheoretische Perspektiven auf den Forschungsgegenstand anknüpft sowie an das Habituskonzept von Pierre Bourdieu (1976) anschließt und schultheoretische Konzeptionen mitdenkt. Dazu skizziert sie zunächst den bildungspolitischen Elite- und Exzellenzdiskurs und anschließend drei unterschiedliche elitetheoretische Positionierungen, wobei sie in ihrer eigenen Argumentation vor allem den von Paris (2003) herausgearbeiteten Dimensionen der Selektion und Separierung folgt. Anschließend arbeitet sie die Grundbegriffe der Kulturtheorie Bourdieus, insbesondere die Habituskonzeption und deren mikrosoziologische Weiterentwicklungen und Berücksichtigung der biografischen Dimension des Habitus von Kramer u.a. (2009, 2013) sowie Helsper u.a. (2009) heraus. In Anlehnung an Helsper u.a. (2001) wird das schulkulturtheoretische Rahmenkonzept sowie das Konzept der Passung von institutionellem und individuellem Habitus diskutiert und damit zugleich eine theoretische Heuristik für die empirischen Analysen der „Betrachtung der Verschränkung von schulischen Sinnstrukturen und biografischer Formungen“ (S. 42) entworfen.

Einen sehr umfangreichen Überblick über den Status quo des gegenwärtigen Forschungsstandes erhalten Lesende im

dritten Kapitel, wobei neben nationalen Referenzstudien auch eine Reihe von internationalen empirischen Studien besprochen werden. Dabei arbeitet sich die Autorin an drei Forschungslinien ab und markiert jeweils Forschungsdesiderate sowie Anschlussstellen ihrer eigenen Studie. Unter Betrachtung von Studien zur Differenzierung und Profilierung der gymnasialen Bildungslandschaft, zu Auswahlstrategien und -verfahren sowie empirischen Untersuchungen exklusiver Bildungseinrichtungen und Internatsschulen mit deren Schulkultur konstatiert sie, dass es im deutschsprachigen Raum im Gegensatz zur Forschungssituation im angloamerikanischen Raum oder in Frankreich nur sehr wenige Studien zu Schulkulturen von exklusiven Internatsgymnasien gibt. Noch ausgeprägter zeigt sich das Desiderat biografischer Studien über die Schülerschaft exklusiver Schulen: Hier liegen schlichtweg keine Studien vor, die die biografischen Orientierungen von Schülerinnen und Schülern an diesen Schulen systematisch untersuchen.

Das umfassende methodische Design der Untersuchung wird im vierten Kapitel ausführlich dargestellt, wobei eine Reihe hochwertiger Schaubilder die Komplexität des multimethodischen Forschungsdesigns sowie der verschiedenen Analyseebenen nachvollziehbar illustrieren. Zunächst werden die Instrumente skizziert, die bei der Erhebung der Daten zur Anwendung kamen: das biografisch-narrative Interview, das narrativ fundierte, themenfokussierte Leitfadeninterview sowie die Teilnehmende Beobachtung inklusive der Erstellung ethnographischer Protokolle. Auch die Vorgehensweise bei der Bestimmung des Fallsamples und des Feldzuganges werden in diesem Kapitel dargelegt, woran sich eine Übersicht aller erhobenen Materialbereiche anschließt. Die Auswertung des erhobenen Materials erfolgte mittels eines qualitativen, rekonstruktiven Auswertungsverfahrens – der Dokumentarischen Methode, die „ermöglicht, atheoretische implizite Wissensbestände zu rekonstruieren“ (S. 98). Gibson expliziert im Rahmen der Darstellung der methodischen Vorgehensweise recht knapp ihre modifizierte Weiterentwicklung der Methode, die insbesondere bei der Auswertung der ethnographischen Protokolle sowie der Schuldokumente zum

Tragen kommt. Eine detailliertere Ausformulierung dieser Methodeninnovation könnte für Forschende, welche methodisch ähnlich arbeiten, erweiterte Anschlussmöglichkeiten bieten. Im letzten Abschnitt des vierten Kapitels wird den Lesenden die Struktur der daran anschließenden Auswertungskapitel erläutert, die von der Einzelfallebene, über einen methodentriangulierenden Mehrebenenvergleich innerhalb der beiden Schulen hin zu einer interschulischen Kontrastierung im Sinne einer Mehrebenenrelationierung sowie einer sinngenetischen Typenbildung führen.

Umfangreich bekommen Lesende anschließend die beiden analog aufgebauten und hervorragend strukturierten Auswertungskapitel fünf und sechs dargeboten, die die ausführlichen Schulportraits der beiden exklusiven Internatsgymnasien beinhalten, wobei die Autorin folgendermaßen vorgeht: Orientiert am Konzept der qualitativen Mehrebenenanalyse werden die Auswertungen bezogen auf die beiden untersuchten Schulen zunächst jeweils auf der Ebene der *Institution* (Rekonstruktion des schulkulturellen Orientierungsrahmens), der *Interaktion* (Herausarbeitung der kollektiven Haltungen der Schulkollegen) sowie auf der Ebene des *Individuums* (individuelle Orientierungen in Hinblick auf die Bereiche Schule, Bildung und Familie) vorgenommen und anschließend im Sinne einer intraschulischen Kontrastierung relationiert.

Die institutionsübergreifende, also interschulische Relationierung, schließt sich im Kapitel sieben an, in dem beispielsweise Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Selbst-, sowie Erziehungs- und Bildungsverständnis der Schulen, deren Selektionsprozesse und Idealschülerbilder sowie Bezugnahmen auf Elitesemantiken kontrastiv herausgearbeitet werden und sodann eine sinngenetische Typenbildung erarbeitet wird, indem die maximal kontrastierenden vier Schülerfälle zu „strukturellen Typen“ (S. 114), sogenannten Habitustypen, zusammengefasst werden. In diesem Kapitel arbeitet die Autorin heraus, dass sich die untersuchten Internatsgymnasien als unterschiedliche exklusive Bildungsräume entwerfen, die an differente familiäre Milieus anschlussfähig sind und über unterschiedliche Selektierungswege ihre ideal passförmigen Schülerinnen und Schüler

auswählen: Während es sich bei dem Entwurf eines idealen Schülers bzw. einer idealen Schülerin am privaten Internatsgymnasium um einen Schülerhabitus handelt, der sich neben einer hohen Leistungsbereitschaft insbesondere auch über eine hochkulturelle, disziplinierte und verantwortungsvolle Haltung definiert sowie die schulischen Tugenden mitträgt, wählt das staatliche Internatsgymnasium insbesondere Schülerinnen und Schüler aus, die neben einer umfassenden intellektuellen (Hoch-) Begabung auch eine exklusive Bildungsorientierung aufweisen und sich unhinterfragt in die schule Ordnung einfügen. Über einen speziellen Bildungsauftrag sowie -anspruch für überdurchschnittlich intelligente Kinder und Jugendliche und über die Verwendung von z.T. provokanten Elitesemantiken besondert sich dieses staatliche Internatsgymnasium, während das private Internatsgymnasium mit reformpädagogischer Ausrichtung aufgrund des langen Bestehens sich mit einem Balanceakt zwischen Traditionskontinuität und Neuerungsbestrebungen konfrontiert sieht. Schaubilder runden auch hier den Fließtext der komparativen Analyse an geeigneten Stellen sinnvoll ab, veranschaulichen den Vergleich beider Schulen bildlich und geben eine gute Zusammenfassung.

Die Rekonstruktion auf Basis verschiedener Materialsorten auf allen drei Analyseebenen gibt tiefe Einblicke in das Innenleben des bislang größtenteils unbeforschten Feldes exklusiver Internatsgymnasien sowie in Internatsschüler- und schülerinnenbiographien. Es gelingt der Autorin dabei in ausgezeichneter Weise die verschiedenen Ebenen des untersuchten Gegenstandsfeldes systematisch zusammenzuführen.

Ebenso überzeugt das achte Kapitel, in dem die Autorin die empirischen Ergebnisse an die Forschungsliteratur und aktuelle Theoriediskurse zu Anwahl- und Auswahlmechanismen an exklusiven Gymnasien, zu Ausdifferenzierungsprozessen im oberen Bildungssegment sowie zum Schülerhabitus und dem Passungsverhältnis an exklusiven Internatsgymnasien rückbindet. Im Rahmen dessen entfaltet sie in diesem Kapitel zudem eine nach dem Modell von Kramer u.a. (2009, 2013) erweiterte Typologie des Bildungshabitus, in der sie eine eigene

Ausdifferenzierung für das exklusive Bildungssegment vornimmt und den Habitus der distinktiven Bildungsexzellenz und Leistungsperfektion, den Habitus der strategischen und auf Statuserhalt abzielenden (Bildungs-)Exzellenz sowie den Habitus des mühevollen, exklusiven Bildungsstrebens unterscheidet.

Das Kapitel neun rundet die Studie als Bilanzierung mit einer abschließenden Betrachtung dreier (Kern-)Herausforderungen ab, die sich aus ihren empirischen Befunden für die pädagogische Praxis an exklusiven Internatsschulen ergeben. Außerdem skizziert die Autorin Perspektiven und Anknüpfungspunkte für die zukünftige Forschung zu Internaten, welche noch stärker die Peerbeziehungen sowie die Schüler-Lehrer-Beziehungen in unterschiedlich spezialisierte Internatsformen in den Blick nehmen oder bei einer noch breiteren Rekonstruktion des Schülerhabitus weitere Schülerfälle (wie exkludierte Schüler, Stipendiaten oder auch vom Jugendamt vermittelte Kinder) mit berücksichtigen sollte.

Zweifelsohne liegt der Erkenntnisgewinn der Studie, die sich mit einem bisher kaum beforsteten und zudem nur schwer zugänglichem Forschungsfeld befasst, in den Ergebnissen zu der Etablierung von Bildungshierarchien, die sich im gymnasialen Segment im Rahmen der dort sichtbaren Ausdifferenzierungsprozessen zeigen sowie in neuen Erkenntnissen im Rahmen Elitebildungs- und Exzellenzförderungsprozessen, die in exklusiven Internatsschulen stattfinden. Das methodisch anspruchsvolle qualitative Forschungsdesign der methodentriangulierenden Mehrebenenanalyse ermöglicht dabei die verschränkte Betrachtung der Ebenen *Schule-Unterricht-Schüler* und kann auch über Internatsschulforschung hinaus exemplarisch für ein derartiges Vorgehen sein.

Besondere Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang zudem, dass die gesamte Arbeit sprachlich exzellent formuliert ist und sich in Aufbau und Argumentation systematisch präsentiert.

Insgesamt richtet sich diese beachtenswerte qualitative Studie an die Fachgemeinschaft der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, wobei die Rekonstruktion im Rahmen enger Fallbezüge sicher auch Expertinnen und Experten des Schul- und Bil-

dungsbereiches bzw. der (Schul-)Praxis ansprechen. Sie eignet sich aber durchaus – nicht zuletzt auch aufgrund der hervorragenden Einordnung des nationalen sowie internationalen Forschungsstandes sowie der methodologischen Anlage – für ambitionierte Studierende höherer Semester, die sich mit dem Diskurs um Elite, Exzellenz und (Hoch-)Begabung beschäftigen und/oder sich für qualitative Schulorganisations-, Unterrichts- und Biographieforschung interessieren.

Anmerkung

- 1 Diese Rezension verwendet die männliche und weibliche Form für Personenbezeichnungen. Eine Ausnahme bilden jedoch, wie auch in der Studie der Autorin, Eigenbegriffe des Forschungsfeldes (z.B. Schülerbild, Schülerhabitus, Schülerschaft).

Literatur

- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt a.M.
- Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Reinbek.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Helsper, W./Kramer, R. T./Humrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Kalthoff, H. (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M./New York.
- Kramer, R.-T./Helper, W. /Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helper, W. /Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.
- Paris, R. (2003): Autorität – Führung – Elite. Eine Abgrenzung. In: Hradil, S./Imbusch, P. (Hrsg.): Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen. Opladen, S. 55–72.

https://doi.org/10.1007/978-3-322-99332-8_3

Patton, M.Q. (1990): *Qualitative research and evaluation methods*. 2nd ed. Beverly Hills.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.15>

Thorsten Hertel

Maja S. Maier/Catharina I. Keßler/Ulrike Deppe/Anca Leuthold-Wergin/Sabine Sandring (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis (Reihe: Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 68, hrsg. vom Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Wiesbaden: Springer VS 2018, 978-3-658-18597-8. 54,99 €.

Qualitative Forschung lebt von der fortwährenden Reflexion ihrer Methodologien. Ein Blick in die einschlägigen Fachdiskurse lässt dabei schnell deutlich werden, dass diese Reflexion stets in einem Spannungsfeld zwischen methodologischen Grundlagentheorien, gegenstandstheoretischen Perspektiven, empirischen Fragestellungen und spezifischen Eigendynamiken der je beforschten sozialen Felder aufgegangen ist (vgl. z.B. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008; Kreitz/Miethe/Tervooren 2016). Der hier rezensierte Sammelband stößt auf zweierlei Weise in das Zentrum dieses Spannungsfeldes. Die Frage nach dem Verhältnis von Forschungslogik und Forschungspraxis in der qualitativen Bildungsforschung bildet erstens seinen expliziten thematischen Schwerpunkt. Zweitens aber ist der Band aus einem im Mai 2016 an der Martin-Luther-Universität Halle gehaltenen Workshop zu methodologischen Herausforderungen qualitativer Forschungspraxis hervorgegangen. Dieser als „offener Diskursraum“ (S. 16) angelegte Workshop sollte eine Möglichkeit zur kritischen Reflexion methodologischer Fragestellungen und konkreter forschungspraktischer Probleme bieten. Der Sammelband bündelt die Ergebnisse der so entstandenen Diskussionen.

Er soll einen Beitrag zur Explikation jener Herausforderungen leisten, „die mit der qualitativen Forschungslogik selbst verbunden sind und/oder infolge der Wahl eines spezifischen methodischen Zugangs für eine konkrete Fragestellung im Prozess auftreten“ (S. 19). Die theoretisierend-abstrahierende Stoßrichtung des Bandes wird damit zusätzlich an konkrete Problemstellungen aus der Forschungspraxis der Autor*innen rückgebunden.

Der Band gliedert sich in vier Teile. Nach einem Vorwort *durch Rolf-Torsten Kramer* bildet ein einleitender Beitrag der Herausgeber*innen seinen ersten Teil. Hier wird das thematische Feld durch den Verweis darauf eröffnet, dass sich qualitative Forschungspraxis mit ihrer Orientierung an Postulaten der Offenheit, Gegenstandsangemessenheit, Reflexivität und Zirkularität typischerweise in einer Diskrepanz zwischen der Konzeption und Planung von Forschungsvorhaben einerseits und deren praktischem Vollzug andererseits verfange, dass die „Ausleuchtung“ der damit verbundenen Herausforderungen jedoch genuines Erkenntnispotential berge (S. 11).

Der zweite Abschnitt besteht aus insgesamt sechs Beiträgen, die qualitative Forschungslogiken als Herausforderung der Forschungspraxis diskutieren. Der Beitrag von *Maja S. Maier* eröffnet diesen Teil durch die Auseinandersetzung mit der Dateninterpretation in Gruppen als ‚Black Box‘ der methodologischen Diskussion. Der Text umreißt systematisch den Forschungsstand zum Thema und reflektiert anschließend das Setting der Gruppeninterpretation im Spannungsfeld forschungspraktischer Interaktionen und institutioneller, hochschulischer Strukturen. Dabei werden unterschiedliche Formen der Gruppeninterpretation als Orte der Überlagerung multipler, bisweilen widersprüchlicher Ordnungen gekennzeichnet und auf ihre Potentiale und Fallstricke befragt. So wird nicht nur ein Beitrag zu einer näheren theoretischen Bestimmung interpretativer Gruppensettings geleistet, sondern schließlich auch ein Feld weiterer Fragestellungen umrissen. *Ulrike Deppe, Catharina Keßler* und *Sabine Sandring* thematisieren die Standortgebundenheit aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik, der Dokumentarischen Methode und der Ethnographie. Standortge-

bundenheit wird in ihrer Rolle als epistemologische Grundkonstante hervorgehoben und schließlich dargelegt, ob und wie die drei Methodologien auf sie Bezug nehmen. Diesem produktiven Austausch zwischen drei zentralen Vorgehensweisen der qualitativen Forschung folgt ein Beitrag von *Tobias Hensel* und *Stephanie Kreuz* zu qualitativen Sampling-Prozesse zwischen Projektplanung und Projektrealisierung. Nach einer Reflexion zum Stellenwert der Samplebildung und ihrer Situiertheit zwischen qualitativem Offenheitspostulat und (feld-)strukturellen Zwängen, verdeutlichen die Autor*innen im zweiten Teil des Beitrags, wie feldspezifische Dynamiken auf die tatsächliche Gestaltung eines Untersuchungssamples rückwirken (können). Am Beispiel dreier Projekte weisen sie aus, wie sich hieraus neben Hürden auch Chancen für die empirische Projektentwicklung ergeben. Der Beitrag von *Sabine Gabriel* und *Katja Ludwig* legt den Akzent dann auf die Frage nach der Konstitution empirischer Forschungsgegenstände im Wechselfeld von Erkenntnisinteresse, Methodologien und Gegenstandstheorien. Der Stellenwert von Methodologien erscheint dabei als ambivalent. Einerseits strukturieren, plausibilisieren und legitimieren Methodologien Erkenntnisprozesse, andererseits können Ereignisse im Forschungsprozess deren Modifikation erforderlich machen, was in der Folge ihre methodologische Legitimationskraft gefährden kann. Wiederum am Beispiel zweier Forschungsprojekte werden dann Potentiale solcher Modifikationsprozesse systematisch nachgezeichnet. Am Ende dieses stringent argumentierten Beitrags steht das Plädoyer für eine Relationierung zwischen Erkenntnisfokus, Methodologie und Gegenstand. Anschließend gehen *Laura Fuhrmann*, *Katrin Kotzyba* und *Tanja Lindacher* dem Stellenwert von Normativität(en) in der qualitativen Forschung ausgehend von den Untersuchungsfeldern schulischer Leistungskonstruktion, Migration und Inklusion nach. Deutlich wird dabei: Normativität ist einerseits fester Bestandteil der Standortgebundenheit Forschender. Ebenso sind aber Untersuchungsfelder von expliziten wie impliziten normativen Logiken durchzogen, die sich letztlich spezifischen Positionierungen im Feld verdanken. Die Autor*innen zeigen nun, wie

qualitativ-rekonstruktive Methoden sich diesem Phänomen produktiv annehmen können. Entgegen einer „Auflösung oder Eskamotierung“ von Normativität (S. 127) plädieren sie für deren methodisch kontrollierte Reflexion. Den Abschluss des zweiten Teils bildet ein Beitrag von *Matthias Völcker* und *Robert Aust*. Anhand eines Forschungsprojekts zur ‚Star-Wars‘-Fankultur wird hier das Konzept der ‚theoretischen Sensibilität‘ aus der Warte der Grounded Theory sowie aus diskursanalytischer Perspektive zum Gegenstand gemacht. Dabei ist die These leitend, dass die Bereitschaft, das Verhältnis von Theorie und Empirie kontinuierlich zu reflektieren und schließlich auch während des Forschungsprozesses neue theoretische Perspektiven einzubinden und ggf. alte zu verwerfen, großes Erkenntnispotential birgt. Der Text ist damit in der seit längerem geführten Theorie-Empirie-Debatte zu verorten und illustriert die zugrunde gelegte These schließlich am konkreten Beispiel einer identitätstheoretischen sowie einer subjektivierungstheoretischen Wendung innerhalb des besagten Projekts.

Der zweite Teil des Bandes holt die in der Einleitung ausgewiesenen Schwerpunkte und damit das Kernthema systematisch ein und unterzieht epistemologische Grundprämissen qualitativer Forschung einer kritischen Auseinandersetzung. Der dritte Teil verlagert den Schwerpunkt dann auf ‚Reflexionen und Impulse aus unterschiedlichen Forschungsfeldern‘ (S. 151ff.) und versammelt wiederum sechs Beiträge, die sich stärker spezifischen Fragestellungen zu methodologischen Weiterentwicklungen und zum Verhältnis von Methodologien und Fachdisziplinen widmen. So thematisieren *Lena Dreier*, *Anca Leuthold-Wergin* und *Jasmin Lüdemann* Potentiale und Herausforderungen der Längsschnittforschung mit der Dokumentarischen Methode, während *Lisa Maxelon*, *Franziska Piva*, *Desirée Jörke* und *Farina Nagel* sich der Rolle der Textsorte ‚Argumentation‘ in Narrationsstrukturanalyse und Dokumentarischer Methode widmen. Die Dokumentarische Methode steht ebenfalls in den folgenden zwei Beiträgen zentral. *Farina Nagel* und *David Jahr* unternehmen eine hoch differenzierte Reflexion auf das Verhältnis der ‚dokumentarischen‘ Methodologie zu den Prämissen der

Politikdidaktik, während *Nora Hoffmann* und *Juliane Keitel* ihren kritischen Blick auf die Potentiale und Fallstricke der soziogenetischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode richten. Wo diese vier Beiträge also methodologisch in die gleiche Richtung arbeiten, verschieben *Alyssa L. Grecu* und *Matthias Völcker* den Blick schließlich auf Potentiale von Mixed-Method-Designs, die sie am Beispiel zweier Forschungsprojekte beleuchten. Der Teil schließt mit einem Beitrag von *Dominique Matthes* und *Ina Herrmann* zur Frage der rekonstruktiven Erforschung von Raum. Wo in den vorhergehenden Beiträgen und letztlich im Band insgesamt eher ‚klassische‘ Datenformate die Grundlage der Auseinandersetzung bilden, treten in diesem Text die Materialsorten der narrativen Karte und der Fotografie in ihrer Relationierung mit Interviewdaten hinzu. Dominique Matthes expliziert dabei ein Forschungsdesign, das die Analyse von Interviews mit Lehrkräften mit der Analyse von narrativen Karten kombiniert. Hier bildet wiederum die Dokumentarische Methode die übergeordnete Auswertungsstrategie. Ina Herrmann kombiniert ebenfalls Bild- und Textdaten, indem sie biografische Interviews mit Mitgliedern der ‚Cosplay-‘ sowie der ‚Body-Modification-‘ Szene einerseits und durch die Akteur*innen selbst eingebrachte Fotografien andererseits analysiert und dabei die Methoden der Ikonik und der Morphologischen Hermeneutik zentral stellt. Der Beitrag votiert schließlich für eine multiperspektivische Raumforschung, die die reine Fokussierung auf den materialen Raum durch eine methodisch kontrollierte Berücksichtigung der Akteur*innen und ihrer Sichtweisen ergänzt und beide methodisch kontrolliert in ein Verhältnis zueinander bringt.

Im dritten Abschnitt des Bandes steht somit die Diskussion konkreter methodologischer Entwicklungen im Vordergrund. Er zeigt sich damit stärker als Intervention in spezifische methodologische Diskurse, wobei aber auch hier eine Rückbindung an konkrete Forschungsvorhaben durchweg erhalten bleibt. Dabei dominiert in diesem Abschnitt allerdings der Fokus auf die Dokumentarische Methode. Dies mag Ausdruck des eingangs beschriebenen Entstehungszusammenhanges des Bandes und aktueller Konjunkturen im Feld qualitativer Forschung

sein, bringt aber letztlich auch eine Engführung der Perspektive mit sich.

Der Band schließt im vierten und letzten Teil mit einem Essay von *Sandra Rademacher*. Dieser diskutiert zunächst im Anschluss an Georges Devereux grundlegende epistemologische Fragen der Sozialforschung, die aus der Bewusstseins- und Wahrnehmungsfähigkeit der befragten Subjekte entstehen. Die Stärke qualitativer Bildungsforschung sieht Rademacher darin, dass sie diese Bewusstseins- und Wahrnehmungsfähigkeit zum expliziten Ausgangspunkt ihrer Beobachtungen mache. „Forschungsobjekte“ werden demnach „als Subjekte befragt und in ihrer Subjektivität oder auch Individualität für die Forschung interessant“ (S. 276). Dieser Aussage dürften die meisten qualitativ Forschenden vorbehaltlos zustimmen. Der daran anschließende Teil des Beitrages widmet sich dann allerdings einer scharfen disziplintheoretischen Kritik, die sich mit einer „innerdisziplinäre[n] Verschiebung vom Erziehungs- zum Bildungsbegriff“ (S. 281) auseinandersetzt. Während letzterer positiv konnotiert auf „das Subjekt in seiner Bildsamkeit und Bildungswilligkeit“ (ebd.) abstelle, gerate umgekehrt die Rolle der Schule als Sozialisations- und Erziehungsinstanz zunehmend aus dem Blick. So werde eine Perspektive verhindert, die auf das gesellschaftlich vorstrukturierte Einwirken auf Individuen, auf „die dem Subjekt abverlangte gesellschaftliche Anpassung“ in der und durch die Schule scharf stellt (S. 283). Somit schließt ein Band zur qualitativen Bildungsforschung mit einer disziplintheoretischen Kritik an deren Leitbegriff. Diese perspektivische Wendung vermag zu überraschen, zeigt sich aber in letzter Konsequenz keinesfalls als Bruch mit der Choreographie des Bandes. Im Gegenteil handelt es sich gerade um die performative Realisierung jener Logik, die das gesamte Werk trägt: Eine Logik des kritischen Befragens der Prämissen qualitativer (Bildungs-)Forschung, des methodisch begründeten Modifizierens, des Weiter- und Umdenkens.

Das verbindende Moment des Sammelbandes besteht damit in der Thematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen methodologischen Prämissen einerseits und den Eigenlogiken und Dynamiken der Forschungspraxis andererseits. Dies wird insbesondere dadurch ermöglicht, dass für For-

schungsprozesse typische Krisenmomente konsequent und systematisch offengelegt und kritisch reflektiert werden. Der Kerngegenstand des Bandes wird auf diese Weise nicht nur oberflächlich bedient, sondern plastisch nachvollziehbar eingeholt. Die im Vorwort durch Rolf-Torsten Kramer im Anschluss an Oevermann aufgeworfene Figur des innovativen Potentials der (methodisch-methodologischen) Krise (S. 4), wird auf diese Weise sukzessive ausgefaltet und fruchtbar gemacht. Die in den einzelnen Beiträgen entwickelten Modi des Umgangs präsentieren sich dabei aber nicht – und darin liegt eine weitere Stärke des Bandes – als Vorschläge zur Standardisierung von ‚Störungsbehebungen‘ und Anleitung zur ‚Krisenbewältigung‘, sondern letztlich als ein Tableau konkreter Anregungen, die ihrerseits als Anknüpfungspunkte für weiterführende Entwicklungen dienen können.

Kritisch wäre die vergleichsweise starke Konzentration auf Text- und Beobachtungsdaten anzumerken. Beiträge, die ikonische Daten in den Blick nehmen, sind rar gesät, andere Datenformate (z.B. videographische) finden keine Berücksichtigung. Dennoch handelt es sich in der Gesamtschau um einen wertvollen Beitrag zur aktuellen methodologischen Debatte, der das komplexe Spannungsfeld zwischen Methodologie und Forschungspraxis systematisch ausleuchtet. Die sprachlich auf hohem Niveau verfassten Artikel sind kenntnisreich, in ihren Argumentationen gut nachvollziehbar und systematisch in die jeweiligen Bezugsdiskurse der qualitativen Forschung eingebettet. Eine mit Sicherheit lohnende Lektüre für qualitativ Forschende, die ihre methodologischen Kenntnisse vertiefen und ihre eigene Forschungspraxis kritisch reflektieren möchten.

Literatur

- Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.
- Kreitz, R./Miethke, I./Tervooren, A. (Hrsg.) (2016): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Band 1. Opladen/Berlin/Toronto.

Mareke Niemann

Olga V. Artamonova: „Ausländersein“ an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld: transkript 2016, 320 S., ISBN: 978-3-8376-3461-7, 29,99 €

Olga V. Artamonova verfolgt in ihrer Dissertationsschrift zum „Ausländersein“ an der Hauptschule zwei aktuelle Forschungsdesiderate: Zum einen die Sprachpraxis von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Schule und damit, zum anderen die Verhandlungsweisen von ethnischer und kultureller Heterogenität in der Bildungsinstitution. Mit dem spezifischen Untersuchungsfeld der Hauptschule wird darüber hinaus eine Schulform in den Blick genommen, die bislang eher selten im Forschungsfokus steht. Theoretischer und methodischer Rahmen ihrer Studie ist die innovative Verbindung von Konversationsanalyse und Ethnographie. In der Einleitung begründet die Autorin überzeugend ihr Forschungsvorhaben, zum einem über die zunehmende Bedeutung von ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt in Deutschland, zum anderen über die Relevanz der Schule für die Biographie. Die Autorin gliedert ihre Arbeit in drei Teile.

Im ersten Teil (*Kapitel 1 bis 3*) werden die Problemlagen des deutschen Schulsystems zunächst generell und vertiefend in Hinblick auf Zugehörigkeitsprozesse diskutiert. In einem Exkurs zum migrationsschulischen Kontext Deutschlands wird deutlich gemacht, dass die kulturelle und sprachliche Heterogenität im deutschen Schulsystem zwar kein neues Phänomen ist, aber aufgrund der sich stetig erhöhenden Zahlen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an Relevanz gewinnt. Allerdings erfolgt keine Auseinandersetzung mit und Definition der Begrifflichkeit „Migrationshintergrund“. Artamonova referiert den wissenschaftlichen Diskurs zum vergleichsweise schlechteren Abschneiden von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, der auf institutionelle Diskriminierung, den monolingualen Habitus der Schule und ihre Normalisierungsorientierung verweist (Gomolla/Radtke 2007; Gogolin 1994). Die anschlie-

ßende Reflexion des gesellschaftlichen Images der Hauptschule als Problemschule und ihrer Strukturprobleme fällt knapp aus und spart insbesondere qualitative Forschungen aus (z.B. Wellgraf 2012; Völcker 2014). Den Exkurs abschließend, formuliert Artamonova das Ziel ihrer Arbeit, eine schulische Fallstudie zu entwickeln, die die Kommunikationsabläufe innerhalb einer Hauptschulklasse erfasst und darüber vermittelt analysiert, wie Zugehörigkeit und Distinktion auf mehreren Ebenen der Schülerinteraktion verhandelt werden und wie die Kategorie Ethnie interaktiv hervorgebracht wird.

Im *zweiten Kapitel* des ersten Teils entwirft die Verfasserin ihre vielschichtigen theoretischen Bezugspunkte. Sie setzt sich mit Zugehörigkeitsprozessen aus mehreren Perspektiven auseinander. Zunächst knüpft sie an die ethnomethodologische Perspektive der „*Membership Categorization Analyse*“ (S. 46) an. Des Weiteren nimmt sie auf das dreigliedrige Modell von Hausendorf (2002) Bezug, das mit den Mechanismen „zuordnen“, „zuschreiben“ und „bewerten“ ein kommunikatives Konstrukt für die Zugehörigkeitsanalyse anbietet (S. 52f.). Für ihre Analyse ist es außerdem von Bedeutung, die jeweiligen kommunikativen Stile zu interpretieren (S. 60). Zudem zieht Artamonova Forschungsarbeiten heran, die aufzeigen, dass für die Verarbeitung von Unterschieden im Alltag einer interkulturellen Gruppe Scherzkommunikation, d.h. ein spielerisch ironischer Umgang mit ethnischen Zugehörigkeiten, eine wichtige Rolle spielt (Kotthoff 1996). Insbesondere nimmt Artamonova hierbei auf das Konzept der „Frotzeleien“ (Günthner 1996) als In-Group-Aktivität Bezug. Durch seine doppeldeutige Natur als „Ernst-Spiel“ ermöglicht das Frotzeln einen spielerischen Umgang mit tabuisierten Themen, dient der Vergemeinschaftung der Gruppe und der Festigung ihrer Machtstrukturen. Aufgrund seiner „geschichtsbedrohenden Implikationen“ bedarf es eines hohen Vertrauens in der Gruppe (S. 68f). Die linguistischen Studien werden breit unter Zuhilfenahme zahlreicher Zitate rezipiert, jedoch setzt die Autorin sie nur bedingt zu der von ihr verfolgten Forschungsfrage in Beziehung.

Im *dritten Kapitel* legt die Verfasserin ihr methodologisches Konzept, ihr methodi-

sches Design und das forschungspraktische Vorgehen detailliert und reflektiert dar. Ihr zentrales Instrumentarium der Konversationsanalyse ergänzt sie durch teilnehmende Beobachtungen. Sie betrieb sieben Monate Feldforschung an einer Hauptschule in Westdeutschland in einer multiethnischen Klasse. Über einen Fragebogen erhob die Autorin die Herkunft und Sprachen der Schüler*innen. Neben Deutschland stammen die Eltern der Schüler*innen aus 13 verschiedenen Ländern, wobei nur ein Schüler nicht in Deutschland geboren wurde. Die Datengrundlage ihrer Auswertung bilden neben Feldnotizen, Tonaufnahmen aus dem Unterricht und den Pausen sowie Nachbesprechungen mit den Schüler*innen auch Screenshots der Facebook-Gruppe der Klasse. Artamonova argumentiert, dass sich die Unterrichtsinteraktionen nur adäquat analysieren und interpretieren lassen, wenn das ethnographische Wissen einen Kontext liefert. Möglicherweise hätte eine kontextfreie Interpretation, die den „Ausländerstatus“ nicht von außen an das Material heranträgt, weitere Perspektiven eröffnet. Die detaillierte Beschreibung der Etappen und Hürden des Forschungsprozesses und wie die Autorin damit umgegangen ist, ist sehr aufschlussreich für eine ethnographische Arbeit im schulischen Feld.

Der zweite Teil von Artamonovas Studie (*Kapitel 4 bis 6*) umfasst die empirischen Ergebnisse, die einen Einblick in den kommunikativen Alltag sowie die interaktionale Kultur der untersuchten Hauptschulklasse bieten. Die jeweiligen empirischen Kapitel leitet die Autorin mit einer Beschreibung des wissenschaftlichen Diskurses ein.

Das *vierte Kapitel* rekonstruiert die Zugehörigkeitszuschreibungen als dynamische Praktiken. Artamonova zeigt auf, dass kulturelle und ethnische Zuschreibungen zentrale Elemente der Identitätsbildungsprozesse der beobachteten Klasse sind. Von zentraler Rolle ist hierbei das Wort „Kana-ke“ in Kombination mit dem imaginären Land „Kanakistan“ (S. 112), welches auf den Vorstellungen der Schüler*innen und der Lehrkräfte von den Herkunftsländern der Jugendlichen beruht, und den Schüler*innen entsprechende Eigenschaften und kategorische Aktivitäten zuschreibt (S. 116). Die Schüler*innen mit Migrationshintergrund nehmen demgegenüber die Grup-

pendentität „Ausländer“ als Selbstbezeichnung an (S. 123). Die Diskussion über Normalität ist ein weiterer grundlegender Aspekt der Prozesse, die Zugehörigkeiten verhandeln. Den Beobachtungen der Autorin zufolge spielen die ethnischen Hintergründe der Schüler*innen bei der Gegenüberstellung einer Vorstellung von Normalität und Abweichung eine zentrale Rolle. Dass die ethnische Zugehörigkeit der Schülerschaft somit im fachlichen Kontext des Unterrichts bedeutsam wird, zeigt die Autorin an vielen Beispielen aus der Unterrichtskommunikation auf. Die Autorin deutet die Aussagen der Lehrkräfte spielerisch als „frotzelnd“ und ordnet die Interaktion in einen humoristischen Modus ein (S. 130).

In *Kapitel fünf* analysiert Artamonova die Funktionen, die Ethnizität und ihre Zuschreibungen im Unterricht haben. Die Ethnographin findet zwar keine Beispiele für „explizite Rassismen“, aber zahlreiche Fälle „ethnisierter Diskussionen“ (S. 146). Diese bringt sie mit Mechanismen der Zugehörigkeitszuschreibung und dem kommunikativen Rahmen der „Otherization“ (Holliday/Hyme/Kullmann 2004) in Zusammenhang. Andersartigkeit wird ihren Beobachtungen zufolge aus dem Winkel ethnischer Zugehörigkeit bearbeitet und hergestellt, zum einen als „Exotisierung“ durch die Lehrkräfte und zum anderen durch Prozesse der „Self-Otherization“ der Schüler*innen (S. 146). In der Nachbesprechung, die die Autorin mit den Schüler*innen über ihre Wahrnehmung der Unterrichtsinteraktionen geführt hat, offenbart sich allerdings die Asymmetrie der gezeigten und gefühlten Emotionen. Im Unterricht tolerieren sie die Zuschreibungen des Lehrers, die sie außerhalb des Unterrichts intensiv bearbeiten und als diskriminierende verbale Angriffe bewerten. Dies interpretiert die Autorin als „Nachverbrennung“ (182ff.). Gesondert untersucht sie den Sprechstil des Klassenlehrers und analysiert seine Funktion als Strategie mit der Diversität umzugehen. Sie deutet die riskanten Frotzeleien des Lehrers über die Herkunftsländer der Schüler*innen und ihrer Ethnizitäten (z.B. „Türkentempo“) als „kumpelhaften Sprechstil“ mit dem Ziel der Vergemeinschaftung: „Aus dem Blickwinkel eines Insiders tragen die frotzelhaften Praktiken keinen diskriminierenden Charakter, sondern ermöglichen eine situa-

tive Solidarisierung der Gruppe“ (S. 187). Die dargestellten Beispiele im *sechsten Kapitel* illustrieren, dass die Schüler- und Lehrerschaft der Klasse über ethnische Zuschreibungen hinaus regelmäßig geschichtsbedrohende Kategorisierungen aufgrund des Aussehens von Schüler*innen vornehmen. Kategorien, die Artamonova beobachtet, sind „dick/fett“ zu sein, womit ein langsames Agieren und Denken verbunden wird, sowie eine dunklere Hautfarbe zu haben (S. 198).

Der dritte Teil ihrer Studie (*Kapitel 7 bis 9*) fokussiert auf die mehrsprachigen Realitäten der Schüler*innen und ihre Realisierung in (außer-)schulischen Kontexten.

Hierbei nimmt sie im *siebten Kapitel* in den Blick, unter welchen Bedingungen und in welchen situativen Konstellationen die Praktiken der Schüler*innen zweisprachig oder polylingual sind. Die Schüler*innen geben an, „gemischt“ zu sprechen. Allerdings ist es ihnen im Unterricht untersagt, eine andere Sprache außer Deutsch zu sprechen. Die Sprachen, die nicht Deutsch sind, bezeichnen die Schüler*innen als „Ausländisch“ (S. 219ff.). „Ausländisch“ verwenden die Jugendlichen im Unterricht nur in der Nebenkommunikation. Artamonovas interessantes Ergebnis, welches sie im *achten Kapitel* in der Analyse des Ethikunterrichts präsentiert, ist, dass dort nicht die fachlichen Inhalte, sondern die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen und quasi im Ethikunterricht Deutschunterricht praktiziert wird (bspw. nach Wortarten gefragt und die Aussprache von Wörtern bzw. deren Deklination geübt wird). Diese im Unterricht beobachteten Praktiken bezeichnet die Autorin als „doing Ausländer“ (S. 249). Artamonova weitet ihre Analyse auf den nicht-schulischen Raum aus und analysiert im *neunten Kapitel* die Facebook-Kommunikation der Klasse als virtuelle linguistische Landschaft und Ausdruck der multikulturellen und mehrsprachigen Identität der Jugendcommunity (S. 260f.). Dort thematisieren die Jugendlichen im humoristischen Modus kulturelle Unterschiede zwischen ihren Herkunftsländern und setzen diese als „ausländische Kultur“ verallgemeinert in Kontrast zur deutschen Kultur. Sie konstruieren eine „ausländische Identität“, die sie der deutschen Kultur gegenüberstellen. Die Jugendlichen nutzen die informellen Räume für die Auseinanderset-

zung mit den kulturellen Prozessen im realen Leben. Die Transkripte der Online-Kommunikation zeigen, wie die Jugendlichen kreativ mit verschiedenen Sprachen umgehen und aktives Code-Switching und Code-Mixing betreiben.

Die Studie schließt mit einer übergreifenden Zusammenfassung, in der die Autorin die Potentiale ihrer speziellen Herangehensweise herausstellt und die Ergebnisse dahingehend resümiert, dass für die Herstellung von Zugehörigkeit Ethnizität und ihre Variablen (Sprache, Aussehen, Herkunft, Kultur) von zentraler Bedeutung sind. Zudem bestätigen ihre Ergebnisse den monolingualen Habitus der Schule. In ihrer Zusammenfassung diskutiert Artamonova ihre Ergebnisse jedoch nicht mehr im Hinblick auf mögliche Anchlüsse an die von ihr vorab vielfältig eröffneten theoretischen und empirischen Bezüge und deren Weiterentwicklung.

Das Herausstellungsmerkmal ihrer Studie ist die spannende Verknüpfung von Ethnographie und Konversationsanalyse, die auf sehr aufschlussreiche Weise eine soziolinguistische mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive verbindet, wobei letztere aber nur am Rande aufgenommen wird. Einschränkend wirkt, dass die Feingliedrigkeit der Kapitel es der Leserschaft erschwert, den roten Faden der Arbeit zu erkennen. Zudem werden die vielfältigen theoretischen Bezüge in Kombination mit der Besprechung zahlreicher Studienegebnisse nicht in eine übergreifende theoretische Heuristik überführt. Bestehend ist der umfangreiche empirische Teil. Die zahlreichen Auszüge aus den Unterrichtstranskripten präsentieren sehr aufschlussreiches Material, das der Leserschaft einen vielschichtigen Einblick in die Verhandlung von Ethnizität und Differenz im kommunikativen Alltag der Klasse ermöglicht. Sehr deutlich wird die Verschiebung des fachlichen Diskurses durch die Lehrkräfte in einen ethnisierten Kontext und die Fremdadressierung der Schülerschaft. Schwer nachvollziehbar ist für die Leserschaft dahingehend die Interpretation der Frotzeleien des Klassenlehrers als funktional für die Vergemeinschaftung von Lehrer- und Schülerschaft. Diese riskante Interpretation des Sprechstils des Lehrers von der Verfasserin als nicht diskriminierend und die Ausle-

gung der Reaktionen der Schüler*innen als Solidarisierung hinterlassen einige Fragen. Zumal kaum darauf Bezug genommen wird, dass die Unterrichtsprotokolle und die Nachbesprechungen deutlich machen, dass die Frotzeleien des Lehrers den Vergemeinschaftungsprozess der Gruppe gefährden können und die Schüler*innen diese als diskriminierend und abwertend wahrnehmen. Erforderlich wäre daher eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial gewesen.

Literatur

- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Günthner, S. (1996): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, H. (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen, S. 81–108.
- https://doi.org/10.1007/978-3-663-11333-1_3
- Hausendorf, H. (2002): Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. Kultur und Fremdheit. In: Kotthoff, H. (Hrsg.): Kultur(en) im Gespräch. Tübingen, S. 27–63.
- Holliday, A./Hyme, M./Kullmann, J. (2004): Intercultural Communication: An Advanced Resource Book. London.
- Kotthoff, H. (Hrsg.) (1996): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen.
- Völcker, M. (2014): »Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen?« Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz.
- Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.17>

Autorinnen und Autoren

Maria Álvares

Maria Álvares ist Doktorandin an der Escola de Sociologia e Políticas Públicas und am Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE-IUL, sowie Promotionsstipendiatin der Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/107926/2015), Lissabon. *Forschungsschwerpunkte*: öffentliche Bildungspolitik, Chancengleichheit im Bereich Bildung, frühzeitiger Schulabbruch.

E-Mail: alvares.maria@gmail.com

Ulrike Deppe

Dr. phil. Ulrike Deppe ist Postdoktorandin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Sozialisationsforschung, Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden, qualitative Triangulation, Bildungsgleichheit.

E-Mail: ulrike.deppe@zsb.uni-halle.de

André Epp

Dr. André Epp ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. *Forschungsschwerpunkte*: Professions- und biographische Lehrer*innenbildungsforschung, qualitative Sozialforschung und ihre theoretischen Grundlagen, Übergänge im Bildungssystem, Kinder- und Jugendarbeit, non-formales und informelles Lernen, Subjektive Theorien und Alltagstheorien.

E-Mail: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Regula Fankhauser

Prof. Dr. Regula Fankhauser ist Senior Researcher am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern. *Forschungsschwerpunkte*: Lehrpersonen-professionalität, Ästhetische Bildung, Körpersoziologie.

E-Mail: regula.fankhauser@phbern.ch

Alexander Geimer

Dr. Alexander Geimer war von 2012–2018 Juniorprofessor für Soziologie, insbesondere Methoden der qualitativen Sozialforschung an der UH Hamburg und ist seit Oktober 2018 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Rehabilitationswissenschaften an der HU Berlin. *Forschungsschwerpunkte*: Subjektivierungs-/Sozialisations-/Bildungs- und Medientheorien und qualitativ-rekonstruktive Forschung in den Sozial-, Erziehungs- und Rehabilitationswissenschaften.

E-Mail: alexander.geimer@hu-berlin.de

Anja Gibson

Dr. phil. Anja Gibson ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulforschung und allgemeine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Schul- und Bildungsforschung, Biographieforschung, ethnographische Unterrichtsforschung.

E-Mail: anja.gibson@paedagogik.uni-halle.de

Werner Helsper

Prof. Dr. Werner Helsper hat eine Professur für Schulforschung und allgemeine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Sprecher der DFG-Forschergruppe 1612. *Forschungsschwerpunkte*: Theorie der Schule und Schulkultur, Jugend- und Schulforschung, Professionstheorie, Qualitative Forschungsmethoden.

E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Thorsten Hertel

Thorsten Hertel, M.Ed., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Migrations- und Ungleichheitsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Analyse von Machtverhältnissen in pädagogischen Kontexten, Machttheorien in der Erziehungswissenschaft, Schul- und bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Migration und Bildung, Schule und urbane Segregation, Qualitative Forschungsmethoden mit Schwerpunkt auf der Dokumentarischen Methode.

E-Mail: thorsten.hertel@uni-due.de

Kilian Hüfner

Kilian Hüfner ist Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung an der FernUniversität in Hagen. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Kinder- und Jugendkulturen, Migration.

E-Mail: kilian.huefner@fernuni-hagen.de

Desirée Jörke

Desirée Jörke, M.A., ist Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am Institut für Pädagogik und Assoziierte am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung in Halle/Saale. *Forschungsschwerpunkte*: Biographieforschung, Sport und Geschlecht, Jugendforschung und qualitative Forschungsmethoden.

E-Mail: desiree.joerke@zsb.uni-halle.de

Sascha Kabel

Dr. phil. Sascha Kabel ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Schulpädagogik (bei Prof. Dr. Marion Pollmanns) an der Europa-Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsungleichheitsforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Professionalisierung von Lehrpersonen.

E-Mail: sascha.kabel@uni-flensburg.de

Angela Kaspar

Angela Kaspar ist Assistentin und Doktorandin am Institut für Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Bern. *Forschungsschwerpunkte*: Gendersoziologie, Ethnographische Unterrichtsforschung.

E-Mail: angela.kaspar@phbern.ch

Hubert Knoblauch

Prof. Dr. Hubert Knoblauch hat eine Professur für Allgemeine Soziologie und Theorie moderner Gesellschaften an der Technischen Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologische Theorie, Wissenssoziologie, Kommunikation, Qualitative Methoden, Videoanalyse.

E-Mail: hubert.knoblauch@tu-berlin.de

Katrin Kotzyba

Katrin Kotzyba ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* qualitative Forschungsmethoden, soziale Ungleichheit, Bildungsungleichheit und Migration.
E-Mail: katrin.kotzyba@zsb.uni-halle.de

Heinz-Hermann Krüger

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger war Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und ist stellv. Sprecher der DFG-Forschergruppe 1612. *Forschungsschwerpunkte:* Biografie- und Bildungsforschung, Theorien und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Kindheits- und Jugendforschung.
E-Mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Jens Oliver Krüger

Prof. Dr. Jens Oliver Krüger hat eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau. *Forschungsschwerpunkte:* Entscheidungsforschung, Elternschaft, Diskurstheorie
E-Mail: jokruieger@uni-koblenz.de

Patrick Leinhos

Patrick Leinhos ist Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Forschungsmethoden, Biographie- und Jugendforschung, Engagementforschung.
E-Mail: Patrick.Leinhos@zsb.uni-halle.de

Julian Löhe

Julian Löhe ist Doktor der Philosophie im Fach Sozialwissenschaften und Professor für „Organisation und Management in der Sozialen Arbeit“ am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster. *Forschungsschwerpunkte:* eklektische Anwendung qualitativer Forschungsmethoden, Mixed Methods und Triangulation sowie die Zusammenführung von pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Interessen in der Sozialen Arbeit.
E-Mail: loehe@fh-muenster.de

Jasmin Lüdemann

Jasmin Lüdemann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* Biographie- und Jugendforschung, Qualitative Forschungsmethoden, Dokumentarische Längsschnittforschung.
E-Mail: jasmin.luedemann@zsb.uni-halle.de

Mareke Niemann

Dr. phil. Mareke Niemann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* Schul- und Bildungsforschung, Schüler*innenbiographieforschung und qualitative Forschungsmethoden.
E-Mail: mareke.niemann@zsb.uni-halle.de

Jürgen Raab

Prof. Dr. Jürgen Raab ist Professor für Soziologie an der Universität Koblenz-Landau. *Forschungsschwerpunkte:* Wissens- und Kulturosoziologie, visuelle und politische Soziologie, interpretative Methoden der qualitativen Sozial- und Medienforschung.
E-Mail: raab@uni-landau.de

Anne Schippling

Dr. phil. Anne Schippling ist Postdoktorandin am Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE-IUL, Lissabon und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsstipendiatin der Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/112406/2015), Lissabon und Lehrbeauftragte an der FernUniversität in Hagen. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Schul- und Bildungsforschung, Inter- und Transnationalität, Eliteforschung, Kritische Theorie.

E-Mail: anne.schippling@iscte-iul.pt

Silke Steets

PD Dr. Silke Steets ist Heisenberg-Stipendiatin am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig. *Forschungsschwerpunkte*: Stadt und Raum, Architektursoziologie, Soziologische Theorie, Wissenssoziologie, Religionssoziologie.

E-Mail: silke.steets@uni-leipzig.de

Daniela Winter

Dipl.-Päd. Daniela Winter ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits-, Jugend- und Peerforschung, soziale Ungleichheitsforschung, Qualitative Forschungsmethoden.

E-Mail: daniela.winter@zsb.uni-halle.de

Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte

- 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*)
- 1/2021:
Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im
Feld der Bildung: Repräsentationskritiken, diskursive Verschiebungen, me-
thodologische Wagnisse und methodische Innovationen
(*Juliane Engel*, *André Epp*, *Julia Lipkina*, *Sebastian Schinkel*, *Henrike Terhart*
und *Anke Wischmann*; Call siehe ZQF-Homepage)

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!