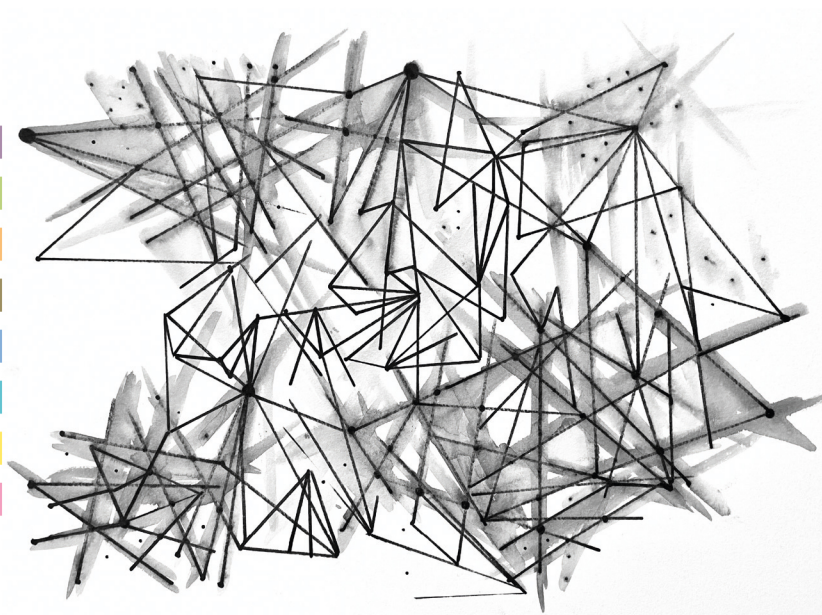


Bildung im gesellschaftlichen Wandel

Qualitative Forschungszugänge
und Methodenkritik

Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina,
Sebastian Schinkel, Henrike Terhart,
Anke Wischmann (Hrsg.)



Bildung im gesellschaftlichen Wandel

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 6

Juliane Engel
André Epp
Julia Lipkina
Sebastian Schinkel
Henrike Terhart
Anke Wischmann (Hrsg.)

Bildung im
gesellschaftlichen Wandel
Qualitative Forschungszugänge
und Methodenkritik

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Druck und Open Access mit freundlicher Unterstützung
der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Mit freundlicher Unterstützung des Zentrums
für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung (ZeBUSS)
der Europa-Universität Flensburg



Zentrum für Bildungs-,
Unterrichts-, Schul- und
Sozialisationsforschung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742552>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2552-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1699-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742552

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Julia Lipkina

Lektorat: Jenny Morzik

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

*Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel,
Henrike Terhart, Anke Wischmann*

Entwicklung qualitativer Forschungszugänge und Methodenkritik im Kontext gesellschaftlichen Wandels. Zur Einführung	11
---	----

Transformation

Julia Elven

Die Vielfalt gesellschaftlichen Wandels im praktischen Vollzug. Zur Methodologie einer Erforschung des Wandels sozialer Praxis in biographischen Reflexions- und familialen Transmissionsprozessen	29
--	----

Stefan Rundel

Der Beruf als Selbstinszenierung. Berufswandel und Berufsbilder bei beruflichen Wechseln im Alter von 50+	45
---	----

Jasmin Lüdemann

Zum Verhältnis von Habitusreproduktion und -transformation in der Jugendphase. Der fallzentrierte, intraindividuelle Längsschnitt als neue Erkenntnisperspektive	63
---	----

Relationierung

Kristin Flügel

„Da krieg-ich-richtig ne Gänsehaut“. Zum Einsatz von (rekonstruktiv-responsiven) Foto-Gruppendiskussionen zur Untersuchung abwertender Modi der Differenzbearbeitung	83
--	----

Manuela Diers

„und so habe ich mir meinen eigenen Kopf gebildet“.
Der biographische Wandlungsprozess als Resilienzprozess im Kontext
von Schule als Ort personaler Stärkung 99

Stefanie Schmachtel

(Un-)Wohlgefühle im Spiegel der kollektiven Subjektivierung.
Ein kritisch-reflexiver Ansatz zur Analyse schulischer
Organisationspraxis 115

Thorsten Benkel, Melanie Pierburg

Ars Moriendi – Bildungskontexte des Sterbens.
Methodische und lebensweltliche Herausforderungen 133

Partizipation

Andrea Mayr, Cornelia Zobl

Digitale Räume erforschen und partizipativ gestalten.
Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Erschließung
digitaler Räume an der Schnittstelle analoger und digitaler Denk-
und Handlungsspielräume 155

Wiebke Curdt, Silke Schreiber-Barsch

Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungs-
forschung unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie.
Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung 173

Katharina Felbermayr, Helga Fasching, Simone Engler

Qualitativ, partizipativ und reflexiv.
Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen 193

Sebastian Hempel, Matthias Otten

Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung.
Methodische Spannungen und forschungsethische Notwendigkeiten 211

Repräsentation

Ralf Parade, Niels Uhlendorf

Empirische Herangehensweisen der Subjektivierungsforschung
im erziehungswissenschaftlichen Kontext 231

Sepideh Abedi Farizani, Susanne Maria Weber, Sarah Wieners

De-Subjectivation and Re-Positioning:
Images, Imagination, Imaginaries as Interventions into the Gaze.
Towards a Discourse-Based Design Research Approach in the Field of
Refugees' Inclusion and Women's Empowerment Professionalisation 247

Verzeichnis der Autor*innen 267

Vorwort

Die Idee zu diesem Band geht auf eine abendliche Diskussion nach einem Konferenzdinner in Koblenz zurück, das inzwischen drei Jahre zurückliegt. Unter einigen Mitgliedern des Postdoc-Netzwerks der Kommission *Qualitative Bildungs- und Biographieforschung* kam beim Zusammensitzen die Frage auf, wie sich gesellschaftliche Wandlungsprozesse als gegenwartsrelevante Problematiken auf der Grundlage qualitativer Methodologien erfassen und erforschen lassen, ohne sich in der Forschungsperspektive und Gegenstandsbestimmung allzu sehr durch etablierte methodische ‚Schulen‘ festlegen zu lassen. Wir formulierten das Anliegen, aktuelle Perspektiven qualitativer Forschungszugänge zu Bildung im gesellschaftlichen Wandel entlang methodenkritischer Positionierungen zu versammeln. Aus dieser Idee entstand ein Call for Papers, der sich an Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen richtete und auf reges Interesse an der Thematik stieß. Die eingereichten Abstracts machten die vielseitige Expertise zahlreicher Kolleg*innen deutlich, sodass daraus sowohl das Frühjahrsheft 2021 der *Zeitschrift für Qualitative Forschung* wie auch dieser Sammelband entstanden sind. Die hier versammelten Beiträge eint, dass aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und qualitative Forschung zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Damit werden Ansatzpunkte für die Diskussion geschaffen, erziehungswissenschaftliche Reflexionshorizonte als gesellschaftliches respektive gesellschaftspolitisches Engagement bestimmbar zu machen.

Wir bedanken uns sehr herzlich bei den Autor*innen der Beiträge für die sehr gute kollegiale Zusammenarbeit. Bedanken möchten wir uns zudem bei der Kommission *Qualitative Bildungs- und Biographieforschung* in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für die Möglichkeit, den Band in der Publikationsreihe der Kommission zu veröffentlichen, sowie für die finanzielle Unterstützung des Open Access. Unser großer Dank gilt ferner dem *Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung* (ZEBUSS) der Europa-Universität Flensburg für die finanzielle Unterstützung des Lektorats, das gewissenhaft von Jenny Morzik durchgeführt wurde, wofür wir uns herzlich bedanken. Ebenso danken wir Julie Möller-Seeliger für die Unterstützung bei der Satzlegung. Nicht zuletzt bedanken wir uns beim Verlag Barbara Budrich für die ausgezeichnete Zusammenarbeit.

Im Sommer 2021

Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina,
Sebastian Schinkel, Henrike Terhart, Anke Wischmann

Entwicklung qualitativer Forschungszugänge und Methodenkritik im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Zur Einführung

*Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel,
Henrike Terhart, Anke Wischmann*

Die hier versammelten Beiträge nehmen aktuelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive in den Blick und zielen darauf ab, diese empirisch zu erfassen und zu erforschen. Dafür ist es immer wieder erforderlich, etablierte forschungsmethodische Zugänge kritisch zu be- und hinterfragen, zu modifizieren, neu zu relationieren oder auch tentativ unkonventionelle Zugänge zu entwickeln. Exemplarische Themenfelder, denen aus unserer Sicht eine erhöhte Relevanz im Rahmen gesellschaftlichen Wandels zukommt und die eine methodisch offene Sensibilität erfordern, sind schlagwortartig Flucht und Migration im weiteren Kontext globaler Dynamiken und Mobilität, der normative Anspruch einer inklusiven bzw. partizipativen Gesellschaft, die komplexen Zusammenhänge von Demographie und sozialer Ungleichheit, gerade auch in Hinblick auf Bildung und Gesundheit, sowie Tendenzen eines Wiedererstarkens von Autoritarismus, Nationalismus und damit verbunden entsprechender antidemokratischer und antipluralistischer Bewegungen.

Wissenschaftliche Positionen und Erkenntnisprozesse stehen und bewegen sich dabei keineswegs außerhalb solcher Wandlungsprozesse, sondern nehmen daran teil, sind in diese involviert und auch verstrickt. Das wird besonders in gesellschaftlichen Krisenzeiten verschärft vor Augen geführt, wenn die wissenschaftliche Wissensproduktion und Wissenschaftskommunikation nicht nur öffentlich diskutiert, sondern in ihrem Geltungsanspruch auch grundsätzlich hinterfragt werden. Die Polarität von Faktizität und ‚Fake News‘ in der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit ist geradezu ein roter Faden, der die genannten Themenfelder verbindend durchzieht, Wissenschaftler*innen bis hin zu politischen Anfeindungen verwickelt und wissenschaftliche Positionierungen nicht erst seit der COVID-19-Pandemie in ihrer existenziellen Bedeutsamkeit sichtbar macht.

Wie steht es um die qualitative empirische Bildungs- und Biographieforschung im Hinblick auf gesellschaftlichen Wandel? Vor dem Hintergrund einer sich fortwährend weiterentwickelnden und sich ausdifferenzierenden qualitativen Sozialforschung (vgl. Bennewitz 2013) versteht es sich von selbst, dass dieser Band darauf keine umfassende Antwort geben kann. Sehr wohl bietet er aber Einblicke in aktuelle Forschungen von Wissenschaftler*innen (in Qualifizierungsphasen), die sich mit aktuellen Fragen des gesellschaftlichen Wandels auseinandersetzen. Uns erschien es besonders ertragreich, gegenwärtige methodologische Entwicklungen und methodische Wagnisse zusammenzubringen und nach Verbindungen zu fragen, ohne diese vorab in ‚Methodenschulen‘ einordnen oder kanonisieren zu wollen. Sind die vorgestellten Forschungsperspektiven der Beiträge einerseits an methodologische Traditionen angebunden, so weisen sie andererseits auch innovative Modifikationen und neue Kombinationen auf, etwa durch die Übernahme methodischer Techniken aus Beratung und Kunst, hinsichtlich originell konzipierter Forschungssettings oder transnational und interdisziplinär angelegter Perspektiven. Dafür wird auf etablierte sprachbasierte Methoden wie biographische Interviewverfahren ebenso zurückgegriffen wie auf methodische Zugänge zu performativen, nichtsprachlichen Phänomenen. Die im sogenannten *linguistic turn* begünstigte weitgehende „Bildabstinenz“ (vgl. Niesyto/Marotzki 2006: 7) in der qualitativen Sozialforschung steht zwar schon länger in Frage, gleichwohl ist etwa die Arbeit mit (bewegten) Bildern auch weiterhin als ein Randphänomen anzusehen.

Zudem werden durchgängig Reflexionen des eigenen Forschungshandelns, wie die Standortgebundenheit in der (qualitativen) Forschung, aufgegriffen. In den letzten Jahren hat sich die traditionelle Debatte um die Involviertheit der Forschenden in die Forschung, nicht zuletzt infolge postkolonialer Positionen, um machtkritische Perspektiven und machtsensible Reflexionen erweitert. Dabei wird intensiv diskutiert, wie sich ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ in der Positionalität der Forschenden zu ihrem Forschungsgegenstand auf diesen und die Beteiligten auswirken und wer welchen Nutzen aus der Wissensproduktion zieht, bspw. auch, inwiefern ‚Beforschte‘ am Nutzen oder der Erkenntnisproduktion selbst partizipieren können sollten. Neben Beiträgen, die die Chancen und Limitationen einer partizipativ angelegten Forschung aufgreifen, werden Fragen der ‚agency‘ von Forschung etwa im Kontext von Flucht und Migration thematisiert. Die Beiträge zeigen auf, wie die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit in aktueller Forschung methodologisch reflektiert und forschungspraktisch umgesetzt wird.

Daran anknüpfend lässt sich diskutieren, wie neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung eine gesellschaftsanalytische und -kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen verbinden. Denn Forschung setzt Aspekte gesellschaftlichen Wandels als relevant, ist in solche Entwicklungen durch eigene Forschungsentscheidungen eingebunden und wirkt entsprechend auch auf Veränderungsmöglichkeiten ein. Aufgrund dieser In-

volvierung sind Forschende unweigerlich an einer Setzung von szientifischen Themen- und Begriffskonjunkturen einerseits und dem Ausblenden anderer Themen und Begrifflichkeiten andererseits beteiligt (vgl. Epp 2021). Entsprechend werden durch solche Relevanzsetzungen in der Forschung Gegenwartsdiagnosen geprägt und zugleich auch eine Identifizierung von Wandlungsprozessen auf Subjekt- und Gesellschaftsebene ermöglicht, sodass sich Forschende dieser Ambivalenz nicht nur bewusst werden, sondern sich reflexiv dazu in Bezug setzen können. Damit sind die jeweilige Art der Erkenntnispolitik und somit wissenschaftspolitische Reflexionen zentrale Aufgabe qualitativer Methodologieentwicklung. Diese politische Perspektivierung bringt neue Gegenstände hervor und öffnet das Blickfeld für fachlich bisher marginalisierte Themen, so etwa durch eine subjektivierungsanalytische Sicht auf die Gesundheit von Schulleitungen, die in diesem Sammelband nicht allein als ein Individualproblem diskutiert, sondern als ein gesellschaftskritisch zu bearbeitendes Phänomen in den Blick gerückt wird.

Das mit dem Band verfolgte Anliegen lässt sich demnach an die Tradition einer kritisch-reflexiven qualitativen Sozialforschung anschließen, wie sie intensiviert seit den 1970er Jahren vorangetrieben wurde. Deren zentrale Bezugspunkte gilt es daher, nachfolgend grob zu umreißen.

Als grundlegend werden die Arbeiten der *Chicagoer Schule* der amerikanischen Soziologie der 1920er und 30er Jahre betrachtet, die aufgrund der Geschwindigkeit sozialer Umwälzungen und Veränderungen einen konsequenten Fokus auf Prozesse sozialer Desintegration legte. Die in diesem Zusammenhang auftretenden (neuartigen) Phänomene mit besonderem Aktualitätsbezug erforderten pluralistisch angelegte Methodenentwicklungen, die ein hohes Maß an Einfallsreichtum, Kreativität und Experimentierfreude voraussetzten (vgl. Strübing 2013: 12). Um einen Zugang zu Alltagswelten und Milieus zu erlangen, die den Forschenden (oftmals) fremd waren, wurde es erforderlich, theoretische (Vor-)Annahmen und forschungsleitende Kategorien wie auch Ansprüche und Werthaltungen zu suspendieren bzw. stärker an den Gegenstand anzupassen (vgl. Miethe 2010). So wurde gewährleistet, sich „unabhängig von offiziellen Zuschreibungen von Respektabilität und Glaubwürdigkeit“ (Riemann 2010: 27) den Sicht- und Betrachtungsweisen unterschiedlicher Betroffener anzunähern und „insbesondere auch die Perspektiven von Gruppen, Milieus und Individuen“ einzufangen, „die aufgrund ihrer Marginalisierung und Diskreditierung in öffentlichen Auseinandersetzungsarenen keine Rolle spielten oder nur verzerrt wahrgenommen wurden“ (ebd.). Neben dem Versuch, dem Forschungsgegenstand durch eine offene, nicht hypothesengeleitete Erhebung und interpretative Auswertung gerecht zu werden, kennzeichnet die Forschungsstrategie der Chicagoer Schule dabei der Rückgriff auf unkonventionelle methodische Zugänge, die aus einer Gegenwartsperspektive vorwiegend im Rahmen qualitativer Forschung verortet werden können.

Zu nennen sind ferner die vielfältigen Erkenntnislogiken der britischen *Cultural Studies*, die eindrücklich zeigen können, wie kulturelle Praktiken in ihrer Machtförmigkeit und Prozesshaftigkeit ungleiche Verhältnisse schaffen und dabei den Blick für den (kritischen) Gesellschaftsbezug von Methodenentwicklungen schärfen (vgl. Hall 1999; Marchart 2018). Seit den 1960er Jahren leisten als Cultural Studies firmierende Ansätze einen Beitrag, machtförmige Effekte der Institutionalisierung von Forschungspraxis einer kritischen Reflexion zu unterziehen sowie den Blick auf die eigenen Verstrickungen in die „Dominanzkultur“ zu richten und diese aufzudecken (vgl. Rommelspacher 1995). In entsprechender Perspektive lassen sich keine klar definierbaren Annahmen für einen analytischen Zugang ‚der‘ Cultural Studies angeben – als verbindendes Element lässt sich jedoch die Betonung einer nicht zu hintergehenden Kontextgebundenheit von Forschung ausmachen. Die systematische Reflexion der Bedingungen eigener Forschung findet sich auch in Arbeiten, die unter der Bezeichnung der Visual (Cultural) Studies subsumiert sind und in ihrer Vielfalt einen Schwerpunkt auf die Untersuchung visuell manifestierter Ideologien und Machtverhältnisse legen (vgl. Prinz/Reckwitz 2012; Terhart 2015; zur Übersicht vgl. Evans/Hall 2010).

Postkoloniale Ansätze ergänzen diese Perspektive um einen die Geschichte von (methodischen und methodologischen) Konzepten reflektierenden Blick, der gleichsam deren Verortung und Situiertheit in Zeit und Raum zwischen Zentrum und Peripherie in den Blick nimmt (vgl. Conrad/Randeria/Römhild 2013). Entsprechend muss sich ebenso kritisch damit auseinandergesetzt werden, warum sich bestimmte Methoden und Methodologien durchgesetzt haben. Hierbei geht es um (Un-)Sichtbarkeit und darum, auch für jene subalternen Artikulationen zu sensibilisieren, die in hegemonialen Diskursen zwar sprechen (dürfen), jedoch kaum Gehör finden (können) (vgl. Spivak 2010). Im Rahmen von Forschung in postkolonialer Perspektive die eigene (privilegierte) Standortgebundenheit zum Thema zu machen, ist somit unabdingbar (vgl. Reuter/Terhart 2014).

Nicht zuletzt sind diesbezüglich *wissenssoziologische Ansätze* zu nennen, die die Entstehung neuer, pluraler Forschungsmethoden – etwa durch ihre Betonung des impliziten Wissens als wissenschaftspolitische Positionierung – entscheidend prägen. Gilbert Ryles Bestrebung über die bekannte Unterscheidung von *knowing how* und *knowing that* geht auf seine Kritik an einer von ihm mit dem cartesianischen Dualismus verbundene intellektualistische Legende zurück, nach der Handeln auf zwei distinkten Operationen beruhe. Rainer Schützeichel folgend herrschen hier „semantische und referentielle Unklarheiten in Bezug auf die Komponente des knowing im knowing how vor“ (Schützeichel 2012: 111), die wiederum – so lassen sich seine Überlegungen ergänzen – mit Fragen nach dessen Unsichtbarkeit zusammenhängen. An diese lassen sich Polanyis Positionierungen anschließen, der auf einer wissenschaftspolitischen Ebene entlang der Diskussionen zum impliziten Wissen

„die Hypostatisierung des wissenschaftlichen Wissens als der einzig gültigen Denkform [kritisiert; die Verf.]. Er macht demgegenüber nicht nur geltend, dass es neben dem wissenschaftlichen Wissen auch andere reliable Wissensformen gibt. Sein Hauptargument ist, dass das wissenschaftliche Wissen selbst auf epistemischen Voraussetzungen aufruht, die es selbst nicht einholen kann“ (ebd.: 119).

Dieses ‚personal knowledge‘ bringt jeden epistemischen Akt hervor, sodass aus einer postkolonialen Sicht die Positionalität von Forschenden mit ihrer (Ohn-)Mächtigkeit im Diskurs zusammenhängt. Karl Mannheim (1980) interessiert sich genau für diesen Zusammenhang des Wissens und der Standortverbundenheit seiner Träger*innen. „Das ‚Implizite‘ ist bei Mannheim also auf die Grenze einer Gemeinschaft bezogen“ (Schützeichel 2012: 113). Wessen Sprechen – so könnte man Mannheims Erkenntnis postkolonial weiterdenken – Gehör, d.h. Anerkennung findet, entscheidet sich entlang von Zugehörigkeitsordnungen, die auch in Enkulturationsprozessen entstehen. Ausgehend von der Prämisse, dass in Urteilen, Entscheidungen, Verhaltensweisen und Handlungen durch Enkulturation, also die „automatische, nicht durch intentionale Erziehung gesteuerte Verinnerlichung von Kultur, wie auch jede Akkulturation als die Assimilation an eine kulturelle Umwelt“ (Kraus 2017: 22), implizite Wissensbestände eingeschrieben sind, wurde ein Methodeninstrumentarium (bspw. Dokumentarische Methode; Methaphernanalyse) entwickelt, das einen Zugriff auf dieses ermöglicht und den Blick darauf richtet, wie es interaktiv und kollektiv hergestellt und (hierarchisch) verfestigt wird.

Diese methodologischen Bezugspunkte sensibilisieren für ein erziehungswissenschaftliches Forschungshandeln, das sich als Teil einer gesellschaftsanalytischen und damit auch potenziell gesellschaftskritischen sozialwissenschaftlichen Forschung versteht. So kann gefragt werden, wie aktuelle Wandlungsprozesse, etwa Globalisierungs- und Digitalisierungsdynamiken, mit der Entwicklung qualitativer Forschungsmethodologien verknüpft sind, wie sich aktuelle gesellschaftlich und fachlich relevante Fragestellungen durch innovative Zugänge der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung entwerfen und bearbeiten lassen, oder in welcher Weise experimentelle methodische Herangehensweisen qualitativer Forschung in unterschiedlichen Disziplinen, wie auch aus transdisziplinärer Perspektive, zu einem erweiterten Verständnis komplexer Wandlungsprozesse und Anforderungen im Feld der Bildung beitragen können.

Zentrale Gegenstände, die aufgegriffen werden, stellen bspw. gesellschaftliche Transformationsprozesse und Differenzbildungen dar. Sie lassen sich – wie oben dargestellt – im Kontext von Flucht und Migration oder im Hinblick auf Inklusion und Heterogenitätsdiskurse ansiedeln und machen auf sich daraus ergebende Anforderungen für Bildungsorganisation(en) aufmerksam. Außerdem in den Blick genommen werden pädagogische Handlungsfelder und entsprechende Anforderungen an Pädagog*innen sowie (Bildungs-)Institutionen

im Kontext sich re-strukturierender Bildungslandschaften. So wird gefragt, inwiefern sich die Aufgaben von Schulen, Universitäten, aber auch non-formaler Bildungsträger verschieben – und dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass weiterhin der Anspruch besteht, mehr Bildungsgerechtigkeit herstellen zu wollen und zu sollen. Ferner liegt ein Fokus auf der Pluralisierung von Biographien und Lebensverläufen im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Differenzierung und Segregation, insbesondere im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten, sowie die damit angesprochene Vermischung neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen mit strukturell tief verwurzelten Persistenzen und in Bildungskontexten massiv wirksamer Differenzlinien.

Daran anschließend gliedert sich der vorliegende Band in vier Bereiche, die die unterschiedlichen Themenausrichtungen der Beiträge aufgreifen. Die Begriffe (1) *Transformation*, (2) *Relationierung*, (3) *Partizipation* und (4) *Repräsentation* dienen als programmatische Sichtachsen, die das Diskursfeld in der steten Verschränkung von erziehungswissenschaftlichen Gegenständen und qualitativen Forschungsmethoden aufspannen. Dabei schließt die jeweilige Zuordnung der Beiträge keineswegs aus, dass sich Beiträge auch anderen Schwerpunkten zuordnen ließen. Vielmehr wird durch die Gliederung des Bandes eine editorische Setzung vorgenommen, mit dem Versuch, den thematischen Schwerpunkt des entsprechenden Beitrages hervorzuheben.

1 Transformation

Der Transformationsbegriff ist überaus vielfältig und damit auch die mit ihm verbundenen Gegenstände (vgl. bspw. Lang-Wojtasik 2019). Er verweist auf unterschiedliche Sachverhalte, wie Übergänge, Wandel, Umbrüche, Umgestaltungen und Umformungen (ebd.: 8), und bezieht sich zum einen auf die im Titel angesprochenen gesellschaftlichen als auch individuellen Wandlungsprozesse, die sich als Bildungs- und Subjektivationsprozesse beschreiben lassen. Darüber hinaus fokussiert der Transformationsbegriff beide Perspektiven in ihrem Wechselverhältnis zueinander (vgl. Geimer 2012; Koller 2012; Friedrichs/Sanders 2002; Marotzki 1990). Dabei ist davon auszugehen, dass sich gesellschaftliche Veränderungen nicht einfach nur in den Selbst- und Weltverhältnissen von Subjekten bzw. in sozialen Praktiken widerspiegeln, sondern erst durch diese (mit-)konstituiert werden. So schlagen sich individualisierte Übergänge (vgl. Thiersch/Silkenbeumer/Labede 2020) zwischen Lebensphasen und Bildungsabschnitten ebenso auf institutioneller und organisationaler Ebene nieder, die wiederum die (einzelnen) Individuen tangieren (vgl. Klomfaß/Epp 2021). Zudem sind Transformationen sowohl mit Verharrungen und Verweigerungen als auch mit Neuverortungen und Reflexionen verbunden (vgl. Dörner

et al. 2020), „die je persönlich als Chance oder Zumutung erlebt werden“ (ebd.: 10). Folglich sind für Transformationen Unsicherheit und Ungewissheit konstitutiv.

Aufgrund der Orientierung qualitativer Sozial- und Bildungsforschung an Prozess(gescheh)en (vgl. Rosenthal 2014: 14) ermöglicht das Methodeninstrumentarium, Wandel in seinen spezifischen Praxisvollzügen und Selbstartikulationen, in denen sich Transformationen abspielen, zu beleuchten und einzufangen. Geht man davon aus, dass Subjekte gesellschaftlichem Wandel nicht bloß ausgeliefert sind, ist gleichermaßen kritisch zu hinterfragen, inwieweit die diagnostizierten Diskontinuitäten auf der gesellschaftlichen Ebene auch zu einem Wandel der Subjektformen führen (vgl. Keddi 2011). In diesem Sinne kann der Topos der Transformation selbst als (normativer) Dreh- und Angelpunkt empirischer Rekonstruktionen (vgl. Krinniger/Müller 2012) sowie die damit implizierte Gegenüberstellung von Transformation und Reproduktion (vgl. Lipkina 2021) im Hinblick auf ihre theoretische Produktivität und empirische Daseinsberechtigung befragt werden.

Dieser Themenschwerpunkt umfasst drei Beiträge, die allesamt auf unterschiedliche Weise das Verhältnis gesellschaftlicher Transformationen und individueller Wandlungsprozesse in den Blick nehmen. Der erste Beitrag von *Julia Elven* geht, allgemeine Gesetzmäßigkeiten sozialen Wandels hinterfragend, davon aus, dass gesellschaftlicher Wandel als ein Wandel sozialer Praxis zu verstehen ist, welcher gleichsam transversal wirksame soziale Logiken und partikulare Praktiken umfasst. Mithilfe der Dokumentarischen Methode werden Sozialisationsprozesse bzw. die familial bedingte Hervorbringung von Orientierungsrahmen untersucht, deren Spezifik transversalen Wandellogiken wiederum eine bestimmte Konnotation verleiht. Dabei gelingt es der Autorin, kontextspezifische Hervorbringungsweisen sozialen Wandels sowie Interferenzen und Verschränkungen verschiedener Logiken herauszuarbeiten und die Potenziale einer auf biographische Reflexions- und familiale Transmissionsprozesse fokussierten qualitativen Sozialforschung herauszustellen. Der zweite Beitrag von *Stefan Rundel* geht der Frage nach, wie sich gesellschaftlicher Wandel und die Beschaffenheit von Arbeit als Transformationen von (Bildungs-)Biographien rekonstruieren lassen. Es geht um Berufswechsel in der Mitte des Lebens, die anhand selbsterstellter (Berufs-)Bilder untersucht werden. Vor dem Hintergrund des Wandels der Erwerbsarbeit in postmodernen und spätkapitalistischen Gesellschaften widmet sich der Autor der Bedeutung des Berufs als Orientierungsrahmen. Über die Rekonstruktion des ikonischen Sinngehalts mit Bezug auf das Berufsbild als Erfahrungsbild auf der Ebene des impliziten Wissens sucht er einen Zugang zu Berufsbildern im Kontext von beruflichen Wechseln im Alter von 50+. Auch im dritten Beitrag von *Jasmin Lüdemann* geht es um Transformationen in bzw. von Biographien. In einem längsschnittlichen Design werden Biographien angehender Tänzer*innen untersucht, wobei die Frage im Zentrum steht, wie sich der Habitus gleichsam stabilisiert

und verändert. Dabei hinterfragt die Autorin das grundlegende transformative Potenzial des Habitus und präsentiert mit dem fallzentrierten, intraindividuellen Längsschnittsdesign ein innovatives methodisches Verfahren, das der Verbundenheit von Transformation und Reproduktion gerecht werden kann.

2 Relationierung

In Relation zueinander betrachtet werden können Forschungsgegenstände wie Subjekte, Bildungsinstitutionen sowie Prozesse (Bildung, Lernen, Sozialisation) als auch Theorien, Methodologien und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Diese Relationalitäten in den Blick zu nehmen und neu zu denken, lässt sich im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse als zentrale Aufgabe qualitativer Bildungs- und Biographieforschung formulieren. Ein diskurs- und anerkennungstheoretischer Zugang erlaubt es hierbei, das subjektivierende Potenzial in seiner wechselseitigen Konstitution zu untersuchen und relationale Gefüge (vgl. Jörissen 2015; Ricken 2013; Engel 2020) auch in ihrer ästhetisch-materiellen Qualität zu fokussieren. So wird sowohl die Rolle des Körpers (vgl. Alkemeyer 2017; Klein/Göbel 2017) als auch die Funktion der Dinge als wechselseitige und einander bedingende Träger von (biographischem) Wissen deutlich und die Überwindung einer anthropozentrischen Erkenntnislogik (vgl. Nohl 2018) möglich. Es kann in kritischer Ergänzung zu bildungstheoretischen Ansätzen, die ein explizit (sprachlich, bewusst) reflektierendes Sprecher*innensubjekt und somit ein bereits normatives Subjektmodell voraussetzen, die Relationalität von Bildungsprozessen und somit die Hervorbringung von Subjekten im Anschluss an kulturtheoretische Ansätze in ihrer erziehungswissenschaftlichen Relevanz betont und begründbar machen (Engel 2020). Diese Einsicht in die Relationalität und Materialität von Bildungsprozessen basiert auf empirischen Beobachtungen und begründet ihrerseits einen Bedarf an entsprechender systematischer Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlich-qualitativer Methodologie.

Hierzu leisten die diesem Themenschwerpunkt zugeordneten vier Artikel wichtige Beiträge. Im ersten Artikel wird von *Kristin Flugel* eine Relationierung von Gegenstand und Methode ins Zentrum gerückt. Auf der Grundlage von Foto-Gruppendiskussionen mit in Deutschland lebenden Erwachsenen, denen sehr unterschiedliche Bilder als Gesprächsstimulus zu Beginn der Diskussion gezeigt werden, geht sie der Frage nach, wie man die Wahrnehmung von sowie den Umgang mit Differenz angesichts der Zunahme anti-pluralistischer Tendenzen in Deutschland erziehungswissenschaftlich so reflektieren kann, dass die eigene Forschung als wichtige Dimension sozialen oder gesellschaftlichen Wandels in den Blick gerät. Der zweite Beitrag von *Manuela*

Diers nimmt eine Relationierung im Sinne einer Kombination von Biographie- und Resilienzforschung vor. Dabei geht sie der Forschungsfrage nach, wie biographische Wandlungsprozesse mit Resilienzbildung zusammenhängen, wobei Resilienz insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prekarisierung und Marginalisierung von vulnerablen Subjektpositionen am Beispiel von Rassismus diskutiert wird. Der dritte Beitrag von *Stefanie Schmachtel* thematisiert den Zusammenhang von Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen mit den Effekten gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. So nimmt sie Gesundheit subjektivierungstheoretisch aus einer gesellschaftskritischen Perspektivierung in den Blick und überwindet somit die in diesem Feld bisher vor allem fokussierte Thematisierung von Gesundheit als individueller Problematik. Im vierten Beitrag von *Thorsten Benkel* und *Melanie Pierburg* geht es um die – auf der Grundlage ethnographischer Verfahren entwickelte – Relationierung, genauer, die Vermittlung des (oft tabuisierten) Gegenstands Tod und Sterben mit bzw. in Bildungskontexten. Gerade vor dem Hintergrund aktueller Diskurse um Selbstoptimierung scheint die Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Tod im Abseits zu stehen.

3 Partizipation

In diesem Themenschwerpunkt geht es einerseits um die Frage, wie Forschungsteilnehmende mitentwickelnd an partizipativ angelegten Forschungsprojekten teilhaben können und andererseits darum, wie Partizipation in sich wandelnden sozialen Kontexten (aktuell) gestaltet sowie erziehungswissenschaftlich erforscht werden kann (vgl. Thomas et al. 2020). Nachdem partizipativ angelegte Forschungsdesigns unter dem Label der Aktionsforschung nach den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum in die Kritik und damit ins Abseits geraten sind, werden sie seit einiger Zeit international wieder stärker aufgegriffen und aktualisiert (vgl. Bergold/Thomas 2012; Unger 2014). Wie auch sonst gilt hier, dass es die *eine* partizipative Forschung nicht gibt. Zu finden sind daher unterschiedliche Systematisierungsvorschläge, wie etwa die Einordnung partizipativer Forschung als „Forschungsstil“ (Bergold/Thomas 2012: Absatz 2), der Aktionsforschung, Praxisforschung, partizipative Evaluation und Community-basierte partizipative Forschung umfasst (vgl. Unger 2014: 3ff., 13). Peter Reason und Hillary Bradbury geben in der Einleitung zur zweiten Auflage ihres *Sage Handbook of Action Research* (2008) an: „Action research is rooted in participation, which in turn supports key values of purpose and practice in action research efforts“ (ebd.: 8). Kremsner und Proyer (2019) schlagen für die Verschränkung von partizipativer Aktionsforschung, emanzipatorischer und partizipativer Forschung wiederum den Oberbegriff der in-

klusiven Forschung vor. Gemein haben die benannten Zugänge, dass die Beteiligung der ‚Beforschten‘ an den sie betreffenden Forschungsprozessen und -ergebnissen ein Ziel darstellt, welches allerdings weiterhin die Ausnahme ist (vgl. Unger 2014).

Im vorliegenden Band sind vier Beiträge unter dem Schwerpunkt Partizipation versammelt, die neue Impulse zu der Frage von Partizipation in Qualitativer Forschung geben. Die Autor*innen diskutieren unterschiedliche Herausforderungen einer Forschung im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse und befragen das eigene Forschungshandeln im Hinblick auf dessen Angemessenheit. Das Anliegen partizipativer Forschung, die Entwicklung und Durchführung der systematischen Beobachtung sozialer Wirklichkeit von Menschen unter Einbezug ihrer Perspektiven und Erfahrungen umzusetzen, birgt Potenzial zur Selbstermächtigung und Teilhabe marginalisierter Gruppen. Zugleich erfordert eine solche Forschung in der Umsetzung einen hohen Arbeitsaufwand aller Beteiligten sowie eine durchgängige Reflexion des gemeinsamen Forschungsgeschehens und damit einhergehender Verantwortlichkeit.

Der erste Beitrag von *Andrea Mayr* und *Cornelia Zobl* setzt sich damit auseinander, wie digitale Räume gleichermaßen pädagogisch erforscht und gestaltet werden können. Hierzu wird eine raumtheoretische Perspektive gewählt, die mithilfe der Methode des Mappings von Grundschulkindern einen Zugang zu Praktiken der Gestaltung digitaler Räume entwickelt. Diese Räume stellen laut den Autorinnen eine eigene Form des sozialen Miteinanders dar und umfassen neben Schrift auch eine symbolisch-bildliche Ebene des Zugangs zu digitalen Orientierungslogiken. Im Anschluss an theoretische Überlegungen zum Display als Schnittstelle werden die Zeichnungen von Schüler*innen als Grundlage für die partizipative Entwicklung eines Displays für ein virtuelles Bildungsangebot zur Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen genutzt. Im zweiten Beitrag von *Wiebke Curdt* und *Silke Schreiber-Barsch* geht es um die Begleitforschung zu einem Projekt zu numeraler Grundbildung für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten. Anliegen der Autorinnen ist, eine partizipative und qualitative Forschung im Rahmen einer reflexiv ausgerichteten Grounded Theory-Methodologie zusammenzuführen und für eine inklusive Erwachsenenbildung nutzbar zu machen. Basierend auf teilnehmenden Begleitungen im Alltag und teilstrukturierten Leitfadeninterviews u.a. mit Bildkarten mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten sowie einer Gruppendiskussion mit in der professionellen Unterstützung bei Erwerb und Anwendung von Numeralität in der Erwachsenenbildung tätigen Personen beziehen die Autorinnen die Leitprinzipien partizipativer und qualitativer Forschung systematisch aufeinander und entwickeln eine Heuristik für eine partizipativ-qualitative Erwachsenenbildungsforschung. Der dritte Beitrag von *Katharina Felbermayr*, *Helga Fasching* und *Simone Engler* befasst sich mit der Erforschung partizipativer Kooperation am Übergang von Schule in weitere (Aus-)Bildung bzw. Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung

in Österreich. Die Autorinnen geben anhand der Falldarstellung „Karl Groß“ einen Einblick in ihre im Längsschnitt angelegte partizipative Forschung mit der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz. Dafür werden Interviews mit der Gruppenmethode des Reflecting Team ergänzt, um ‚emanzipatorische Momente‘ im Austausch über die Inhalte der geführten Interviews zwischen forschenden Wissenschaftler*innen, mitforschenden Jugendlichen sowie ihren Eltern einzubeziehen. Der letzte Beitrag dieses Themenbereichs von *Sebastian Hempel* und *Matthias Otten* beschäftigt sich grundlegend mit der Frage, wie rekonstruktive Forschung partizipativ umgesetzt werden kann, wenn davon ausgegangen wird, dass diese sich mit der Lebenswirklichkeit benachteiligter Gruppen oder Individuen befasst. Die Autoren entwickeln eine methodologische Begründungsargumentation partizipativ-rekonstruktiver Forschung unter Rückgriff auf forschungsethische Überlegungen zum Verhältnis der Standortgebundenheit akademisch Forschender und Ko-Forschender anhand der Dokumentarischen Methode. Dabei greifen sie die Spannung zwischen einem kontrollierten Fremdverstehen in rekonstruktiver Forschung und der Involviertheit von Ko-Forschenden auf und wenden die Standortgebundenheit aller Beteiligten des ‚interpretierenden Kollektivs‘ in produktiver Weise für den Forschungsprozess an.

4 Repräsentation

Die Frage nach der (Un-)Möglichkeit der Repräsentation von subjektiven Perspektiven und Stimmen im Forschungsprozess stellt eine der größten Probleme qualitativer Forschung dar (vgl. Langer et al. 2013). Vor dem Hintergrund pluraler und rapider gesellschaftlicher Wandlungsprozesse spitzt sich diese Herausforderung zu, womit die Notwendigkeit seiner Berücksichtigung und Systematisierung dringlicher denn je erscheint (vgl. Herranz Rodríguez 2012). Die beiden Beiträge dieses Themenschwerpunkts nehmen sich der Repräsentationsthematik (vgl. Spivak 1999, 2020) aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit dem Fokus auf verschiedene Schwerpunkte an. Dabei wird vor allem an poststrukturalistische und postkoloniale Theorien angeknüpft, die die (Prä-)Figurationen der Gegenstände ebenso in den Blick nehmen, wie die Konstitution der Subjekte. Die Subjekte der Forschung sind wie die Forschenden auch in bestehende Machtverhältnisse verstrickt, die sie gleichsam mithervorbringen und transformieren.

Die Beiträge verbindet eine komplexe Perspektivität, die Repräsentation als Notwendigkeit und Problematik qualitativer Bildungs- und Biographieforschung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse thematisiert.

Der erste Beitrag von *Ralf Parade* und *Niels Uhlendorf* geht grundlegend der Frage nach, wie Subjektivierungsprozesse empirisch zu erforschen sind. Hierzu werden unterschiedliche methodologische Ansätze zusammengebracht, insbesondere biographie- und diskursanalytische, die es ermöglichen sollen, das Subjekt gleichsam im Vollzug zu erforschen. Die Frage ist dabei, wie unterschiedliche Subjektpositionen repräsentiert und damit Gegenstand empirischer Forschung werden (können), wenn die verschiedenen Heuristiken im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung mithilfe von Subjektivierungsanalysen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Im zweiten Beitrag von *Sepideh Abedi Farizani*, *Susanne Maria Weber* und *Sarah Wieners* wird eine methodologische Konzeption auf Basis einer Kritik der Repräsentation und dem Anliegen sozialer Transformation mit Blick auf geflüchtete Frauen entwickelt. Unter Rückgriff auf Diskursanalyse, Design Research und visuelle Zugänge stellen die Autorinnen das Potenzial der Untersuchung einer diskursiv-imaginativen Praxis für die Rekonstruktion repräsentativer Überschneidungen von Subjektpositionen vor, gehen aber noch darüber hinaus. Es ist nicht nur das Anliegen, „collective imagineries“ (Castoriadis) zu rekonstruieren, sondern diese zu verändern. Die Forschungspraxis wird als demokratischer Prozess angelegt, die es nicht nur ermöglicht, die Unsichtbaren zu sehen, sondern diesen zu ermöglichen, Einfluss darauf zu nehmen, wie sie repräsentiert werden.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2017): Praktiken und Praxis. Zur Relationalität von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In: Klein, G./Göbel, H.K. (Hrsg.): Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag. Bielefeld: transcript, S. 141–166.
- Bennewitz, Hedda (2013): Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 43–59.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (Hrsg.) (2012): Partizipative qualitative Forschung. FQS Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 13, 1. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/39> [Zugriff: 21.05.2021].
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hrsg.) (2013): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften (2., erw. Aufl.). München: Campus.
- Dörner, Olaf/Felden, Heide von/Iller, Carola/Lerch, Sebastian/Schüßler, Ingeborg (2020): Einleitung. In: Dörner, O./Iller, C./Schüßler, I./Felden, H. von/Lerch, S.

- (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–12.
- Engel, Juliane (2020): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In: Demmer, C./Fuchs, T./Kreitz, R./Wiezorek, C. (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 61–85.
- Epp, André (2021, i.E.): Paradoxe erziehungswissenschaftliche Semantiken oder elementare Unterscheidungen fein zu differenzierender Atomismen? – Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Begriffsverwendung und -bildung. In: Binder, U./Krönig, F. K. (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Evans, Jessica/Hall, Stuart (2010): Visual Culture: The Reader. London: Sage.
- Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (2002): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Geimer, Alexander (2012): Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, 3, S. 229–242.
- Hall, Stuart (1999): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In Hörning, K. H./Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 13–42.
- Harvey, Lee (1989): Myths of the Chicago School of Sociology. Aldershot: Avebury.
- Herranz Rodríguez, José (2012): Can the 99% speak? In: kultur und geschlecht #9, S. 1–26. URL: <https://kulturundgeschlecht.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2015/08/Rodriguez.pdf> [Zugriff: 21.05.2021].
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In: Jörissen, B./Meyer, T. (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233.
- Keddi, Barbara (2011): Wie wir dieselben bleiben. Doing continuity als biopsychosoziale Praxis. Bielefeld: transcript.
- Klein, Gabriele/Göbel, Hannah Katharina (Hrsg.) (2017): Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag. Bielefeld: transcript.
- Klomfaß, Sabine/Epp, André (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Anja (2017): Einführung ‚Schweigendes‘ Wissen. In Kraus, A./Budde, J./Hietze, M./Wulf, C. (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–28.
- Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2019): Doing inclusive research. Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44, S. 61–81.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–75.

- Lang-Wojtasik, Gregor (2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hrsg.) (2013): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik, 67, 1, S. 102–119.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2018): Cultural Studies (2., akt. Aufl.). München: UVK.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Beltz.
- Miethe, Ingrid (2010): Traditionen der ‚Chicagoer Schule‘. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 65–74.
- Niesyto, Horst/Marotzki, Winfried (2006): Einleitung. In: Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–13.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Bildung oder die Begegnung von Menschen und Dingen im Modus der ‚Erstheit‘. In: Thompson, C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 67–86.
- Prinz, Sophia/Reckwitz, Andreas (2012): Visual Studies. In: Moebius, S. (Hrsg.): Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Bielefeld: transcript, S. 176–195.
- Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hrsg.) (2008): The SAGE Handbook of Action Research (2. Aufl.). London: Sage.
- Reuter, Julia/Terhart, Henrike (2014): Wissenschaftliches Sprechen und Sehen aus Sicht einer postkolonialen Soziologie. In: Hentges, G./Nottbohm, K./Jansen, M.M./Adamou, J. (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin: Metropolis, S. 35–51.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29–49.
- Riemann, Gerhard (2010): Chicagoer Schule. In: Bohnsack, B./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, S. 26–29.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schützeichel, Rainer (2012): ‚Implizites Wissen‘ in der Soziologie. Zur Kritik des epistemischen Individualismus In: Loenhoff, J. (Hrsg.): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist: Velbrück, S. 108–128.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present* (2. Aufl.). Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010): 'Can the subaltern speak?' revised edition. From the 'History' chapter of the *Critique of Postcolonial Reason*. In: Morris, R.C. (Hrsg.): *Can the subaltern speak? Reflections on the History of an Idea*. New York: Columbia University Press, S. 21–80.
- Strübing, Jörg (2013): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Terhart, Henrike (2015): *Über Körper sprechen – Qualitative Migrationsforschung mit Texten und Bildern*. In: Schnitzer, A./Mörgen, R. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 67–84.
- Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (2020): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, Stefan/Rothmaler, Joseph/Hildebrandt, Frauke/Budde, Rebecca/Pigorsch, Stephanie (Hrsg.) (2020): *Partizipation in der Bildungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Transformation

Die Vielfalt gesellschaftlichen Wandels im praktischen Vollzug

Zur Methodologie einer Erforschung des Wandels sozialer Praxis in biographischen Reflexions- und familiären Transmissionsprozessen

Julia Elven

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag nimmt gesellschaftliche Transformationen aus einer praxistheoretischen Perspektive in den Blick und betont dabei das Potenzial einer auf biographische Reflexions- und familiäre Transmissionsprozesse fokussierten rekonstruktiven Sozialforschung. Wird sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis begriffen, zielt die Analyse gesellschaftlicher Transformation unweigerlich auf die regelmäßige und dauerhafte Veränderung relativ verbreiteter und zeitlich stabiler Praxismuster. Ein solcher Wandel transversal wirksamer praktischer Logiken wird gegenwartsdiagnostisch mit Schlagworten wie ‚Ökonomisierung‘, ‚Ästhetisierung‘ oder ‚Singularisierung‘ auf den Begriff gebracht (vgl. u.a. Bourdieu 1997; Foucault 2006; Boltanski/Chiapello 2006; Reckwitz 2012, 2017). Zugleich bedeutet eine praxistheoretische Rekonstruktion sozialen Wandels immer auch die Suche nach den Modi der konkreten Hervorbringung veränderter Rationalitäten in ihrer praktischen Vielfalt, Ungleichzeitigkeit und sozialen Ungleichheit. Eine praxistheoretische Perspektive darf dann nicht nur danach fragen, welche transversal wirksamen Logiken sich wandeln, sie muss immer zugleich auch danach fragen, in welchen Formen diese (gewandelten) Logiken praktisch hervorgebracht werden.

Die gesellschaftsbezogene Erforschung sozialen Wandels steht in einer vornehmlich quantitativen Tradition und ist assoziiert mit der Sozialstrukturanalyse, d.h. mit der Analyse der Bevölkerungsentwicklung, aber auch mit der systematischen Veränderung in Bildungs-, Wohn-, Freizeitverhalten etc. (vgl. Hradil 2013). Mit der Frage nach den praktischen Modi sozialen Wandels schließe ich jedoch an praxiszentrierende Gegenwartsanalysen an, die insbesondere mit Methoden der qualitativen Sozialforschung arbeiten (vgl. z.B.

Bourdieu 1997; Boltanski/Chiapello 2006). Das Potenzial einer praxistheoretisch fundierten, qualitativen Erforschung gesellschaftlicher Transformationsprozesse soll im Folgenden anhand meines Dissertationsprojekts ‚sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis‘ diskutiert werden (Elven 2020), in dem ich unter anderem eine Sekundäranalyse des Datenmaterials aus dem Forschungsprojekt ‚Familiale Voraussetzungen von Gründungsneigung und Gründungserfolg‘ (Leitung: Anna Brake, Universität Augsburg) vorgenommen habe. Das Datenkorpus umfasst biographisch ausgerichtete Interviews mit 20 Existenzgründerinnen¹ sowie jeweils mit deren Eltern und Geschwistern und erlaubte somit zwei verschiedene Annäherungsweisen an die Rekonstruktion sozialen Wandels: erstens eine synchrone Analyse der praktischen Lebensentwürfe der Gründerinnen, welche die Hervorbringung sozialen Wandels in ihrer praktischen Vielfalt erfasst, und zweitens eine diachrone Analyse, welche die Spezifik gewandelter Praxis historisch begründet bzw. soziogenetisch rekonstruiert. Die beiden Vorgehensweisen werden in Kapitel 4 genauer erläutert. Zunächst sollen jedoch in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen und in Kapitel 3 einige methodologische Überlegungen zu den empirischen Zugriffsmöglichkeiten der Erforschung gesellschaftlicher Transformationen dargestellt werden.

2 Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis

Im Forschungsdiskurs um sozialen Wandel herrscht seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine mehr oder weniger ausgeprägte Dominanz modernisierungstheoretischer Ansätze (vgl. Müller/Schmid 1995; Hradil 2013; Pollack 2016), die sozialen Wandel vornehmlich auf sozialstrukturelle Aspekte beziehen. Kulturelle Differenzen werden zwar wahrgenommen, ihnen kommt jedoch als lediglich stilistische Variation allgemeiner, sich stetig modernisierender gesellschaftlicher Grundstrukturen eine untergeordnete Bedeutung zu (vgl. Bonacker/Reckwitz 2007). Modernisierungstheorien sind an eine generelle Steigerungs- und Verbesserungslogik geknüpft, die sozialen Transformationsprozessen ein rationalistisches Movens unterstellt: Wandel bedeutet gesellschaftliche Entwicklung, die der optimalen Regulierung gesellschaftlichen Zusammenlebens zustrebt, und somit einen (impliziten) Telos aufweist, aus dem eine allgemein-

1 Der Umstand, dass im Ursprungsprojekt ausschließlich Frauen interviewt wurden, die sich zudem in Bildungs-, Kreativ- und Beratungsbranchen selbstständig gemacht haben, stellt insofern einen Vorteil dar, als für die Interviewpartnerinnen in gleich mehrfacher Hinsicht eine dynamische Situiertheit angenommen werden kann (was der Möglichkeit einer Rekonstruktion praktischen Wandels zuträglich ist): im Gefüge flexibler (und prekärer) Arbeitswelten, avantgardistischer Berufskulturen und erodierender Geschlechterordnungen (vgl. Elven 2020: 289ff.).

gültige Gesetzmäßigkeit sozialen Wandels abgeleitet werden kann. Dies führt zu einer theoretisch-konzeptionellen Kontingenzschließung, die ihren Ausdruck u.a. in der modernisierungstheoretischen Konvergenzthese findet (vgl. kritisch Wagner 1999).

Sozialer Wandel – verstanden als Wandel sozialer Praxis – bezeichnet die regelmäßige Veränderung im ‚doing sociality‘. Damit ist auf den Wandel von Praxismustern verwiesen, die überindividuell und bis zu einem gewissen Grad raum- und zeitübergreifend sind. Die relative Strukturiertheit wird jedoch nicht mit dem Vorhandensein substanzieller Strukturen erklärt, sondern ergibt sich aus der Konstitution sozialer Praxis als materielles, zeitgebundenes und einer spezifischen Logik folgendes soziales Phänomen (Reckwitz 2003). Eine praxistheoretische Konzeption sozialen Wandels geht daher nicht davon aus, dass nur eine, nämlich eine universell gültige Rationalität existiert, vielmehr setzt sie analytisch voraus, dass es historisch, aber auch sozialräumlich verschiedene Logiken gibt, die dem Denken und Handeln Stringenz verleihen. Diese verschiedenen Logiken sind transversal wirksam, das heißt, sie können ganz unterschiedliche Handlungen sinnhaft aneinander anschlussfähig halten und in ganz verschiedenen sozialen Feldern in homologer Form das Geschehen organisieren. Dabei sind sie nicht nur in das Denken der Menschen eingelassen, sondern auch in die Dinge und Institutionen. Bei der Erforschung des Wandels dieser transversalen Praxismuster müssen nun vier Aspekte besondere Berücksichtigung finden:

- 1) *Vielfalt der Hervorbringung*: Die Logik sozialer Praxis ist unscharf und zeichnet sich dadurch aus, „nicht weiter als bis zu jenem Punkt logisch zu sein, ab dem die Logik nicht mehr praktisch wäre“ (Bourdieu 1992: 103). Soziale Praxis wird daher homolog, aber situationsspezifisch und insofern nie identisch hervorgebracht. So erkennen wir etwa die Alltagspraxis einer Existenzgründerin als ökonomisiert oder ästhetisiert, obschon sie ganz Unerwartetes tun und ausgesprochen kreativ handeln kann. Hierin liegt das enorme Wandelpotenzial sozialer Praxis, die zwangsläufig immer an habitualisierte und institutionalisierte Strukturen anknüpft und zugleich neue Bedeutungsmuster, z.B. in unbekannten Kontexten, ausbilden kann, sich also zugleich reproduziert und wandelt.
- 2) *Ungleichzeitigkeit*: An unterschiedlichen Orten der Gesellschaft treffen veränderte praktische Logiken auf unterschiedliche Voraussetzungen, d.h. Wandel ist an Milieus, Generationen etc. unterschiedlich anschlussfähig. Differente Haltungen können zu Irritationen, Aushandlungsprozessen, aber auch Konflikten führen, die ebenfalls bei der Erforschung praktischen Wandels im Blick gehalten werden sollten.
- 3) *Ungleichheit*: Eine praxistheoretische Rekonstruktion sozialen Wandels bezieht auch die ungleiche Wirkung gesellschaftlicher Transformationen ein.

Nicht nur werden veränderte transversale Logiken an unterschiedlichen Orten der Gesellschaft in differenter Form hervorgebracht, die mit dem Wandel einhergehenden Veränderungen in Sinnstrukturen und Ordnungsgefügen erweitern auch für manche Akteure die praktischen Möglichkeitsräume, während andere gesellschaftliche Teilhabechancen einbüßen. Gerade mit Blick auf die Spaltungstendenzen der Gegenwartsgesellschaft ist dieser Analyseaspekt von besonderer Relevanz.

- 4) *Interferenzen*: Schließlich muss beachtet werden, dass transversale praktische Logiken nicht nur in die Akteure, Dinge und Institutionen eingelassen sind, sondern sich hier auch wechselseitig durchkreuzen. Sie sind nicht streng voneinander geschieden, sondern konkurrieren, konfliktieren oder bilden Hybride im konkreten Praxisgeschehen; das heißt transversale Logiken interferieren und verändern einander wechselseitig. Wandel kann sich also auch durch die Verknüpfung unterschiedlicher praktischer Logiken ereignen, wie das Beispiel des Kreativitätsdispositivs verdeutlicht (vgl. Reckwitz 2012), das einer hybridisierten ästhetisch-ökonomistischen Logik folgt und Praktiken optimierter Selbstentfaltung oder nachfragekonformer Authentizität hervorbringt.

Vor diesem Hintergrund stellt die empirische Erforschung praktischen Wandels eine Herausforderung dar: Sie muss sowohl kontextübergreifend ansetzen, um transversal wirksame Logiken als solche erkennen und rekonstruieren zu können. Dies geschieht etwa in den gegenwartsanalytisch ausgerichteten empirischen Rekonstruktionen ästhetisierter Rechtfertigungsregime (vgl. Boltanski/Chiapello 2006) oder in der Herausarbeitung neoliberaler Regierungsformen (Foucault 2006). Zugleich muss sie in die Tiefe und in den Detailreichtum konkreter Praxisvollzüge vordringen, um die vielfältigen Hervorbringungsformen, Ungleichzeitigkeiten und sozial ungleichen Wirkungen, aber auch die praktischen Interferenzen unterschiedlicher transversaler Logiken rekonstruieren zu können und so der Komplexität sozialen Wandels in angemessener Form Rechnung zu tragen. Dies geschieht etwa in der empirischen Rekonstruktion sich wandelnder Praxis in bestimmten transformatorischen Situationen, z.B. den Arbeits- und Geschlechterpraktiken in Ostdeutschland (Völker 2004). Die empirische Erforschung kann also aus zwei Richtungen erfolgen, die im Idealfall wiederum aufeinander verwiesen werden; denn die gegenwartsanalytische Erforschung gewandelter transversaler Logiken und die auf Praxisvollzüge fokussierende Analyse sozialen Wandels stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander: Während die Gegenwartsanalyse anhand kontextübergreifender praktischer Homologien den Wandel transversaler Praxislogiken herausarbeiten kann, die andernfalls in der Unschärfe und Polysemie sozialer Praxis latent bleiben würden, kann die Erforschung des

Wandels in spezifischen Praxisvollzügen die Vielfalt, Situiertheit, Ungleichzeitigkeit und Wirkungungleichheit des Wandelgeschehens beleuchten.

3 Biographische Reflexions- und familiale Transmissionsprozesse als Zugriffspunkte der empirischen Erforschung sozialen Wandels

Der empirische Zugang meiner Forschungsarbeit ist in erster Linie auf die Erforschung konkreter Praxisvollzüge gerichtet. Anhand der Lebensentwürfe von Existenzgründerinnen wurden gegenwartsanalytisch herausgearbeitete transversale Logiken der Ökonomisierung, Prekarisierung, Ästhetisierung und Singularisierung in ihren konkreten praktische Hervorbringungsweisen rekonstruiert. Dabei wurden insbesondere Interferenzen unterschiedlicher Logiken analysiert, die Wandelpotenzial bergen. Das der Analyse zugrunde liegende Datenmaterial wurde im Kontext des Forschungsprojekts ‚Familiale Voraussetzungen von Gründungsneigung und Gründungserfolg‘ (Leitung: Dr. Anna Brake) erhoben. Das Materialkorpus umfasst rund 100 leitfadengestützte Einzelinterviews mit 20 Existenzgründerinnen sowie jeweils mit deren Müttern, Vätern und Geschwistern sowie je ein Familiengespräch, das methodisch dem Prinzip der Gruppendiskussion ähnelt (Brake 2006). Die Einzelinterviews und Familiengespräche dauerten zwischen eineinhalb und drei Stunden und waren auf die Generierung möglichst offener Erzählungen ausgerichtet. Zugleich war der Leitfaden entlang verschiedener Themenkomplexe strukturiert, sodass die Interviews auf bestimmte Bereiche des Alltagslebens (Zeitverwendung, Arbeit, Freizeitgestaltung etc.) fokussierten, um die intra- und interfamiliäre Vergleichbarkeit unter Berücksichtigung narrativer Freiheit zu erhöhen.

Aus verschiedenen Gründen erscheint nun eine Sekundäranalyse des Materials für die Erforschung sozialen Wandels potenzialreich. Erstens ermöglicht die Ausrichtung der Interviews eine detaillierte Rekonstruktion praktischer Lebensentwürfe, die aufgrund ihrer grundlegenden Relevanz und gesellschaftlichen Omnipräsenz als Kristallisationspunkt sozialer Wandelprozesse geeignet sind. Zweitens wird die Möglichkeit einer Rekonstruktion divergierender Lebensentwurfpraktiken durch den Umstand verstärkt, dass sich die Existenzgründerinnen in der Anfangsphase ihrer beruflichen Neuausrichtung und daher in einer Statuspassage mit erhöhtem biographischen Reflexionspotenzial befinden (Glaser/Strauss 2009). Drittens können schließlich auf Basis der Familieninterviews familiale Transmissionen bezüglich der jeweiligen Lebensentwurfsmodi herausgearbeitet werden.

3.1 Lebensentwurf als Kristallisationspunkt sozialen Wandels

Soziale Lebensformen und mithin Praktiken der Lebensführung und des Lebensentwurfs werden z.B. im Zuge der Pluralisierungs- und Individualisierungsdiskurse als wichtige Kristallisationspunkte sozialen Wandels diskutiert (Beck/Beck-Gernsheim 1994). Dabei wurden in den letzten Jahrzehnten massive Transformationen identifiziert, etwa mit Blick auf Geschlechterrollen, Familienformen, Bildungsbezüge und Lebensverläufe. Hiervon nicht zu trennen ist der Wandel symbolischer Ordnungen, die die Lebensformen organisieren und die in den Lebensentwürfen der betreffenden Akteure zum Ausdruck kommen. Eine Ausgangsthese meiner empirischen Untersuchung lautet nun, dass in Lebensentwürfen auch der Wandel transversaler Rationalitäten – im Sinne einer Ökonomisierung, Prekarisierung, Ästhetisierung oder Singularisierung – Einfluss nimmt bzw. sichtbar wird und sie somit Aufschluss über deren alltagspraktische Wirkung geben.

Die Sekundäranalyse des Materialkorpus zielte daher auf die Frage, inwiefern sich aktuell transversal wirksame praktische Logiken der Ökonomisierung, Prekarisierung, Ästhetisierung und Singularisierung in den praktischen Lebensentwürfen der Gründerinnen manifestieren. Dabei interessierte mich vor allem, wie genau die betreffenden Logiken praktisch produziert werden – sofern sie sich überhaupt in den Lebensentwürfen der Existenzgründerinnen dokumentieren. Welche Spezifika erhalten also die in den Gegenwartsdiagnosen herausgearbeiteten Logiken der Ökonomisierung, Ästhetisierung usw., wenn sie in einem konkreten Kontext hervorgebracht werden? Und welche praktischen Ambivalenzen und Interferenzen entstehen dort, wo unterschiedliche Logiken aufeinandertreffen? Während Reckwitz (2012: 334) betont, dass etwa „zwischen der Ästhetisierung und der Vermarktlichung [...] strukturelle Gemeinsamkeiten“ erkennbar sind, anhand derer nachvollziehbar wird, „wie unterschiedliche Rationalitäten einander komplementär gegenüberstehen können oder Überschneidungen aufweisen, in deren Rahmen sie sich wechselseitig verstärken“, weist Bourdieu (1997) darauf hin, dass die praktische Orientierung auf divergente Logiken zu habituellen Spannungen führen kann. Zeigen sich solche Verknüpfungen auch in der Praxis der Gründerinnen oder lassen sich weitere Formen der Interferenz rekonstruieren? Und schließlich: Wie bilden sich spezifische Praktiken des Lebensentwurfs und die hierin potenziell eingelagerten transversal wirksamen Logiken heraus, das heißt, welche historischen Bedingungen lassen sich hinsichtlich ihrer Spezifik rekonstruieren?

3.2 Unbestimmtheitszonen als Orte biographischer Reflexion

Die Interviews thematisieren eine biographische Umbruchssituation bzw. eine Statuspassage (Glaser/Strauss 2009), die von den Gründerinnen gerade durch-

lebt wurde und in der sie sich teilweise zum Zeitpunkt der Erhebung noch verorten. Sowohl die Statuspassage als auch der neue Status als Existenzgründerin können als institutionell schwach strukturierte und nur gering konventionalisierte Kontexte gelten, die eine erweiterte Kontingenz hinsichtlich der Zukunftsperspektiven und erhöhte Offenheit der alltagspraktischen Lebensführungen aufweisen. Die Gründerinnen befinden sich hier also in gesellschaftlichen „Ungewissheitszonen“ (Bourdieu 2001: 202) bzw. „Unbestimmtheitszonen“ (Trinka/Völker 2007: 61), in denen soziale Praxis ambivalente, widerstreitende, prekäre Ordnungsgefüge hervorbringt, damit aber auch die Möglichkeit eröffnet, neue Lebensentwürfe zu erproben und durchzusetzen. In Unbestimmtheitszonen positionierte Akteure orientieren sich tendenziell an neuen Wissens- und Ordnungsstrukturen, die – im Gegensatz zu traditionellen Ordnungsmustern – geeignet sind, ihrer Lebensform Anerkennung zu verschaffen. Sie bewegen sich also an Orten, an denen die Hervorbringung gewandelter sozialer Logiken und Praxisregime strukturell wahrscheinlich ist.

Darüber hinaus bedeutet die Bewältigung einer Statuspassage eine koordinatorische und reflexive Eigenleistung: „Durch den Prozeßcharakter des Geschehens und den sozialen Wandel verändern Statuspassagen sich ständig, werden neu erfunden, sind Teil eines nicht organisierten Alltags“, sodass die Akteure eigenständig „Ziel und Ablauf von Statuspassagen mitdefinieren“ müssen – wobei „die aktive Mitgestaltung von Statuspassagen [...] als] Grundverpflichtung des Lebens“ gelten kann (Friebertshäuser 1992: 31f.). Bedeuten Statuspassagen generell eine Durchbrechung von Alltagsroutinen bzw. die Steigerung alltagspraktischer Reflexions- und Gestaltungserfordernisse, so wird dies durch den Status als Existenzgründerin noch verstärkt. Statuspassagen im Allgemeinen und Gründung im Speziellen können also als Ereignis gelten, in deren Rahmen vorwiegend implizite, habitualisierte Handlungsstrategien reflexiv zugänglich und thematisierbar werden. Biographische Umbrüche fordern eine Reflexion der eigenen Lebenssituation, aber auch der persönlichen Vorstellungen und Wünsche geradezu heraus und können auch die Explikation (konkurrierender) Handlungslogiken befördern – insbesondere dann, wenn unterbestimmte Situationen zu definieren und eigenständig mit Sinn zu füllen sind.

3.3 Familiäre Transmission und soziale Transformation

Die hohe Adäquanz, die das Datenmaterial hinsichtlich des Forschungsinteresses aufweist, verdankt sich nicht zuletzt auch der Möglichkeit, Veränderungsprozesse und mithin die Zeitlichkeit sozialer Praxis intergenerational sichtbar zu machen: Die Leitfäden wurden so angelegt und die Akquise so gestaltet, dass für das Ursprungsprojekt eine umfassende Rekonstruktion familial geteilter Habitusstrukturen, sowie familial transmittierter Orientierungs-

muster möglich wurde (Büchner/Brake 2006). Da neben den Gründerinnen auch deren Geschwister und Eltern befragt und neben der Gründungssituation auch andere Bereiche der gegenwärtigen und vergangenen (familialen) Alltagspraxis thematisiert wurden, ermöglichten die verschiedenen Daten eines Familienfalls eine multiperspektivische Rekonstruktion familialer Praktiken der Zeitnutzung, Freizeitgestaltung, Erwerbs- und Hausarbeit etc. Darüber hinaus dienten die Interviews der Herausarbeitung familial geteilter bzw. divergierender Haltung gegenüber Geld, Institutionen, Organisationen und der Zukunft. Eine vergleichende Analyse familial transmittierter Orientierungsmuster war für die Erforschung sozialen Wandels insofern aufschlussreich, als die Abweichung von familialen Homologien vor dem Hintergrund unterschiedlicher historisch-generationaler Zusammenhänge interpretierbar wurden.

Generell bezeichnet der Begriff der Familie jenen sozialen Ort, an dem Akteure unterschiedlicher Generationenzugehörigkeit in spezifischer Form dauerhaft gemeinsam soziale Praxis hervorbringen. Hierin liegt ein Schlüsselmoment der gesellschaftlichen Reproduktion sozialer und symbolischer Ordnungen, welches der Trias ‚Generation – Familie – Wandel/Reproduktion‘ einen besonderen analytischen Stellenwert bei der Erforschung sozialer Dynamik einräumt (Fietze 2009; Mannheim 2009). Praxistheoretisch kann die Familie als Ensemble verstanden werden, in dessen Rahmen durch beständiges gemeinsames Tun implizites Wissen um die Ordnung der Dinge und körperliches Know-how alltagspraktisch vermittelt werden. Hier konstituieren sich jene Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen, die wiederum die Basis für das Erlernen und die Inkorporierung neuer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bilden (Rosenberg 2011). Dies gilt für Akteure aller Generationen gleichermaßen und lebenslang. Die historische Bedingtheit des Habitus verweist also auf einen generationenspezifischen Erfahrungsraum, der habituelle Entwicklungen in bestimmter Weise ermöglicht und begrenzt – ein Umstand, der für die Erforschung des Wandels sozialer Praxis fruchtbar gemacht werden kann.

Soll sozialer Wandel nun im Praxiskontext der Familie erforscht werden, reicht ein schlichter Abgleich zwischen den habituellen Dispositionen der Eltern- und der Kindergeneration jedoch nicht aus, denn Familien dürfen nicht als statische Vermittlungsinstanzen betrachtet werden. Eine Familie ist eingebunden in verschiedenste praktische Kontexte, die in unterschiedlicher Form auf die Familienmitglieder einwirken, d.h. sie ist nicht die einzige Sozialisationsinstanz, die auf das Denken, Wahrnehmen und Handeln Einfluss nimmt. Zudem finden Bildungs- bzw. habituelle Veränderungsprozesse nicht nur in der Kindergeneration statt, können also nicht als unidirektionales Geschehen aufgefasst werden (Büchner 2006). Dies bedeutet, dass Wandeldynamiken und Transmissionsprozesse alle Mitglieder einer Familie erfassen können, dies jedoch wahrscheinlich in unterschiedlicher Weise, da sie an verschiedenen Punkten der jeweiligen Lebensverläufe wirksam werden.

4 Dokumentarische Analyse der Spuren sozialen Wandels in biographischen Erzählungen

Die empirische Analyse praktischen Wandels erfolgte in Anlehnung an die dokumentarische Methode, der eine praxisrekonstruktive Methodologie zugrunde liegt (Bohnsack 2010b). Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage wurde das analytische Vorgehen jedoch angepasst und insbesondere auf Ebene der soziogenetischen Analyse modifiziert. In einem ersten Interpretationsschritt (4.1) wurde eine synchrone Perspektive auf praktischen Wandel eingenommen. Diese zielte auf die sinngenetische Herausarbeitung unterschiedlicher Lebensentwurfstypen anhand der Interviews mit Existenzgründerinnen, von denen angenommen wird, dass sie sich in einer Statuspassage mit verstärktem biographischen Reflexionspotenzial befinden. Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie in den Lebensentwürfen der Gründerinnen transversale Logiken in je spezifischer Form hervorgebracht werden, wie sich also die in den Gegenwartsdiagnosen herausgearbeiteten Aspekte sozialen Wandels in den Orientierungen der Interviewten dokumentieren. In einem zweiten Interpretationsschritt (4.2) wurde dann eine diachrone Analyseperspektive eingenommen, indem im Rahmen dreier Kernfallanalysen die Lebensentwürfe der Gründerinnen mit den Lebensentwürfen ihrer Eltern und Geschwister analytisch verglichen und so in ihren familialen Entstehungskontexten betrachtet wurden.

4.1 *Synchrone Analyse sozialen Wandels: Eine sinngenetische Typisierung der Lebensentwürfe*

In der synchronen Analyse wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der praktischen Hervorbringung von Lebensentwürfen komparativ herausgearbeitet. Die sinngenetische Typenbildung bedeutet dabei „die Suche nach dem genetischen Prinzip, nach dem *modus operandi*, welcher die Alltagspraxis in deren unterschiedlichen Bereichen in homologer Weise strukturiert“ (Bohnsack 2010a: 59). Die dokumentarische Methode rückt die Frage nach dem ‚Wie‘ narrativer Thematisierungen ins Zentrum der Analyse, denn diese verweist auf die habitualisierten Orientierungsrahmen der Interviewten, die komparativ zu fallübergreifenden Typen verdichtet werden (Bohnsack 2013). Um eine einheitliche Typisierung zu erreichen, wurde zunächst nach Orientierungsproblemen gesucht, die in allen Interviews Relevanz entfalten. Im Falle der Existenzgründerinnen stellten sich unter anderem die Entgrenzung und Begrenzung unterschiedlicher Lebensbereiche und der Umgang mit Kontingenz als Themen heraus, die in Bezug auf den Lebensentwurf fallübergreifend thematisiert und (implizit) als Herausforderung adressiert wurden.

Der Modus, in dem die jeweilige Handlungs herausforderung bearbeitet wird, weist wiederum themenübergreifende Homologien auf, sodass schließlich drei verschiedene Lebensentwurfstypen sinngenetisch unterschieden werden konnten: ‚Pfad‘, ‚Drift‘ und ‚Fügung‘. Für die synchrone Analyse sozialen Wandels in den Lebensentwurfpraktiken der Gründerinnen liegen also drei verschiedene, empirisch rekonstruierte Logiken vor, d.h. implizite Wissensordnungen, in deren Rahmen das Leben wahrgenommen, gedacht und in spezifischer Weise handelnd bearbeitet wird (Elven 2020).

Diese Wissensordnungen wurden nun analytisch mit den in den Gegenwartsdiagnosen herausgearbeiteten Rationalitäten der gesellschaftlichen Ökonomisierung, Prekarisierung, Ästhetisierung und Singularisierung in Bezug gebracht. Auf diese Weise konnte gezeigt werden, inwiefern verschiedene transversale Logiken der Gegenwartsgesellschaft im Rahmen der Hervorbringung von Lebensentwürfen Wirkung entfalten, in welcher spezifischen Weise diese also praktisch (mit-)produziert werden und welche Konkurrenzen, Interferenzen und ambivalenten Effekte sich dabei zeigen. Je nach Typus entfalten einige transversale Logiken dabei besonders große, andere keine oder eine lediglich marginale Relevanz. So spielen im Typus ‚Pfad‘ ökonomisierte Rationalitäten eine zentrale Rolle: Unter den Vorzeichen einer ausgeprägten Selbststeuerungs-, Effizienzsteigerungs- und Erfolgsorientierung bringt dieser das Leben als planvollen und ökonomisch organisierten Entwicklungsverlauf hervor. Zwar treten auch Muster der Ästhetisierung auf – etwa dann, wenn eine authentische Lebensführung den persönlichen Präferenzen und nicht dem Erfolg untergeordnet wird. Diese Präferenz ist jedoch durch den bilanzierenden Einbezug in Entscheidungsfindungsprozesse wiederum ökonomistisch eingefasst. Im Lebensentwurf des Typus ‚Drift‘ entfalten hingegen vor allem Muster der Ästhetisierung ihre Wirkung: Das Leben ist auf sinnstiftende, affizierende und authentische Praktiken ausgerichtet, wobei die Grenzen freundschaftlicher und beruflicher Beziehungen verschwimmen. Die damit einhergehende Ökonomisierung sozialer Beziehungen zeigt eine spezifische Hybridisierung transversaler Logiken an, die jedoch von den Interviewten als Problem empfunden wird. Die Interferenz von Ökonomisierung und Ästhetisierung bildet hier also nicht den von Reckwitz (2012) beschriebenen Gleichklang, sondern führt zu praktischen, teils internalisierten Ambivalenzen.

Die Praktiken der Gründerinnen lassen sich nicht unterscheiden in solche, die ästhetisiert und solche, die ökonomisiert sind – Ökonomisierung, Ästhetisierung etc. sind vielmehr in ihrer praktischen Hervorbringung ungeschieden, sie ereignen sich zugleich in Praxisvollzügen, die sowohl ästhetisiert als auch ökonomisiert sind. Transversal wirksame Logiken sind also in ihrer praktischen Hervorbringung wechselseitig durchdrungen und verändern einander in je kontextspezifischer Form. Wenn die Interferenzen gewandelter transversaler Logiken sich aber entsprechend ihrer Hervorbringungskontexte unterscheiden, können sie nur eingeschränkt auf abstrakter Ebene abgeleitet werden. Wird

sozialer Wandel als Wandel in konkreten Praxisvollzügen erforscht, kommt er also nicht als *die* Ökonomisierung, *die* Prekarisierung oder *die* Ästhetisierung der Gesellschaft in den Blick, sondern zeigt sich als polysemischer, unscharfer Prozess, der verschiedenen, einander zum Teil durchkreuzenden Logiken folgt und zudem praktisch in vielfältiger Form, ungleichzeitig und mit ungleicher Wirkung hervorgebracht wird.

4.2 *Diachrone Analyse sozialen Wandels: Eine soziogenetisch ausgerichtete Familienfallanalyse*

Im zweiten, diachronen Analyseschritt standen die spezifischen Sozialisationskontexte im Vordergrund, welche die Spezifik der praktischen Lebensentwürfe und der darin eingelassenen transversalen Wandellogiken historisch bedingen. Diese Rekonstruktion wurde jedoch nicht – wie in der dokumentarischen Methode üblich – durch eine soziogenetische Typenbildung vorgenommen, sondern in Form einer soziogenetischen Interpretation dokumentarischer Familienfallanalysen realisiert, die analytisch ebenfalls auf die Soziogenese der Lebensentwürfe gerichtet ist. Sie fragt nach dem familialen Erfahrungsraum, der als primärer Entstehungskontext für eine bestimmte Lebensentwurfspraxis angenommen wird.

„Die Zuordnung eines Orientierungsrahmens zu einem Erfahrungsraum ist nicht nur auf dem Weg der mehrdimensionalen soziogenetischen Typenbildung möglich, sondern auch auf demjenigen der *soziogenetischen Interpretation*. Die Rekonstruktion der Genese des genetischen Prinzips, also die Genese des Habitus oder des Orientierungsrahmens [...], in soziogenetischer Interpretation meint dann [...] die Rekonstruktion jenes Sozialisationsprozesses bzw. dessen interaktiver Struktur [...], als deren Produkt der Orientierungsrahmen [...] anzusehen ist.“ (Bohnsack 2010a: 60; Herv. i.O.)

Die soziogenetische Interpretation ermöglicht also einen komplexen Zugriff auf die Entstehungskontexte von Orientierungsrahmen und setzt zu diesem Zwecke analytisch an „Schlüsselszenen innerhalb der (kollektiven) Sozialisationsgeschichte und Biographie“ an, die sich insbesondere in metaphorisch dichten Kindheits- und Jugenderzählungen finden lassen (Bohnsack 2013: 267).

Realisiert wurde die soziogenetische Interpretation in Form von Familienfallanalysen. Diese wurden an die sinnngenetische Typenbildung angeschlossen, indem zu jedem der drei herausgearbeiteten Typen ein Kernfall identifiziert wurde, der besonders deutlich dem typischen Orientierungsrahmen zuzuordnen ist. Analysiert wurden also drei Familienfälle, in deren Zentrum jeweils eine Gründerin steht, deren Orientierungen in hohem Maße dem Lebensentwurfstypus ‚Pfad‘, ‚Drift‘ bzw. ‚Fügung‘ entspricht (Elven 2020). Im Sinne der soziogenetischen Interpretation wurde in den Interviews nach Schlüssel-

erzählungen gesucht, die auf familial geteilte Logiken der Hervorbringung sozialer Praxis verweisen, wobei sich die Suchstrategie auf die Interviews aller Familienmitglieder bezog und analytisch vergleichend angelegt war. Wurde in einem Interview eine Schlüsselpassage identifiziert, wurde in den Interviews der übrigen Familienmitglieder nach Erzählungen mit ähnlichem Thema gesucht, welches dann als Vergleichsbasis für die Herausarbeitung potenziell divergenter praktischer Logiken dienen konnte: So wurde etwa die persönliche Lernstrategie in der Kindheit der Gründerin von ihr selbst als schlaue und bereits sehr ökonomische, von ihrem Vater hingegen als schlaue und etwas bequeme Vorgehensweise rekonstruiert – was freilich weniger über die logische Struktur der Handlung als vielmehr etwas über die Rekonstruktionslogik aussagt. Diese divergiert generational und weist bei der Gründerin auf eine Ökonomisierung der Selbst- und Weltverhältnisse hin, die zugleich jedoch familial geteilte und zudem an das Herkunftsmilieu anschließende Anerkennungs- und Bewertungsmuster aufweist. Um sozialem Wandel analytisch nachzuspüren, wird also nach dem „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ gesucht, umgekehrt jedoch auch das Gemeinsame in der Differenz herausgestellt (Bohn-sack 2010b: 145).

Auf diese Weise konnten zentrale geteilte habituelle Dispositionen bzw. der gemeinsame Orientierungsrahmen der Familie herausgearbeitet und gezeigt werden, wie die ästhetisierte Alltagspraxis des Typus ‚Drift‘ mit bürgerlichen Habitusdispositionen korrespondiert, oder wie die planvolle, auf Effizienzsteigerung ausgerichtete Alltagsökonomisierung des Typus ‚Pfad‘ durch die arbeitsteilige Gestaltung eines familialen Aufstiegsprojekts angeregt wird. Dabei stellte sich heraus, dass sowohl der gesellschaftlich anschlussfähige Lebensentwurfstypus ‚Pfad‘ als auch der prekäre Lebensentwurf des Typus ‚Fügung‘, der seine Spezifik unter anderem aus familial transmittierten habituellen Ambivalenzen gewinnt, wesentliche Aspekte ihrer jeweiligen Orientierungen aus den Sinngefügen aufstiegsorientierter Milieus beziehen. Während jedoch im Rahmen des Pfad-Typus eine pragmatische Leistungsbezogenheit transmittiert und in ökonomistische Effizienzsteigerung überführt wird, dokumentiert sich in den Praktiken des Typus ‚Fügung‘ eine Spannung zwischen familial vermitteltem Statusanspruch und den zu dessen Durchsetzung erlernten Strategien. Die Analyse konkreter Praxisvollzüge zeigt also, dass die spezifische Hervorbringung sozialen Wandels nicht umstandslos entlang einzelner sozialstrukturellen Merkmale verallgemeinerbar ist, sondern auch kleine Unterschiede in den historischen Bedingungen einer Lebensentwurfpraxis höchst unterschiedliche Wirkungen zeitigen können.

5 Fazit

Für die Analyse der konkreten Produktionsformen und -bedingungen gewandelter praktischer Logiken und mithin für die Analyse der kontextuell spezifischen Hervorbringung gesellschaftlicher Transformationsprozesse sind Strategien und Methoden der qualitativen Sozialforschung, die Momente biographischer Reflexion und familialer Transmissionsprozesse als Zugriffspunkt wählen, äußerst potenzialreich: Hier lassen sich allgemeine Gesellschaftsdiagnosen, wie etwa die Ökonomisierungsdiagnose, als biographisch spezifische, habitualisierte Strategien rekonstruieren und in ihren familialen Entstehungskontexten verorten.

Auch wird in konkreten Praxisvollzügen bzw. auf Ebene der biographischen Erforschung gesellschaftlicher Transformationsprozesse das Aufeinandertreffen divergenter transversaler Logiken (z.B. Logiken der Ökonomisierung und der Ästhetisierung) rekonstruierbar, wobei praktische Ambivalenzen, aber auch Interferenzen dieser Verschränkungen in den Blick kommen. Schließlich ermöglicht eine analytische Einbettung dieser biographisch spezifischen Hervorbringung transversaler Logiken in familiäre Entstehungskontexte die Erforschung der sozialen Produktionsbedingungen gewandelter Praxismuster. Auf diese Weise entfaltet sich etwa ein spezifischer Modus praktischer Ökonomisierung als Resultat des Aufeinandertreffens gewandelter gesellschaftlicher Kontexte und des sozialräumlich bestimmten Orts der Familie, die als primäre Sozialisationsinstanz z.B. Ökonomisierungsprozessen einen spezifischen Sinn verleihen kann – sei es in Form einer familial geteilten Aufstiegsaspiration oder in der Rationalität transmittierter bürgerlicher Habitusdispositionen. Auf diese Weise rücken nicht zuletzt auch sozial ungleiche Wirkungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse in den Fokus der Analyse. Eine praxistheoretische Wandelforschung bedeutet den Abschied von der Suche nach universellen Wandelprinzipien und schließt Wandel als multimodales, kontingentes und dezentrales Geschehen auf, das sich gerade auch mit erziehungswissenschaftlich relevanten Konzepten wie biographischer Reflexion und familialer Transmission erforschen lässt.

Literatur

- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (2010a): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenie-

- rung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 47–72.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (8., durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (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. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 241–270.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Bonacker, Thorsten/Reckwitz, Andreas (2007): Das Problem der Moderne: Modernisierungstheorien und Kulturtheorien. In: Bonacker, T./Reckwitz, A. (Hrsg.): Kulturen der Moderne: Soziologische Perspektiven der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus, S. 7–18.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Brake, Anna (2006): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 49–79.
- Büchner, Peter (2006): Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21–47.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag.
- Elven, Julia (2020): Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis. Eine praxistheoretische Forschungsperspektive. Bielefeld: transcript.
- Fietze, Beate (2009): Historische Generationen. Über einen sozialen Mechanismus kulturellen Wandels und kollektiver Kreativität. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2009): Status passage. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Hradil, Stefan (2013): Sozialer Wandel. Gesellschaftliche Entwicklungstrends. In: Mau, S./Schöneck, N.M. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS, S. 788–802.

- Mannheim, Karl (2009): Das Problem der Generation. In: Schriften zur Wirtschafts- und Kulturosoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 121–166.
- Müller, Hans-Peter/Schmid, Michael (1995): Paradigm Lost? Von der Theorie sozialen Wandels zur Theorie dynamischer Systeme. In: Müller, H.-P./Schmid, M. (Hrsg.): Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–55.
- Pollack, Detlef (2016): Modernisierungstheorie – revised. Entwurf einer Theorie moderner Gesellschaften. In: Zeitschrift für Soziologie, 45, 4, S. 219–240.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (2007): Unbestimmtheitszonen. Ein soziologisch-kulturwissenschaftlicher Annäherungsversuch. In: Dölling, I./Dornhof, D./Esders, K./Genschel, C./Hark, S. (Hrsg.): Transformationen von Wissen, Mensch und Geschlecht. Transdisziplinäre Interventionen. Königstein/Taunus: Helmer, S. 61–77.
- Völker, Susanne (2004): Hybride Geschlechterpraktiken. Erwerbsorientierungen und Lebensarrangements von Frauen im ostdeutschen Transformationsprozess. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner, Peter (1999): Die Modernität der sozialen Welt. In: Soziale Welt, 50, S. 449–458.

Der Beruf als Selbstinszenierung

Berufswandel und Berufsbilder bei beruflichen Wechseln im Alter von 50+

Stefan Rundel

Aus einer soziologischen Perspektive gilt der Beruf als eine der zentralen sozialen Tatsachen moderner Gesellschaften (vgl. u.a. Kreutzer 1999; Kurtz 2005). Als Taktgeber des Lebenslaufs strukturiert er die individuelle Lebensführung (vgl. Kohli 1985), vermittelt gesellschaftliche Positionen und organisiert die Arbeit entlang gesellschaftlicher Funktionserfordernisse (vgl. Voß 2018). Vor dem Hintergrund des Wandels der Erwerbsarbeit in postmodernen und spätkapitalistischen Gesellschaften, beispielsweise durch flexibilisiertes Arbeiten, wird die Bedeutung des Berufes als Orientierungsrahmen in Frage gestellt. Dabei kommt diskontinuierlichen Berufsbiographien (vgl. Behringer 2004) ein zentraler Stellenwert zu, insofern dass horizontale berufliche Mobilität, wie der Wechsel der Berufsgruppe, sowohl den lebenslangen Beruf unterbricht, als sich auch die Frage stellt, ob der Zugang zu Berufen nicht mehr über das für Berufe konstitutive Merkmal der Ausbildung organisiert wird (These der Entberuflichung). Berufssoziologische Studien dazu zeigen, dass fast 50 Prozent der Berufstätigen ihren Beruf wechseln (vgl. Behringer 2004; Mayer et al. 2010; Dütsch et al. 2013). Dies deutet zwar zunächst auf die Erosion des Normallebenslaufs (vgl. Kohli 1985) hin und unterstützt die These der Entberuflichung, jedoch zeigen sie auch, dass sich die Häufigkeit der beruflichen Wechsel über die Geburtskohorten der letzten 100 Jahre kaum verändert hat (vgl. Mayer et al. 2010) und dass Bildungs- und Beschäftigungssystem (in Deutschland) nach wie vor eng gekoppelt sind (vgl. Konieczka 1999; Seibert 2007). Sollte der Beruf als übergreifender Orientierungsrahmen nicht wegbrechen, wie die Ergebnisse der berufssoziologischen Studien zeigen, so stellt sich die Frage, inwiefern bei Berufswechsler*innen (moderne) berufliche Orientierungen jenseits des Normallebenslaufs vorliegen?

Während sich die berufssoziologischen Studien mit einem quantitativen Forschungsdesign auf die Frage nach der Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und der Erosion des Normallebenslaufs bei beruflichen Wechseln beziehen, bleibt die Frage nach handlungsleitenden Orientie-

rungen jenseits des Normallebenslaufs weitgehend unberücksichtigt. Daran soll mit einem laufenden Forschungsprojekt zu Berufsbildern bei Berufswechsler*innen im Alter von 50+ angeknüpft werden (vgl. Rundel 2019). Einerseits werden, im Gegensatz zu den berufssoziologischen Studien, berufliche Veränderungen im späteren Berufsleben fokussiert. Und andererseits steht die Frage nach handlungsleitenden Orientierungen bei einem Berufswechsel in der (Post-)Moderne im Mittelpunkt des Interesses. Die qualitative Studie kombiniert sprachliche Daten, über die Erhebungsform des biographisch-narrativen Interviews, und Bilddaten, indem die Befragten Bilder zu ihrem Beruf zur Verfügung stellen. Beide Datensorten werden mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) ausgewertet, wobei der Schwerpunkt in diesem Artikel auf den Bilddaten liegt. Zwar haben Bilder im Zuge des „iconic turns“ (vgl. Boehm 1995) an Bedeutung gewonnen, werden jedoch in der qualitativen Forschung nach wie vor marginalisiert (vgl. Bohnsack 2014: 15ff.). Die zentrale Annahme des Forschungsprojektes ist, dass berufsbiographische Erfahrungen mit und im Beruf als innere Erfahrungsbilder (vgl. Schäffer 2010) handlungsleitend wirken und als implizites Wissen (vgl. Mannheim 1980) den beruflichen Wechsel orientieren. Im ersten Teil des Artikels wird zunächst der Beruf als Gegenstand konstruiert und seine historische Genese vorgestellt (1), bevor im zweiten Teil die methodologischen Aspekte zu Berufsbildern als innere Erfahrungsbilder betrachtet werden (2). Anhand eines Falles wird die Analyse eines Bildes aus dem Forschungsprojekt exemplarisch vorgestellt und die Ergebnisse im Forschungskontext verortet (3). Ein abschließendes Fazit stellt das rekonstruierte Berufsbild in den Kontext der (Post-)Moderne und reflektiert die eingesetzte Methode der Bildinterpretation (4).

1 Berufliche Wechsel als Merkmal des modernen Berufes

In einer historischen Perspektive zeigt sich, dass sich das Verhältnis von Arbeit, Gesellschaft und Individuum immer wieder gewandelt hat. Während in einem antiken Verständnis die Arbeit als notwendige Pflicht zum Lebenserhalt angesehen wurde, der sich der freie Bürger durch die Anstellung von Sklaven und Arbeitern entledigte, um in der Polis handeln zu können, wurde die Arbeit durch das Christentum im Mittelalter entstigmatisiert (vgl. Abländer 2001: 389). Den von Gott verliehenen Fähigkeiten folgend, wird man zu einem Amt in einer göttlichen Ordnung hingezogen, das man ausführt und damit zum Wohl der Gesellschaft beiträgt. In diesem Verständnis wird nach Thomas von Aquin die Arbeit zum Gottesdienst (vgl. Paulus 1926: 453). Dieser Gedanke wird von Martin Luther mit der Idee der Berufung aufgegriffen und damit der Beruf zu einer diesseitigen erwerbsorientierten Tätigkeit überhöht (vgl. Voß

2018: 36). Dem Beruf, als „spezifischer Modus der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft“ (ebd.: 35), entspricht demnach auf der einen Seite das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Neigungen und auf der anderen Seite die gesellschaftliche Struktur in der die Arbeit organisiert wird. Auf der individuellen Ebene entwickelte sich im Mittelalter eine Vorstellung von beruflichem Erfolg, der „als Lohn einer ehrbaren und moralisch einwandfreien Lebensführung“ (Abländer 2001: 395) galt und für den der Berufstätige selbst verantwortlich ist. Auf der gesellschaftlichen Ebene differenzierte sich die Berufsstruktur und Berufe, wie das Handwerk, wurden aufgewertet. Mit der Industrialisierung kamen neue Berufe hinzu, wie die des Fabrikarbeiters, Kontoristen oder Angestellten. Während bei Thomas von Aquin die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft durch eine transzendente Macht vorstattenging, geschieht dies nun „quasi durch die Gesellschaft resp. ihre normativ und institutionell abgesicherten Funktionserfordernisse“ (Voß 2018: 37).

Im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, wie Globalisierung und Informatisierung, verändern sich die Berufsstruktur und die Anforderungen an das Individuum erneut. Flexibilisierte Arbeitsverhältnisse, wie Teilzeit und Befristungen, nehmen zu und ortsunabhängiges Arbeiten wird möglich. Diese Tendenzen verdichten sich in zeitdiagnostischen Theorien, wie die vom „flexiblen Menschen“ von Richard Sennet (2000). Im Zentrum dieser post-modernen Individualisierungsdiskurse steht die Annahme, dass „[d]ie durch die neue kapitalistische Arbeitsorganisation durchgängig erzwungene Flexibilität [...] zum Verlust des persönlichen Stabilitätsgefühls und Fähigkeit zu jeder langfristigen Bindung [führe]“ (Kohli 2003: 533). Empirische Daten hingegen zeigen, dass sich zwar ein Rückgang des für die Industriemoderne angenommenen Normalarbeitsverhältnisses verzeichnen lässt, jedoch nicht in dem Maße, dass von einem Ende des Berufes gesprochen werden kann (vgl. ebd.: 534). Einerseits sind Bildungs- und Beschäftigungssystem als konstitutives Merkmal von Beruf nach wie vor eng miteinander gekoppelt (vgl. Konietzka 1999; Seibert 2007). Andererseits hat sich die Häufigkeit beruflicher Wechsel in den letzten 100 Jahren kaum verändert, weshalb auch vom „Mythos“ (Mayer et al. 2010: 377) des lebenslangen Berufes (als Merkmal des Normallebenslaufs) gesprochen werden kann. Berufliche Wechsel markieren daher weniger das Ende vom Beruf, als dass sie vielmehr innerhalb dessen stattfinden. Während sich die berufssoziologischen Studien auf die ersten Berufsjahre beschränken und als Erklärungsansatz Such- und Matchingtheorien (vgl. Dütsch et al. 2013: 508) heranziehen, treffen diese nicht mehr auf berufliche Wechsel im späteren Berufsverlauf zu. Hier kann davon ausgegangen werden, dass den beruflichen Wechseln (im Gegensatz zum Normallebenslauf) differente (post-) moderne berufliche Orientierungen zugrunde liegen, die sich, so die methodologische Grundannahme des Forschungsprojektes, in Berufsbildern dokumen-

tieren. Das Forschungsprojekt schließt dabei an den „iconic turn“ (vgl. Boehm 1995) und bildanalytische Verfahren an.

2 Bildanalytische Verfahren zur Rekonstruktion impliziter Berufsbilder

Bevor auf die Frage nach der gegenstandstheoretischen Begründung für die Erhebung von Bilddaten eingegangen wird, sollen zunächst einige methodologische Gedanken zum Bild angeführt werden. Zunächst wird das Bild und seine erkenntnistheoretische Bedeutung diskutiert (1). Im Anschluss daran wird aus einer praxeologischen Perspektive sowohl das Verhältnis des materiellen Bildes zum impliziten Wissen über die Trias Abbild-Denkbild-Erfahrungsbild (vgl. Schäffer 2010) betrachtet, als auch inwiefern Bilder als Dokumente für berufliche Orientierungen gelten können (2). Dadurch wird schließlich die Rekonstruktion des beruflichen, impliziten Wissens bei beruflichen Wechseln über Bilder gegenstandstheoretisch begründet und das Verhältnis des Bildes zum Text diskutiert (3).

2.1 Bedeutung des Bildes im Zuge der ikonischen Wende

Als Symptomanalyse einer zunehmenden Bedeutung des Bildes und der „Erscheinungsvielfalt des Bildlichen im 20. Jhd.“ (Boehm 2014: 24) riefen Gottfried Boehm und W.J.T. Mitchell unabhängig voneinander den „iconic turn“ (vgl. Boehm 1995) bzw. den „pictorial turn“ (vgl. Mitchell 1994) aus und stellten das Bild in den Mittelpunkt der Analyse. Gottfried Boehm stellte „die grundsätzliche Frage nach dem Bild“ (Pfisterer 2019: 186), also was ein Bild überhaupt ist, welche kulturellen und erkenntnistheoretischen Funktionen ihm zukommen und wie es wissenschaftlich analysiert werden kann. Im Zuge der ikonischen Wende wurde das materielle Bild, wie es vor allem von der Kunsthistorik betrachtet wurde, um weitere Bildarten ergänzt und ähnlich des „Sprachspiels“ von Ludwig Wittgenstein gemäß „Familienähnlichkeiten“ zusammengefasst (vgl. Boehm 1995: 13). So spricht W.J.T. Mitchell (2008: 20) in seiner Genealogie von optischen, perzeptuellen, geistigen oder sprachlichen Bildern und auch Regula Valérie Burri (2008: 342f.) ergänzt artefaktbezogene Bilder um die Welt als Bild, die inneren Bilder und die physischen Ausdrucksformen. Von Interesse ist damit nicht mehr nur das materielle Bild, sondern es sind Bilder in ihrer Vielfalt und in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen.

Auf der Suche nach der Besonderheit des Bildes bezieht sich Gottfried Boehm (1995) in seiner philosophischen Auseinandersetzung u.a. auf Jacques Derrida und Friedrich Nietzsche. Er schließt sich der Kritik am Logozentrismus, dem „Imperialismus des Logos“ (vgl. Derrida 2016) an und konzeptualisiert im Anschluss an Friedrich Nietzsche das Bild als „Mittelglied“ zwischen Welt und Mensch (vgl. Boehm 1995: 16). Dabei betrachtet er zunächst die Metapher als solches ‚Mittelglied‘ in der Sprachwissenschaft, die die Abkehr von der einen Realität hin zur Mehrdeutigkeit symbolisiert. „Denn sie [die Metapher, SR] verbindet auf eine schöpferische Weise, ihre luftigen Konstrukte schwingen sich über die Abgründe des logisch scheinbar Verbindungslosen hinweg“ (ebd.: 16). Das Bild erfüllt diese ‚schöpferische Weise‘ der Verbindung zwischen Welt und Mensch ebenfalls, jedoch auf eine andere Art und Weise als die Metapher. Es zeichnet sich nicht durch mehrere Kontraste aus, sondern durch einen „einzigen Grundkontrast“ (ebd.: 30). Es ist auf eine begrenzte und überschaubare Gesamtfläche begrenzt, das „anschauliche Ganze“ (ebd.), während darin als Einzelbestimmungen Binnenereignisse eingeschlossen sind. Es ist immer darauf angewiesen, auszuwählen und die mehrdimensionale Wahrnehmung der Sinnesorgane in einen begrenzten Bereich zu übertragen. Erst durch den ikonischen Kontrast, die Gleichzeitigkeit von „flach und tief, opak und transparent, materiell und völlig ungreifbar“ (ebd.: 32), wird das Dargestellte zum Bild und gewinnt an Sichtbarkeit und Präsenz. Im Sichtbarmachen von etwas bringt es mehr Sinn hervor (ebd.: 33) und erzeugt dadurch mit seinen begrenzten Mitteln einen Überschuss an Sinn (ebd.: 38) – den ikonischen Sinn.

Das Ziel von Gottfried Boehm ist es, weder diesen ikonischen Sinn mit dem sprachlichen Sinn gleichzusetzen, noch ihn zu ersetzen. Vielmehr unterscheidet er sich fundamental vom sprachlichen Sinn: „Die Rede vom Ikonischen meint nie, dass es sich der Sprache *entzieht*, sie meint vielmehr, dass eine *Differenz* gegenüber der Sprache ins Spiel kommt“ (Boehm 2014: 23; Herv. i.O.). Damit stehen Text und Bild nicht in einem hierarchischen, sondern in einem wechselseitigen Verhältnis (vgl. Mitchell 2008). Zwar wandelt sich die Form des Bildes in der Moderne, u.a. auch durch die Zunahme computergestützter Bilder, die ikonische Differenz des Bildes bleibt hingegen erhalten. Im Bild überkreuzen sich der Blick, der das bereits Bekannte aus dem eigenen Erfahrungszusammenhang heraus sieht (ich), und das Neue, das sich beim Anblick des Bildes ergibt (das Bild an sich). „Das Bild ist Grund einer Einsicht, die es ausschließlich aus sich selbst schöpft“ (Boehm 1995: 21). Es ist dann nicht nur ein physischer Gegenstand, sondern im besten Fall „ein Muster an Wirklichkeit, eine kleine Welt“ (ebd.).

2.2 *Das Verhältnis von materiellen Bildern und impliziten Wissensbeständen*

Diese Überlegungen zum Bild als ‚kleine Welt‘ werfen nun die Frage auf, inwiefern das Verhältnis von (materiellem) Bild zu den impliziten, handlungsleitenden Orientierungen bestimmt werden kann. Mit Bezug auf Burkhard Schäffer (2010) kann das Berufsbild dabei in Abbild (materielles Bild von Beruf), Denkbild (Vorstellung von Beruf) und Erfahrungsbild (innere bildliche Repräsentation von Beruf) differenziert werden. Während bisher, mit Ausnahme des Bildbandes „Bilder zur Arbeit“ von Klaus Türk (2000), kaum Abbilder von Beruf betrachtet wurden, werden im Allgemeinen Berufsbilder als Denkbilder verhandelt. Darunter fallen bestimmte Vorstellungen oder Stereotype von einem Beruf. Hierbei geht es um spezifische Anforderungsprofile, allgemeine Tätigkeiten, die darin ausgeübt werden müssen, mögliche Karrierewege oder auch die Anforderungen, die von außen daran gestellt werden (vgl. u.a. Dörfler-Dierken/Kümmel 2010; Gesing/Weber 2017). Die Erfahrungsbilder, denen eine besondere Bedeutung zukommt, haben bisher ebenfalls noch wenig Beachtung gefunden. Während Abbilder und Denkbilder als theoretisches Wissen interpretiert werden, werden Erfahrungsbilder als atheoretisches Wissen, auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen, intuitiv verstanden (vgl. Bohnsack 2014: 60ff.). Sie orientieren, mit Bezug auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) und die konstitutive Trennung zwischen explizitem und implizitem Wissen, das Handeln (vgl. Schäffer 2010: 213) und müssen vom Forschenden rekonstruiert werden. Hierbei geht es dann nicht mehr darum, ‚was‘ jemand sagt oder ‚was‘ abgebildet wird, sondern ‚wie‘, also in welchem Orientierungsrahmen (vgl. u.a. Bohnsack 2012) das Thema verhandelt wird. Dabei dokumentieren sich im Abbild sowohl die Denk- und Erfahrungsbilder der Abgebildeten und Abbildenden, wie auch Denkbilder durch Ab- und Erfahrungsbilder geprägt sind. Die Trias Abbild-Denkbild-Erfahrungsbild kann demzufolge nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden (vgl. Schäffer 2010: 213).

Zur Rekonstruktion der Denk- und primär der Erfahrungsbilder aus den Abbildern hat die dokumentarische Methode (vgl. u.a. Dörner 2011a; Bohnsack 2013, 2014) in Auseinandersetzung mit Erwin Panofsky und Max Imdahl ein grundlagentheoretisch und methodologisch fundiertes Vorgehen entwickelt. Zunächst wird auf einer (vor-)ikonographischen Ebene beschrieben, was zu sehen ist, bevor sich in der ikonologischen Interpretation der „Wesenssinn“ oder „Dokumentsinn“, wie ihn Panofsky bezeichnet hat, ergibt (vgl. Bohnsack 2013: 77f.). Dadurch bleibt die „methodologische Leitdifferenz von ‚Was‘ und ‚Wie‘“ (ebd.: 76) der dokumentarischen Methode aufrechterhalten. In kritischer Auseinandersetzung mit Erwin Panofsky entwickelte Max Imdahl (1994) die ikonische Interpretation. Mithilfe der planimetrischen Komposition, der

szenischen Choreographie und der perspektivischen Projektion stellt er statt dem „wiederkehrenden Sehen“, das „sehende Sehen“ in den Fokus der Analyse. Die ikonographisch-ikonologische und ikonische Interpretation wird von Olaf Dörner (2011b, 2013) durch die ikonotopische Interpretation ergänzt, bei der der Bildraum, in dem das Bild auftaucht, in die Interpretation einbezogen wird. Während sich die meisten Arbeiten innerhalb der dokumentarischen Methode nach wie vor auf textbasierte Dokumente beziehen, zeigen nur wenige Arbeiten, dass auch Bilder als eigenständige Datensorte den Zugang zum impliziten Wissen ermöglichen.¹ „Dem Umstand, dass Fotos aber auch über diese intendierten Aussagen der Akteure hinausweisen, wird dabei häufig nicht Rechnung getragen“ (Hoffmann 2015: 328). Dem Bild wird nicht mehr (nur) eine Inszenierungsleistung der/des Abgebildeten unterstellt, sondern es dient als eigenständiges Dokument für die Rekonstruktion inkorporierten und impliziten, handlungsleitenden Wissens.

2.3 Die Erhebung der Bilddaten und das Verhältnis von Bild und Text

Zur Erhebung der Berufsbilder (als Abbilder) stellten Berufswechsler*innen ein Bild von ihrem aktuellen Beruf, von ihrem früheren Beruf und was Beruf im Allgemeinen für sie bedeutet zur Verfügung. Weshalb werden jedoch nun Bilddaten für die Rekonstruktion der beruflichen Orientierungen herangezogen? Die methodologischen Ausführungen haben gezeigt, dass Bildern eine eigenständige erkenntnisgenerierende Bedeutung innewohnt. Sie sind weit mehr als (nur) Inszenierungsleistungen, sie sind ‚eine kleine Welt‘, in denen sich Erfahrungen mit und im Beruf als Erfahrungsbilder dokumentieren. Die Erfahrungen ähneln dabei nicht den gemachten Erfahrungen (denn wie sieht eine Erfahrung aus?), sondern repräsentieren sie auf eine symbolische Art und Weise (vgl. Mitchell 2008) als „innere bildliche Repräsentationen“ (Schäffer 2010: 212) und müssen aus den Abbildern rekonstruiert werden. Es geht daher nicht mehr darum, was dargestellt wird, was interpretiert werden kann (dies entspricht den Denkbildern), sondern wie der Beruf dargestellt wird, inwiefern berufliche Orientierungen als implizites Wissen rekonstruiert werden können (auf der Ebene der Erfahrungsbilder). In Anlehnung an W.J.T. Mitchell (2008) soll dabei nicht davon ausgegangen werden, dass allein Text oder Bild den Zugang zu handlungsleitendem Wissen ermöglichen. Vielmehr werden Text und Bild in einem wechselseitigen Verhältnis betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass Bild und Text gemeinsam an einer Ebene der „Bildlichkeit“

1 So wird das Bild beispielsweise als Stimulus für Gruppendiskussionen eingesetzt (vgl. Schäffer 2010; Dörner et al. 2011; Dörner/Schäffer 2014) oder als eigene Datensorte neben dem Text behandelt (vgl. Hoffmann 2015; Maschke 2015; Stützel 2019). Nur wenige Arbeiten beziehen sich nur auf Bilder (vgl. hierzu Kanter 2016).

(vgl. Boehm 1985: 447) partizipieren. Inwiefern Text und Bild ergänzende, kongruente oder differente Erkenntnisse generieren, muss schließlich empirisch geklärt werden und wird im Anschluss an die Bildinterpretation kurz aufgegriffen.

Das Sample des Forschungsprojektes umfasst aktuell sieben Berufswechsler*innen² im Alter von 50+. Es blieb den Befragten freigestellt, ob sie eine eigene Fotografie erstellen, vorhandene Bilder auswählen oder Symbolbilder verwenden. Die Auswahl der Bilder durch die Befragten wurde bei der ikonotopischen Interpretation berücksichtigt. Im Folgenden wird exemplarisch die Bildanalyse des Bildes zum ‚aktuellen Beruf‘ von Herrn Rot vorgestellt. Dieser steht idealtypisch für einen Typus der Inszenierung des eigenen Selbst. Bereits während der Analyse der Bilder werden bei der dokumentarischen Methode die anderen Bilder im Sinne einer komparativen Analyse herangezogen (vgl. Bohnsack 2014), sodass der Einzelfall abstrahiert und kollektive Orientierungen rekonstruiert werden. Aus Platzgründen kann hier weder der komparative Vergleich, noch die Analyse der anderen Bilder oder Textstellen herangezogen werden. Am Ende des Analysekapitels werden jedoch noch kurz die anderen Fälle des Samples vorgestellt und es wird auf das Verhältnis von Text und Bild eingegangen.

3 Exemplarische Bildanalyse des Berufsbildes von Herrn Rot

Herr Rot studierte Chemie- und Wirtschaftsingenieurwesen, begann bei einem Konzern im Konsumgüterbereich als Teamleiter in der Produktion und stieg über verschiedene Stationen bis zum Personalleiter auf. Im Anschluss wechselte er als stellvertretender Vorsitzender für Personal in den Vorstand eines weltweit agierenden Konsumgüterkonzerns. Aufgrund von Unstimmigkeiten mit dem Vorstandsvorsitzenden wurde er freigestellt und begann ein Jahr später bei einem Onlineversandhändler als Personalchef für Europa. Nach zwei Jahren kündigte er, absolvierte einen Master in Weinbau und Önologie³ in Frankreich, kaufte sich in ein Weingut in Deutschland ein und arbeitet dort als Winzer und Geschäftsführer. Nebenher ist er als Berater im Bereich der digitalen Führung tätig. Herr Rot war zum Zeitpunkt des Interviews 51 Jahre alt.

2 Als Berufswechsel gilt ein horizontaler Wechsel von einer Berufsgruppe in eine andere (zur Systematik von Berufsgruppen vgl. Matthes et al. 2008).

3 Önologie befasst sich mit dem gesamten Spektrum der Weinerstellung. Dazu gehört auch der wirtschaftliche Bereich, wie die Führung und Leitung eines Weingutes.

Abb. 1: Bild von Herrn Rot im Bildraum ‚aktueller Beruf‘. Quelle: Herr Rot (anonymisiert).



3.1 Formale Interpretation

(Vor-)ikonographische Interpretation

Im Bildvordergrund ist eine Person zu sehen, die als Mann mittleren Alters gelesen werden kann. Sie blickt und lächelt den Betrachter an. Der Kleidungsstil ist eher locker und leger und deutet nicht auf Arbeitskleidung, sondern vielmehr auf Freizeitkleidung hin. Die linke Hand der Person liegt locker auf einem Pfosten, der den Kopf etwas überragt, von einem Draht abgespannt und teilweise verdeckt wird. Am rechten Bildrand ist eine Weinrebe im Bildvordergrund zu sehen, was darauf schließen lässt, dass sich die Person in einem Weinberg befindet. Im Bildmittelgrund sind weitere verschwommene Weinreben zu sehen. Der Bildhintergrund ist durch eine grüne, stärker verschwommene Fläche bestimmt, die sich als eine Wiese bestimmen lässt. Insgesamt wird die Person sowohl im Bildvordergrund, als auch im Bildmittel- und -hintergrund von Natur umschlossen.

3.2 Reflektierende Interpretation

Ikonotopische Interpretation

Das Bild ist eingebettet in die Fragestellung des Interviewers, ein Bild vom ‚aktuellen Beruf‘ zuzusenden. Das Bild lässt sich daher als ein Dokument für den aktuellen Beruf des Interviewten interpretieren.

Abb. 2: Planimetrische Komposition (Flächen). Quelle: Herr Rot (anonymisiert); bearbeitet.

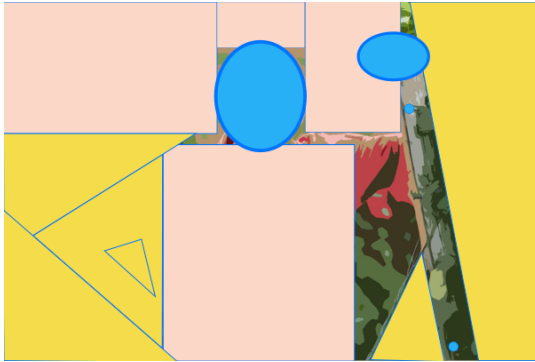


Abb. 3: Planimetrische Komposition (Linien 1). Quelle: Herr Rot (anonymisiert); bearbeitet.



Abb. 4: Planimetrische Komposition (Linien 2). Quelle: Herr Rot (anonymisiert); bearbeitet.



Abb. 5: Perspektivische Projektion. Quelle: Herr Rot (anonymisiert); bearbeitet.



Ikonische Interpretation

Die planimetrische Komposition des Bildes kann als sehr harmonisch beschrieben werden. Dies ergibt sich durch die Aufteilung des Bildes in Dreiecke, Rechtecke und Ovale, die sich über das Bild verteilt widerspiegeln (Abb. 2). Zudem teilt eine vertikale Linie das Bild und den Körper in zwei gleich große Hälften und zwei horizontale Linien das Bild in drei Drittel (Abb. 3). Dadurch wird die Person zentral in der Bildmitte platziert. Der Rebstock, als zweites Element im Bildvordergrund, befindet sich im rechten Drittel des Bildes, welches sich erneut in drei Drittel unterteilen lässt (Abb. 4). Betrachtet man die Farben des Bildes, so fällt auf, dass die grünen Blätter des Rebstocks zusammen mit dem grünen Bildmittel- und -hintergrund die Person komplett umschließen und einen Kontrast zu ihrem lachsfarbenen Poloshirt bilden. Die Komplementärfarben Rot und Grün verstärken sich gegenseitig, ohne sich jedoch zu überreizen, da sie nicht direkt nebeneinanderstehen, sondern sowohl durch den Pfosten als auch durch den verschwommenen Bildmittelgrund voneinander getrennt sind. Die Person und der Rebstock treten damit in ein Verhältnis zueinander, das als ein ‚Verbindendes-Notwendig-Getrennt-Sein‘ bezeichnet werden kann. Sie stehen sich gleichzeitig gegenüber (als Komplementärfarben), sind voneinander getrennt (um sich nicht zu überreizen) und sind in ihrer Geltung doch aufeinander angewiesen.

In der szenischen Choreographie wird deutlich, dass die in der Bildmitte platzierte Person und der Rebstock die zwei zentralen Elemente bilden. Der Pfosten, auf den die Person ihre Hand legt, trennt und verbindet beide gleichermaßen, er ist das vermittelnde Dritte der verbunden-getrennten Einheit. Dabei ragt der Rebstock etwas über den Pfosten hinaus, sowie der Arm der Person in den Rebstock hinein. Der Draht, der den Pfosten abspannt, unterstützt diese szenische Choreographie, indem er auf die Person zuläuft und den Pfosten

hält, der beide Sphären voneinander trennt. Beide, Rebstock und Person, sind voneinander getrennt, an ihrer Peripherie gehen sie jedoch etwas in die andere Sphäre über. Betrachtet man die Dimension der perspektivischen Projektion, so zeigt sich, dass das Bild in einer Normalperspektive aufgenommen wurde und die Person den Bildbetrachter frontal anschaut. Durch die halb nahe Perspektive wird die Aufmerksamkeit voll auf die dargestellte Person gelenkt. Dies unterstreicht die bereits herausgearbeitete zentrale Position der Person. Zudem wird der Blick über den rechten Ellbogen, parallel zu den Schultern in den Rebstock hinein gelenkt. Folgt man dem Draht, der den Pfosten hält, so ergibt sich ein Fluchtpunkt innerhalb des Rebstockes, dort wo der andere Ellbogen vermutet werden kann (Abb. 5). Dies unterstreicht die Verbindung von Person und Rebstock, ohne dass sich diese ineinander auflösen.

3.3 *Ikonisch-ikonologische Interpretation unter Einbezug der ikonotopischen Interpretation*

Das Bild ist in einen Bildraum zum Thema ‚aktueller Beruf‘ eingebunden. Gezeigt wird eine Person, die sich in einer sie umschließenden Natur befindet und neben einem Rebstock steht. Die ikonische Interpretation verdeutlicht die zentrale Position der Person, das Verhältnis zwischen Person und Rebstock und der durch den Pfosten vermittelnde Übergang zwischen beiden. Dabei ist die Person in dem Bild harmonisch in die sie umschließende Natur eingebunden und zwar auf zwei spezifische Art und Weisen des ‚Verbunden-Getrennt-Seins‘.

- 1) Der Mensch und die Natur, als zwei anthropologische Grundfiguren, befinden sich in einem symbiotischen Verhältnis, indem sie aufeinander angewiesen und gleichzeitig eigenständig und voneinander getrennt sind. Die zentrale Stellung nimmt der Mensch ein, der die Natur einhegt, sie von seiner Sphäre trennt (durch den Pfosten), aber gleichzeitig von ihr umschlossen wird. Der Mensch gesteht ihr einen Platz zu, in dem sie wuchern und die Grenzen leicht überragen kann. Der Übergang zwischen Natur und Mensch ist an der jeweiligen Peripherie möglich, ein ‚Eingriff‘ in die Sphäre des anderen bleibt ausgeschlossen.
- 2) Der Mensch tritt der Natur nicht ‚natürlich‘ entgegen, sondern als gewordene Person, sowie die Natur dem Menschen nicht in ihrer ursprünglichen Form gegenübertritt, sondern als gewordene Umgebung. Im Kleidungsstil der Person und der Art und Weise, wie sie ihre Hand auf den Pfosten legt, dokumentiert sich die Unverbundenheit mit der Umgebung, insofern sich die Kleidung weniger auf einen Beruf, als auf das Gewordensein der Person verweist. Diese Selbstbezogenheit beschränkt sich nicht nur auf die

Person, sondern wird auch der Umgebung zugesprochen. Trotz der Trennung beider Sphären ist der Aspekt des ‚Aufeinander-Angewiesen-Seins‘ zu betonen. Erst durch die Umgebung kommt die Person zur Geltung und erst durch die Person, kann die Umgebung umschließen. Die Anerkennung des ‚So-Geworden-Seins‘ kann also als Voraussetzung für das gegenseitige ‚Zur-Geltung-Bringen‘ angesehen werden.

Die Person (als Berufstätiger) sowie die sie umgebende Natur und der Rebstock (als Beruf) werden als zwei getrennte Sphären dargestellt, die gleichzeitig miteinander verbunden sind. Der Beruf umschließt die Person und füllt das gesamte Bild aus, er wird zur vollumfänglichen Lebensumgebung. Im Vordergrund steht weder das Handeln oder das Tätigsein in einem Beruf, noch verschwimmt die Person mit dem Beruf oder der Beruf wird als Berufung dargestellt. Der Beruf ist mehr ein Hintergrund, der dafür benötigt wird, die eigene Person zur Geltung zu bringen. Hierfür ist es notwendig, dass beide ihre Eigenständigkeit erhalten und sich die Person (sogar bildlich durch den Pfosten) vom Beruf abgrenzt. Lediglich in der Peripherie überlappen sich beide und ragen etwas in die andere Sphäre hinein. Die Art des Kleidungsstils unterstreicht dies nochmals: Einerseits weist die Freizeitkleidung darauf hin, dass der Beruf auch das Private der Person umschließt, andererseits grenzt sie sich damit vom Beruf ab. Von dieser abgrenzenden Verbindung profitieren beide: Indem sich die Person vom Beruf umschließen lässt, bringt sie ihn zur Geltung, wie auch sie dadurch zur Geltung gebracht wird. Dies wird durch die harmonische Gesamtkomposition unterstrichen.

3.4 Komparativer Vergleich der Berufsbilder im Forschungsprojekt

Bereits während der Interpretation stellt der komparative Vergleich ein zentrales Merkmal der dokumentarischen Methode dar (vgl. Bohnsack 2014: 216ff.). Ohne hier ausführlich auf die anderen Berufsbilder eingehen zu können, zeigen sich gegenüber dem Erfahrungsbild von Herrn Rot auch maximale Kontraste innerhalb des Samples. Während der Beruf bei Herrn Rot der Selbstinszenierung dient und in seinem Berufsbild zum Thema ‚Beruf allgemein‘ die Welt als unabgeschlossen und durch das eigene Handeln bestimmbar erlebt wird, zeigt sich beispielsweise bei Frau Grün ein anderes Erfahrungsbild von Beruf. Sie taucht vollständig in einen Beruf ein und hält daran fest, auch wenn es turbulent und anstrengend wird. Im Vordergrund stehen bei ihr die Tätigkeiten und das Lernen und im Gegensatz zu Herrn Rot ist sie trennungslos mit dem Beruf verbunden. Die Welt wird von ihr als begrenzt und unveränderbar hingenommen. Der berufliche Wechsel findet erst dann statt, wenn die Passung zwischen ihr als Person und dem Beruf so aus der Balance gerät, dass sie gesundheitlich darunter leidet. Während Herr Rot seine gesundheitli-

chen Einschränkungen durch ein offensives Handeln löst, zeigt sich bei Frau Grün ein resignatives Handeln. Erst wenn signifikante Andere (vgl. Mead 1975) einschreiten, wird der Beginn des beruflichen Wechsels eingeleitet. Demgegenüber steht der Fall von Herrn Gelb für ein Festhalten am Normallebenslauf. Hier orientiert sich der berufliche Wechsel weiterhin an Sicherheit, einem festen Einkommen und einem gesicherten Status in der Gesellschaft. Diese beiden Kontrastfälle konnten hier nur kurz angerissen werden, um das spezifische Verhältnis des ‚Verbunden-Getrennt-Seins‘ zwischen Person und Beruf im Fall von Herrn Rot abstrahieren zu können.

3.5 *Text und/oder Bild*

Weil das Bild in der qualitativen Forschung nach wie vor marginalisiert ist, wurde es in diesem Artikel in den Vordergrund gestellt. Jedoch wird auch davon ausgegangen, dass sich die Erkenntnisse aus Bild- und Textdaten gegenseitig stützen. Über Bild und Text wird ein Zugang zur Ebene der „Bildlichkeit“ (Boehm 1985: 447) möglich, an der diese partizipieren. „Das bedeutet: die Natur des Verhältnisses von Bild und Sprache besteht in einem gemeinsamen Grund der Bildlichkeit, an dem sie beide teilhaben, – wenn auch in je verschiedener Realisierung dieses Grundes“ (Boehm 1985: 454). Ein komparativer Vergleich ist dann nicht mehr nur innerhalb von Textdaten möglich, sondern auch zwischen Bild- und Textdaten. Wie sich Text- und Bilddaten zueinander verhalten, muss schließlich empirisch geklärt und rekonstruiert werden.

Eine ausführliche Textinterpretation des Interviews von Herrn Rot kann an dieser Stelle nicht geleistet werden (siehe hierzu Dörner/Rundel i.E.). Erste Erkenntnisse zeigen, dass sich das biographisch-narrative Interview bspw. für die Rekonstruktion einer Phasentypik des beruflichen Übergangs eignet. Im Falle des dort rekonstruierten Orientierungsrahmens der ‚Universaloptimierung‘ zeigen sich jedoch Kongruenzen zur Bildanalyse. Auch in den textbasierten Daten stehen nicht die Tätigkeiten in einem Beruf im Vordergrund von Herrn Rot, sondern vielmehr die Optimierung des eigenen Selbst.

4 **Fazit: Der Beruf als Hintergrundfolie für das Selbst**

Betrachtet man den Beruf als eine Form der Integration des Individuums in die Gesellschaft (vgl. Herzog 2019), so zeigen sich am Fall von Herrn Rot auf einer sinngenetischen Ebene (vgl. Bohnsack 2013) Elemente eines Typus der umfassenden harmonischen Passung zwischen Person und Beruf, wobei

sich das Berufsbild von Herrn Rot durch die Suche nach dieser Passung auszeichnet. Nicht die Sicherheit eines Normalarbeitsverhältnisses steht im Zentrum seines beruflichen Handelns, sondern die Suche nach dem spezifischen Verhältnis des ‚Verbunden-Getrennt-Seins‘, bei dem der Beruf seine Person zur Geltung bringt. Der Beruf bleibt strukturell als eigenständige Sphäre erhalten, was die Bedeutung des Berufes hervorhebt und gegen die These vom Ende des Berufes spricht. Er umschließt die Person vollständig und wird zur Lebensumgebung, zur alles bestimmenden Umwelt. Gleichzeitig grenzt sich die Person sowohl in ihrem Gewordensein, was sich in ihrem Kleidungsstil dokumentiert, als auch durch ihre zentrale Position im Bild, vom Beruf ab. Sie wird weder zu einem Beruf berufen oder hingezogen, noch sind die Tätigkeiten von Bedeutung. Im Mittelpunkt steht die eigene Person, die durch den Beruf als Hintergrund zur Geltung kommt. Person und Beruf werden dadurch weder durch eine transzendente Macht, wie bei Thomas von Aquin, noch durch die Gesellschaft, wie in der Moderne, vermittelt, sondern durch die Selbstbezogenheit der Person. Hierbei zeigt sich empirisch, was Scott Lash in seiner Auseinandersetzung mit der reflexiven Moderne folgendermaßen formuliert: „Kurz gesagt, während die einfache Moderne Unterordnung bedeutet, so die reflexive Moderne die Ermächtigung der Subjekte“ (Lash 1996: 200). Dabei ist das Individuum nicht aus den Strukturen befreit, sondern fügt sich harmonisch in sie ein, ohne sich ihnen zu unterwerfen. Die Harmonie wird sowohl auf Seiten des Berufes (des kultivierten Weinberges), als auch der Person hergestellt. Gerade in dieser doppelten Harmonie des Getrennten liegt das Gemeinsame der Vermittlung zwischen Person und Beruf. Als „Reflexivitätsgewinner“ (ebd.: 221ff.) schafft es Herr Rot, sich in seine Umwelt, seinen Beruf, einzufügen und dennoch die eigene Subjektivität zur Geltung zu bringen.

Während im Zuge des lebenslangen Lernens Weiterbildungen im hohen Alter möglich sind und dadurch der Zugang zu neuen Berufen, wird die Suche nach einem Beruf als passender Hintergrund für die eigene Person bei Herrn Rot zur zentralen Orientierung bei einem beruflichen Wechsel. Die Tätigkeiten in einem Beruf verlieren ebenso an Bedeutung, wie die Arbeit als „ein Ort der sozialen Integration“ (Herzog 2019: 180). Für den politischen Bereich hat dies Hannah Arendt bereits mit dem Einfluss der PR-Berater, die bei den „Reklame-Experten in die Lehre gegangen sind“ (Arendt 1972: 11), problematisiert und die Bedeutung des „Image“ (ebd.) hervorgehoben. Im Vordergrund stehen, wie auch bei Herrn Rot, nicht mehr inhaltliche Aspekte, sondern die Außendarstellung und Wirkung. Handlungsleitend für den beruflichen Wechsel sind damit weniger die Tätigkeiten als Winzer, als vielmehr das ‚Image‘ für die eigene Person. In einer soziogenetischen Typenbildung könnte dann weiterführend der Frage nachgegangen werden, inwiefern beispielsweise Milieu, Generation oder Geschlecht dieses Berufsbild konstituieren.

Die Rekonstruktion des ikonischen Sinngehalts mit Bezug auf das Berufsbild als Erfahrungsbild auf der Ebene des impliziten Wissens ermöglicht

einen Zugang zu der Frage nach der Bedeutung von Berufsbildern im Kontext von beruflichen Wechseln im Alter von 50+. Die Analyse hat gezeigt, dass es über Abbilder gelingt, Denk- und Erfahrungsbilder in Bezug auf das berufliche Handeln bei einem beruflichen Wechsel zu rekonstruieren. Berufsbilder als Abbilder, in denen sich Denk- und Erfahrungsbilder dokumentieren, sind dann ähnlich der Metapher ein ‚Mittelglied‘ zwischen Welt und Mensch. Als Anknüpfungspunkte für weitere empirische Forschung gilt es, das Verhältnis von Text und Bild einzubeziehen.

Literatur

- Aßländer, Michael (2001): Von der arbeitslosen zur arbeitslosen Gesellschaft – philosophiehistorische Anmerkungen zum Arbeitsverständnis der Moderne. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 2, 3, S. 385–409.
- Arendt, Hannah (1972): Wahrheit und Lüge in der Politik. München: Piper.
- Behringer, Friederike (2004): Berufswechsel als eine Form diskontinuierlicher Erwerbsbiographien: Ursachen, Häufigkeit und Folgen. In: Behringer, F./Bolder, A./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 71–93.
- Boehm, Gottfried (1985): Zu einer Hermeneutik des Bildes. In: Gadamer, H.-G./Boehm, G. (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 444–471.
- Boehm, Gottfried (1995): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink.
- Boehm, Gottfried (2014): Iconic turn. Ein Brief. In: Rimmele, M./Sachs-Hombach, K./Stiegler, B. (Hrsg.): Bildwissenschaft und Visual Culture. Bielefeld: transcript, S. 19–29.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–154.
- Bohnsack, Ralf (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–98.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Burri, Regula Valérie (2009): Aktuelle Perspektiven soziologischer Bildforschung. Zum Visual Turn in der Soziologie. In: Soziologie, 38, 1, S. 24–39.
- Derrida, Jacques (2016): Grammatologie. Berlin: Suhrkamp.
- Dörfler-Dierken, Angelika/Kümmel, Gerhard (2010): Soldat-Sein heute. Eine Einleitung. In: Dörfler-Dierken, A./Kümmel, G. (Hrsg.): Identität, Selbstverständnis, Be-

- rufsbild: Implikationen der neuen Einsatzrealität für die Bundeswehr. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–18.
- Dörner, Olaf (2011a): Bilder „des“ Sozialen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion bildhafter Ordnungen in Weiterbildungskontexten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 1, S. 45–61.
- Dörner, Olaf (2011b): Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens. In: *Bildungsforschung*, 8, 1, S. 167–190.
- Dörner, Olaf (2013): Orte des Bildes. Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretation. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 213–223.
- Dörner, Olaf/Rundel, Stefan (i.E.): Berufsübergänge: Optimierung und/oder Bildung? Zum Verhältnis von Optimierung und Bildung im Kontext der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Weber, S.M./Fahrenwald, C./Schröer, A. (Hrsg.): *Organisationen optimieren? Organisationspädagogische Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014): Sozialisation im Baby Boom. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 2, S. 117–132.
- Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Wilke, Christoph (2011): Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 13, 14 Seiten.
- Dütsch, Matthias/Liebig, Verena/Struck, Olaf (2013): Erosion oder Stabilität der Beruflichkeit? Eine Analyse der Entwicklung und Determinanten beruflicher Mobilität. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 3, S. 505–531.
- Gesing, Sophia/Weber, Ulrike (2017): *Konzept und Berufsbild des Feelgood-Managements*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Herzog, Lisa (2019): *Die Rettung der Arbeit: Ein politischer Aufruf*. Berlin: Hanser.
- Hoffmann, Nora F. (2015): „There is no magic in triangulation“ – Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 325–342.
- Imdahl, Max (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, G. (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München: Wilhelm Fink, S. 300–324.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1, S. 1–29.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
- Konietzka, Dirk (1999): Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Platzierung im Arbeitsmarkt. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 28, 5, S. 379–400.
- Kreutzer, Florian (1999): Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 40, S. 61–84.

- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lash, Scott (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 195–286.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maschke, Sabine (2015): Zur Triangulation der Interpretationen von Interview und Porträtfoto: Spannungskonfigurationen im Habitus am Übergang zum Lehramtsstudium. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 217–238.
- Matthes, Britta/Burkert, Carola/Biersack, Wolfgang (2008): Berufssegmente: Eine empirisch fundierte Neuabgrenzung vergleichbarer beruflicher Einheiten, IAB Discussion Paper, No. 35.
- Mayer, Karl Ulrich/Grunow, Daniela/Nitsche, Natalie (2010): Mythos Flexibilisierung? Wie instabil sind Berufsbiografien wirklich und als wie instabil werden sie wahrgenommen? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, 3, S. 369–402.
- Mead, George H. (1975): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mitchell, William J.T. (1994): Picture theory: Essays on verbal and visual representation. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, William J.T. (2008): Bildtheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paulus, Nikolaus (1926): Der Berufsgedanke bei Thomas von Aquin. In: Zeitschrift für katholische Theologie, 50, 3, S. 445–454.
- Pfisterer, Ulrich (2019): Metzler Lexikon Kunstwissenschaft: Ideen, Methoden, Begriffe. Stuttgart: Metzler.
- Rundel, Stefan (2019): Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei beruflichen Übergängen in der Lebensmitte. In: Dörner, O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende. Opladen: Barbara Budrich, S. 137–154.
- Schäffer, Burkhard (2010): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 207–232.
- Seibert, Holger (2007): Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt. Kurzbericht des IAB.
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München: Siedler.
- Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen: Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Türk, Klaus (2000): Bilder der Arbeit: Eine ikonografische Anthologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Voß, G. Günter (2018): Beruf. In: Kopp, J./Steinbach, A. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–42.

Zum Verhältnis von Habitusreproduktion und -transformation in der Jugendphase

Der fallzentrierte, intraindividuelle Längsschnitt als neue Erkenntnisperspektive

Jasmin Lüdemann

Seit einigen Jahren wächst im Rahmen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung das Interesse an Transformationsprozessen (vgl. Böhme et al. 2015; Elder et al. 2003; Kramer et al. 2013), die vermehrt auch aus einer Längsschnittperspektive mit der dokumentarischen Methode in den Blick genommen werden (vgl. Helsper et al. 2020; Krüger et al. 2012; Krüger et al. 2018; Kramer et al. 2013; Niemann 2015; Köhler/Thiersch 2013; Litau et al. 2015).¹ Attestiert werden kann dem qualitativen Längsschnitt, dass er längst dem Topos von Wandel und Dynamik verfallen ist (vgl. Thiersch 2020).

Insbesondere unter dem Fokus gesellschaftlicher Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Biographien und Lebensläufen ist im Allgemeinen aktuell in der qualitativen Forschungslandschaft ein regelrechtes empirisches Aufspüren von habituellen Transformationen zu beobachten.

Dieser Beitrag zeigt auf, wie – ausgehend von verschiedensten gesellschaftlichen Individualisierungs- und Modernisierungsdiskursen – bildungstheoretische Konstruktionen bereits stark auf Wandel und Transformation abzielen. Insbesondere die Jugendphase wird nach wie vor als der Zeitraum für Transformationsprozesse angesehen, was einerseits mit den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen generell zusammenhängt und andererseits mit dem hochtransformativen Potential, welches dieser Entwicklungsphase zugesprochen wird (vgl. Helsper 2014; Heitmeyer/Olk 1990).

1 Transformatorische Prozesse werden zudem aus einer Querschnittperspektive untersucht (vgl. Koller/Wulfstange 2014). Die Studie von Rosenberg (2011) etwa verdeutlicht, inwiefern die Rekonstruktion von Habitustransformationen auf der Grundlage von Einmalerhebungen an ihre Grenzen kommen und verweist damit gleichzeitig auf das Potential längsschnittlich angelegter Untersuchungen: Auf der Grundlage von Einmalerhebungen zeigen sich Wandlungsprozesse weitestgehend auf der Ebene des ‚Was‘, aber nicht auf der Ebene des ‚Wie‘ (vgl. Rosenberg 2011; Kramer 2013).

Vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse, die in erster Linie durch Längsschnittdesigns mit der dokumentarischen Methode gewonnen wurden, wird im Weiteren das grundlegende transformative Potential des Habitus und dessen Notwendigkeit, die normativ an die Subjekte herangetragen wird, kritisch hinterfragt. Damit knüpfe ich an kritisch-theoretische Auseinandersetzungen an, die diese Normativität aus der Perspektive bildungstheoretischer Biographieforschung in Frage stellen (vgl. Fuchs 2015; Koller/Wulftange 2014; Krinniger/Müller 2012). Das unauflösbare Dilemma der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung ist, dass sie Bildung als etwas Positives betrachtet und sie als grundlegende Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse bestimmt. Dass die darin eingelagerten Normativitäten im Grunde unüberwindbar sind, sollte jedoch nicht bedeuten, sie schlichtweg hinzunehmen und unhinterfragt zu lassen. Es wird gefordert, sensibel und reflexiv auf theoretische Konzepte und auch methodische Verfahren zu blicken und die normativen Implikationen transparent zu machen (ebd.). Auch kategoriale Engführungen, wie etwa die bislang vornehmlich diskutierte Dualität von Transformation und Reproduktion, müssen noch viel stärker einer kritischen Befragung unterzogen werden.

In diesem Beitrag wird argumentiert, dass vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse viel stärker die Verwobenheit von Transformation und Reproduktion in den Blick genommen werden sollte, wie es auch Niestradt und Ricken (2014) betonen, und dass meines Erachtens genau darin der Mehrwert einer qualitativen Längsschnittperspektive liegt.

Dies wird exemplarisch an einer eigenen Sekundäranalyse aufgezeigt. Hierfür schlage ich zu dem bisherigen dokumentarisch-längsschnittlichen Vorgehen (vgl. Nohl 2016) einen alternativen, innovativen methodischen Weg vor, der den Längsschnitt und seine Entwicklungsperspektive von Anfang an mit konzeptualisiert und viel stärker den Einzelfall in seiner biographischen Prozessdynamik in den Blick nimmt. Um den Unterschied im methodischen Vorgehen systematisch aufzeigen zu können, führe ich die Unterscheidung zwischen einem *zeitzentrierten, interindividuellen Längsschnittdesign* und einem *fallzentrierten, intraindividuellen Längsschnittdesign* ein.

Es geraten Längsschnittbiographien von jugendlichen Tänzer*innen in den Blick. Mit ihrer Profession sind sie in Feldlogiken zu verorten, in denen größtmögliche Flexibilität und Unabhängigkeit sowie ständige Optimierungserwartungen an sie herangetragen werden. Tänzer*innen unterliegen in höchstem Maße dem künstlerischen Innovationsprinzip und von ihnen wird verlangt, sich ständig ‚neu zu erfinden‘ (vgl. Lüdemann 2020b).

Letztlich wird in dem Beitrag resümierend angedeutet, welche jugendtheoretischen Konsequenzen aus einer Perspektive erwachsen könnten, die den Habitus – metaphorisch gesprochen – als stabile äußere Schale und den Kern als fluide und in ständiger Bewegung konstruiert und die zudem die hochbedeutsame Relevanz der verschiedenen Felder resp. Erfahrungsräume betont:

Jugendliche und junge Erwachsene sind mehr denn je gefordert, die Ambivalenz zwischen Lebensoffenheit auf der einen und Selbstbewahrung auf der anderen Seite auszubalancieren.

1 Individueller Habitus unter Transformationsdruck? Theoretische Bestimmungen

Insbesondere die Jugendphase gilt nach wie vor als der Katalysator für mögliche Habitustransformationsprozesse. Jugendliche befinden sich in einem experimentellen sozialen Möglichkeitsraum, in dem sie sich individuell erproben (vgl. Heitmeyer/Olk 1990) und sich aus einer entwicklungspsychologischen und strukturtheoretischen Perspektive vor dem Hintergrund verschiedenster Krisenkonstellationen heraus neu erfinden (vgl. Erikson 1974; Helsper 2014; Wagner 2004; King 2013).

Die Krise wird hier zum Ausgangspunkt für Habitustransformationen, die in bildungstheoretischer Tradition als grundlegende Veränderung von Selbst-Welt-Verhältnissen zunächst von Marotzki (1990) und Kokemohr (1989) konzipiert wurden. Theoretische Anschlüsse sind etwa bei Koller (2012) und Nohl (2006) und von Rosenberg (2011) zu finden. Insgesamt stützen sich transformationstheoretische Implikationen auf Modernisierungs- und Individualisierungsdiskurse, die seit spätestens Ende der 1980er Jahre bis heute weitgehend soziologische Gesellschaftsdiagnosen bestimmen (vgl. Bogner 2018). Sie verweisen auf einen bestimmten individuellen Handlungstypus, der sich innerhalb eines marktförmigen Bildungsraums immer wieder neu erfinden und sich fortwährend weiterentwickeln muss (vgl. Pongratz 2010).

Der individuelle Habitus resp. *modus operandi*² ist Ausdrucksgestalt eines gewordenen und werdenden Individuums durch ein komplexes Zusammenspiel von biographischen Erfahrungen in verschiedensten konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Bohnsack 2017). Vor dem Hintergrund aktueller Gesellschaftsdiskurse scheint meines Erachtens dem individuellen Habitus ein gewisser Transformationsdruck anzuhängen, was sich nicht zuletzt in der ohnehin schon stark transformationstheoretisch gefassten Jugendphase zuspitzt. Gegenwärtig sind mehr denn je Optimierungs- und Perfektionierungserwartungen an Individuen und vor allem Jugendliche gerichtet (vgl. Fuchs et al. 2018), die nur ein sich wandelndes Subjekt erfüllen kann, das immer wieder schnell in

2 Der Habitus wird hier im Sinne einer praxeologischen Wissenssoziologie verhandelt und kann weitgehend synonym zum Orientierungs(-rahmen-)konzept (vgl. Bohnsack 2007) und dem neueren Konzept des Orientierungsrahmens im engeren Sinne verstanden werden (vgl. Bohnsack 2017).

der Lage ist, sich neuen Bedingungen bestmöglich anzupassen, wie Rieger-Ladich (2005: 291) es formuliert:

„Es ist daher nicht zuletzt die Herausforderung, auf die sich stetig verändernden Felder reagieren zu müssen, die dafür verantwortlich ist, dass sich auch der Habitus – wenngleich in einer anderen zeitlichen Dimension – fortwährend transformiert.“

Als Möglichkeiten einer Habitustransformation werden von Rieger-Ladich (ebd.) die Relation zwischen Habitus und Feld als auch die Iterabilität eines Habitus angeführt (vgl. Rosenberg 2011); denn einerseits lässt ein Wandel der Feldlogik habituelle Transformationsmöglichkeiten aufscheinen und andererseits ist jegliche Wiederholung resp. Wiederaufführung ein Moment der konstitutiven Kontingenz. Auch Koller (2002) verweist auf Passungsschwierigkeiten zwischen Habitus und Feld und konzipiert Bildung als Moment der Habitustransformation. Rosenberg (2011: 285f.) merkt an, dass sich nicht nur durch Habitustransformationen Bildungsprozesse vollziehen, sondern ebenso bereits durch Habituswandlungen, worunter er die Veränderung oder Ausdifferenzierung des Habitus auf der Grundlage der Transformation einer Logik der Praxis versteht. Im Gegensatz dazu führt er Habitustransformationen auf „die Transformation der Relation unterschiedlicher Logiken der Praxis“ zurück (ebd.). Bohnsack und Nohl (1998) wiederum betonen die mehrdimensionale Strukturiertheit unterschiedlicher Erfahrungsräume als konstitutiven Ausgangspunkt für habituelle Transformationen. Aus strukturtheoretischer Perspektive ergänzen Helsper et al. (2014) den Habitus um eine ontogentische Entwicklungsdynamik und konzeptualisieren Krisen als Ursprung für Habitustransformationen, die – wie bereits erwähnt – konstitutiv für das Jugendalter sind, was letztlich bedeutet, dass sich insbesondere in dieser Altersphase habituelle Transformationen vollziehen *müssten*.

Gemeinsam ist den transformationstheoretischen Konzeptionen die Annahme eines phasenhaften Ablaufprozesses, den die Akteur*innen durchlaufen (vgl. Marotzki 1990; Nohl 2006; Nohl et al. 2015; Rosenberg 2011): Er beginnt mit Irritations- bzw. Krisenerfahrungen, die ein Fremdwerden und eine Art Handlungssohnmacht auslösen und schließlich in einem Experimentier- und Suchprozess münden, der eine distanziert-reflexive Auseinandersetzung mit dem Vorherigen ermöglicht, bis letztlich neue Handlungsmuster etabliert werden können. Eine (Habitus-)Transformation liegt dann vor, wenn sich Handlungsrouninen aufbrechen und neuformieren und sich damit die Selbst- und Weltverhältnisse grundlegend verändern (vgl. Marotzki 1990).

In der aktuellen Forschungslandschaft sind – abgesehen von wenigen Autor*innen, die einer Transformierbarkeit des Habitus eher kritisch gegenüberstehen (vgl. Alheit 1992; Herzberg 2004; Lüdemann 2020b) – vielmehr Bemühungen auszumachen, die transformatorische Konfiguration des Habitus als

Leerstelle zu identifizieren (vgl. Helsper et al. 2020; Kramer 2013; Rosenberg 2011).

Meine These lautet, dass ausgehend von gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen verstärkt Bestrebungen festzustellen sind, die die Transformierbarkeit des Habitus theoretisch weiterdenken. Kritische Infragestellungen etwa einer starren dualistischen Gegenüberstellung von Transformation und Reproduktion bleiben jedoch weitestgehend aus. Zugespißt lässt sich formulieren, dass die derzeitige qualitative Forschung von einem regelrechten Transformationstheorem geleitet ist. Fraglich jedoch ist zudem, ob sich dieses aus empirischer Perspektive überhaupt halten lässt.

2 Transformation und Reproduktion aus qualitativ längsschnittlicher Perspektive mit der dokumentarischen Methode: Empirische Bestimmungen

Insbesondere die qualitative Längsschnittforschung verspricht – im Gegensatz zu Forschungsdesigns mit Einmalerhebungen – Wandlungs- und Transformationsprozesse in situ, also im Werden, nachvollziehen zu können (vgl. Asbrand et al. 2013; Dreier et al. 2018; Thiersch 2020). Derartige Forschungsprojekte³, die in Anlehnung an die dokumentarische Methode das zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobene Material (meistens biographisch-narrative Interviews) auswerten (vgl. Helsper et al. 2020; Krüger et al. 2012; Krüger et al. 2018; Kramer 2013; Niemann 2015; Köhler/Thiersch 2013; Litau et al. 2015; Petersen et al. 2020; Wittek et al. 2020), untersuchen Veränderungen a priori und a posteriori in einer vergleichenden Perspektive (vgl. Lüdemann 2020b); das heißt beispielsweise, sie setzen die Rekonstruktionsergebnisse des Interviews zum Zeitpunkt 1 (t1) ins Verhältnis zu den Rekonstruktionsergebnissen des Interviews zum Zeitpunkt 2 (t2) usw., jedoch erst auf Ebene der Typenbildung (vgl. Nohl 2016).

Der Längsschnitt wird „als zusätzliche Vergleichsdimension“ am Ende des Forschungsprozesses konzipiert (ebd.: 346). Das empirische Material eines Falls zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten (Interview t1, Interview t2, usw.) wird zunächst streng getrennt voneinander rekonstruiert.⁴ Kramer (2020) ver-

3 Dieser Beitrag fokussiert vornehmlich qualitative Längsschnittforschung im Zusammenhang mit Habitusforschung. Weitere Linien qualitativ-längsschnittlicher Forschung sind in dem Sammelband von Thiersch (2020) zu finden.

4 An dieser Stelle ist kritisch zu hinterfragen, ob ein derartiges Vorgehen nicht der Prämisse der Offenheit qualitativer Forschung entgegensteht (vgl. Dreier et al. 2018; Thiersch 2020: 13). Kann ich tatsächlich forschungspraktisch so tun, als ob ich etwa bei der Auswertung des dritten Interviews die zwei vorherigen und ihre Rekonstruktionsergebnisse nicht kenne?

weist auf die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens, da die Rekonstruktionsmethodologie der dokumentarischen Methode konstitutiv auf Grund der Homologietheorie auf Kontinuität und Reproduktion abzielt und Momente der Transformation und des Wandels empirisch erst in den Blick geraten, wenn man die Rekonstruktionsergebnisse der unterschiedlichen Zeitpunkte in einen Verlaufszusammenhang bringt. Ziel einer dokumentarischen Längsschnittanalyse ist, so formuliert es Nohl (2016: 345), eine „längsschnittlich fundierte, prozessanalytische Typenbildung“ zu generieren. In der Forschungspraxis ist diese von Nohl angedachte Prozesstypik um weitere Relationierungen ausgestaltet worden (vgl. Lüdemann 2020a).

Qualitative Längsschnittstudien müssen sich durch die hinzutretende Dimension der Zeitlichkeit einer gesteigerten Komplexität und Vielschichtigkeit stellen (vgl. Asbrand/Pfaff 2013: 4; Lüdemann 2020a: 398). Obwohl Zeit in der längsschnittlich-dokumentarischen Rekonstruktionsmethodologie zum konstitutiven Strukturierungsmerkmal wird und der empirische Einzelfall weitestgehend in den Hintergrund tritt⁵, fehlt bislang eine theoretisch-systematische Auseinandersetzung mit dem Faktor Zeit in diesem Zusammenhang oder gar eine kritische Diskussion zu dem linearen Zeitverständnis, welches für Transformationsprozesse impliziert wird.

Die Frage ist doch, was mit einem derartigen forschungsmethodischen Zugang, den ich als zeitzentriert und interindividuell benenne, weil er einer zeitlichen und in erster Linie einer fallübergreifenden Kontrastierungslinie folgt, mitkonstruiert wird. Gerade vor dem Hintergrund, dass biographische Narrationen momenthafte Konstruktionen der Lebensgeschichte darstellen (vgl. Rosa 2005; Dreier et al. 2018), ist doch konstitutiv von einer differenzialen Folgerichtigkeit auszugehen, da jede Wiederholung eine Differenz enthalte (vgl. Deleuze 1992) und wiederum jegliche Veränderung per se auf Vorhandenes zurückgreift, denn frühere Erfahrungen bestimmen die Aufnahme von späteren (vgl. Bourdieu 2013). Jedwedes wiederholte Interview ist im Grunde die Reproduktion der Transformation und die Transformation der Reproduktion zugleich.

Was aber nun empirisch in den Blick gerät, ist im höchsten Maße abhängig von der Konstruktion des Gegenstandes und der forschungsmethodischen Perspektive. Ein Blick auf die Leitfäden qualitativer Längsschnittprojekte etwa verdeutlicht, dass bereits auf dieser Ebene Entwicklungen und Veränderungen durch den Erzählstimulus generiert werden. Während das erste Interview auf die gesamte Lebensgeschichte abzielt, werden in den Nachfolgebefragungen der Zeitraum vom Moment des letzten Interviews bis zum aktuellen Zeitpunkt fokussiert (vgl. Helsper et al. 2020; Krüger et al. 2012; Krüger et al. 2018).

5 Leinhos et al. (2018) beschreiben etwa für ihre mehrbebenrelationierende Typenbildung, dass bei möglich auftretender Panelmortalität ein neuer Fall in die Systematik eingeordnet werden kann (ebd.: 185).

Was sich sehr eindrücklich in den bisherigen Rekonstruktionsergebnissen längsschnittlicher Studien zeigt, ist eine deutliche Dynamik bezüglich der konjunktiven Erfahrungsräume, die im biographischen Verlauf an Relevanz gewinnen oder verlieren oder gar wegbrechen, was meines Erachtens jedoch per se noch keine (Teil-)Habitustransformation nach sich zieht (vgl. Winter et al. 2019). Ähnlich verhält es sich mit längsschnittlicher Übergangsforschung, wie etwa jene, die den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule fokussiert (vgl. Kramer et al. 2009; Leuthold-Wergin 2015; Petersen/Asbrand 2013): Da sich mit dem Institutionenwechsel auch eine mögliche Veränderung des konjunktiven Erfahrungsraums Schule vollzieht, bleibt fraglich, was genau mittels einer Längsschnittperspektive überhaupt zueinander ins Verhältnis resp. in Differenz gesetzt wird. Vor diesem Hintergrund geraten viel stärker Anpassungsleistungen und Fragen von Aushandlungsprozessen unterschiedlicher schulischer Ordnungen in den Blick (vgl. Helsper et al. 2004; Petersen/Asbrand 2013).

Konjunktive Erfahrungsräume spielen bislang in längsschnittlichen Rekonstruktionen eine eher untergeordnete Rolle, obwohl sie ein entscheidendes Kriterium im Verlauf darstellen, da sie sich zwangsläufig im Lebensverlauf vor dem Hintergrund sozialisatorischer Prozesse wandeln. Neuere Entwicklungen der dokumentarischen Methode und der praxeologischen Grundagentheorie von Bohnsack (2017) bieten hierfür einen geeigneten konzeptionellen Rahmen, der mitunter auch schon in qualitativen Längsschnittprojekten Anschluss findet (vgl. Lüdemann 2020b; Wittek et al. 2020). Der konjunktive Erfahrungsraum stellt dabei die Rahmung, also den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne dar. Darin sind das Orientierungsschema und der Orientierungsrahmen im engeren Sinne aufgehoben. Ersteres symbolisiert die wahrgenommenen Normen und Handlungserwartungen und Zweiteres den Modus Operandi der Handlungspraxis. Beides zusammengenommen ergibt einen Überlappungsbereich, den Bohnsack (2017) als das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus betitelt (ebd.: 103).

Eine eigene längsschnittliche Analyse operiert mit dem konzeptionellen Rahmen des Spannungsverhältnisses und entwickelt davon ausgehend und unter einer biographisch-sozialisierungstheoretischen Perspektive einen alternativen forschungsmethodischen Zugang im Kontrast zu dem bisher vornehmlich verfolgten zeitlichen, interindividuellen Längsschnittdesign mit dem Ziel, eben nicht vorschnell auf Transformativität oder Reproduktion im Sinne einer vergleichenden Differenzlogik zu schließen.

3 Das fallzentrierte, intraindividuelle Längsschnittdesgin: Ein alternativer forschungsmethodischer Zugang

Für die Sekundäranalyse⁶ „Der Weg zur Tänzerin und zum Tänzer – eine qualitative Längsschnittstudie“ stand die Frage, wie sich biographische Prozesse des Tänzerin-Werdens und des Tänzer-Werdens vor dem Hintergrund des Feldes der Tanzkunst vollziehen, im Fokus des Interesses. Dafür wurden biographisch-narrative Interviews und Folgeinterviews mit potentiell angehenden Tänzer*innen mit der dokumentarischen Methode aus einer Längsschnittperspektive ausgewertet. Das erste Interview fand im Alter von 15 bis 16 Jahren statt, die darauffolgenden Interviews wurden ungefähr in einem Zeitabstand von anderthalb bis zwei Jahren geführt. Den vier Fällen des Samples ist gemeinsam, dass sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews ein Gymnasium mit tänzerischem Profil besuchen und dort parallel zu ihrer schulischen Ausbildung eine professionelle tänzerische Vorausbildung absolvieren, sodass davon auszugehen ist, dass sie zu diesem Zeitpunkt durchaus ernsthafte Ambitionen gehabt haben könnten, das Berufsfeld der Tänzerin und des Tänzers anzustreben.

In Abgrenzung zu einer bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung, die das Ziel hat, Bildungsprozesse zu identifizieren und diese als Transformationen fasst (vgl. Koller 2012; Marotzki 1990; Nohl 2006; Rosenberg 2011), habe ich mit einer biographisch-sozialisierungstheoretisch fundierten Perspektive (vgl. Alheit/Dausien 2000) auf das vorliegende empirische Material geblickt. Ein derartiger Zugang ermöglicht es, viel stärker die biographischen Prozesse des Werdens zu betrachten und zielt eben nicht direkt auf die Identifikation von Transformationen ab.

Zunächst jedoch habe ich mir einerseits in Auseinandersetzung mit Bourdieus theoretischer Konzeption zum Feld der künstlerisch-kulturellen Produktion (vgl. Bourdieu 2013, 2016) und andererseits mittels einer Recherche zu den strukturellen und kontextuellen Bedingungen einer professionellen Tanzausbildung in Deutschland einen geeigneten theoretischen Zugang zu dem relevanten Handlungsfeld der Tänzer*innen eröffnet, welches ich als das Feld der Tanzkunst fasse. Vor dem Hintergrund interner Feldlogiken und den normativen Handlungsanforderungen im Feld der professionellen Tanzkunst und den rekonstruierten feldrelevanten Modi Operandi über die Zeit hinweg ließ sich

6 Das empirische Material stammt aus dem DFG-Forschungsprojekt „Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Jugendkulturen“, welches von Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger von 2011-2020 am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther Universität-Halle-Wittenberg angesiedelt war. Es handelt sich um ein Teilprojekt aus der Forschergruppe FOR1612 „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“.

herausarbeiten, wie die Tänzer*innen im biographischen Verlauf die an sie gerichteten Normerwartungen bewältigen.

Forschungsmethodisch wurde ein fallzentriertes, intraindividuelles Längsschnittsdesign verfolgt, welches den Fall in seiner Ganzheit analysiert und sich vornehmlich auf die fallinterne Komparation stützt. Der Unterschied zu bisherigen längsschnittlichen Verfahren ist, dass die zu unterschiedlichen Zeitpunkten geführten Interviews nicht als drei verschiedene Protokolle einer differnten Lebenspraxis gelesen werden, sondern, dass die Interviews eines Falls eine Lebenspraxis im zeitlichen Verlauf darstellt, die sich aus verschiedenen sozialisatorisch-biographischen Momentaufnahmen rekonstruieren lässt.

Der Auswertungsprozess ist iterativ und dynamisch und nicht, Unwissenheit inszenierend (damit Offenheit generiert wird), nacheinander geschaltet, wie es bislang gehandhabt wurde. Die Interpretationen werden kaleidoskopartig zusammengeführt und verstehen sich eben nicht als abgeschlossene biographische Formationen (die man zueinander in ein zeitliches Verhältnis setzen kann), sondern als sich stetig entwickelnde Gebilde, die nicht frei von Irritationen, Brüchen und Ambivalenzen sind. Dies knüpft an theoretische Überlegungen an, die die Verwobenheit von Transformation und Reproduktion betonen (vgl. Nierstradt/Ricken 2014).

Biographische Sinnherstellung gelungener oder misslungener Lebensentwürfe liegt bei den Individuen selbst und ist eng an deren biographische Kompetenz resp. Biographizität (vgl. Alheit 1992) geknüpft. Die erlebte soziale Realität bietet Orientierung, zeichnet sich dennoch „durch Widersprüchlichkeiten, Kontingenzen, Brüche aus [und ist] zutiefst unzusammenhängend“ (Griese 2010: 129). Die Herausforderung besteht darin, in einer zunehmend immer brüchiger werdenden Welt (vgl. Bogner 2018) und vor dem Hintergrund verschiedener Erfahrungsräume und deren normativen Handlungsanforderungen biographische Sinnhaftigkeit herzustellen, was zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Lebenslaufes durchaus unterschiedlich provozierend sein kann. Der Habitus ist und bleibt im Kern jedoch die beharrliche Instanz, diejenige, die maßgeblich den Biographisierungsprozess resp. die Genese des biographischen Rahmens mitbestimmt und darüber entscheidet, was Irritationen (oder auch Krisen) auslöst (vgl. Bourdieu 2013).

Für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieses Untersuchungssamples ließ sich mittels eines fallzentrierten, intraindividuellen Längsschnittsdesigns ein dauerhafter feldspezifischer Modus Operandi rekonstruieren. Interessant ist, dass sich dieser nicht zwingend harmonisch in die normativen Feldanforderungen fügt. Etwa die für den Fall Maria rekonstruierte Orientierung an Sozialität fügt sich nicht in erster Linie in das Feld der Tanzkunst ein, sondern steht vornehmlich im Widerspruch zu den internen Spielregeln des Feldes. Dennoch ist diese Orientierung zentral für Maria. Sie nimmt die normativen Handlungsanforderungen des Feldes zunehmend als konfliktbehaftet wahr und spürt, dass sie sich dort zukünftig nicht verwirklichen kann.

Sie sucht bzw. schafft sich folglich neue Handlungsfelder, die möglichst konfliktfrei anmuten. Diese Suche ist jedoch weder „unvorhergesehene Neuschöpfung“ noch eine „simple Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (Bourdieu 1987: 103), sie ist das Ergebnis der Genese des biographischen Rahmens.⁷

Der biographische Rahmen, der fluide und amorph und in ständiger Bewegung ist, beinhaltet sämtliche Feldbezüge, die mit Bohnsack (2017) auch als Orientierungsrahmen gefasst werden können. Sie nehmen unterschiedliche Wirkmächtigkeiten ein. Das Feld der Tanzkunst etwa stellt für die Jugendlichen und später jungen Erwachsenen des Untersuchungssamples ein hochbedeutsames biographisches Feld dar; nicht zuletzt, weil sie seit früher Kindheit weitläufig in das Feld (rein-)sozialisiert wurden. Je nach Sozialisationsphase formiert sich der biographische Rahmen um, die Orientierungsrahmen verschieben sich, werden relevanter oder verlieren an Relevanz. Im Jugendalter, beispielsweise, werden die Peers oftmals im Gegensatz zur Familie bedeutungsvoller (vgl. Krüger et al. 2012). Orientierungsrahmen können sich überlagern und überwölben (vgl. Mannheim 1980), sie stehen in Verhältnissen zueinander und, auch wenn sie an biographischer Bedeutung im Lebensverlauf verlieren, werden sie nicht im biographischen Rahmen ausgelöscht. Sie bleiben als „räumlich und zeitlich strukturierte Erfahrungen“ (vgl. Bourdieu 2013: 175) erhalten und dominieren maßgeblich die „Aufnahme weiterer Erfahrungen“ (ebd.).

7 Ähnliches ließ sich auch für den Fall Elias nachzeichnen: Es wurden über alle drei Wellen hinweg eine Orientierung an Kreativität und eine Orientierung an Wohlbefinden in sozialen Kontexten rekonstruiert. Elias tanzt seit jungen Jahren in einer Hip-Hop-Formation, probiert schon immer gerne neue Dinge aus und fühlt sich in einem künstlerisch-kreativen Umfeld sehr wohl. So gerät er auch zum klassischen Tanz und auf das Gymnasium mit tänzerischem Profil. Er ist jedoch skeptisch und lässt sich die Option, aufzuhören, wenn es ihm nicht gefällt, stets offen. Und tatsächlich fühlt er sich in der Rolle des Tänzers deplatziert, da er seine Orientierung an Kreativität nicht entfalten kann. Elias beginnt, sich mit alternativen Entwicklungsplänen auseinanderzusetzen, macht ein Praktikum bei einem Designer und unternimmt einen halbjährigen Auslandsaufenthalt. Elias sucht implizit nach einem Ausweg aus der klassischen Tanzvorbildung. Wiederum kann er sich ein Leben, das nicht dermaßen von Schule und Tanz strukturiert ist, schwer vorstellen. Auch die Freundschaften zu den Tänzer*innen, die von ihm, wie von allen Jugendlichen des Samples, als familienähnlich beschrieben werden, möchte er nicht missen. Seine Orientierung an Wohlbefinden in sozialen Kontexten hält ihn letztlich zunächst in der Tanzwelt. Doch in Elias wächst ein innerer Konflikt. Sein Krisenempfinden spitzt sich zu, so weit, dass er Schmerzen am Fuß bekommt, die sich nicht physisch, sondern psychisch begründen lassen. Die Entscheidung, nach dem Abitur nicht in die Tanzvollausbildung überzugehen, empfindet Elias als eine große Befreiung. Damit ist der Habitus resp. der Modus Operandi das, was in gewisser Weise konstant bleibt und auf verschiedenste Felder übertragbar ist. Im Lebensverlauf durchschreitet man unterschiedliche Felder, die auf ihre Konfliktfreiheit hin überprüft werden. Ob und wie lange man ein gewisses Spannungsverhältnis von normativen Feldanforderungen und Habitus aushält, bestimmt der Habitus. Teilweise durchschreitet man die Felder nicht nur, sondern begibt sich aktiv auf die Suche, sofern es eine Konfliktbelastung notwendig macht.

Damit ist der Habitus vielfältigsten Anforderungen ausgesetzt und steht insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralisierung und Ausdifferenzierung vor der enormen Herausforderung, dauerhaft biographische Sinnhaftigkeit herzustellen, was durchaus zu Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten führen kann, die jedoch nicht per se auf Habitustransformationen zurückzuführen sind. Niestradt und Ricken (2014) sprechen von einem Transformationshabitus und meinen damit, dass der Habitus vielfältigen Transformationsherausforderungen ausgesetzt und somit Transformativität als Strukturmerkmal im Habitus verankert ist (ebd.: 118).

Dieser Annahme folgend, ist der Habitus träge und veränderbar zugleich (vgl. Bourdieu 1987); also ebenso reproduktiv wie transformativ, was der Konzeption einer Dualität von Reproduktion und Transformativität im Sinne eines Entweder-Oders nicht gleichkommt. Ein mögliches Schema, um die Verwobenheit von Stabilität und Transformation zu versinnbildlichen, wäre, von einem Habituskern und einer Habituschale zu sprechen: Transformativität findet entsprechend im Kern statt und bildet die innere Widersprüchlichkeit ab, während die äußere Schale stabil bleibt. Ferner ließe sich nicht mehr von Habitustransformationen sprechen, sondern von einer generellen transformativen Beschaffenheit (Zerrissenheit) des Habitus, die nicht zuletzt durch verschiedene Erfahrungsräume sowie ihre unterschiedlichen normativen Anforderungen und ihre Bezüge zueinander generiert wird und auf diese wiederum zurückwirken. Während die empirische Forschung Instrumente hat, den Habitus zu rekonstruieren, fehlt es jedoch bislang an methodischen Herangehensweisen, die die innere per se transformative Zerrissenheit des Habitus zu analysieren vermögen.

Mit einer qualitativen Längsschnittperspektive und insbesondere mit einem fallzentrierten, intraindividuellen Forschungsdesign lässt sich aufzeigen, wie stabil und transformativ zugleich der Habitus ist. Während bisherige qualitative Forschungsprojekte aufzeigen, dass entweder eine Reproduktion oder eine Transformation stattfindet, plädiere ich dafür, stärker die Verwobenheit von Stabilität und Transformativität in den Blick zu nehmen.

4 Jugendtheoretische Implikationen: Die Ambivalenz von Widerstandsfähigkeit und Wandelbarkeit

Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Bestimmungen ist es spannend, dass Helsper et al. (2020) von einer Bewahrungs- und Kontinuitätskrise als neuartige Strukturvariante in der Adoleszenzphase sprechen. So ließen sich für Schüler*innen des exklusiv-gymnasialen Feldes – trotz tendenzieller traumatischer Krisenerfahrungen in der Jugendphase – keinerlei Ver-

änderungen des Schülerhabitus ausmachen. Die empirisch vorgefundene Dominanz reproduktiver Momente des Habitus und das Ausbleiben von Habitus-transformationen lässt jedoch zu Recht auch die Frage aufkommen, inwieweit die These der Adoleszenz als biographischer Zeitraum der Entstehung des Neuen noch haltbar bleibt.

In dieser Bewahrungs- und Kontinuitätskrise geht es vornehmlich darum, „bei aller äußeren Veränderung und durch Übergänge und Statuspassagen hindurch Kontinuität zu sichern und die eigenen Orientierungen zu bewahren – sich also im Prozess der adoleszenten Individuation treu zu bleiben“ (ebd.). Die rekonstruierten Hochleistungs-, Perfektions- und Strebensansprüche der exklusiven Schülerschaft werden in Kontinuitätslinien fortgesetzt, auch wenn sich durchaus ein Infragestellen der individuellen Lebensführung zeigt. Doch bislang galt es, Krisen zu überwinden und durch sie bzw. an ihnen zu wachsen und so Neues hervorzubringen (vgl. Erikson 1974; Oevermann 2004). Die Bewahrungskrise scheint jedoch ein lang andauernder Zustand zu sein, von dem wir (noch) nicht wissen, wie er zu überwinden ist. Hat der Leistungs-, Perfektions- und Optimierungszwang ein biographisches Ende? Oder kann man nur an den Herausforderungen scheitern, um die Krise letztlich bewältigen zu können? (Vgl. Lüdemann 2020b)

Auch für die vier jugendlichen Tänzer*innen zeigt sich einvernehmlich, dass sie unerlässlich an ihrem gesellschaftlichen Status und persönlichen Erfolg arbeiten, immer das Beste aus sich rausholen wollen und nach Perfektion und Weiterentwicklung streben. Zudem zeigt sich ebenso eine Persistenz des Teilhabitus, von dem ich annehme, dass er feldübergreifend agiert (vgl. ebd.). Aus einer biographisch-sozialisierungstheoretischen Perspektive und vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Bestimmungen jedoch möchte ich eine andere Schlussfolgerung ziehen:

Die gesellschaftstheoretischen Implikationen vielfältiger Modernisierungs- und Individualisierungsansprüche zeigen sich darin, dass die Jugendlichen, wie auch Helsper et al. (2020) es aufzeigen, durchaus ihre Lebenswelten hinterfragen und bewusst darüber reflektieren, wie sie ihr Leben gestalten wollen. Dennoch sind sie flexibel und offen bezüglich ihrer Zukunftsplanung und ihren potentiellen Möglichkeitsräumen sind kaum Grenzen gesetzt. Entsprechend meritokratischer Prinzipien der Leistungs- und Selbstoptimierung (vgl. Bröckling 2013; Helsper et al. 2020) gehen sie davon aus, dass sie alles schaffen können, wenn sie sich denn nur genug anstrengen und immer wieder an sich und ihrem Selbst arbeiten.

Um den Anforderungen einer hochgradig flexiblen Lebensgestaltung, den vielfältigen immer wieder neu zu definierenden individuellen sowie gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden und die ständige Fluidität sinnvoll bewältigen zu können, bedarf es allerdings eines Selbst, das gefestigt und stabil ist und ‚mit beiden Beinen im Leben steht‘.

Es ließ sich aufzeigen, dass während die Lebenswelten und Erfahrungsräume transformativ und wandelbar sind, der Modus Operandi der Handlungspraxis im Sinne einer Reproduktion stabil bleibt. Insbesondere für die Jugendphase zeigt sich, dass sich durch experimentelle Suchoptionen die Erfahrungsräume verändern oder an Bedeutung gewinnen oder verlieren, wie ich es für den biographischen Rahmen beschrieben habe, wobei die Suche vom Habitus geprägt ist (vgl. Bourdieu 2013). Und wiederum bestimmen die konjunktiven Erfahrungsräume den Habitus (vgl. Bohnsack 2017). Diese Erkenntnis spricht nicht zuletzt dafür, viel stärker die Verwobenheit von Reproduktion und Transformation des Habitus in den Blick zu nehmen. Ein *fallzentriertes, intraindivuelles Längsschnittsdesign*, wie ich es entwickelt habe, stellt dabei ein neuartiges methodisches Vorgehen dar, mit dem sich Dynamiken reproduktiver und transformativer biographischer Prozesse zugleich rekonstruieren lassen und somit die bisherige *Entweder-Transformation-Oder-Reproduktions-Logik* konstruktiv irritiert und im Sinne einer kritisch-reflexiven Perspektive überwunden werden kann.

Literatur

- Alheit, Peter (1992): *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen*. Hoerning, E.M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–283.
- Asbrand, Barbara/Pfaff, Nicole/Bohnsack, Ralf (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14, 1, S. 3–12.
- Böhme, Jeannette/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Pfaff, Nicole/Tervooren, Anja (2015): Tagungsbericht: Qualitative Bildungsforschung: Innovative Ansätze, neue Entwicklungen und methodologische Perspektiven. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16, 3, Art. 21. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503218>.
- Bogner, Alexander (2018): *Soziologische Gesellschaftsdiagnosen. Ein Überblick* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitativen Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack Ralf/Nohl Arnd-Michael (1998): *Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie*. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen: Leske + Budrich, S. 260–282.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2013): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (23. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2016): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Uwe (2013): Der Mensch als Akku, die Welt als Hamsterrad. Konturen einer Zeitkrankheit. In: Neckel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 179–200.
- Deleuze, Gilles (1992): Differenz und Wiederholung. München: Wilhelm Fink.
- Dreier, Lena/Leuthold-Wergin, Anca/Lüdemann, Jasmin (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: Springer VS, S. 153–168.
- Elder, Glen H. Jr./Kirkpatrick Johnson, Monica/Crosnoe, Robert (2003): The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Mortimer, J. T./Shanahan, M.J. (Hrsg.) (2003): Handbook of the Life Course. New York: Kluwer/Plenum, S. 3–19.
- Erikson, Erik H. (1974): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett.
- Fölker, Laura (2014): Organisationen im Wandel. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, 1, S. 67–85.
- Fuchs, Thomas/Iwer, Lucas/Micali, Stefano (2018): Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Fuchs, Thorsten (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91, 1, S. 14–37.
- Griese, Birgit (2010): Subjekt, Identität, Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (1991): Individualisierung von Jugend. Weinheim, München: Juventa.
- Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–158.
- Helsper, Werner/Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (2020): Veränderungen im Schülerhabitus? Schülerinnen und Schüler exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Brademann, Sven/Ziems, Carolin (2004): Erfolg und Versagen in der Schulkarriere. Eine qualitative Längsschnittstudie zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsergebnisse. Halle: Eigendruck.
- Herzberg, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M.: Campus.

- Hörnlein, Miriam (2019): Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation. Wiesbaden: VS Springer.
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 19–34.
- Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
- Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, O. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie, Bd. 2: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 327–373.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, 1, S. 13–32.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020): Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In: Thiersch, S. (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–126.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): Das 7. Schuljahr: Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.
- Krinniger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–76.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deppe, Ulrike (2014): Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 250–273.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deinert, Aline/Zschach, Maren (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Keßler, Catharina/Winter, Daniela (2016): Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Heinz-Hermann/Hüfner, Kilian/Keßler, Catharina/Kreuz, Stephanie/Leinhos, Patrick/Winter, Daniela (2018): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer VS.

- Leinhos, Patrick/Krüger, Heinz.-Hermann/Keßler, Catharina I. (2018): Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer Studie zu dualen Bildungswegen. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 170–190.
- Leuthold-Wergin, Anca (2015): Der Übergang von der Reform-Grundschule in die weiterführende Regelschule – Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: Katenbrink, N./Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg): Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Münster: MV-Verlag, S. 164–174.
- Litau, John/Stauber, Barbara/Stumpp, Gabriele/Walter, Sibylle/Wißmann, Christian (2015): Jugendkultureller Alkoholkonsum. Riskante Praktiken in riskanten biographischen Übergängen. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüdemann, Jasmin (2020a): Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In: Thiersch, S. (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 391–406.
- Lüdemann, Jasmin (2020b): Der Weg zur Tänzerin und zum Tänzer. Eine qualitative Längsschnittuntersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Niemann, Mareke (2015): Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein qualitativer Längsschnitt. Wiesbaden: Springer VS.
- Niestradt, Fabian/Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–124.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews. In: Sozialer Sinn, 17, 2, S. 329–354.
- Nohl Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Phasen und Ressourcen transformativer Bildungsprozesse. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–138.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Gießen: Lucius & Lucius, S. 155–183.
- Petersen, Dorte/Asbrand, Barbara (2013): Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, 1, S. 49–65.
- Petersen, Dorte/Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2020): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zur Rekonstruktion unterrichtlicher Passungsverhältnisse im qualitativen Längsschnitt. In: Thiersch, S. (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 275–298.

- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, Markus (2005): Weder Determinismus noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-theorie im Licht neuer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25, 3, S. 281–296.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitus-transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Thiersch, Sven (Hrsg.) (2020): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Thiersch, Sven/Köhler, Sina (2013): Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive. Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, 1, S. 33–47.
- Vogd, Werner (2020): Längsschnittstudien in der Organisationsforschung – eine metatheoretische Sensibilisierung zur Erforschung von Wandlungsprozessen. In: Thiersch, S. (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 87–108.
- Wagner, Hans Josef (2004): Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II. Frankfurt a. M.: Humanities online.
- Winter, Daniela/Niemann, Mareike/Kotzyba, Katrin/Hüfner, Kilian (2019): Dokumentarische Längsschnittforschung: Orientierungen von Schüler*innen exklusiver Schulen in der Spannung von Transformation und Wandel sowie Kontinuität und Reproduktion. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20, 1, S. 91–106.
- Wittek, Doris/Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Keller-Schneider, Manuela (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: Thiersch, S. (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, S. 297–322.

Relationierung

„Da krieg-ich-richtig ne Gänsehaut“

Zum Einsatz von (rekonstruktiv-responsiven) Foto-Gruppendiskussionen zur Untersuchung abwertender Modi der Differenzbearbeitung

Kristin Flugel

1 Einleitung: Zur Wahrnehmung und Bearbeitung von Differenz

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie man die Wahrnehmung von sowie den Umgang mit Differenz – zugespitzt: Andersheit/Alterität oder Fremdheit/Alienität¹ – angesichts der Zunahme anti-pluralistischer Tendenzen in Deutschland, verstanden als wichtige Dimension sozialen oder gesellschaftlichen Wandels, qualitativ-empirisch untersuchen und die Befunde erziehungswissenschaftlich reflektieren kann. Hintergrund ist meine Promotionsstudie mit dem Arbeitstitel „Reflexivität und Ressentiment. Zur Wahrnehmung und Bearbeitung von Differenz“, deren Gegenstand *Modi der Differenzwahrnehmung und -bearbeitung* in Deutschland lebender Erwachsener sowie die damit einhergehende *Verhandlung der eigenen sozialen Un-/Zugehörigkeit* ist. Vor dem Hintergrund der empirisch vielfach festgestellten Verfestigung anti-pluralistischer und feindseliger Orientierungen zielt das Forschungsinteresse insbesondere auf die Erschließung *abwertender* Modi der Differenzbearbeitung.

Zur exploratorischen Annäherung an diesen Forschungsgegenstand wurde das Foto-Gruppendiskussionsverfahren gewählt, eine Sonderform der Gruppendiskussion als etabliertem methodischen Verfahren der qualitativen Sozialforschung (vgl. Ralf Bohnsack im Anschluss an Werner Mangold, z.B. Bohnsack 2000, Loos/Schäffer 2001), indem Fotos² anstelle von verbalen Stimuli als visuelle Gesprächsreize eingesetzt werden. Fotos werden derart als Er-

1 Vgl. Ricken/Balzer 2007 zur Radikalisierung differenztheoretischer Perspektiven entlang dieser Begriffe.

2 ‚Foto‘ wird synonym zu ‚Bild‘ verwendet.

kenntnisinstrumente genutzt, da die Unterscheidung sprachlicher und fotografischer Medialität die hier vertretene erste These begründet, dass die Vorlage gegenständlicher Bilder, die unterschiedliche Menschen in verschiedenen Situationen zeigen, eine *andere* Diskussion hervorbringen könnte als das mündliche Formulieren von Fragen oder Diskussionsaufforderungen: Die konstitutive Polysemie von Fotografien eröffnet einen Raum für vielfältige Anschlüsse, sodass durch eine komparative Analyse mehrerer Gruppendiskussionen die je spezifische Form und der Inhalt der Diskussionen, insbesondere „kollektive Orientierungen, Wissensbestände und Werthaltungen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 94) der Diskutierenden gegenüber den abgebildeten Sujets, andersartig rekonstruierbar sind, so die Annahme.

Die Auswertung der Foto-Gruppendiskussionen erfolgt – konventionalisiert – zunächst aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack im Anschluss an u.a. Karl Mannheim, z.B. Bohnsack 2003, 2017; Loos et al. 2013). Es geht dabei um Antworten auf die Frage, welche Akteur*innen sich milieu- bzw. habitusgebunden auf was (z.B. Religionszugehörigkeit, Geschlecht, Lebensweise, äußere Erscheinung wie z.B. Körpermodifikationen) und wie differenzierend beziehen, wenn sie sich in einem nicht-standardisierten, aber artifiziellen Setting zu einem Foto äußern (sollen). Dabei geraten Hierarchisierungen und Abwertungen als Teil der Differenzbearbeitung in den Blick, die dann in der Reflexion der Befunde unter Einbezug entsprechender theoretischer Rahmungen als feindselige Haltungen, Ressentiments oder Vorurteile der Diskutierenden beschrieben und in ihrer Gestalt, Logik und Funktion rekonstruiert werden können. In einem zweiten, nur analytisch unterschiedenen Schritt erfolgt eine Ergänzung der Datenauswertung aus ‚praxeologisch-konstruktivistischer Perspektive‘, indem das *Doing and Undoing Differences* (vgl. Hirschauer 2014; zuerst West/Fenstermaker 1995) der Diskutierenden als Herstellung und Aushandlung von Un-/Zugehörigkeit analysiert wird. Es gilt nun, Antworten auf die Frage zu finden, *welche* Differenz aus einem Set *konkurrierender* und *kontingenter* Kategorisierungen sinnhaft selektiert und ‚getan‘ wird und welche Differenz übergangen, also ‚nicht getan‘ wird. Die Foto-Gruppendiskussionen geraten so als soziale Praktiken in den Blick, die etwas über Relevanz-Setzungen der diskutierenden Akteur*innen und ihre Mitgliedschaften in „gruppenartigen Entitäten“ (Hirschauer 2014: 171) verraten. Differenzen werden dabei als „*praktisch vollzogene*, körperlich und situativ materialisierte sowie institutionell geronnene ‚Real-Essentialisierungen‘“ (ebd.: 188), letztlich also als performativ *hergestellt* verstanden.

Mittels der beiden Perspektivierungen soll das *gesellschaftliche* Problem des anti-pluralistischen (d.h. ‚misslingenden‘) Umgangs mit Differenz vorrangig sozialwissenschaftlich analysiert, aber auch eine kultursoziologische Sichtweise auf soziale Wirklichkeit(en) einbezogen werden. Der Forschungsgegenstand kann so facettenreicher analysiert bzw. konstituiert werden. Das Foto-

Gruppendiskussionsverfahren kann zudem zu einem rekonstruktiv-responsiven Verfahren erweitert werden, um den „alltagspraktische[n] Bewertungslogiken“ (Lamprecht 2012: 19) der Diskutierenden noch besser auf die Spur zu kommen, so die hier verfolgte zweite These. Den Diskutierenden werden dazu in einer oder mehreren Feedback-Schleifen in responsiven Evaluationsgesprächen Transkripte, Fotos oder Videos ihrer eigenen Diskussionspraxis sowie Rekonstruktionen/Interpretationen der Forschenden vorgelegt.

Eine Herausarbeitung der Möglichkeiten des dargelegten forschungsmethodischen Vorgehens ist Ziel dieses Beitrags. Im Folgenden wird also die Frage beantwortet, inwiefern (rekonstruktiv-responsive) Foto-Gruppendiskussionen besonders geeignet sind, abwertende Modi der Differenzbearbeitung im Kontext anti-pluralistischer Tendenzen zu untersuchen. Zunächst wird der Ausgangspunkt der Überlegungen zur Konzeption der Studie, die Beobachtung anti-pluralistischer Tendenzen als Dimension gesellschaftlichen Wandels in Deutschland, skizziert (2). Anschließend werden begriffliche Klärungen hinsichtlich verschiedener Dimensionen des Differenzbegriffs und erziehungswissenschaftliche Bezüge auf Differenz dargelegt (3). Sodann werden das (rekonstruktiv-responsive) Foto-Gruppendiskussionsverfahren und seine Gewinne unter Einbezug von Beispielen aus dem Datenmaterial der Studie vorgestellt (4).

2 Gesellschaftlicher Wandel: Zur Zunahme anti-pluralistischer Tendenzen

Ein Anlass für die Konzeption der Studie war die Beobachtung einer Zunahme oder mindestens Persistenz anti-pluralistischer Tendenzen in Deutschland. Sie korrespondiert mit den Ergebnissen der von 2002 bis 2012 durchgeführten repräsentativen quantitativ-empirischen Einstellungsstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) sowie Befunden der nachfolgenden ‚Mitte-Studien‘. Zuletzt wurde „eine gewisse Stabilisierung menschenfeindlicher Einstellungen in der deutschen Bevölkerung“ (Zick/Küpper/Berghan 2019: 79)³

3 *Einwände* gegen die GMF-Langzeitstudie (Leitung: Wilhelm Heitmeyer) hinsichtlich der durch sie beförderten Reproduktion von Praktiken des Un/Sichtbarmachens bestimmter hegemonialer Differenzlinien waren ein weiterer Anlass für die Konzeption der Promotionsstudie. Ablehnende Einstellungen gegenüber „schwachen Gruppen“ (Heitmeyer 2015: 9) wurden entlang von Konstrukten wie Sexismus, Homophobie, Fremdenfeindlichkeit oder der Abwertung von Sinti und Roma mit einem integrativen Konzept als ‚Syndrom‘ gefasst. Mit ihrer Publikationsreihe „Deutsche Zustände“ (vgl. zuletzt Heitmeyer 2015) war die Studie musterbildend für die Leipziger Mitte-Studien und Studien des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, die weitere Gruppen einbeziehen, so z.B. Trans*Menschen in Zick/Küpper/Berghan 2019.

konstatiert. In diesen Studien wird das Problem der Abwertung jedoch vereinfachend verhandelt, indem diese durchweg als unerwünschtes Ressentiment aufgefasst wird, so die der Promotionsstudie zugrunde liegende Annahme. Es bleibt offen, was es *bedeutet*, ein Ressentiment zu hegen, welche unterschiedlichen Modi des Umgangs mit Differenz es gibt und welche Differenzierungen hinsichtlich des Grades oder der Art und Weise von Abwertungen vorgenommen werden können.

Seit nunmehr 20 Jahren wird diskutiert, inwiefern insbesondere Angehörige der – selten präzise bestimmten – ‚gesellschaftlichen Mitte‘ angesichts gesellschaftlichen Wandels unter Druck geraten, Erfahrungen der Missachtung bei fehlender Anerkennung machen und aus Angst vor dem sozialen Abstieg zum Erhalt ihrer sozialen Lage rüde Praktiken der Distinktion und Abgrenzung kultivieren. Einige der jüngsten soziologischen Zeit- und Gegenwartsdiagnosen verstehen anti-pluralistische Gesinnungen als eine Folge durchgesetzter Globalisierungsdynamiken und des Neoliberalismus: Eine zunehmende gesellschaftliche Differenzierung und Pluralisierung bringe zugleich auch Segregation und ein Aufbegehren gegen Pluralität, also gegen die „Vielfalt gleichberechtigt nebeneinander bestehender und miteinander um Einfluss [und] Macht konkurrierender Gruppen, Organisationen, Institutionen, Meinungen, Ideen, Werte, Weltanschauungen usw.“ (Duden o.J.) mit sich. Die internationale politische und soziale Lage wird bspw. mit Verweis auf z.B. Terrorakte, eine Verrohung des öffentlichen Diskurses, den Aufstieg von Demagogen und zunehmende Hasskriminalität (vgl. Geiselberger 2017: 7ff.) unter der Überschrift einer ‚großen Regression‘ verhandelt, eines „Zurückfallens hinter ein für unhintergebar erachtetes Niveau der ‚Zivilisiertheit‘“ (ebd.: 9). Solcherlei zeitdiagnostische Beobachtungen, die andernorts begründet auch kritisch diskutiert werden, werden für die Promotionsstudie in ihrer ‚deiktischen Funktion‘, d.h. als Fingerzeig aufgenommen, der „die Aufmerksamkeit auf einen aktuell beobachtbaren Trend [lenkt], der sich als relevant für die gesamte Gesellschaft deuten lässt“ (Krähnke 2016: 8) und somit eine Untersuchung wert ist. Dieser Trend wird hier als *Anti-Pluralismus, als Ablehnung konkurrierender gleichberechtigter Anderer* gefasst. Dies impliziert die Frage, welchen ‚gruppenartigen Entitäten‘ man sich zugehörig fühlt und wer dementsprechend zur ‚Eigen-‘ oder ‚Fremdgruppe‘ gerechnet wird. „So muss die Konstruktion des Fremden immer auch als eine Konstruktion der Sphäre des Eigenen – und umgekehrt – verstanden werden“ (Ricken/Balzer 2007: 65).⁴ Durch den notwendigen Abgrenzungsprozess kommt dem Fremden dabei oftmals die Rolle zu, (negativ besetzte) „Gegenidentifikationen zu ermöglichen“ (ebd.).

4 „Während der Begriff des Anderen seinen Gegenpol in den Begriffen des ‚Selben‘ wie des ‚Selbst‘ findet, steht dem Begriff des Fremden der des Eigenen gegenüber. Bedeutsam daran aber ist [...], dass die Fremdheitsproblematik [...] als eine Konstruktions- oder Projektionsproblematik (mit zwei Seiten) verstanden werden muss“ (Ricken/Balzer 2007: 65).

Angesichts zunehmender sozialer Ungleichheiten zeichnet sich „ein demokratischer Klassenkonflikt [ab], der in seinem Kern vom Kampf um politische und soziale Bürgerrechte getrieben ist“ (Nachtwey 2016: 13). ‚Autoritäre Versuchungen‘ haben die ‚offene Gesellschaft‘ erreicht (vgl. Heitmeyer 2018); in Zeiten einer ‚regressiven Moderne‘ haben „Ressentiments und Stereotype [...] eine Orientierungsfunktion, primitive Formeln und Verschwörungstheorien reduzieren die herrschende Unübersichtlichkeit und bringen Ordnung in das vermeintliche Chaos“ (ebd.: 221). Sorgenvolle derzeitige Diagnosen haben gemein, dass sie ökonomische Ungleichheiten „in Konkurrenz um knappe politische Aufmerksamkeit mit gegenüber diesen Anliegen gleichgültigen Gruppierungen [sehen], die ihre Identitätspolitik [...] mit inzwischen gefestigtem politischen Einfluss betreiben“ (Schimank/Volkman 2019: 254).

„Als immer wieder hochexplosiver derzeitiger Zwischenstand dieser schwierigen Gemengelage wird ein auftrumpfender und in nennenswerte Teile der Mittelschichten hineinragender politisch rechter ‚Populismus‘ mit einem von ‚gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘ geprägten harten Kern ausgemacht.“ (Ebd.)

Wir leben demnach – nicht erst seit Ausbruch der Corona-Pandemie – in krisenhaften Zeiten. Es scheint lohnenswert, der anti-pluralistischen Ablehnung Anderer grundlegend nachzugehen, um ein differenzierteres Bild über die Herstellung und Verhandlung sozialer Differenzen zu gewinnen.

3 Begriffliche Klärungen: (Erziehungswissenschaftliche) Differenzen über Differenz

Um vor diesem Hintergrund die Konzeption der Promotionsstudie nachvollziehbar zu machen, müssen an dieser Stelle einige Klärungen vorgenommen werden. Die Erziehungswissenschaft ist geprägt von „Differenzen über Differenz“ (Lutz/Wenning 2001: 11), d.h. die Beschäftigung mit Differenz erfolgt in Theorie und Forschung der Erziehungswissenschaft auf vielfältige und uneinheitliche Weise und der Begriffsgebrauch ist „mindestens unübersichtlich“ (Ricken/Reh 2014: 25). Insgesamt besteht an Differenz – *insbesondere*, wenn sie als (soziale) ‚Ungleichheit‘ (*vertikale Differenz*) aufgenommen wird – in der „Erziehungswissenschaft in ihren Teil- und Subdisziplinen ein anhaltendes, wenngleich in Konjunktoren verlaufen(d)es Interesse“ (Diehm/Kuhn/Machold 2017: 1). Zu quantitativ-empirischen und qualitativ-rekonstruktiven Perspektiven kommen historische Betrachtungsweisen sowie theoretisch-systematische Reflexionen des Differenzbegriffs und von Differenzkategorien hinzu. Letztere werden – häufig in einer kritisch-reflexiven Bezugnahme auf ihre Verwendung in der empirischen Forschung – als konstruiert entlarvt.

Beklagt wird die Reifizierung etablierter Kategorien wie Geschlecht/*Gender*, Klasse/*Class* oder Ethnie/*Race*, die als Klassifizierungen oder „Humankategorisierungen“ (Hirschauer 2014: 170) bestimmte Differenzen überhaupt erst als relevant markieren. Werden Zuordnungen zu diesen Kategorien dann per Unterstellung einer „individuelle[n] Eigenschaft‘ und ihrer Aggregation als gegebene[n] ‚Menschensorten‘“ (ebd.: 170) vorgenommen, sind diese als Diskriminierungen zu verstehende Zuschreibungen, „die auf [...] gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen basieren“ (Diehm/Kuhn/Machold 2017: 6).

Dem Dilemma versuchen sozialkonstruktivistische und poststrukturalistische Perspektivierungen von Differenz zu entkommen, indem der Fokus auf die *Herstellung* bzw. Hervorbringung von Differenz(kategorien) gelegt wird. „In der mikroanalytisch ausgerichteten Ethnomethodologie“ bzw. aus praxistheoretischer Perspektive werden Differenzen sodann „als praktische Vollzüge, die den Praxen weder vorgängig noch äußerlich sind, konzeptualisiert“ (ebd.: 5). Diese Perspektive wird bei der Auswertung der Foto-Gruppendiskussionen einbezogen. Sprachtheoretisch informierte poststrukturalistische Zugänge verstehen Differenz als „Effekt sozialer Machtpraktiken [...], die in Prozessen der Subjektivierung durch performative Wiederholungen hergestellt wird. Differenzkategorien werden dabei als diskursiv und historisch erzeugt, fluid, veränderbar und nicht fixierbar gedacht“ (ebd.). Letztgenannte Perspektiven problematisieren damit auch politisch-moralische Forderungen nach „Gleichheit beziehungsweise Gleichwertigkeit des Ungleichen“ (Ricken/Reh 2014: 28) – Stichwort Diversity –, die Ungleichheitsverhältnisse vielmehr dethematisieren (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2017: 6). Quer zu den angerissenen Perspektiven liegen die Debatten um Intersektionalität als Überzeugung, dass unterschiedliche Differenzkategorien in ihrer Überlagerung und ihrem Zusammenwirken analysiert werden müssen (vgl. ebd.: 7).

Trotz dieser Einsichten muss mit Blick auf Dimensionen des Differenzbegriffs anerkannt werden, dass bipolare „Differenzlinien als soziale Ordnungskategorien“ (Lutz/Wenning 2001: 19) funktionieren (*horizontale Differenz*). Diese Grunddualismen sind Oppositionspaare, die allerdings ein „Normalitätskonstrukt“ (ebd.: 20) beinhalten: Obwohl Differenzen wie die zwischen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ (Kategorie: Geschlecht) zunächst komplementär scheinen, funktionieren sie hierarchisch, indem eine Seite als hegemoniale Norm gesetzt, die andere als *Abweichung* markiert wird. Differenz bezeichnet grundsätzlich einen „Unterschied bzw. eine Verschiedenheit (und insofern auch eine Unstimmigkeit) [...], die aus einem Vergleich bzw. einer Unterscheidung resultiert und nur darauf sich bezieht“ (ebd.: 26). Insofern kann „man nur relativ anders und verschieden – und zwar in Hinsicht auf eine als gemeinsam unterstellte Eigenschaft –, nicht aber schlechthin verschieden sein“ (ebd.). Im Folgenden wird dies als *relative Differenz* gefasst (vgl. Ricken/Reh 2014), z.B. hinsichtlich der Kategorie ‚Alter‘: Kinder sind jung im Vergleich zu Erwach-

senen. Um die Auseinandersetzung mit derlei relativen Differenzen geht es bei der Fotoauswahl und -diskussion.

Davon zu unterscheiden ist Differenz als theoretischer Grundbegriff und Theorieprinzip: Spätestens seit „den Debatten zur sogenannten ‚Postmoderne‘“ wird mit der theoretischen Fassung von Differenz als *radikaler Differenz* „eine spezifische Form des Denkens selbst bezeichnet und gegen identitätstheoretische Ansätze konturiert“ (Ricken/Balzer 2007: 57). Es kann etwa seit den 1980er Jahren ein „Primat der Differenz“ (Ricken/Reh 2014: 26), eine veränderte Denkform ausgemacht werden, die nun mit Differenz „auch eine radikal gedachte Unterschiedenheit und Singularität bezeichnet [...], die gerade durch kein Allgemeines, keine Einheit mehr zusammengehalten wird, so dass neben Verschiedenheit nun auch Andersheit und Fremdheit [...] als Bedeutungsfacetten von Differenz mit anklingen“ (ebd.: 27).

„Mit Differenz – so ließe sich nun bilanzieren – taucht [...] zunächst ein ganzes Bündel von (auch heterogenen) Problemstellungen auf, die zwar irgendwie zusammenhängen, doch auch unterschiedliche Bedeutungsfacetten haben, was an den jeweilig aufgerufenen Gegenbegriffen deutlich werden kann“ (ebd.: 28) – etwa Gleichheit, Identität, Einheit, Ordnung, das Allgemeine (vgl. Ricken/Balzer 2007: 57). Die Studie nimmt eine Art ‚Meta-Perspektive‘ ein, d.h. Differenz kommt mehrfach und unterschiedlich vor – in der ihr zugrunde liegenden Problemstellung als Gegenstand, in ihrer theoretischen Rahmung sowie ihrer methodisch-methodologischen Anlage.

Ein genuin erziehungswissenschaftliches Interesse ist dabei auf der Ebene der Einordnung und Reflexion der Befunde in mehreren Hinsichten angesiedelt: Zum einen sollten (abwertende) Modi der Differenzbearbeitung auch bei (professionell) pädagogisch Handelnden untersucht werden. Dies wird in der Studie in Ansätzen umgesetzt, weil Lehrer*innen, aber auch Eltern und Großeltern involviert sind. Folgestudien könnten hier systematisch anknüpfen.

Zum anderen rufen Foto-Gruppendiskussionen die Frage auf, inwiefern nicht nur kollektive Orientierungen und *konjunktives Wissen*, also implizite, handlungsleitende Wissensbestände als inkorporiertes und habitualisiertes (Erfahrungs-)Wissen (vgl. Bohnsack 2017: 20) die Differenzbearbeitung strukturieren, sondern auch das verfügbare Wissen über (den Diskurs über) verschiedene ‚schwache Gruppen‘: Werden die Abgebildeten als Angehörige einer Minorität markiert und wenn ja, was wissen die Diskutierenden über diese? Praxeologisch-wissenssoziologisch wird derlei Wissen als in Common-Sense-Theorien verankertes *kommunikativ-generalisiertes Wissen* angesehen, das als intersubjektives Wissen Orientierungsschemata, institutionalisierte normative Erwartungen und Rollen beinhaltet. Entlang der für die dokumentarische Methode zentralen Unterscheidung der beiden in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehenden Wissensformen wird auch rekonstruierbar, wie sich Diskutierende zur institutionalisierten Norm der Gleichwertigkeit aller Menschen

positionieren, ob sie um die Debatten um *Political Correctness* wissen und ob und inwiefern sie ihre eigenen Werthaltungen reflektieren (können).

Daran schließt die Annahme an, formale Bildung würde dazu beitragen, „relevante Kompetenzen [...] für ein friedliche[s] Zusammenleben in der modernen Gesellschaft“ (Heyder 2003: 78) zu liefern, weil „mit einem zunehmenden Bildungsgrad weniger intolerante Einstellungen und Vorurteile einhergehen“ (ebd.). In der Promotionsstudie wird im Gegensatz dazu diejenige Dimension von Bildung, die den Umgang mit Differenz ggf. strukturiert, als Reflexivität gefasst. Die Fähigkeit zur Reflexion ist – im Unterschied zum Denken in bloßer Gegenstandsbezogenheit – die Bedingung der Möglichkeit, sich Voraussetzungen und Grenzen der eigenen (Wert-)Haltungen immer wieder bewusst machen zu können. Geprüft wird am Datenmaterial die Annahme, Reflexivität könnte in actu den Umgang mit Differenz so strukturieren, dass ablehnende Artikulationen anders strukturiert, z.B. ‚eingehegt‘ würden.

4 Methodisches Verfahren: Zu (rekonstruktiv-responsiven) Foto-Gruppendiskussionen

Die methodisch-methodologische Anlage der hier verhandelten Studie wurde eingangs bereits dargestellt. Nun gilt es, vor dem Panorama der bisherigen Ausführungen Möglichkeiten dieses forschungsmethodischen Vorgehens herauszuarbeiten.⁵ Inwiefern sind (rekonstruktiv-responsive) Foto-Gruppendiskussionen besonders geeignet, abwertende Modi der Bearbeitung relativer Differenz, anti-pluralistische Orientierungen und Bewertungslogiken sowie abwertende exkludierende Praktiken des Differenzierens, der Distinktion und Grenzziehung beobachtbar zu machen? Das Gruppendiskussionsverfahren wird gewählt, weil es die Analyse von kollektiven Orientierungen und Wissensbe-

5 Zahlreiche forschungspraktische Herausforderungen ergeben sich hinsichtlich der Begründung der Fotoauswahl, der Wahl des Datenträgers, der Bilderabfolge (Stichwort: Interpikturalität) und -anzahl sowie der Frage danach, ob die eingesetzten Bilder (vorab) (dokumentarisch) interpretiert werden sollten. Nicht zuletzt erfolgt eine Auswertung teils komplexen Datenmaterials; der polyseme Bedeutungsgehalt der Fotos und die Transkripte müssen in ihrer Verwobenheit analysiert werden. Tertium comparationis ist zunächst die Betrachtung desselben Bildes durch mehrere Gruppen. Michel (2006) liefert dazu ein differenziertes Begriffsinventar. Darüber hinaus ist kritisch einzuwenden, dass die Künstlichkeit der Erhebungssituation stets die Reichweite der zu gewinnenden Erkenntnisse einschränkt, da die Diskutierenden vermittelt über ein asymmetrisches Setting auf die Fotos reagieren, das „implizit nach Gesichtspunkten schulischer Unterweisung und Prüfung reguliert wird“ (Michel/Wittpoth 2009: 97). Dies versucht der rekonstruktiv-responsive Zugang zu relativieren, allerdings muss der Anspruch, auf die Vorlage von Fotos oder Interpretationen der Forschenden reagieren zu müssen, zugleich als (subjektivierende) Zumutung beschrieben werden.

ständen – gegenüber verschiedenen relativen Differenzen bzw. Sujets – per dokumentarischer Methode ermöglicht. Die Gruppendiskussion wird praxeologisch-wissensoziologisch als „der soziale Ort der [...] Artikulation und Repräsentation [...] kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2000: 378) verstanden, sodass milieu- und habitusspezifische Bewertungslogiken rekonstruierbar werden, wenn Realgruppen diskutieren. Dies ist vor dem Hintergrund der (mit Konkurrenz einhergehenden) Pluralisierung und Segregation der Gesellschaft sinnvoller als ein Bezug auf individuelle Orientierungen.

In der Promotionsstudie wurden bisher acht Realgruppen, deren Mitglieder sich hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status, Alters, Geschlechts usw. unterscheiden, zehn ausgedruckte Fotos einzeln nacheinander vorgelegt. Die Fotos bilden unterschiedliche Menschen bei unterschiedlichen Tätigkeiten ab.

Abb. 1: Quelle: Mark Horvath, <https://turmsegler.net/img/2010/computer-homeless.jpg> [Zugriff: 01.02.2021].



Sie entstammen der Presse, Instagram oder Bilderdatenbanken und zeigen einerseits ‚klassische‘ Sujets aus den GMF-Studien wie einen prototypisch als obdachlos zu erkennenden Mann, der draußen auf dem Boden vor einem Laptop sitzt (Abb. 1), sowie andererseits auch eine Spielplatzszene oder Geschäftsleute im Gespräch. So soll den differenzierenden Wahrnehmungs- und Relevanzstrukturen der Beforschten im größtmöglichen Raum nachgespürt werden und auch die Artikulation von Nähe, Zugehörigkeit o.ä. möglich sein. Die Forscherin fordert vor Hereingabe des ersten Fotos dazu auf, alles zu sagen und zu diskutieren, was zu den Fotos einfällt.

Bei der Fotoauswahl wird mit Burkard Michel (2006) eine Unterscheidung im Anschluss an Umberto Eco aufgenommen, der eine ‚fundamentale‘ *paradigmatische* Offenheit von einer syntagmatischen Offenheit unterscheidet. Erstere begleitet jegliche Wahrnehmungsprozesse, wohingegen letztere

im Anschluss an Wolfgang Iser als Leerstelle definiert wird, „d.h. als semantische Unbestimmtheit der Relationen zwischen gegebenen Bildelementen“ (ebd.: 93). Dies rege die Rezipierenden dazu an, diese unter Rückgriff auf ihre jeweiligen Normalitätserwartungen „in ein Schema zu schließen bzw. eine ‚Geschichte‘ zu erzählen, die eine sinnvolle Verbindung zwischen den Bildelementen herstellt“ (ebd.). So reagieren Diskutierende auf das jeweils zuerst gezeigte Foto des Obdachlosen folgendermaßen:

@(.)@ N Obdachloser, oder? Würd-ich sagen, nich? Aber Laptop. Schöner Kontrast.

Verschiedene Geschichten werden erzählt, um den Bedeutungssinn des Fotos hervorzubringen, so wird die Person z.B. in *Gegennarrationen* zur Obdachlosigkeit als ‚Pilgerer‘ bezeichnet, der gerade ‚seinen Reisebericht reinstellt‘. Dieser positive Gegenhorizont bleibt aber nicht ungebrochen stehen, kurz darauf heißt es:

Es könnt es könnt ja auch ganz anders sein. Es könnte ja auch sein, dass der Mensch diese Laptoptasche irgendwo hat mitgehen lassen. Und jetzt mal guckt, was er da für-n Laptop erwischt hat.

Das Foto gibt ein Rätsel auf und funktioniert als Diskussionsstimulus in besonderer Weise, weil der Laptop als Referenzobjekt ‚nicht ins Bild passt‘.

Der Einsatz von gegenständlichen Fotos erzeugt auf diese Weise einen anderen, gewissermaßen offeneren Diskurs als die Formulierung einer Eingangsfrage, die Sujets immer begrifflich fassen muss. Semiotisch ausgedrückt: Begriffe sind Signifikanten, die auf Signifikate verweisen, die wiederum auf Gegenstände als Referenzobjekte bezogen sind. Es macht einen Unterschied, ob man einer Gruppe ein Foto vorlegt, auf dem der Innenraum eines Gebäudes aus Stein zu sehen ist, der Treppenstufen, Arkaden, eine goldfarbene Plastik sowie Personen in hellen Gewändern usw. enthält, wobei eine Person auf der Treppe liegt und ein etwas anderes Gewand trägt (Abb. 2), oder ob man fragt: „Welche Erfahrungen haben Sie mit der katholischen Kirche gemacht?“. Die auf dem gegenständlichen Foto wahrnehmbaren Bildelemente müssen erst gedeutet und z.B. als Symbol (Kreuz) oder Praktik (Sakrament der Weihe) erkannt werden. Hier zeigt sich die in Abschnitt 3 angesprochene Relevanz des kommunikativ-generalisierten Wissen in seiner Diskrepanz zum konjunktiven Wissen, denn was überhaupt als etwas wahrgenommen und beschrieben werden kann, ist durch die Wissensbestände vorstrukturiert. So erkennt eine Gruppe von angehenden Kinderpfleger*innen die Szene als Abbildung einer sakralen Praktik, wundert sich aber über die am Boden liegende Person, da diese nicht in die Relationen zwischen den gegebenen Bildelementen eingeordnet werden kann:

Nur is halt komisch, dass er da so rumliegt.

Abb. 2: Quelle: Bistum Essen, Instagram, <https://www.instagram.com/p/BU2SPFZh0Gn/?taken-by=ruhrbistum> [Zugriff: 01.02.2021].



Abb. 3: Quelle: Birlow Photography, Instagram, <https://www.instagram.com/p/BVxIfpdgdIL/> [Zugriff: 01.02.2021].



Andere Gruppen wissen um den Ablauf einer Priesterweihe, artikulieren ihr Wissen und bringen Zugehörigkeit performativ hervor – oder sie grenzen sich explizit ab und bringen die Abgebildeten als Andere, z.B. als Angehörige einer Konfession hervor, der sie nicht (mehr) zugehören. Dabei können auch Diffe-

renzen relevant gesetzt werden, die die Forscherin ‚übersehen‘ hatte, wie z.B. Tattoos auf einem Hochzeitsfoto (Abb. 3). Zudem können Differenzsetzungen im Diskurs auch wieder negiert werden (vgl. Hirschauer 2014: 183). So wird insbesondere in der Komparation mehrerer Diskussionen rekonstruierbar, welche Unterscheidungen von den Diskutierenden relevant gemacht und welche – intentional oder unbewusst – nicht ‚getan‘ werden.

Die Bildelemente der Fotos transportieren mehrdeutige Orientierungsgehalte. Interessant ist dann jeweils, *welcher* Orientierungsgehalt *wie* von der Gruppe wahrgenommen und diskutiert wird. Aus *habitus-theoretischer Perspektive* ermöglicht das geteilte ‚praktische Wissen‘ der Diskutierenden bzw. Rezipierenden eine vor-sprachliche, unmittelbar verstehende Sinnbildung und Verständigung über die Bedeutung des Fotos. Die „Konzeptionalisierung fotografischer Medialität“ (Holschbach 2014: 274) ist derweil umstritten und kreist um die Frage, ob der Wirklichkeitsbezug der Fotografie „dem Medium immanent oder allein Effekt kultureller Codierungen“ (ebd.) ist. Fotos ‚funktionieren‘ genau deswegen, weil sie zugleich als Abbild und als polyseme Textualität – *Sinnbild* – wahrgenommen werden.⁶ Die Rede vom Abbild ist bezogen auf „die anschauliche Evidenz“ (Michel 2006: 46) und Funktionsweise von Bildern als ‚Ersatzreizen‘. „Bilder unterscheiden sich u.a. durch ihre Ikonizität und Simultaneität von sprachlichen Zeichensystemen“ (ebd.: 64) und vermitteln sich auf eine Art und Weise, die durch nichts anderes zu ersetzen ist. Die Polysemie des Bildtextes als Sinnbild ermöglicht derweil die dargestellten *unterschiedlichen* Sinnkonstitutionen.

So bietet sich der Einsatz von Fotos vor allem für die Untersuchung von kollektiven Orientierungen zu heiklen, polarisierenden Themen an, die oft gemäß sozialer Erwünschtheit bearbeitet werden. Es wurde in der Auseinandersetzung mit dem Foto-Gruppendiskussionsverfahren bereits darauf hingewiesen, dass mithilfe von visuellen Gesprächsanreizen „Phänomene wie Sexismus und Homophobie erforscht“ (Degele/Kesselhut/Schneickert 2009: 364) werden können, obwohl Akteur*innen zum Sprechen gebracht werden müssen, „die weder als sexistisch noch homophob diskreditiert werden“ (ebd.), noch als anti-pluralistisch in irgendeiner anderen Dimension gelten wollen. Dabei ist diskutabel, ob die „Interpretationsoffenheit von Bildern [...] eine enorme Entlastung“ (ebd.: 376) darstellt, denn je nach Foto kann dies auch zutiefst irritieren und parasprachliche und ggf. *körperliche Reaktionen* hervorrufen, z.B. das Wegschleudern des Fotos vom Tisch. Bspw. führen zwei

6 Burkard Michel konnte in einer qualitativ-rekonstruktiven Studie im Bereich der Rezeptionsforschung theoretisch herleiten und empirisch nachweisen, dass der ‚Sinn‘ eines Fotos erst im Prozess seiner Rezeption entsteht und letztlich habitusgebundenes „Interaktionsprodukt von Bild und Rezipierenden“ (Michel 2006: 188) ist. So zeigt sich der ‚Habitus at Work‘ als „modus recipiendi“ (Michel/Wittpoth 2009: 83) und Rezeptionsprozesse werden „als vorbegriffliche und atheoretische Praktiken“ (ebd.: 84) verstehbar.

Diskutierende ihr Unbehagen und ihre Unzugehörigkeit zu zwei auf einem Foto abgebildeten Personen (Abb. 4) folgendermaßen auf:

- W1: °Also dies würd ich am liebsten gleich umdrehen.°
 W2: @(.)@
 (3)
 W2: °Da wären die aber ganz enttäuscht, die jungen Damen. @(.)@°
 W1: °Gott, nee.°
 (7)
 W1: Da krieg-ich-richtig ne Gänsehaut, ganz- so unangenehm is mir dieses Bild.
 [atmet laut Luft durch die Zähne ziehend ein] (2) An diesen Plastikfrauen.

Abb. 4: Quelle: Instagram, <https://www.instagram.com/p/BQfAREiDN4F>
 [Zugriff: 15.02.2017].



In Michels Studie finden sich bereits Hinweise auf die Erforschung der Differenzbearbeitung in ‚heiklen Fällen‘: Er geht im Zusammenhang mit der Verwendung des Fotos eines Schwarzen Menschen detailliert der ‚Vermeidungsthese‘ nach, die sich letztlich bestätigt: Eine Gruppe erwähnt alle Bildelemente, umschifft aber in der Diskussion im *Modus des Vermeidens* eine Benennung des im Mittelpunkt des Fotos zu sehenden Hauptprotagonisten. Der Habitus der Diskutierenden wirkt hier begrenzend als ‚Strategie ohne Absicht‘, um sich vor Krisen zu schützen, so Michels Interpretation im Anschluss an Pierre Bourdieu (vgl. ebd.: 263f., 293). Der expliziten Verhandlung von Un/Zugehörigkeit wird

ausgewichen. Ähnliches deutet sich in einer Foto-Gruppendiskussion an, in der ein mutmaßlich *lesbisches* Hochzeitspaar heteronormativ umgedeutet wird, indem eine Braut als Bräutigam beschrieben wird (Abb. 3). Dabei bleiben Details der Kleidung (offenes Hemd; keine Fliege oder Krawatte) unkommentiert, obwohl einzelne Bildelemente akribisch analysiert werden.

Gerade vor diesem Hintergrund könnte das Foto-Gruppendiskussionsverfahren in Anlehnung an die responsive dokumentarische Evaluationsforschung (vgl. Lamprecht 2012) zu einem rekonstruktiv-responsiven Verfahren erweitert werden. „Bewertungslogiken“ (ebd.: 19) und implizite Werthaltungen der Diskutierenden gegenüber verschiedenen Sujets bzw. Differenzen können durch ein Rückspiel (im Sinne einer Evaluation der Foto-Gruppendiskussionen) von Transkript-Interpretationen aber auch durch den erneuten Einsatz von Fotos, die an „Erzählungen aus den ersten Gruppendiskussionen anschließen“ (ebd.: 159), noch genauer herausgearbeitet werden. Die Beforschten tauschen im Dialog mit den Forschenden ihre Perspektiven aus. So entsteht ein „responsive[r] Resonanzraum, der in den Feedbacksituationen [...] durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Medien und deren performativer Materialität“ (ebd.: 21) erzeugt wird und bestenfalls auch als ‚ästhetischer Resonanzraum‘ (vgl. Althans/Engel 2016) verstanden werden kann, in dem *responses* die Akteur*innen irritieren und einen „Vorstellungsraum für Neues, Ungewohntes und Unkontrolliertes eröffnen“ (ebd.: 203). Durch diese „Einblicke in andere Standortgebundenheiten“ zeigen sich die Werthaltungen der Diskutierenden „auch den Beteiligten im Moment des Vergleichs“ und evozieren eine „Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen“; „Unbestimmtes wird dabei mittels Rahmung der responsiven Evaluationsgespräche in Bestimmtes überführt“ (Lamprecht 2012: 247).

Dies ist in Bezug auf Differenzbearbeitung vor dem Hintergrund der Zunahme anti-pluralistischer Tendenzen besonders lohnenswert, weil schon der Gegenstand normativ verfasst ist und so, das hat die bisherige Datenauswertung gezeigt, stets auch ‚Modi des Umgangs mit Normen der Differenzbearbeitung‘ und die Reaktion auf das Setting mitbeobachtbar werden. Die Diskutierenden positionieren sich zwangsläufig zu pluralistischen, freiheitlich-demokratischen Normen der Gleichwertigkeit aller Menschen. „Aus dem Begriff der Responsivität ergibt sich für die Forschenden [daher umso dringlicher, K.F.] die Aufgabe, [...] Interesse für unterschiedliche Perspektiven und deren Erfahrungsgrundlage zu wecken“ (ebd.: 11) und diese miteinander in einen Dialog zu bringen. Aus diesem Blickwinkel könnte ein Evaluationsgespräch fast als (pädagogische) Intervention betrachtet werden. Jedenfalls wird den Forschenden so die Rekonstruktion der „Differenzierung, Ergänzung und Erweiterung“ (ebd.: 21) der (anti-pluralistischen) Orientierungen der Beforschten ermöglicht.

Literatur

- Althans, Birgit/Engel, Juliane (2016): Responsive Studien als ästhetische Resonanzräume. In: Dies. (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–206.
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussionen. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 369–384.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 40–44.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Degele, Nina/Kesselhut, Kristina/Schneickert, Christian (2009): Sehen und Sprechen: zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10, 2, S. 363–379.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017) (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Duden (o.J.): „Pluralismus“. Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/112558/revision/112594> [Zugriff: 12.10.2020].
- Geiselberger, Heinrich (2017): Vorwort. In: Geiselberger, H. (Hrsg.): *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Berlin: Suhrkamp, S. 7–15.
- Heitmeyer, Wilhelm (2015): Zehn Jahre Deutsche Zustände. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 10 (3. Aufl.)*. Berlin: Suhrkamp, S. 9–12.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): *Autoritäre Versuche*. Berlin: Suhrkamp.
- Heyder, Aribert (2003): Bessere Bildung, bessere Menschen? Genauerer Hinschauen hilft weiter. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 78–99.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 3, S. 170–191.
- Holschbach, Susanne (2014): Fotografie. In: Schröter, J. (Hrsg.): *Handbuch Medienwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, S. 267–278.
- Krähnke, Uwe (2016): Die Zeitdiagnose als Fingerzeig der Sozialwissenschaftler. Zur Heuristik metaphorischer Gesellschaftsbeschreibungen. In: Junge, M. (Hrsg.): *Metaphern soziologischer Zeitdiagnosen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–19.
- Lamprecht, Juliane (2012): *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Loos, Peter, Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2013): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.

- Michel, Burkard (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag.
- Michel, Burkard/Wittpoth, Jürgen (2009): Habitus at Work. Sinnbildungsprozesse beim Betrachten von Fotografien. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu (2., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, S. 81–100.
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2007): Differenz: Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, S. 56–69.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz. Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 25–45.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (2019): Gesellschaftstheorie und Gegenwartsdiagnosen. Verhältnisbestimmungen und Themenpanorama. In: Alkemeyer, T./Buschmann, N./Etzemüller, T. (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript, S. 235–255.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, 9, 1, S. 8–37.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. (Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter). Bonn: Dietz.

„und so habe ich mir meinen eigenen Kopf gebildet“

Der biographische Wandlungsprozess als Resilienzprozess im Kontext von Schule als Ort personaler Stärkung

Manuela Diers

1 Einleitung

Insbesondere Kinder und Jugendliche, die unter belastenden Bedingungen aufwachsen, benötigen Erwachsene, die ihnen als positive Rollenmodelle und wichtige Bezugspersonen zur Seite stehen, um sich gesund entwickeln zu können. Die Entwicklungswissenschaft belegt, dass sich die stabile und unterstützende Beziehung zu einem Erwachsenen risikomildernd auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Risikolage auswirkt (Pianta 1992; Rutter 2006). Für Kinder und Jugendliche, die in Risikolage aufwachsen und im Elternhaus wenig sicheren Halt finden, sind unterstützende Erwachsene in der Schule besonders bedeutsam. Die Schule kann ihnen einen sicheren Raum bieten und eine stabile, unterstützende Beziehung zu einer Lehrperson Rückhalt, um den widrigen Umständen zu trotzen (Nittel 1992).

Der Schule als *Caring Community* (in Anlehnung an Nel Noddings 2005; Prengel 2013: 91) kommt eine besondere Rolle in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zugute. Sie ist inzwischen mehr als nur die zentrale Bildungseinrichtung im Sinne formaler Bildungsprozesse. Die Bedeutung informeller und non-formaler Bildung in diesem Kontext wird in der Diskussion um Bildung immer wieder betont (Rauschenbach 2012; Toppe 2010). Auch die Frage nach den Bildungschancen wurde in den letzten Jahrzehnten vielfach gestellt und wird aktuell je nach Fragestellung der Untersuchung (z.B. Durchlässigkeit des Systems, Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg) unterschiedlich bewertet (Brügelmann/von der Groeben 2018). Der empirische Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen und ihrem Bildungserfolg ist jedoch nach wie vor hinreichend belegt (Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2019). Hinzu kommt der Diskurs um die Bedeutung intersektionaler Zusammenhänge (Dierckx/Wagner/Jakob 2018). Es werden die Schwächen des deutschen Bildungssystems sichtbar. Der da-

durch gekennzeichnete gesellschaftliche Rahmen ist es, in dem sich individuelle Bildungsprozesse vollziehen und Resilienzprozesse gefördert oder gehemmt werden.

Der hier vorliegende Beitrag fokussiert den Zusammenhang von unterstützendem Lehrer*innenverhalten und einer Ausbildung von Resilienz aus biographischer Perspektive. Dabei wird anhand von zwei kontrastierenden Fällen der biographische Wandlungsprozess als Resilienzprozess herausgearbeitet und die Bedeutung schulischer Einflüsse auf diesen diskutiert.

2 Zum Verständnis von Entwicklung im Rahmen von Resilienz- und Biographieforschung

Die Verbindung von Resilienz- und Biographieforschung stellt besondere Herausforderungen an das Verständnis von Entwicklung. Während die Resilienzforschung die Bedingungen für eine gesunde psychische Entwicklung fokussiert, rekonstruiert die Biographieforschung Entwicklung aus den subjektiven Deutungsmustern des/der Biographieträger(s)*in heraus. Entwicklung wird im Sinne von Bronfenbrenner (1981: 37) als Prozess „der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ verstanden.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst auf Resilienz aus Sicht der Entwicklungswissenschaft eingegangen. Das Konzept von Resilienz wird vor dem Hintergrund einer systemischen Perspektive ausdifferenziert und Relationen zur Biographieforschung aufgezeigt. Im Weiteren werden Grundlagen der Biographieanalyse dargestellt, die für die Verbindung von Resilienz und Biographie bedeutsam sind. Im Zentrum steht dabei der Blick auf die Prozessstrukturen des Lebensablaufes, insbesondere auf biographische Wandlungsprozesse, die hier als transformatorische Bildungsprozesse konstituiert werden (Koller 2018; Marotzki 1990).

2.1 Resilienz aus entwicklungswissenschaftlicher Perspektive

Aufbauend auf der Entdeckung der ‚Superkids‘ in den 1970er Jahren (Garmezy 1971; Kauffman et al. 1979) und den ersten Resilienzstudien (Werner/Smith 1982) befasst sich die Resilienzforschung mit der Untersuchung protektiver Faktoren, Mechanismen und Prozesse, die eine gesunde psychische Entwicklung trotz widriger Lebensbedingungen begünstigen (Rutter 2006: 651). Dabei wird Galderisi und Kolleg*innen (2015) gefolgt, die einen dynamischen

Zustand des inneren Gleichgewichts als Definition für psychische Gesundheit vorschlagen:

„Mental health is a dynamic state of internal equilibrium which enables individuals to use their abilities in harmony with universal values of society. Basic cognitive and social skills; ability to recognize, express and modulate one's own emotions, as well as empathize with others; flexibility and ability to cope with adverse life events and function in social roles; and harmonious relationship between body and mind represent important components of mental health which contribute, to varying degrees, to the state of internal equilibrium.“ (Galderisi et al. 2015: 213f.)

Es herrscht Konsens darüber, dass für Resilienz zwei Bedingungen erfüllt sein müssen: das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung für die psychische Entwicklung und die erfolgreiche Bewältigung dieser widrigen Umstände. Resilienz wird in diesem Sinne definiert als Kapazität: „the capacity of a dynamic system to adapt successfully to disturbances that threaten the function, viability, or development of a system“ (Masten 2018: 16). Aufgrund der Dynamik von resilienten Entwicklungsverläufen, Anpassungsleistungen in einzelnen Bereichen, aber auch dadurch, dass unter ähnlichen Bedingungen nicht zwingend Resilienz entsteht, ist eine zu enge Definition von Resilienz, auch unter Berücksichtigung der Multidimensionalität, nicht sinnvoll (Luther/Cicchetti/Becker 2000: 554f.; Hagen/Röper 2009: 16). Vielmehr geht es darum, individuelle Entwicklungsprozesse zu erläutern.

Mittlerweile wird häufig eine systemische Perspektive auf Resilienz eingenommen (vgl. zur Übersicht: Ungar 2018), deren Grundannahme auf Bronfenbrenners Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung zurückgeht (1981). Das Rahmenmodell von Kumpfer (1999) knüpft ebenfalls daran an und verdeutlicht die Dynamik von Resilienz (zur Übersicht Diers 2016: 57ff.). Wird Resilienz als Kapazität verstanden und der Blick auf die Prozesshaftigkeit von Entwicklung gelegt, tritt das Individuum mit den in einzelnen Entwicklungsphasen wirkenden, risikoerhöhenden und risikomildernden Bedingungen in den Fokus. Fingerle (2011) macht deutlich, dass bei der Frage nach risikoerhöhenden oder risikomildernden Bedingungen berücksichtigt werden muss, dass diese nicht per se als Ressource oder Risikofaktor zu verstehen sind, sondern aus einer interaktiven Perspektive heraus. In der entwicklungs-wissenschaftlichen Forschung stellen diese Bedingungen Korrelate von Resilienz dar, die in den individuellen Entwicklungsverläufen jedoch unterschiedlich wirken können (ebd.: 212).

Ressourcen sind das zentrale Element von Resilienz. Sie wirken sich förderlich auf die Entwicklung einer Person aus (Petermann/Schmidt 2006). Bestimmte Bedingungen, die als risikomildernd beschrieben werden, wie bspw. ein hohes Bildungsniveau der Eltern, können unter Umständen als risikoerhöhend für die Entwicklung bewertet werden (Rutter 2006: 670), wie am Bei-

spiel von Hung¹ deutlich werden wird. Zu den risikoerhöhenden Bedingungen werden einerseits verschiedene kindbezogene Faktoren gezählt, die die Vulnerabilität der Person erhöhen (z.B. Frühgeburtlichkeit, mangelnde Impulskontrolle) und andererseits psychosoziale Bedingungen, die in der Umgebung der Person liegen (bspw. Armut, Gewalttätigkeit im Elternhaus, traumatische Erlebnisse). Sie erhöhen die statistische Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen (Fingerle 2008: 70f.) und sind als „Indikatoren für weitaus komplexere Prozesse und Mechanismen“ zu verstehen (Wustmann 2004: 49).

Es gilt, insbesondere „die kontext- und konstellationsspezifischen Bewältigungsprozesse und differentiellen biografischen Weichenstellungen“ in den Blick zu nehmen und herauszuarbeiten, wie resiliente Personen mit solchen risikanten Einflüssen umgehen und diese adaptiv bearbeiten (Fingerle 2008: 70f.). Aufgrund des Mangels „valider Instrumente zur Diagnostik von Ressourcen“ sind die Prozesse, die Resilienz begünstigen, bisher wenig erforscht (Hohm et al. 2017: 231). In der Verbindung von entwicklungswissenschaftlicher Perspektive und Biographieanalyse liegt die Chance, die subjektiven Bedeutungsaufschichtungen im Zusammenhang mit Resilienz aufzuspüren und damit für die Ausbildung von Resilienz relevante Ressourcen oder Hindernisse zu entdecken.

2.2 *Wandlungsprozesse im Kontext biografischer und bildungstheoretischer Forschung*

In biografischen Erzählungen wird die subjektive Bedeutungs- und Erfahrungsaufschichtung deutlich und kann mithilfe biographieanalytischer Methoden, wie der Narrationsanalyse (Schütze 1983), herausgearbeitet werden. Grundlegend für die Analyse von Biographien ist ein Verständnis im Sinne einer Subjektivierungslogik, aus dem heraus das biographische Gewordensein nicht Resultat linearer Prozesse ist, sondern in Relation, d.h. wechselseitiger Einflussnahme, mit anderen Personen, Dingen oder Strukturen geschieht. Das Subjekt steht stets in Wechselwirkung mit den gesellschaftlichen und institutionellen Verhältnissen, die es umgeben und ist quasi verwoben mit ihnen (Detka 2012: 10).

Biographien sind rekonstruierte Abläufe von aufeinander folgenden aktiv und passiv erlebten Phasen im Lebensverlauf. Aus ihnen heraus wird die lebensgeschichtliche Relevanz einzelner Phasen deutlich und ermöglicht eine Rekonstruktion des Erlebten mit Blick auf die Frage, inwiefern eine Person in einem bestimmten Lebensabschnitt eher aktiv handlungsfähig oder passiv erleidend war. Schütze (1983: 284) unterscheidet vier idealtypische Prozessstrukturen des Lebensablaufs, die in einer Lebensphase jeweils dominant wirken. Biographische Handlungsmuster sind Ablaufstrukturen, in denen der/die Bio-

1 Alle Namen wurden anonymisiert.

graphieträger*in aktiv biographisch handelt, biographische Entwürfe erarbeitet und eigenverantwortlich deren Realisierung anstrebt (Detka 2012: 11f.).

Finden biographische Handlungen „im Rahmen einer sozialen, den Lebensabschnitt strukturierenden Institution statt“ (wie z.B. der Schulausbildung), wird von einem institutionellen Ablaufmuster gesprochen (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009: 69). Der/die Biographieträger*in ist eng an den sozialen Normen, Erwartungen und Abläufen, die innerhalb der Institution an die Person gestellt werden, orientiert. Dabei überlässt sich die Person dem institutionellen Ablaufmuster und wird als aktiv handelnd verstanden (Fuchs-Heinritz 2005: 315).

Verlaufskurven hingegen zeichnen sich durch starke passive Momente des Erleidens und des Getriebenwerdens aus und stellen quasi das Gegenstück zu biographischen Handlungsmustern dar. Die Erleidensprozesse können bis hin zum Zusammenbruch der biographischen Handlungsfähigkeit führen (Schütze 2005: 228).

Die Beendigung von Verlaufskurven geht zumeist mit biographischen Wandlungsprozessen einher. Diese sind als Übergangsphasen zu verstehen, in denen der/die Biographieträger*in seine/ihre biographische Handlungsfähigkeit zurückerlangt. Initiiert werden solche Wandlungsprozesse in der Regel von außen. Im Gegensatz zu Verlaufskurven des Erleidens können diese erlebten Irritationen jedoch in das Selbstverständnis integriert und neue Herausforderungen ordnend bearbeitet werden. Biographische Wandlungsprozesse werden in diesem Sinne „als Zuwachs von Handlungs- und Erlebensfähigkeit erfahren, als Erreichen einer höheren Stufe von Einsicht, Kreativität oder Handlungskraft“ (Fuchs-Heinritz 2005: 316). Diesem Verständnis nach sind Wandlungsprozesse das zentrale Moment von Bildungsprozessen. In ihnen vollziehen sich Veränderungen der Welt- und Selbstreferenz, die mit Neuorientierungen in der biographischen Ordnungsstruktur einhergehen (vgl. Schütze 1981: 113; nach Marotzki 1990: 132). Anlässe für Bildungsprozesse sind demnach krisenhafte Erfahrungen, „für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller 2018: 16). Initiiert werden Bildungsprozesse demnach durch krisenhafte Problemlagen, in denen sich das Individuum neu orientieren muss.

Damit referieren sowohl Resilienz- als auch biographische Wandlungsprozesse auf Veränderungen im Selbst im Sinne eines ‚qualitativen Sprunges‘ des Orientierungsrahmens als Bildungsprozess, der zu einem Wandel in der biographischen Handlungsfähigkeit führt, zu einer veränderten Lebensstimmung und zu neuen Relevanzsetzungen des Individuums (Schütze 1981: 113). Im Zusammenhang mit biographischen Wandlungsprozessen entwickelt der/die Biographieträger*in „neue grundlegende Perspektiven auf die Welt und auf sich“ (Detka 2012: 13), da ähnlich wie in Resilienzprozessen risikoe erhöhende Bedingungen adaptiv bearbeitet werden, Bewältigungsprozesse angestoßen werden und damit neue Kraft für die Bewältigung einer Krise geschöpft wird.

3 Der Resilienzprozess und der biographische Wandlungsprozess – zwei Perspektiven auf einen Entwicklungsprozess

Die hier dargestellten Fälle wurden im Rahmen eines Forschungsvorhabens zur Frage nach den resilienzfördernden Aspekten von sozialer Unterstützung durch Lehrkräfte erhoben und mittels Narrationsanalyse (Schütze 1983; 2005) sequenziell ausgewertet (Diers 2016). Die Prozessstrukturen des Lebensablaufes wurden rekonstruiert, um mögliche resiliente Entwicklungsverläufe aufspüren zu können.

Im Folgenden wird die Verbindung von biographischen Wandlungsprozessen und Resilienzprozessen an zwei kontrastierenden Fällen aufgezeigt. Sie unterscheiden sich in den Auswirkungen schulischer Einflüsse auf resiliente Entwicklungsansätze. David konnte dank verschiedener unterstützender Einflüsse auf der Mikroebene seine Risikolage adaptiv bearbeiten, dadurch eine neue Perspektive auf sich gewinnen und ein biographisches Handlungsmuster entwickeln, welches ihm erlaubt, Risiko in Ressource zu transformieren.

Hungs Entwicklung ist durch verschiedene Differenzlinien gekennzeichnet. Er befindet sich in einer stark rassialisierten Position, aus der heraus sich für ihn keine Handlungsmöglichkeiten eröffnen, im Gegenteil werden Verlaufskurven angestoßen, in denen keine resiliente Bearbeitung der Krise möglich ist. Die schulischen Bedingungen verhindern auf diese Weise Resilienz.

3.1 David: „*hab ich ok gesagt, ich will ja hier was erreichen*“ – *Ausbruch aus der Gewaltspirale und Umwandlung von Risiko in Ressource*

Zum Zeitpunkt des Interviews ist David 30 Jahre alt. Er studiert Soziale Arbeit, steht kurz vor seinem Abschluss und kennzeichnet sein Leben bereits in der Präambel als eine Abweichungsverlaufskurve² „*im kindergarten, da bin ich schon abgewichen*“ (L004³). Risikoerhöhend für seine Entwicklung wirkt sich vor allem die Gewalttätigkeit seines Vaters aus. David wird früh selbst gewalttätig.

Bei David manifestiert sich ein biographischer Wandlungsprozess zu Beginn der zehnten Klasse. Bis zu diesem Zeitpunkt verhält er sich abweichend, gerät in Konflikte mit der Polizei und bemisst der Schule kaum Bedeutung für sein Leben. Er ist gewaltbereit und kompromisslos. Er droht, in eine Spirale

2 Schütze nutzt den Begriff der Abweichungsverlaufskurve für delinquente Jugendliche (vgl. 1992: 154f.).

3 Lokalisierung im Interviewtranskript.

aus Gewalt und Delinquenz abzurutschen. Mit Beginn der zehnten Klasse ändert sich für David plötzlich sehr viel. Er erkennt seine Leistungsfähigkeit, grenzt sich von seiner delinquenten Vergangenheit ab und entwickelt eine Vorstellung von seiner Zukunft.

Mit Blick auf das Rahmenmodell von Resilienz wird dieser Wandlungsprozess durch transaktionale Prozesse zwischen Person und Umwelt (Kumpfer 1999) befördert. Vier Ereignisse bzw. Prozesse sind in diesem Zusammenhang relevant:

- Ein Sozialpädagoge ist für David seit der Grundschule ein signifikanter Anderer, der ihm alternative Handlungsstrategien aufzeigt und Rückhalt gibt. Der Sozialpädagoge spiegelt David, dass er „noch viel viel mehr“ kann (L403):

ich weiß nicht ob ich wegen ihm auch sozialpädagogik studiere, aber er hat seinen job einfach gut gemacht, kann man jetze so sagen einmal weil er mir als mensch geholfen hat, und sehr viel selbstbewusstsein gegeben (hat) und mir gesagt hat das mein kopf auch was drauf hat nicht nur meine hände (lacht) (L036).

- Auch ein Mathematiklehrer gibt ihm immer wieder zu verstehen, dass er kognitiv leistungsfähig ist:

weil er mir ja auch davor immer schon so weißte, ich hab auch bei ihm gemerkt, er hat immer gesagt, david du, hast richtig was drauf in mathe und ich bin auch bei IHM im unterricht anders gewesen, also ruhiger, er er hat immer ein wort für mich/er hat immer gesagt nein der ist gar nicht so, weil ich bei ihm im unterricht, weil mich mathe halt so interessiert hat, mitgemacht habe, natürlich auch immer bester war (L411).

- Sein Klassenlehrer stellt ihm ein Ultimatum zu Beginn der zehnten Klasse, woraufhin sich David für den Unterricht und seinen Schulabschluss entscheidet:

und dann kam die zehnte klasse/zehnte klasse nach drei tagen hat mir mein klassenlehrer/ich hat noch keine materialen gehabt, wollte so auch weiter machen wie neunte klasse. nach drei tagen kam der klassenlehrer zu mir, sagt, wenn du morgen nicht deine mappen, alles mitbringst, brauchst du bei mir nicht mehr kommen und der war auch/herr fuchs hieß er, er war auch immer sehr straight und. hab ich ok gesagt, ich will ja hier was erreichen, das ist jetzt/geht jetzt um realschulabschluss. und gibste mal gas und ich hatte auch die möglichkeit auf nen ERWEITERTEN (L273).

David hatte bis zu diesem Ereignis mit dem institutionellen Ablaufmuster des Schulbesuchs große Schwierigkeiten, nimmt es aber nun an. Dies läutet einen Wandel in Bezug auf die schulische Karriere von David ein.

- Ein Wochenendarrest wirkt abschreckend auf David und reduziert seine Gewaltbereitschaft:

der war. also das ausschlaggebende wo ich gesagt hab, jetzt mache ich auch nichts mehr, (wenn) man sone zelle sieht, (siebenund)vierzig stunden von innen sieht (L032).

Unter diesen Einflüssen entsteht ein Wandlungsprozess und David entwickelt ein biographisches Handlungsmuster. Dieser Wandlungsprozess kann als Resilienzprozess interpretiert werden. Mit Unterstützung des Sozialpädagogen und der Lehrer entwickelt er Bewältigungsstrategien, um aus der Gewaltspirale auszubrechen und sich eigene biographische Ziele zu stecken. Kumpfer (1999) beschreibt den Umgang mit Stressoren, wie er für David herausgearbeitet werden konnte, als zentral für Resilienz. Mit Beginn des Wandlungsprozesses entwickelt David neue biographische Orientierungen und Relevanzsetzungen. Er nimmt sich zum Ziel, selbst Sozialpädagoge zu werden, um delinquenten Jugendlichen aus der Gewaltspirale herauszuhelfen:

weil ich dann auch am anfang immer gesagt habe warum ich soziale arbeit studiere, das ist weil ich so immer das gefühl hatte, dass ich mit meiner vergangenheit die ich hatte, da viel was erreichen kann (L317).

Er wird biographisch handlungsfähig und wandelt seine risikoerhöhenden Bedingungen in eine Ressource um, die es ihm ermöglicht, als Sozialarbeiter authentisch mit delinquenten Jugendlichen zu arbeiten.

3.2 *Hung: „na haste mal wieder hunger, gabs zu hause nicht genug zu essen“ – Verhinderung von Resilienzprozessen durch Rassismus*

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Hung 18 Jahre alt, befindet sich in einer Maßnahme vom Jobcenter und lebt bei seiner Mutter. Er hat zwei jüngere Brüder. Seinen leiblichen Vater kennt er nicht. Hung lebt mit seiner Mutter und seinem Stiefvater (Hung nennt ihn im Interview ‚Vater‘) zusammen, bis sich die Eltern trennen. Er ist in Kindheit und Jugend, ähnlich wie David, der Gewalt seines Vaters ausgesetzt.

Seine Biographie ist gekennzeichnet von einer Fremdperspektive, mit der er sich in der Präambel einführt. Er wird in Deutschland geboren, hat die vietnamesische Staatsangehörigkeit und lebt bis zu seinem achten Lebensjahr unter widrigen Bedingungen in einem Asylheim. Bereits früh in der lebensgeschichtlichen Erzählung werden Differenzlinien, die ‚seine Geschichte‘ prägen, deutlich (Hung rahmt seine biographische Erzählung in Präambel und Koda mit *„meine Geschichte“*; L018, L1018). Er lebt im Asylheim unter ‚Ausländern‘⁴ und fühlt sich innerhalb dieser Gruppe aufgrund seines Äußeren ausgegrenzt (L074). Bereits im Kindergarten wird er von anderen Kindern als *„Schlitzauge“* bezeichnet (L080-L099). Eine Ausgrenzungsproblematik, die

4 Hung verwendet diesen Begriff sehr häufig, meist in Differenz zur Mehrheitsgesellschaft, insbesondere im Kontext Schule. Es tauchen auch Segmente auf, in denen er sich unter diesem Begriff mit anderen Personen solidarisiert.

sein Leben kennzeichnet, ist zuvorderst auf diese Differenzlinien zurückzuführen. Hung erlebt sich aus einer rassialisierten Position als ‚anders‘⁵ und erfährt nur selten solidarische Gemeinschaft. Weitere Differenzlinien werden mit Blick auf seine familiäre Situation deutlich. Hungs Eltern müssen selbst mit massiven Entwertungserfahrungen umgehen. Beide haben studiert, gehen jedoch Tätigkeiten als Kellnerin und Handwerker nach. Erfüllt Hung die sehr hohen Leistungserwartungen seines Vaters nicht, muss Hung mit körperlichen Bestrafungen rechnen. Die hohe Bildungsaspiration des Vaters führt bei Hung zu einer massiven Fokussierung auf das institutionelle Ablaufmuster des Schulbesuchs. Nittel (1992: 319) bezeichnet diese massive Fokussierung auf ein institutionelles Ablaufmuster als „Anpassungsverlaufskurve“. Freizeitaktivitäten sind Hung nicht gestattet. Nach der Schule muss er weiterlernen, um mit den besten Noten nach Hause zu kommen. Hung gerät in soziale Isolation. Mit dem Wechsel von der Orientierungsstufe auf ein Gymnasium entstehen weitere Differenzlinien und soziale Probleme, die Hung mit Gewalt zu bearbeiten versucht.

Zentral für seine lebensgeschichtliche Erzählung sind Geschehnisse in der achten Klasse, die Hung sehr detailliert ausführt. Er sieht sich rassistischen Diskriminierungen gegenüber und gewinnt zunehmend den Eindruck, dass er seine mündlichen Noten nicht beeinflussen kann, sondern dies allein im Ermessen der Lehrkraft liegt (L234) und „*gespräche unter vier augen SCHIEFLIEFEN*“ (L232). Hung erhält innerhalb eines Schuljahres drei Klassenkonferenzen. Im Rahmen dieser Abschnitte erzählt Hung von einer Situation mit einem Referendar (L270-L280):

wir haben sport gemacht, wir haben uns alle ausgepowert ICH lag auf dem boden. so, und wir haben uns halt einfach nur ausgeruht ich lag einfach nur auf dem boden wie (ein/ein paar andere) auch da meinte [er auf einmal] [...] so zu mir, hey mann, steh mal auf du frühlingsrolle, und das/ darauf wurde ich SO [AGGRESSIV], [...] dass ich AUSGERASTET bin ich hab bälle durch die gegend geschmissen hab ihn [ANGESCHRIEN], [...] und, dann ist er rausgegangen und meint so (raunend) hach jetzt hol ich den direktor und was weiß ich nicht sonst, dann hab ich mich einfach hinterm basketballkorb versteckt, [...] ich bin hochgeklettert und hing hinterm korb, [...] ja und dann haben sie mich halt zwei stunden lang GESUCHT. und dann GEFUNDEN dann war/bekam ich halt NOCH mehr ärger

Hung erzählt von weiteren diskriminierenden und rassistischen Äußerungen der Lehrkräfte, ohne selbst von Rassismus zu sprechen. Ihm fehlen Möglichkeiten, sich gegen den Rassismus zu wehren, diesen als solchen überhaupt

5 Im Anschluss an Hall (1989) und Miles (1989) wird der Definition von Scharathow (2018: 175) gefolgt, die Rassismus „als ein Ordnungssystem [versteht], welches aus Diskursen und sozialen Praktiken der machtvollen Trennung und Klassifizierung besteht, mittels derer Personen zu sozialen Gruppen kategorisiert werden. Fluchtpunkt dieser kategorialen Unterscheidungen sind wandlungsfähige, auf Herkunfts- und Abstammungslogiken Bezug nehmende Wissensbestände, die in machtdurchzogenen, sozio-historischen Prozessen entstehen.“

sichtbar zu machen und die Situation für sich zu verbessern. Die Wahrnehmung von Diskriminierung und Rassismus verschärft sich, wenn „keine klare kollektive Identität“ ausgebildet ist, wie das für Hung rekonstruiert werden konnte (Stürmer/Möller 2011: 143). Parallel zu den bisher aufgezeigten Differenzlinien und Diskriminierungserfahrungen bis zum Zeitpunkt einer zweiten Klassenkonferenz konnten keine Erfahrungen zur Verbundenheit mit der Schule, einer bestimmten sozialen Gruppe oder gar einem Kollektiv rekonstruiert werden. Hung betont während des Interviews 19 Mal, dass er „*der einzige*“ ist. Dies führt er im Kontext von ‚Ausländer sein‘ oder ‚Asiate sein‘ aus. Damit nimmt er sich in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft, der ‚Norm‘, als ‚anders‘ wahr, was er zuvorderst in seinem Äußeren begründet sieht.

Hung ist leistungsfähig und zeigt einen starken Willen, sich gegen Rassismus und Diskriminierung zu wehren. Ansätze von Resilienz werden sichtbar. Er befindet sich jedoch in einer stark rassialisierten Position, aus der heraus seine Widerständigkeit nicht zu einer Verbesserung seiner Situation führt, im Gegenteil. Diesen Mechanismus beschreibt Scharathow als „Opfer-Täter-Umkehr: Diskriminierten wird unterstellt, sie hätten sich falsch verhalten, gestört, provoziert usw.“ (Scharathow 2014: 366). Auf institutioneller Ebene fehlen für Hung Möglichkeiten der Unterstützung, die er wahrnehmen kann, als er rassistische Diskriminierung erfährt. Anstelle seiner Leistungsfähigkeit wird seine Widerständigkeit gesehen, die mit ‚abweichendem Verhalten‘ einher geht. Anerkennung seiner Intelligenz erfährt er erst, als im Rahmen der zweiten Klassenkonferenz Lehrkräfte tätig werden, die die Ursache seines Verhaltens hinterfragen. Resultierend aus dieser Initiative der Lehrkräfte wird bei Hung ein Intelligenztest durchgeführt, bei dem sich eine überdurchschnittliche Intelligenz herausstellt. Durch diesen Anstoß erhält Hung zum ersten Mal die Möglichkeit, mit dem Einverständnis seiner Eltern, Sport als Ausgleich zur Schule zu treiben. Hung entscheidet sich für Breakdance und empfindet diesen neuen Rahmen als befreiend (L418-426):

auf jeden fall fäng, das dann damit an dass ich das tanzen für mich entdeckt hab, [...] und äh, das hat halt auch total (mit) hiphop-kultur zu tun sprich jetzt nicht geld auto schlampen und was weiß [ich nicht was] [...] sondern halt, DAMALS als die hautfarbe EGAL war und die leute musik gemacht haben und all solche sachen das hab ich halt/mir halt alles-, [...] das hat sich halt alles in mich hineingefressen und so wurde ich halt/ so hab ich mir/ so hab ich angefangen mir meinen eigenen kopf zu bilden

Obwohl aus Hungs Erzählung keine dauerhaften risikomildernden Bedingungen hervorgehen, können in dieser Phase Ansätze von Resilienz identifiziert werden. Der potentielle Resilienzprozess beginnt mit diesen Geschehnissen rund um die zweite Klassenkonferenz. Durch das Tanzen verliert die Kategorisierung als ‚Ausländer‘ und ‚anderer‘ an negativer Macht über ihn. Er gewinnt Selbstvertrauen und biographische Handlungsfähigkeit zurück. Hung

findet eine solidarische Gemeinschaft, die ihn in seiner Identität stärkt und in der er ein Gefühl von Zugehörigkeit entwickeln kann.

Nach einer dritten Klassenkonferenz muss Hung allerdings die Schule verlassen. Der von Hung daraufhin selbst gewählte Wechsel auf eine Realschule wirkt für ihn befreiend. Seine Interessen treten in Abgrenzung zu den Eltern, insbesondere zu seinem Vater, in den Vordergrund. Auf der Realschule findet er einen Rahmen, in dem er sich besser aufgehoben fühlt. Hung hat eine sozialtherapeutische Perspektive auf seine eigene Entwicklung gelegt, indem er bewusst einen für ihn passenderen sozialen Raum wählt (L368-L446). Das Klima zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern nimmt er dort als „lockerer“ wahr (L2255). Von Rassismuserfahrungen berichtet er im Kontext der Realschule nicht. Er gewinnt emotionale Stabilität und kann auf seine kognitive Leistungsfähigkeit als Ressource zurückgreifen. Der Sport stärkt seine personalen Ressourcen. Hung gewinnt Abstand zur Anpassungsverlaufskurve und kann zunehmend eigene Entscheidungen treffen. Seine Resilienz wird gestärkt.

Nach seinem erweiterten Sekundarabschluss wechselt er wieder auf ein Gymnasium. Den Start dort beschreibt Hung mit folgender Erfahrung (L502-506):

ich kam in die klasse rein ... schaute mich um . und natürlich warens natürlich nur mal wieder nur deutsche, [...] so, und ich dacht mir so okay gut wir sind jetzt in der OBER-STUFE ich denk mal schon dass die leute hier ERWACHSENER sind, [...] nein waren sie nicht, denn der erste satz der fiel ich weiß nicht wer das gesagt hat, aber das erste was fiel war, (raunt) hey mann bevor du grad rein kamst war die klasse REIN ARISCH

Mit der 11. Klasse am Gymnasium beginnt für Hung eine weitere Schulverlaufskurve. Strukturen und Verhältnisse, die er beim Besuch des ersten Gymnasiums wahrgenommen hat, werden auch hier sichtbar. Lehrkräfte verschärfen seine Ausgrenzungsproblematik durch ihre Äußerungen und stärken dadurch seine rassialisierte Position (L540-L542):

ne lehrerin hatte zum beispiel jeden tag/ ich saß an nem einzeltisch jeder hatte einzeltische aber meiner war n bisschen abgenutzt vorne war so, was abgefeilt total komisch so ne mulde, sie kam jeden morgen rein zwei wochen lang, und hat jeden tag denselben witz gemacht, na haste mal wieder hunger, gabs zu hause nicht genug zu essen

Die aufkeimenden Ansätze von Resilienz werden auf diese Weise zerstört. Hung ist erneut verlaufskurvenartigen Entwicklungen ausgesetzt, verliert die biographische Handlungsfähigkeit und die Zuversicht, sein Abitur zu schaffen. Auf seine Ressourcen, wie seine kognitive Leistungsfähigkeit, kann er nicht mehr zurückgreifen. Bemühungen seinerseits, Anschluss an Inhalte der Oberstufe zu finden, scheitern. Wissenslücken, die durch den Besuch der Realschule entstanden sind, kann er allein nicht schließen. Von seinen Lehrkräften erhält er keine Unterstützung (L524-526):

auf jeden fall äh die lehrer habens nicht/haben auf mich nicht rücksicht genommen, SO SEHR ich gefragt habe von wegen können sie das nochmal wiederholen oder, [...] wie wärs wenn wir DAS nochmal durchführen, ich mein ich hab dann/ich hab da/ich/(ächzt) ich KENN das noch nicht

Manifeste Diskriminierungen und Rassismusedntegnungen durch Lehrkräfte sowie mangelnde Hilfeleistung bei Diskriminierung durch Mitschülerinnen und Mitschüler in Verbindung mit der fehlenden Wahrnehmung von Hungs Leistungsfähigkeit führen dazu, dass Ansätze des Resilienzprozesses zunichte gemacht werden. Die Erfahrungen, die Hung auf den Gymnasien macht, zeigen, dass hier unreflektiert dem hegemonialen Herrschaftsdiskurs gefolgt wird. Rassismus wird verkannt, nicht benannt und teils verstärkt.

Hungs Biographie ist ein Beispiel dafür, wie ein unangepasster, aber sehr leistungsstarker und wehrhafter junger Mensch auf Mauern stößt, die seine gesunde psychische Entwicklung beeinträchtigen und Wandlungsprozesse verhindern. Er erfährt von früher Kindheit an Diskriminierung, Ausgrenzung und rassistische Anfeindungen, denen sich während seiner gesamten Schullaufbahn keine Lehrkraft wirksam entgegenstellt.

4 Schluss

An beiden Fallbeispielen wird deutlich, dass sich Resilienzprozesse und biographische Wandlungsprozesse parallel entwickeln. Es bedarf einer Art Initialzündung von außen, woraufhin sich die Situation für die Person verändert, diese auf bestehende Ressourcen zurückgreifen kann, um riskante Lebenslagen und verlaufskurvenartige Entwicklungen adaptiv zu bearbeiten und damit wieder biographisch handlungsfähig zu werden. Lehrkräfte zeigen sich hier in ihrer Funktion als Beratende, die über biographische Sachwaltertätigkeiten direkt bzw. indirekt auf Resilienzprozesse einwirken, ohne dabei die Grenzen von pädagogischem Handeln hin zu therapeutischem zu überschreiten. Es sind Erfahrungen auf der Beziehungsebene, die als relevant wahrgenommen werden und die für die Ausbildung von Resilienz als relevant rekonstruiert werden.

Die Schule selbst zeigt sich im Beispiel von David als wenig relevant. Im Fall von Hung hingegen kann sogar von institutionellem Rassismus gesprochen werden (vgl. Gomolla/Radtke 2007), gegen den sich ein leistungsstarker und widerstandsfähiger junger Mensch nicht wehren kann und dadurch in eine Schulversagensverlaufskurve gerät. Für Hung sind insbesondere die beiden Gymnasien keine Orte personaler Stärkung, sondern im Gegenteil Orte, die mit Rassismus und Diskriminierung zusammenhängen. Seine Biographie ist gekennzeichnet von sich kreuzenden Differenzlinien und verlaufskurvenartigen Entwicklungen. Einflüsse von Lehrkräften befördern die Schulversagens-

verlaufskurve und Hung steht, trotz überdurchschnittlicher Intelligenz und hoher Leistungsfähigkeit sowie -bereitschaft ohne Zuversicht für eine bessere Zukunft da.

Als zentrale Bildungseinrichtung im Sinne einer Caring Community ist es die Aufgabe von Schule, Bildungsbenachteiligung abzubauen und einen reflexiven, sensiblen Umgang mit Diskriminierung und Rassismus zu etablieren. Schule als gesellschaftsbildende Kraft hat die Verantwortung, ein inklusives Verständnis von Bildung, Sorge und Lernen zu entwickeln, um so jedem/r Schüler*in die besten Bildungschancen zu ermöglichen. Pädagogische Antworten darauf werden bspw. mit der „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel (2018) formuliert. Es ist jedoch auch ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs notwendig, um institutionellen Rassismus abzubauen und Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen. Eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung ist notwendig. An den Beispielen lässt sich ablesen, welch große Rolle das schulische Umfeld, insbesondere die Beziehungen zwischen den Menschen dort, für eine Initiierung von Resilienzprozessen spielen. Die Bedeutung der Schule für die gesunde psychische Entwicklung des Einzelnen, insbesondere für Kinder und Jugendliche in Risikolage, erscheint vor dem Hintergrund dieser Ausführungen immens.

Literatur

- Blossfeld, Hans-Peter/Blossfeld, Gwendolin J./Blossfeld, Pia N. (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: *Journal for educational research online*, 11, 1, S.16–30.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brügelmann, Hans/von der Groeben, Annemarie (2018): Ein Netzwerk für Bildungsgerechtigkeit. Begründungen, Aufgaben und Modell für einen neuen Bildungsrat. In: *Die deutsche Schule*, 110, 3, S. 251–262.
- Detka, Carsten (2012): Die biographieanalytische Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen. In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–36.
- Dierckx, Heike/Wagner, Dominik/Jakob, Silke (Hrsg.) (2018): *Intersektionalität und Biografie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Diers, Manuela (2016): *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fingerle, Michael (2008): Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In: Gaesteiger-Klicpera, B./Borchert, J./Goetze, H. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 67–79.
- Fingerle, Michael (2011): Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Zander, M. (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 208–218.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2005): *Biographische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Galderisi, Silvana/Heinz, Andreas/Kastrup, Marianne/Beezhold, Julian/Sartorius, Norman (2015): Toward a new definition of mental health. In: *World Psychiatry*, 14, 2, S. 231–233.
- Garnezy, Norman (1971): Vulnerability research and the issue of primary prevention. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, S. 101–116.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hagen, Cornelia von/Röper, Gisela (2009): Resilienz und Ressourcenorientierung – Eine Bestandsaufnahme. In: Fookien, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Trauma und Resilienz – Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten*. Weinheim, München: Juventa, S. 15–28.
- Hall, Stuart (1989): Die Konstruktion von ‚Rasse‘ in den Medien. In: Hall, S. (Hrsg.): *Ideologie, Kultur, Rassismus*. Hamburg: Argument.
- Hohm, Erika/Laucht, Manfred/Zohsel, Katrin/Schmidt, Martin H./Esser, Günter/Brandeis, Daniel/Banaschewski, Tobias (2017): Resilienz und Ressourcen im Verlauf der Entwicklung. In: *Kindheit und Entwicklung*, 26, 4, S. 230–239.
- Kauffman, Carol/Grunebaum, Henry/Cohler, Bertram/Gamer, Enid (1979): Superkids: Competent children of psychotic mothers. In: *American Journal of Psychiatry*, 136, S. 1398–1402.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kumpfer, Karol L. (1999): Factors and Processes Contributing to Resilience. In: Glantz, M.D./Johnson, J.L. (Hrsg.): *Resilience and Development – Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer, S. 179–224.
- Luthar, Suniya S./Cicchetti, Dante/Becker, Bronwyn (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. In: *Child Development*, 71, 3, S. 543–562.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Masten, Ann S. (2018): Resilience theory and research on children and families: Past, present and promise. In: *Journal of Family Theory and Review*, 10, 1, S. 12–31.
- Miles, Robert (1989): *Racism*. London: Routledge.
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Noddings, Nel (2005): *The Challenge to care in Schools*. New York: TCP.
- Petermann, Franz/Schmidt, Martin H. (2006): Ressource – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: *Kindheit und Entwicklung*, 15, 2, S. 118–127.
- Pianta, Robert C. (1992): *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey Bass.
- Prengel, Annedore (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prengel, Annedore (2018): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Rauschenbach, Thomas (2012): Ein anderer Blick auf Bildung. In: DJI Impulse, 4, S. 4–6.
- Rutter, Michael (2006): Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. In: Shonkoff, J.P./Meisels, S.J. (Hrsg.): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 651–682.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes*. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2018): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. In: *Migration und Soziale Arbeit*, 40, 2, S. 175–181.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13, 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170.
- Schütze, Fritz (2005): Eine sehr persönliche generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6, 2, S. 211–248.
- Stürmer, Stefan/Möller, Jens (2011): Soziale Unterstützung im schulischen Kontext: Die Bedeutung kollektiver Identifikation für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Strauß, B./Tietjens, M. (Hrsg.): *Facetten sozialer Unterstützung*. Hamburg: Feldhaus, S. 138–153.
- Toppe, Sabine (2010): Care-Ethik und Bildung – Eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung? In: Moser, V./Pinhard, I. (Hrsg.): *Care – Wer sorgt für wen?* Opladen: Barbara Budrich, S. 69–86.
- Unger, Michael (2018): Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. In: *Ecology and Society*, 23, 4, S. 34.
- Werner, Emmy E./Smith, Ruth S. (1982): *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Wustmann, Corina (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

(Un-)Wohlgefühle im Spiegel der kollektiven Subjektivierung

Ein kritisch-reflexiver Ansatz zur Analyse schulischer Organisationspraxis

Stefanie Schmachtel

1 Einführung

Die im Zuge der Wissensgesellschaft und durch PISA angestoßene wettbewerbsorientierte Bildungssteuerung hat zu verstärkten Optimierungserwartungen im Bildungssystem geführt. Kategorien der Bildungsökonomie und des Managements hielten durch die ‚Neue Steuerung‘ (Fend 2008) zunehmend Einzug in die institutionelle Bildungsgestaltung. Unter dem Primat der Effizienz, Effektivität und Outputorientierung werden Aktivierungs- und Selbstoptimierungsanforderungen in die Bildungspraxis hineingetragen, die die Konflikthaftigkeit und Widersprüchlichkeit der Praxis erheblich erhöhen (vgl. Münch 2018; King et al. 2014; Bröckling 2013). Parallel dazu ist auch das Thema der schulischen Gesundheit bzw. des schulischen Wohlbefindens in der letzten Dekade zunehmend in die wissenschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit gerückt. Inzwischen existiert eine ausführliche Forschungslage zur Lehrer*innengesundheit und -belastung sowie eine (nicht ganz so ausführliche) Literatur zur Gesundheit bzw. zum Wohlbefinden von Schulleitungen und von Schüler*innen. Die Ergebnisse signalisieren einen eindeutigen Handlungsbedarf (vgl. z.B. Schaarschmidt/Kieschke 2007; Laux 2011).

Dabei fällt in der Literatur auf, dass das Thema der schulischen Gesundheit bzw. des schulischen Wohlbefindens bislang immer noch stark individualszentriert behandelt und beforscht wird und dabei die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht systematisch genug in die Analysen integriert werden. Während es auf soziologischer und zunehmend auch erziehungswissenschaftlicher Ebene bereits eine breite gesellschaftskritische Debatte über pathogene Subjektivierungspraktiken zur Erklärung des zunehmenden Auftretens von Erschöpfungszuständen, Burnout, Depressionen etc. von Individuen in der spätmodernen Gesellschaft gibt (s. z.B. Bröckling 2013 zum „unternehmerischen

Selbst“, King et al. 2014 zur optimierten Lebensführung, Ehrenberg 2015 zum „erschöpften Selbst“ und die Beschleunigungs- und Entfremdungstheorie von Rosa 2013), hat der Subjektivierungsgedanke bislang noch nicht systematisch Einzug in die Forschungsansätze zur schulischen Gesundheit und Wohlbefinden gehalten. Gleichzeitig beziehen sich die in der übergreifenden Debatte verwendeten Subjektivierungsansätze vielfach auf die gängigen Arbeiten von Foucault, Althusser und Butler und fokussieren damit überwiegend das Individuum und dessen Subjektwerdung in der spätmodernen Gesellschaft. Kollektive spielen hier zwar als Subjektivierungskontext eine Rolle, werden aber als kollektiver Akteur (Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018), der selbst in (ko-konstruierte) Prozesse der Subjektivierung eingebunden ist (z.B. als ‚gute‘ Schule), nicht in den Blick genommen.

Vor diesem Hintergrund geht es im vorliegenden Beitrag darum, einen relationalen, subjekt- und praxistheoretischen Ansatz zu schulischen (Un-)Wohlfühlen zu entwickeln, der sich auf den Gedanken der kollektiven Subjektivierung stützt und der Natur von (Un-)Wohlfühlen als Teil einer gesellschaftlich präfigurierten Teilhabepraxis Rechnung tragen möchte. Dafür wird ein besonderer Fokus auf Schulleitungen gelegt. Schulleitungen kommt qua Funktion eine besondere Bedeutung für die Gestaltung von Schulen zu: Sie übernehmen als Schaltstelle zwischen Kollegium und schulischer Administration wichtige Übersetzungsleistungen von schulpolitischen Regulierungen und diskursiv vermittelten Imperativen in die schulische Praxis, vice versa. Sie sind deswegen eine wichtige analytische Ansatzstelle, um die bislang noch unterbelichtete systemisch-strukturelle und diskursive Dimension schulischen (Un-)Wohlbefindens besonders gut in den Blick zu bekommen.

Der Beitrag arbeitet dafür mittels einer historisch-genealogischen Analyse zunächst das Verständnis von Gesundheit, Belastung und Beanspruchung von Schulleitungen in der Forschung heraus und formuliert eine Kritik dazu. Diese aufgreifend wird dann ein alternatives subjekt- und praxistheoretisches Verständnis sowie ein Forschungszugang zur Analyse von (Un-)Wohlfühlen erarbeitet, der die Perspektive der kollektiven Subjektivierung über die Arbeiten des kritischen dänischen Psychologen und Kulturhistorikers Nissen (2012, 2018) für die Debatte aufschließt (vgl. auch Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018). Der Terminus Unwohlgefühle bezieht sich dabei auf eine von Akteuren als konflikthaft empfundene Befindlichkeit. Diese Analyseperspektive wird sodann auf ein empirisches Beispiel angewandt. Es werden drei Argumente vorangetragen: (1) (Un-)Wohlfühle können als ein mikropolitisch über kollektive Subjektivierungs- und Objektivierungsprozesse vermitteltes Phänomen verstanden werden. (2) Unwohlgefühle treten als ‚Bewältigungstatsache‘ einer gesellschaftlich vermittelten, hegemonialen Teilhabepraxis in schulischen Kollektiven in Erscheinung. Sie verweisen auf dahinterliegenden Konflikte und Dilemmata und eröffnen wertvolle Stimuli für eine kritisch-reflexive Analyse und Entwicklung schulischer Praxis und Gemeinschaft, die deren Vulnerabili-

täten, innere Widersprüchlichkeit und erfahrene Prekaritäten zum Ausgangspunkt nimmt. (3) Deren unreflektierte Bewältigung droht Gefahr, strategische Selektivitäten entlang der politökonomischen Imperative unserer Zeit zu reproduzieren und dadurch eine tragfähige pädagogische Beziehungs- und Gemeinschaftsbildung in Schulen zu behindern. (Un-)Wohlgefühle können so als eine Achillesferse organisationaler pädagogischer Arbeit verstanden werden.

2 Gesundheit, Belastung und Beanspruchung von Schulleitungen in der Forschung in genealogischer Betrachtung

Der Fokus der deutschsprachigen Forschung zur Gesundheit, Belastung und Beanspruchung von Schulleitungen lag in den 1990ern und Anfang der 2000er Jahre zunächst stark auf den Belastungen bzw. dem Stress von Schulleitungen und dessen Bewältigung (Wirries 1993; Döbrich/Huck/Roth 1995; Rauscher 1995; Rauscher 2001; Zaugg/Blum 2002; Behr/Valentin/Ramos-Weisser 2003). Dies war eine Zeit, in der das *New Public Management* im Schulwesen Aufwind erfuhr und die Schulleitung durch die erweiterte Schulautonomie zur Schlüsselfigur einer effizienten, effektiven und outputorientierten Herstellung von Schulqualität wurde. Diese Transformation und Aufwertung der Schulleitungsrolle hatte eine Erweiterung und Ausdifferenzierung ihres Tätigkeitsprofils (z.B. Gerick 2014; Hohberg 2014; Gieske 2013; Warwas 2011; Laux 2011) vom verwaltenden ‚primus inter pares‘ zu dem eines „Geschäftsführer[s] eines mittelständischen Unternehmens“ (Rolff 2007) zur Folge. Schulleitung wurde zu einer hochkomplexen, wenig klar umrissenen, widersprüchlichen Rolle, die durch eine große Aufgabenvielfalt sowie facettenreiche Beziehungsstrukturen gekennzeichnet war (vgl. Laux 2011: 15).¹

Dieser Wechsel der Schulleitungsrolle zu einer nun mit mehr Macht, Kompetenzen und Ressourcen ausgestatteten Management- und Führungsrolle sowie ihre Erwartungen werden in der belastungsbezogenen Forschungsliteratur in dieser Zeit entsprechend häufig als Forschungsanlass hervorgehoben. Dabei wurde der Gegenstand der Schulleitungsbelastung überwiegend individuumsbezogen, d.h. auf die Schulleitungspersonen zentriert, thematisiert und beforscht, was sich mitunter auch in entsprechenden Vorschlägen zur Bewältigung dieser niederschlug. Genannt werden z.B. Maßnahmen für die Schullei-

1 Hierzu gehörten: Organisationsentwickler, Personalentwickler, People Person (i.S. eines vielfältigen Ansprechpartners), Lehrer*in, Vorbild, Homo Politicus, Repräsentant*in, Vermittler*in und Mediator*in, Verwalter*in und Organisator*in, Architekten*in und Gebäudemanager*in sowie Finanzmensch und Unternehmer*in (z.B. in Laux 2011: 15ff.).

tungen, wie die Einübung der Balance zwischen Belastung und Entspannung als Lebenskunst (Rauscher 1995), Konfliktmanagement, Hinweise zu Gefahren der Selbstüberschätzung, Hilfe durch Supervision, Stressausgleich durch autogenes Training (Raabe 2016), Überprüfung der Arbeitstechniken und konsequentes Zeitmanagement zur Steigerung der Effektivität und Arbeitszufriedenheit (Rauscher 2001); oder aber – als Verbesserungsmaßnahmen des rollenbezogenen Arbeitskontexts – z.B. ein anforderungsgerechtes Entlohnungssystem und eine beanspruchungsgerechte Ressourcenausstattung (Zaugg/Blum 2002).

Ab den 2000ern wurde das Thema positiv gewendet – möglicherweise durch die stark in der positiven Psychologie verankerte internationale Well-being-Debatte: Schulische Gesundheit, insbesondere die Lehrer*innengesundheit bestimmte nun zunehmend die Debatte. Dabei geriet der Fokus auf die Befindlichkeitslage der Schulleitungen selbst in den Hintergrund. Schulleitungen wurden nun primär in ihrer Führungsrolle und -verantwortung zur Förderung der Lehrer*innengesundheit (bzw. allen an Schule Beteiligten) adressiert und beforscht (z.B. Gerick 2014; Laux 2011).² Damit verbunden war ein Appell an Schulleitungen, ein „salutogenes Leitungshandeln“ zu zeigen (Rolff 2010; Schneider 2014) – ein gesundheitsförderliches Leitungshandeln, das darauf fokussiert, bei den Beteiligten Ressourcen zu stärken und Belastungen nachhaltig zu verringern (Rolff 2010: 35) – jedoch im Kontext des PISA-gerahmten Endziels, die Schulqualität zu verbessern. Empirische Studien belegen hier einen engen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Lehrkräfte und dem der Schüler*innen (z.B. Gysin 2017, sowie auch ihrer Leistungsfähigkeit, ebd.; Hascher 2004), sodass von einer Art ‚Durchreich-Effekt‘ von der Schulleitung über die Lehrkräfte zu den Schüler*innen ausgegangen werden kann.

Einige wenige Studien fokussierten jedoch auf die Schulleiter*innengesundheit selbst. Diese Studien sind überwiegend quantitativ ausgerichtet und darauf ausgelegt, einen generellen Einblick in die Beanspruchungssituation von Schulleitungen sowie einen Überblick über die Belastungs- und Beanspruchungsfaktoren von Schulleitungen zu geben. Dabei differenzieren die Studien ihren Fokus auf die Belastungen der Schulleitungen dahingehend aus, dass Beanspruchungsverhältnisse aus einem Zusammenspiel der individuellen Verhaltensebene und strukturellen Verhältnisebene verstanden werden. Wie jedoch dieses Zusammenspiel theoretisch konzipiert wird und wie sich die einzelnen Forschungsarbeiten darin verorten, unterscheidet sich erheblich und ist Gegenstand einer kontroversen wissenschaftlichen Debatte (siehe z.B. Laux 2011: 39ff.; Rothland 2009). Die bestehenden Studien lassen bislang eine geringe theoretisch-methodologische Fundierung dahingehend erkennen, die Verschränkung beider Ebenen gesellschaftskritisch und im Kontext situativer Schul-

2 Diese Fokusverschiebung ist auch auf internationaler Ebene zu beobachten, z.B. in Berkovich/Eyal (2017); Nyenyembe et al. (2016).

(leitungs-)praktiken zu konzipieren und zu erforschen.³ Im Rahmen der mehrheitlich quantitativ ausgerichteten Studien zur Schulleitungsgesundheit werden vielmehr beide Dimensionen bislang weitestgehend voneinander getrennt aufgeführt: Als Belastungsfaktoren auf der Verhältnisebene und als Belastungsfaktoren auf der Individual- bzw. Verhaltensebene (vgl. z.B. Laux 2011: 304, basierend auf Schaarschmidt/Kieschke 2007).⁴

Die Prozesse, in denen sich das Zusammenspiel manifestiert, werden dabei bislang stillschweigend vorausgesetzt und Black Box-artig von ihrem situativen Kontext abstrahiert. Politische und gesellschaftliche – wie auch (steuerungs-)diskursive⁵ – Einflüsse werden bislang kaum berücksichtigt;⁶ Verhältnisfaktoren beziehen sich auf konkrete Arbeitsbedingungen von Schulleitungen oder feststehende Kontextmerkmale (z.B. Schultyp, -größe, Bundesland).⁷ Auch international gibt es bislang noch wenig Arbeiten zum Thema des (schulischen) Wohlbefindens, die das situierte Zusammenspiel von Verhaltens- und Verhältnisebene genauer in den Blick nehmen.⁸

Einen integrierteren Analyseansatz unter Einbezug gesellschaftlicher und diskursiver Faktoren bietet Warwas' (2011) Studie zum beruflichen Selbstverständnis bayrischer Schulleitungen. Basierend auf einem mehrbenenanalytischen, handlungstheoretischen Rahmenmodell (ebd.: 54) fokussiert sie darauf, wie Schulleitungen ihre Leitungspositionen interpretieren und konkret ausgestalten, und welches Belastungserleben bzw. welche Arbeitszufriedenheit mit

-
- 3 In der arbeits- und organisationspsychologischen Lehrergesundheitsforschung wird allerdings schon längere Zeit die Notwendigkeit eines situativen Forschungsansatzes betont, der sich nicht nur auf die Selbstauskünfte der Betroffenen stützt, z.B. von Krause/Dorseman (2014) oder Rothland (2009).
 - 4 Eine andere, integrierte Einteilung nahmen Baeriswyl/Dorseman/Krause (2013) vor: Sie unterteilen in die Quantität und Qualität von Belastungen.
 - 5 Relevante Erkenntnisse, wie etwa das von den Arbeitspsycholog*innen Krause, Berset und Peters (2015) problematisierte Phänomen der „interessierten Selbstgefährdung“ infolge einer zunehmenden indirekten Steuerung, wurden bislang noch nicht auf die Situation von Schulleitungen angewandt. Gleichzeitig findet auch in ihren Arbeiten aufgrund der dominant quantitativen Erforschung eine Abstraktion vom jeweiligen lokal-situativen Kontext statt.
 - 6 Laux (2011) führt zwar beispielsweise die permanenten Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem als Belastungsfaktor auf, verfolgt diesen Aspekt allerdings analytisch nicht weiter im Sinne einer gesellschafts-, politik- oder diskurskritischen Herangehensweise.
 - 7 Hohbergs (2014) qualitative Studie gibt zwar tiefere, situierte Einblicke in die Arbeitszufriedenheit, Beanspruchung und die individuellen Bewältigungsstrategien von 15 nordrhein-westfälischen Grundschulleitungen, aber auch sie nimmt keinen sozialkritischen Bezug zu diesen Faktoren vor, sondern bleibt bei der Beschreibung der institutionellen Rahmenbedingungen stehen.
 - 8 Eine Ausnahme stellt O'Brian und O'Sheas (2017) Ansatz „a human development (PSP) framework for orienting education and schools in the space of wellbeing“ dar (PSP = Psychologie, Soziologie, Philosophie). Trotz ihres erweiterten Blicks auf Wellbeing, der auch soziologische Aspekte miteinbezieht, verzeichnet ihr Schulentwicklungsansatz jedoch durch den individualisierenden Umsetzungsappell an Professionelle rücklings wieder Engführungen (ähnlich auch im „Capability Approach“; z.B. Otto/Ziegler 2010).

ihrem jeweiligen beruflichen Selbstverständnis einhergeht. Dem Konstrukt der „beruflichen Identität“ schrieb sie dabei eine zentrale Rolle als handlungsvermittelnde Instanz zu, die sie nicht nur als immer wieder neu auszuhandelnde „schöpferische Identitätsleistung“, sondern auch als eine Bewältigungsstrategie und -ressource für die Bearbeitung kontextgebundener Handlungsaufgaben begreift. Berufliche Identität entstehe, so Warwas, in der „konfliktgeladene[n] Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen und kontextgebundenen Handlungsaufgaben“ (ebd.: 9). Identitätsarbeit wird demnach als das Element gesehen, das die widerstreitenden Kräfte der unterschiedlichen Ebenen (Gesellschaft, Organisation und Individuum) integriere bzw. ausbalanciere und die zum Teil widersprüchlichen Anforderungen in ein schlüssiges Gesamtkonzept bringe. Genau dieser Einfluss des lokal-situativen Interaktionssystems, das die z.T. „machtvollen“ Identitätsaushandlungen maßgeblich mitbestimmt, blieb jedoch in der Studie aus Gründen des quantitativen Designs empirisch weiterhin im Dunkeln.

Zusammenfassend spiegelt die rezipierte Forschung drei Engführungen zum Verständnis von Gesundheit, Belastung und Beanspruchung wider, die sich auch in der internationalen Forschung zum schulischen Wellbeing wiederfinden lassen: (1) ein individualisiertes Verständnis dieser Phänomene, (2) ein damit einhergehendes Ausblenden gesellschaftspolitischer und diskursiver Rahmenbedingungen, die strukturell in die Schulpraxis bzw. Schulorganisation hineinwirken, und (3) eine Abstraktion vom lokal-situativen Handlungskontext und der Agency der Beteiligten sowie ihrer Identitätsaushandlungen in der Betrachtung dieser Phänomene.

3 Schulische (Un-)Wohlgefühle im Spiegel der kollektiven Subjektivierung und Objektivierung

Diese Forschungsdesiderate aufgreifend soll nun entlang eines Fokus auf kollektive Subjektivierungs- und Objektivierungsprozesse eine relational-transformative, auf Nissens (2012, 2018) Arbeiten basierende, kritisch-kulturhistorische Methodologie zur Analyse schulischer (Un-)Wohlgefühle vorgeschlagen werden, die diese grundlegend struktursensibler und gesellschaftskritischer fasst. Dabei wird der Fokus auf Schulleitungen in ihrer zentralen Führungsfunktion auf der Schaltstelle zwischen Bildungsadministration und -praxis weiterhin beibehalten, aber als Teil einer weiteren kollektiven Schul(leitungs)praxis verstanden und analysiert. Unwohlgefühle werden dabei als Reflexions- und Transformationsanlass nutzbar gemacht. Sie werden als konflikthaft erfahrene Befindlichkeitsbeeinträchtigungen verstanden, die eine Perspektive in die (kompromittierte) präflexive körperlich-sensuell-ästhetische Erfahrungs-

dimension pädagogischen Handelns bzw. in dahinterstehende konfligierende (kulturhistorisch präfigurierte) Motive, Werte und Bedürfnisse eröffnen. Die zeitweilige Einklammerung der Vorsilbe ‚Un-‘ macht das Anliegen deutlich, auch die gegenteilige Seite der Wohlgefühle als eine für pädagogische Beziehungen und Gemeinschaft zentrale Ressource in der Analyse mitzudenken (vgl. z.B. die Diskussion um Resonanz: Rosa 2019; Beljan/Winkler 2019).

Ausgangspunkt des Umdenkens ist die von Antonovsky (1987) geäußerte und in unterschiedlichen gesundheitsbezogenen Konzepten und Modellen weitestgehend konsensuell getragene Annahme, dass das Ausmaß der von Menschen erfahrenen Beanspruchung bzw. ihr Belastungserleben stark von ihrer Interpretation und Bewertung der jeweiligen Problemsituation, wie auch den wahrgenommenen Bewältigungsmöglichkeiten und -ressourcen abhängt. Diese Interpretationsleistungen wurden von der Forschung bislang jedoch, wie oben gezeigt, überwiegend individualisiert und von ihrem Kontext abstrahiert betrachtet.

Dementgegen eröffnet die Analyseperspektive der kollektiven Subjektivierung und Objektivierung (Nissen 2012, 2018; Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018) eine grundlegend andere Sichtweise: Problemwahrnehmungen und -interpretationen werden als durch kollektive Teilhabe- bzw. Vergemeinschaftungsprozesse vermittelt verstanden, die sich im Praxisvollzug konstituieren und durch die sich Kollektive situativ-interaktiv herstellen sowie identifizieren. Dabei werden nicht nur individuelle Akteure (traditioneller subjekttheoretischer Fokus⁹), sondern auch (organisationale) Kollektivakteure als Gegenstand von Subjektivierungsprozessen¹⁰ verstanden (vgl. Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018). Dies impliziert aber nicht, einen bloßen Fokuswechsel von der Analyseebene des Individuums auf die des Kollektivs vorzunehmen. Vielmehr

9 Subjekttheoretische Analysen in der Tradition von Althusser, Butler und Foucault wenden sich gegen das Verständnis einer eigenständigen Essenz des Individuums als autonomes Souverän seiner selbst – welches als Verständnis der oben kritisierten individualszentrierten Herangehensweise an schulische Gesundheit jedoch unterliegt. Stattdessen verorten sie das Subjekt strikt im gesellschaftlichen bzw. diskursiven Raum, in dem es geformt und transformiert bzw. „gebrochen“ wird (z.B. Peter 2018). Subjekte können also nur durch Subjektivierungspraktiken entstehen, die von Adressierungen und Anrufungen gekennzeichnet sind, zu denen sich individuelle Akteure verhalten müssen.

10 Subjektivierung wird dabei als ein Prozess verstanden, in dem (Kollektiv-)Subjekte erst durch die soziale Formung bzw. Zurichtung ein Selbstverhältnis, einen Eigensinn und eine Handlungsfähigkeit erlangen können (vgl. Buschmann/Ricken 2018). Subjektivierungsprozesse stellen somit die Grundlage nicht nur jeglicher Individuationsprozesse, sondern auch jeglicher sozialen Teilhabe dar (vgl. auch Nissen 2012). Dabei spielen nicht nur diskursive Anrufungen, sondern auch institutionelle Routinen und Techniken/Technologien der Selbstführung eine zentrale Rolle (z.B. Alkemeyer/Bröckling 2018: 17; Peter 2018: 34), die sich mitunter über die entsprechenden (Rollen-)Erwartungen bzw. „Akteursfiktionen“ (Peter 2018) transportieren, die auch die institutionellen und organisationalen Funktionen (hier: von Schule) widerspiegeln.

geht es darum, Kollektivsubjekte „als Instanzen einer *doppelten Subjektivierung* [Herv., S.S.] [zu] betrachten“ (ebd.: 38) und die (mitunter konflikthafte, widersprüchliche) – *Verschränkung von individuellen und kollektiven Subjektivierungsprozessen* systematisch in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.: 47).¹¹ Diese dialektische Dynamik stellt eine entscheidende Figurationsebene für Problemdeutungen, -wahrnehmungen und -bewältigungen sowie dahinterstehende konfligierende Motive, Werte und Bedürfnisse dar, deren Logik sich auch auf affektiv-emotionaler¹² Ebene niederschlägt.

Nissens (2012, 2018) Theorie der „Subjektivität der Teilnahme“ (*Subjectivity of Participation*), die sich sowohl auf poststrukturelle als auch auf kulturhistorische (Vygotsky-basierte) Praxistheorie¹³ stützt, weist dabei darauf hin, den Analysefokus auf die gegenstandsorientierte, situierte hegemoniale Ko-Konstruktion eines gemeinsamen Sinns („common sense“) zu legen. Diese geht dialektisch mit der Ko-Konstruktion einer situierten Ideologie¹⁴ einher, über die sich das Kollektiv in seiner Praxis performativ (re)produziert und sich situativ als singuläres, vergemeinschaftendes Kollektivsubjekt identitär herstellt. Diesen kollektiven Subjektivierungs-/Objektivierungsprozess konzipiert Nissen mit Althusser (1994) und Hegel (1977) als einen hegemonialen (mikropolitischen) Prozess mit einer doppelte Anerkennungs- bzw. Teilnahmedynamik: In ihren gegenstandsbezogenen Tätigkeiten ko-konstruieren die Beteiligten implizit und/oder explizit nebst einer Ich-Position auch eine Wir-Position, mit der bestimmte individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten verbunden sind und die sie von den anderen Beteiligten als legitimen kollektiven Sinn/Ideologie anerkannt wissen möchten. Die Anerkennung dieser benötigt jedoch deren Unterwerfung darunter – welche auch verweigert werden kann.

Die Beteiligten greifen dabei auf vermittelnde gesellschaftlich und institutionell präfigurierte und legitimierte (Gegenstands-)Bedeutungen zurück – wie

11 Dabei sind die Begriffe ‚Kollektiv‘ und ‚Individuum‘ nicht als klar definierte Entitäten voneinander zu trennen, sondern als sich dialektisch aufeinander beziehende Verweisungszusammenhänge zu sehen, die in der tätigen Praxis durch kulturhistorisch geformte, materielle und immaterielle Artefakte (u.a. Körper) vermittelt sind (Schmachtel 2022, i.E.).

12 Emotionen und Affekte werden hier, von Scheve und Slaby (2019) folgend, situativ, relational und kollektiv verankert verstanden und weniger dichotom, sondern eher auf einem Kontinuum unterschiedlicher Bewusstseinsgrade gefasst (Emotionen stellen bewusste, versprachlichte Affekte dar). ‚Gefühle‘ werden als eine übergreifende Kategorie verstanden, die beides subsumiert.

13 Diese basiert auf den Arbeiten des russischen Psychologen Vygotsky und seiner Schüler (Leontiev, Luria...) in den 1920ern. Sie konzipierten eine marxistische Theorie der menschlichen Entwicklung, die Lernen als kulturhistorisch vermittelte soziale Tätigkeit versteht. Analytisch zentral sind dabei die tätigkeits-/lernvermittelnden materiellen und immateriellen Artefakte, die teleologische Gegenstandsorientierung und das dialektische Transformationsverständnis (vgl. z.B. Schmachtel 2022, i.E.).

14 Nissens Ideologiebegriff lehnt sich an den des Diskurspsychologen Billig (1991) an, in dem ein Kollektiv immer eine situiert hergestellte Ideologie hat.

etwa Vorstellungen einer guten Schule, Schulleitung, Lehrkraft/Schüler*in, Pädagogik, etc. Diese sind in (im)materielle Artefakte „gefaltet“ (vgl. Latour), die durch die ihnen innewohnenden legitimen Handlungsmöglichkeiten (Wartofsky 1979) die individuellen und kollektiven Handlungsspielräume¹⁵ abstecken. Zugleich formieren bzw. rahmen sie die Teilhabep Praxis und geben dem Kollektiv eine intentionale, intersubjektive und macht- und ressourcenregulierende Struktur (für weitere Ausführungen siehe z.B. Schmachtel 2022, i.E.).

Diese geht immer auch mit bestimmten Machtverhältnissen sowie Inklusions- und Exklusionslinien einher. Nissen fasst Partizipation demnach nicht als etwas Gegebenes, sondern als etwas performativ Hervorgebrachtes, „Prekäres und sich Entwickelndes“ (Nissen 2005: 152, eig. Übersetzung). Damit wird Adressierung für die beteiligten Individuen zur „Überlebensfrage“ (vgl. Peter 2018: 38). Dies bringt – mit Butler (2009, 2016) gesprochen – die Vulnerabilität menschlicher Existenz sowie eine entlang der bestehenden Verhältnisse unterschiedlich verteilte Prekarität durch ihre relationale Angewiesenheit auf andere auf den Tisch. Den obigen Gedanken folgend, müssen diese im Zusammenspiel mit kollektiven bzw. organisationalen Vulnerabilitäten und Prekaritäten verstanden werden, welche durch die kollektiven Subjektivierungs- und Objektivierungsprozesse maßgeblich hergestellt werden.

Affekte/Emotionen können dabei als ein (re-)agentischer Stimulus verstanden werden, der diesen Vulnerabilitäten/Prekaritäten in der Teilnahmep Praxis Rechnung trägt. Sie schlagen sich in der Agency der Beteiligten nieder und ko-konstruieren so die Praxis. Dabei kommt ihnen eine Art Vorhut-Funktion zu: „[Emotions] prepare actors for actions in a given situation action tendencies. [...] Because emotions reflect matters of concern, they also prompt actors into engaging with the things that are of import to them“ (Scheve/Slaby 2019: 45; Frijda 2004; Döring 2003). Der o.g. Fokus auf kollektive Subjektivierung/Objektivierung bietet hierbei eine erweiterte Analyseperspektive darauf, was für die Beteiligten warum „of import“, also wichtig ist. Es kommt in den Blick, dass die (Gegenstands-)Motive der Beteiligten und die dahinterstehenden Werte und Bedürfnisse auch von kollektiven Anrufungen und damit einhergehenden Vulnerabilitäten bzw. Prekaritäten in der Teilhabep Praxis geprägt sind. Durch ihre existenzielle Bedeutung kommt (Un-)Wohlgefühlen – im Sinne einer ‚Bewältigungstatsache‘ – so eine Relevanz und teilweise auch Brisanz zu, die als Handlungs- und Praxislogik nicht zu unterschätzen ist. Zugleich machen Unwohlgefühle auf erfahrene Widersprüche in der kollektiven Praxis aufmerksam, die aus Sicht der Beteiligten eine sinnvolle Teilhabe beeinträchtigen. Dadurch lässt sich der Fokus auf (Un-)Wohlgefühle in ein gesellschafts- und institutionskritisches Analysefenster umfunktionieren, das kollektive Wahrnehmungs-, Geltungs- und Handlungslogiken in der situierten

15 Dabei spielt deren Materialität eine zentrale Rolle; Artefakte bieten durch ihre Dinglichkeit auch unkonventionelle Handlungsmöglichkeiten und transzendieren Bedeutungen auch.

organisationalen (Schul-)Praxis auch nach den affektiv getragenen Mechanismen und Wirkweisen darin befragt.¹⁶

4 Ein empirisches Beispiel

Im Folgenden soll dieser Ansatz anhand eines empirischen Beispiels exemplarisch angewandt werden, um die oben angesprochenen Analysefokusse, wenn auch nur grob, zu verdeutlichen. Es handelt sich um eine Sekundäranalyse eines Falls aus Lohr, Peetz und Hilbrichs (2013) Buch „Bildungsarbeit im Umbruch“, der in den 2000ern erhoben wurde – zu einer Zeit, als die Idee der Schulautonomie in einigen Bundesländern in ersten Modellprojekten ausprobiert wurde und sich der Wechsel zur Neuen (NPM-)Steuerung des Schulsystems (Fend 2008) und das erweiterte Aufgabenprofil der Schulleitung gerade vollzog. Wie es für Anfangsdynamiken typisch ist, zeigt das Beispiel in aller Deutlichkeit, worum es geht, und wurde deswegen ausgewählt.¹⁷

Berichtet wird von einem manifesten Konflikt zwischen einer Schulleitung und Lehrkräften in der „Hegel-Schule“, einem jungen, sich damals noch im Aufbau befindlichen Gymnasium im ländlichen, mittelschichtsgeprägten Raum in NRW, das am Modellprojekt „Selbstständige Schule“ (2002-2008) teilnahm (Lohr/Peetz/Hilbrich 2013: 103ff.). Im Mittelpunkt standen sich gegenseitig widersprechende Auffassungen der Schulleitung und des sogenannten Lehrerrats darüber, was unter einer „guten ‚selbstständigen‘ Schule“ zu verstehen sei.¹⁸ Während die Lehrkräfte im Lehrerrat die Idee der selbstständigen Schule basisdemokratisch auslegten – im Sinne einer demokratischen Gestaltung von Schule – und Schule damit neu denken wollten, verfolgte die noch nicht lange amtierende Schulleiterin eine eher managementorientierte Sicht auf eine gute selbstständige Schule – im Sinne einer neuen administra-

16 Der Emotionsphilosoph Slaby spricht diesbezüglich auch von „affektiven Arrangements“ (Slaby 2019), mittels derer Akteure in singuläre, sozio-materiell vermittelte, kollektive Teilhabepaxen gebunden werden.

17 Dabei bleibt die Frage offen, wie sich ein solcher Sachverhalt heute im Zuge eines fortgeschrittenen Diskurses um schulisches Wohlbefinden darstellen würde und wie gut sich der Ansatz auf andere Arten von schulischen Konflikten und Dilemmata, die Unwohlgefühle hervorrufen, anwenden lässt. Zugleich bedürfte es (auch in diesem Beispiel) ausführlicherer ethnographischer Daten, um den Ansatz elaborierter anzuwenden und auf dieser Basis auch ausdifferenzieren bzw. theoretisch weiterzudenken. Folglich muss hier vieles – wie z.B. die Verhandlung agentspezifischer Vulnerabilitäten und Prekäritäten – im Dunkeln bleiben und bedarf weiterer empirischer Erprobung.

18 Der Lehrerrat war eine Steuergruppe aus Lehrkräften, welche im Rahmen der Teilnahme am Modellprojekt ‚Selbstständige Schule‘ eingerichtet worden war, und in dem die Schulleitung strukturell Dienstvorsetzte war.

tiven Selbstständigkeit von Schulen und den damit einhergehenden Anforderungen einer pädagogischen Profilbildung und (messbaren) Qualitätssteigerung. Zugleich thematisierten die Lehrkräfte übermäßige Belastungen durch die neue Steuerung, auf die sie (gewissermaßen im Sinne von „Vulnerabilitäten“, s.o., Butler 2009, 2016) Rücksicht genommen wissen wollten. Dieser Deutungs Widerspruch wurde aber von der Schulleitung nicht als ein strukturell angeleiteter Widerspruch in der Sache ‚Selbstständigen Schule‘, sondern als sich antagonistisch zueinander verhaltende, individualisierte Interessenspositionen um einen Autoritätskonflikt gerahmt, wie das folgende Zitat zeigt:

„So, das Missverständnis bei den Lehrern gibt’s dann auch noch: [...] also wir bestimmen jetzt alles selbst [...]. Was ja gar nicht so war, denn eigentlich ist die Schulleitung jetzt Dienstvorgesetzter. [...] Bei den Lehrern ist hauptsächlich angekommen: Demokratie in der Schule, wir haben jetzt hier das Sagen und schafft doch mal die Schulleitung ab. Und das hat Kampf gegeben im Haus. Wir hatten heftige Konflikte. Weil Lehrer gekämpft haben, nicht um das pädagogische Profil jetzt oder um die Qualitätssteigerung, sondern: ‚Ich bin zu sehr belastet, ich habe zu viele Korrekturen, ich brauche Gesundheitsförderung‘. Das heißt, wir hatten so diese Gewerkschaftsdenke und die Schulleitungsperspektive hier auf dem Tisch mit ganz heftigem Streit und auch mit Opfern. Opfer in Form von Gesundheit bzw. einige Kollegen sind auch gegangen. Und die Stimmung war [...] am Tiefpunkt.“ (Lohr/Peetz/Hilbrich 2013: 104)

Den Lehrkräften ging es, so wird kontrastierend aus den Interviews der Fallstudie deutlich, anders als hier suggeriert, durchaus um die Pädagogik an der Schule, z.B. um die sinnvolle Organisation des Unterrichts und eine dementprechende Stundenplanaufstellung. Zudem ist angesichts der an anderer Stelle der Studie erwähnten Belastungslage der Lehrkräfte (S. 93ff.) ebenfalls ein Zusammenhang zur kompromittierten pädagogischen Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte als Motiv derer anzunehmen. Die Schulleitung rahmt die Position des Lehrerrats jedoch so, dass sie ihn auf einen illegitimen Kampf („Missverständnis“) um Ressourcen für „belastete“ Lehrkräfte reduziert – was von ihr im Sinne eines die inhaltliche Arbeit blockierenden Protests abfällig mit „Gewerkschaftsdenke“ bezeichnet wird. Mehr noch, sie spricht dem Kampf um Ressourcen den Bezug zu den pädagogischen Aufgaben ab, die sie – als Leitung einer ‚selbstständigen Schule‘ – vor dem Hintergrund der damaligen bildungspolitisch erwarteten (Post-PISA) Schulqualitätsmaßnahmen (wie etwa Schulprogramme) nun maßgeblich sicherstellen musste: die pädagogische Profilbildung und (messbare) Qualitätssteigerung. Gleichzeitig wird das Belastungserleben der Lehrkräfte bzw. ihr Wunsch nach Entlastung individualisiert und als unabhängig davon gesehen (die Lehrer hätten „nicht um das pädagogische Profil“ oder „die Qualitätssteigerung“ gekämpft).

Hier wird sichtbar, wie in dem von der Schulleitung als legitim angelegten Verständnis einer ‚guten‘ pädagogischen Arbeit an ihrer ‚selbstständigen Schule‘ die bildungspolitischen Anrufungen (vermittelt über das NRW-Programm

„selbstständige Schule“) an ihre Schule als Kollektivakteur – sowie den sich daraus ableitenden Aufgaben an sie als Schulleitung (S. 104ff.) – widerhallen. Die Gegenposition des Lehrerrats, der die Idee der selbstständigen Schule in Richtung einer verbesserten Demokratie in der Schule ausgestalten wollte, stellt eine in mehrfacher Hinsicht die gesteigerten Managementaufgaben der Neuen Steuerung gefährdende Orientierung dar. Sie wird von ihr als Machtstreben abqualifiziert („wir bestimmen jetzt alles selbst“), bei dem sie als Schulleitung „abgeschafft“ werden soll, und die „Mannschaft der ersten Runde“ im Lehrerrat „das Sagen“ hat (sie skizziert dies fast wie eine Schiffsmeuterei). Zugleich lässt sich nur erahnen, dass dies sicherlich eine mit viel Sorge, Ängsten und Unwohlgefühlen besetzte Vorstellung für eine neu amtierende Schulleiterin ist, die gleichzeitig damit konfrontiert ist, die Schulleitungsrolle entsprechend der erweiterten bildungspolitischen Vorgaben, Erwartungen und Befugnisse neu auszugestalten. Dies bleibt aber von ihr als eigene Vulnerabilität unthematisiert – ebenso, wie von ihr die von den Lehrkräften thematisierten Vulnerabilitäten (Belastungen) individualisiert, entpolitisiert und gegen die Idee einer „pädagogischen Arbeit“ im Sinne der Neuen Steuerung ausgespielt werden. Stattdessen projiziert sie diese im Sinne von Butlers (2009) Konzept des ‚Othering‘ auf die Lehrkräfte. Damit wird die Bearbeitung der eigenen verdrängten Vulnerabilität quasi ausgelagert und es findet zugleich eine Paternalisierung statt.

Der Konflikt wurde von der Schulleitung letztendlich so bewältigt, dass sie den Lehrerrat (unter Einsatz ihrer hierarchischen Befugnisse) auflöste und durch ‚Jahresarbeitsgruppen‘ ersetzte, die „so klein, klein sich irgendwas zum Thema setzten“ (Interview Lehrerin, S. 106). Dies führte schlussendlich dazu, dass die in der Selbstständigkeit enthaltene Idee der ‚Beteiligung‘ der Lehrer*innen an der Schule ad acta gelegt wurde. Gleichzeitig lässt sich nur erahnen, welche Konsequenzen ein belastetes Kollegium, ein schulinterner Streit zwischen Schulleitung und Kollegium mit „Opfern“ sowie eine „Stimmung auf dem Tiefpunkt“ auf die pädagogische Arbeit mit den Schüler*innen in dieser Schule hatten.

Welche übergreifende Dynamik lässt sich erkennen?

Der hierarchischen Etablierung von kollektiv-identitären Deutungshoheiten durch die Schulleitung auf Basis einer Individualisierung von Vulnerabilitäten steht eine strukturell angeleitete Widersprüchlichkeit gegenüber, mit der die Hegel-Schule als Kollektivakteur wie auch die individuellen Akteure als Schulleitung bzw. Lehrkräfte und als Menschen über ihre jeweilige schulische Funktion hinaus konfrontiert ist. Diese Widersprüchlichkeit findet Ausdruck in den unterschiedlichen externen und internen Erwartungen bzw. Anrufungen wie auch (strukturellen und materiellen) Rahmenbedingungen, die

hier insbesondere im Amt der Schulleitung der Hegel-Schule unmittelbar aufeinanderprallten: (1) Die Erwartungen einer „guten selbstständigen Schule“ von ‚oben‘ (durch Schulamts, etc.) im Rahmen des Programms „Selbstständige Schule“, deren ‚Qualität‘ nunmehr messbar und klar definiert war und von der Schulleitung als Output im Sinne einer Rechenschaftsablegung auch sichtbar gemacht werden musste (z.B. in Form eines Schulprogramms, Lernstandserhebungen, Evaluationen, etc.), (2) die externen Erwartungen insbesondere durch die Eltern als Kundschaft in einer zunehmend wettbewerbsorientierten lokalen Schullandschaft, die im Zuge des PISA-Schocks „Angst gekriegt [hatten] um die Zukunft ihrer Kinder. [...] Angst, wenn die Kinder nicht auf eine gute Schule gehen, dann packen sie es nicht.“ (ebd., S. 67), sowie (3) dem Erwartungsdruck einer offensichtlich sehr gestaltungsfreudigen Lehrerschaft der „ersten Runde“, die die bottom-up pädagogische Perspektive zunächst offensiv repräsentierten ‚von unten‘, um eine möglichst gute Kontextsteuerung durch die Schulleitung zu erfahren, sodass sie ihre pädagogische Arbeit gut machen können. Dabei betonten die ersten beiden Erwartungshorizonte (von ‚oben‘ und ‚extern‘) die Selektionsfunktion der Schule und bringen eine zunehmende Leistungs- und Optimierungsorientierung und -objektivierung in Schule hinein – eine Orientierung, die die ohnehin schon vorhandenen Widersprüche in der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften erheblich verschärft (Helsper 2012). Diese trifft auf die Erwartungen der Lehrkräfte an die Schulleitung, mit dem Umstand umzugehen, dass diese die pädagogische Arbeit unter Bedingungen der ansteigenden Erwartungen und Arbeitszeit bei sich gleichzeitig verschlechternden Rahmenbedingungen verrichten mussten.

Eine Annahme, d.h. eine Legitimation wie auch Erkundung der sich häufig erst einmal auf körperlich-affektiver Ebene präreflexiv befindenden Unwohlgefühle und Vulnerabilitäten der Schulleitung selbst sowie der Lehrkräfte hätte als ‚Bewältigungstatsache‘ ein analytisches Fenster in diese unterschiedlichen Widersprüchlichkeiten um die „selbstständige Schule“ eröffnet, die dann möglicherweise auch kollektiv produktiver hätten bearbeitet werden können. Eine solche kritisch-reflexive gemeinsame Aufarbeitung der Situation hätte – so die Hoffnung – ein bewussteres Positionieren gegenüber dieser Widersprüchlichkeit ermöglicht, die die eigenen Vulnerabilitäten miteinschließt. Das Individualisieren und Delegitimieren dieser Vulnerabilitäten durch die Schulleitung der Hegel-Schule ging mit einer Bewältigung ihrer Unwohlgefühle durch die hierarchische Nutzung der ihr zur Verfügung stehenden Autoritätsbefugnisse einher, die – den bestehenden Autoritätslinien folgend – den pädagogischen Beteiligungsanspruch zugunsten eines manageriellen Funktionierens zunichte gemacht hat. Mit Holzkamp (1993: 191) ließe sich das als eine „defensive“ Problemwahrnehmung und -bearbeitung bezeichnen. Dadurch wurde nicht nur die Chance verpasst, die innere Widersprüchlichkeit ihrer Praxis zum Ausgangspunkt weiterer strategischer Überlegungen für ihr Amt als Schulleitung und ihre Organisation zu machen; im Zuge des hierarchischen Durch-

griffs wurde vielmehr eine „strategische Selektivität“ (Jessop 2005) entlang der bestehenden manageriellen Ökonomisierungslogik der Neuen Steuerung reproduziert, die den Dialog der Beteiligten untereinander und damit den Auf- und Ausbau tragfähiger (pädagogischer) Beziehungen und Gemeinschaft konkretisierte.

Dies lässt einen Mechanismus erkennen, der auf die Performativität der inneren Widersprüchlichkeit derartiger Policy-Ideen bzw. „Rationalitätsmythen“ des New Public Managements verweist (für Bildungslandschaften vgl. z.B. Schmachtel 2016, 2021). Diese tendieren aufgrund der entlang eines Ökonomisierungsprimats gestrickten Rahmenbedingungen dazu, in ihrer (verdeckten) inneren Widersprüchlichkeit zwischen den pädagogisch-integrativen Imperativen (Dialog, Partizipation...) auf der einen Seite sowie politökonomischen Imperativen einer solchen NPM-Metagovernance (Effektivität, Effizienz, Output) auf der anderen Seite zugunsten zweiterer aufgelöst zu werden (Schmachtel 2021). Das obige Beispiel verdeutlicht, dass die hierarchische Bewältigung von (überfordernden) Unwohlgefühlen eine zentrale Rolle in dieser Dynamik spielt und diese so auch als „Achillesferse“ (organisationaler) pädagogischer Arbeit verstanden werden kann. In jedem Fall hat eine so geartete Nichtanerkennung der (kollektiven) Vulnerabilität, Prekarität und Affektivität im Mehrebenensystem – so wäre die abschließende Erkenntnis – in der Konsequenz eine stark brüchige, mit Blick auf ihren pädagogischen Kernauftrag selbst hoch vulnerable Schulgemeinschaft und Schulpraxis zur Folge.

5 Abschluss

Ziel des Beitrags war, das Thema Gesundheit, Belastung, Beanspruchung und Wohlbefinden aus seiner individualisierenden Untersuchung, Bearbeitung und Verantwortungszuschreibung herauszuheben und eine umrahmte, gesellschaftskritische Sichtweise auf (Un-)Wohlfühle zu eröffnen, die zugleich einen Ansatzpunkt für eine kritisch-reflexive schulische Organisationsentwicklung bieten kann. Unter Rückgriff auf Nissens (2012, 2018) Theorie der „Subjektivität der Partizipation“ wurde hierfür entlang eines Fokus auf kollektive Subjektivierung/Objektivierung ein Analyseinstrumentarium erarbeitet und empirisch angewandt. Dieses hebt die Bedeutung der hegemonialen Ko-Konstruktion eines gemeinsamen Sinns zwischen den Beteiligten hervor, in den kollektive und positionsbedingte Anrufungen bzw. „Akteursfiktionen“, z.B. die einer „guten Schule“ bzw. einer „guten Schulleitung/Lehrkraft“, mehr oder weniger reflektiert hineinspielen und sich in gebrochener Form zu einer situierten Ideologie formieren. Diese orientiert den Modus Operandi des jeweiligen schulischen Kollektivs und reguliert die Teilhabemöglichkeiten der Ein-

zelen, steht aber in einem Spannungsverhältnis zu den Positionen und Bedürfnissen der Beteiligten.

Entlang dieses Denkens wurden folgende Argumente erarbeitet: (1) (Un-)Wohlgefühle können als ein mikropolitisch über kollektive Subjektivierungs- und Objektivierungsprozesse vermitteltes Phänomen verstanden werden. (2) Unwohlgefühle treten als ‚Bewältigungstatsache‘ einer gesellschaftlich vermittelten, hegemonialen Teilhabepraxis in schulischen Kollektiven in Erscheinung. Sie verweisen auf dahinterliegende Konflikte und Dilemmata und eröffnen wertvolle Stimuli für eine kritisch-reflexive Analyse und Entwicklung schulischer Praxis und Gemeinschaft, die deren Vulnerabilitäten, innere Widersprüche und erfahrene Prekaritäten zum Ausgangspunkt nimmt. (3) Durch eine unreflektierte Bewältigung dieser droht Gefahr, strategische Selektivitäten entlang der politökonomischen Imperative unserer Zeit zu reproduzieren und dadurch eine tragfähige pädagogische Beziehungs- und Gemeinschaftsbildung in Schulen zu behindern. (Un-)Wohlgefühle können so als eine Achillesferse organisationaler pädagogischer Arbeit verstanden werden.

Die Hoffnung ist, über eine Sensibilisierung der o.g. Mechanismen eine weitere Exploration dieser anzuregen und damit Vulnerabilitäten und Unwohlgefühle als Momente pädagogischer Praxis einerseits zu legitimieren, andererseits aber auch als ethisch-moralisches, gesellschaftlich-pädagogisches Problem weiter zu politisieren. Welche Möglichkeitsräume sich dadurch für eine konstruktive kollektive Bearbeitung auftun – sowohl innerhalb des eigenen Kollektivs, als auch darüber hinaus durch ein politisches Sichtbarmachen von Vulnerabilitäten/Prekaritäten im öffentlichen Raum im Butlerschen Sinne –, ist eine wichtige, noch weiter zu erforschende Frage.¹⁹

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Althusser, Louis (1994): *Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation)*. In: Žižek, S. (Hrsg.): *Mapping Ideology*. New York: Verso, S. 100–140.
- Antonovsky, Aaron (1987): *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.

19 Mein Dank geht an Juliane Engel und Anke Wischmann für die hilfreichen Kommentare. Zudem bedanke ich mich bei Bettina Hünersdorf, Sebastian Meißner und Ina Semper für ihre guten Kommentare zu einer ersten Version dieses Beitrags. Zuletzt danke ich Morten Nissen und Kolleg*innen für die ertragreichen Diskussionen eines ersten Aufschlags in der Danish School of Education.

- Baeriswyl, Sophie/Dorsemagen, Cosima/Krause, Andreas (2013): Schulleitung und Gesundheit. Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. URL: <https://d-nb.info/1031764569/34> [Zugriff: 30.03.2021].
- Behr, Michael/Valentin, Ulrike/Ramos-Weisser, Christine (2003): Arbeitsbelastung von Schulleitungen. Zusammenhänge von Arbeitskontexten und Persönlichkeitsmerkmalen. In: *Pädagogische Führung*, 14, 4, S. 210–213.
- Beljan, Jens/Winkler, Michael (2019): Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz. Weinheim: Beltz.
- Berkovich, Izhak/Eyal, Ori (2017): The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 45, 2, S. 316–335.
- Billig, Michael (1991): *Ideology and Opinions*. London: Sage.
- Bröckling, Ulrich (2013): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): *Frames of War: When is Life Grievable?* New York, London: Verso.
- Butler, Judith (2016): Rethinking Vulnerability and Resistance. In: Butler, J./Gambetti, Z./Sabsay, L. (Hrsg.): *Vulnerability in Resistance*. Durham: Duke University Press, S. 12–27.
- Döbrich, Peter/Huck, Wolfgang/Roth, Stefan (1995): Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Bericht über eine Pilotstudie. Main: DIPF.
- Döring, Sabine A. (2003): Explaining action by emotion. In: *Philosophical quarterly*, 53, 211, S. 14–30.
- Ehrenberg, Alan (2015): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (2., erw. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Frijda, Nico (2004): Emotions and actions. In: Manstead, A.S.R./Frijda, N./Fischer, A. (Hrsg.): *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 158–173.
- Gerick, Julia (2014): *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Gieske, Mario (2013): *Mikropolitik und schulische Führung. Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hegel, G.W.F. (1977): *Phenomenology of the Spirit*. Oxford: Clarendon Press.
- Hohberg, Iris (2014): *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Jessop, Bob (2005): Critical Realism and the Strategic-Relational Approach. In: *New Formations*, 56, S. 40–53.

- King, Vera/Lindner, Diana/Schreiber, Julia/Busch, Katarina/Uhlendorf, Nils/Beerbom, Christiane/Salfeld-Nebgen, Benedikt/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (2014): Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, 1, S. 283–299.
- Krause, Andreas/Dorsemagen, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 987–1013.
- Laux, Anna (2011): Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zur Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrergesundheit. Dissertation an der Universität Potsdam. URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5977/> [Zugriff: 10.07.2018].
- Lohr, Karin/Peetz, Thorsten/Hilbrich, Romy (2013): *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung*. Berlin: edition sigma.
- Münch, Richard (2018): *Der bildungsindustrielle Komplex: Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nissen, Morten (2005): The Subjectivity of Participation. Sketch of a Theory. In: *Critical Psychology*, 15, S. 151–179.
- Nissen, Morten (2012): *The Subjectivity of Participation. Articulating Social Work Practice with Youth in Copenhagen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nissen, Morten (2018): The constitution and the singular identity of the collective: who, 'we'? In: *Subjectivity*, 11, 4, S. 357–377.
- Nyenembe, Fabian W./Maslowski, Ralf/Nimrod, Beatrice S./Peter, Levina (2016): Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction in Tanzanian Public Secondary Schools. In: *Universal Journal of Educational Research*, 4, 5, S. 980–988.
- O'Brian, Maeve/O'Shea, Andrew (2017): A Human Development (PSP) Framework for Orienting Education and Schools in the Space of Wellbeing. URL: <https://www.ncca.ie/en/resources/a-human-development-framework-psp> [Zugriff: 30.06.2018].
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.) (2010): *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Raabe, Josef (Hrsg.) (2016): *Gesunde Führung und gesunde Schule. Praxishandbuch für die Schulleitung*. Stuttgart: Raabe Eigenverlag.
- Rauscher, Heinz (1995): *Der Umgang mit Belastungen im Schulleiterberuf*. München: SL Verlag.
- Rauscher, Heinz (2001): Selbstmanagement und Belastungsverarbeitung. Zeittypische Dauerthemen für Schulleiterinnen und Schulleiter. In: *Schulmanagement*, 32, 2, S. 26–33.
- Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2010): *Führung, Steuerung, Management*. Seelze: Klatt Kallmeyer.
- Rolff, Hans-Günter (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

- Rothland, Martin (2009): Das Dilemma des Lehrerberufs sind... die Lehrer? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 1, S. 111–125.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf – Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 81–98.
- Scheve, Christian von/Slaby, Jan (2019): Emotion, emotion concept. In: Slaby, J./Scheve, C. von (Hrsg.): *Affective Societies: Key Concepts*. New York: Routledge, S. 42–51.
- Schmachtel, Stefanie (2016): Local partnerships as ‘rationalized myths’: a critical examination of the micro-discourse in educational partnership working. In: *Critical Policy Studies*, 10, 4, S. 448–467.
- Schmachtel, Stefanie (2021, i.E.): Zur Performativität von Bildungslandschaften als Rationalitätsmythos und Phantasma. In: Thole, W./Gumz, H. (Hrsg.): *Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmachtel, Stefanie (2022, i.E.): Pädagogische Organisationspraxis im Spiegel der kollektiven Subjektivierung und Objektivierung. Ein kritisch-kulturhistorischer Ansatz. In: Mensching, A./Engel, N./Fahrenwald, C./Hunold, M./Weber, S.M. (Hrsg.): *Organisation zwischen Theorie und Praxis (3. Jahrbuch der Organisationspädagogik)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Stefan (2014): *Salutogene Führung. Die Kunst der gesunden Schulleitung*. Kronach: Carl Link.
- Slaby, Jan (2019): Affective Arrangements. In: Slaby, J./Scheve, C. von (Hrsg.): *Affective Societies: Key Concepts*. New York: Routledge, S. 109–118.
- Wartofsky, Marx W. (1979): *Models: Representation and the Scientific Understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Warwas, Julia (2011): *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wirries, Ingeborg (1993): Schulleiter und Stress. In: *Schulmanagement*, 24, 6, S. 16–20.
- Zaugg, Robert J./Blum, Adrian (2002): Arbeitsbewertung und Beanspruchungsanalyse von Schulleitungen. In: Thom, N./Ritz, A./Steiner, R. (Hrsg.): *Effektive Schulleitung*. Berlin: Haupt, S. 263–289.

Ars Moriendi – Bildungskontexte des Sterbens

Methodische und lebensweltliche Herausforderungen

Thorsten Benkel, Melanie Pierburg

*Nur der Irrtum ist das Leben,
und das Wissen ist der Tod.
(Friedrich Schiller)*

Dass früher „auch Kinder gegenwärtig [waren], wenn Mitmenschen starben“ (Elias 1990: 25), mag aus heutiger Sicht erschreckend wirken. Die geschichtlichen Quellen, die davon berichten, rahmen das Bezeugen von Sterbevorgängen durch Kinder (zumeist aus der nahen Verwandtschaft) jedoch nicht als außergewöhnliches, sondern als normales Phänomen ein. Der Tod galt etwa in der frühen Neuzeit schlichtweg noch nicht als ‚privates‘ Thema. Der Kontrast zu heute könnte kaum schärfer sein.

Nachfolgend wird aus soziologischer Perspektive die gegenwärtige Distanz vieler Bildungseinrichtungen gegenüber Sterben und Tod problematisiert. Dabei zeigt sich, dass es neben vordergründigen Ausblendungen durchaus Felder der bewussten Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich gibt, die auf je spezifischen Bildungszusammenhängen und Zielsetzungen aufbauen. Sowohl aus theoretischer wie auch aus ethnografischer Sicht werden daraus Schlussfolgerungen für die Relevanz des Lebensendes im Rahmen von Bildungsprozessen gezogen.

1 Bildung: Chancenzuteilungsapparaturen und triviale Maschinen

Befasst man sich zunächst allgemein von einer soziologischen Warte aus mit dem Feld der Bildung, um inhärente Sterbe- und Todesbezüge ergründen zu können, so wird rasch die Pluralität der relevanten Institutionen augenfällig. Bildungskontexte erscheinen omnipräsent und an Diversität kaum zu überbieten – von der Grundschule bis zum Volkshochschulkurs für Senioren werden

lebenslange Bildungsaspirationen geschürt und befriedigt. Vor allem (formalen) Bildungseinrichtungen wie allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen kommt in einer spezifischen Lebensphase ihrer Nutzer*innen eine Selektionsfunktion zu, die über den Zugang zu Berufspositionen und den Erwerb von gesellschaftlichen Ressourcen entscheidet. So sind gesellschaftliche Gestaltungs- und Teilhabechancen an zertifizierte Bildungserfolge geknüpft (vgl. Becker 2017: 8). Helmut Schelsky (1959: 18) umschrieb diesen Zusammenhang bereits in den 1950er Jahren mit einer technologischen Metapher: Die Rolle der Schule sei in „einer bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ zu sehen.

Die oftmals quantitativ forschende Bildungssoziologie befasst sich vornehmlich mit Bildungsprozessen, denen eine Allokationsfunktion zugeschrieben werden kann. So beschreibt und erklärt sie diese als Entwicklungsgeschehen, das weitreichende individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Folgerscheinungen zeitigt (vgl. Becker 2017: 2f.). Eines ihrer prägnantesten Themen ist die Frage nach sozialer Ungleichheit. Meritokratie wird in dieser Forschungstradition häufig „als Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs-, und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften“ (Becker/Hadjar 2017: 33) enttarnt. Demnach hängen Bildungschancen stark von der sozialen Herkunft ab. Bildungszertifikate als Produkte der Einlösung vorgängiger Wahrscheinlichkeiten haben wiederum einen eigenständigen Einfluss auf die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und auf den sukzessive zu erwerbenden sozialen Status. Es kann also eine Parallelität meritokratischer und askriptiver Prinzipien konstatiert werden. In modernen Gesellschaften erscheint Bildung entsprechend als „eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Status, Einkommen und Prestige“ (ebd.: 55ff.).

Neben der sozialwissenschaftlichen Aufgabe, den Zusammenhang von Bildungsprozessen und ungleich verteilten Lebenschancen zu erklären, stellt sich soziologisch u.a. die Frage, was unter Bildung konkret zu verstehen ist und welche offenkundig genuin sozialen Prozesse damit verbunden werden. Bildung kann, allgemein gesprochen, als Bestandteil einer Begriffstriade bestimmt werden, welche auch Sozialisation und Erziehung umfasst und „Prozesse der sozialen Integration von Individuen in die Gesellschaft“ (Grundmann 2017: 63) beschreibt. Fraglos lässt sich näher zwischen Sozialisation als intergenerationaler Tradierung von Handlungswissen, Bildung als Kultivierung dieses Wissens durch einzelne Individuen und Erziehung als „Etablierung sozial gewünschter Eigenschaften“ (ebd.: 64) unterscheiden. Wenn wir im Folgenden von Bildungsprozessen sprechen, möchten wir damit die implizierte sozialintegrative Funktion herausstellen, die auf dem Zusammenspiel von individuell sich vollziehenden Prozessen und Verhältnissen sowie von sich eröffnenden Zugängen auf der Grundlage kollektiver Praktiken beruht.

Mit Bildung konstitutiv verbunden ist „die Aneignung und Weitergabe von kulturellem Wissen und persönlichen Handlungsbefähigungen, die für die ge-

sellschaftliche Teilhabe funktional und für die Entwicklung der Persönlichkeit förderlich sind“ (ebd.: 63). Bildung ist folglich entscheidend für den Erwerb individueller Handlungsbefähigung. Demnach kommt ihr eine zentrale Funktion zu, die auf das Gesellschaftsfähigmachen von Menschen Einfluss nimmt. Konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen dabei auf der Grundlage einer Generationenbeziehung ausgebildet werden, die auch Wertvorstellungen und Organisationsprinzipien von Kollektiven umfassen (vgl. ebd.: 72), um Gesellschaft als kulturellen Lebenszusammenhang zu ermöglichen.

Niklas Luhmann konturiert diesen Prozess systemtheoretisch und rechnet ihn dem sozialen System Erziehung zu.¹ Auf der Grundlage einer Begriffsdialektik macht er eine grundlegende Differenz auf: „Menschen werden geboren. Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung.“ (Luhmann 2002: 38) Schulen als Element des Erziehungssystems integrieren Schüler*innen folglich als Mitglieder in eine Organisation und bereiten sie auf die Eingliederung in weitere Teilsysteme der Gesellschaft vor, was bei Luhmann bedeutet, dass sie befähigt werden, mit eigenen Kommunikationen an bereits bestehende sinnhaft anzuschließen. Dabei wird, so Luhmann, indes gerade im schulischen Kontext eine Trivialisierung realisiert, die sich im Sinne einer kollektivistisch angelegten Reduzierung von Komplexität (und von Kontingenz) auswirkt. Entscheidend sei nämlich nicht, dass in der Bildungsanstalt Schule die kreative Nutzung der „Nicht-Trivialmaschine“, d.h. der Selbstreflexions- und Selbstreferenzinstanz Mensch forciert werde (vgl. Luhmann 2004: 14ff.). Vielmehr sei im schulischen Unterricht relevant, dass der Input bruchlos dem Output entspricht. Wenn also Unterrichtsinhalte abgefragt werden, kann eine reflexive Auseinandersetzung mit der Situation (wie etwa die Frage: Warum ist dieser Inhalt überhaupt wichtig – und was ist der Effekt dieses Wissens?) nicht als korrekte Antwort gelten, sondern muss als falsch angesehen werden. Korrekt ist einzig und allein die Reproduktion des zuvor erfolgten Inputs. Luhmann versteht folglich das „Interaktionssystem Unterricht“ (2002: 102ff.) als Generator, der Schüler*innen nahelegt, als triviale Maschinen zu funktionieren. Unterricht gelingt demnach dann, wenn die Reaktionen von Schüler*innen absolut vorhersehbar sind.

Vergleicht man die von Luhmann in den 1980er Jahren entworfene Perspektive – er selbst hätte sie schwerlich ‚kritisch‘ genannt, auch wenn sie dies fraglos ist – mit anderen sozialwissenschaftlichen Sichtweisen, finden sich erstaunliche und theorieübergreifende Konvergenzen. Aus platzökonomischen Gründen soll an dieser Stelle auf die Auseinandersetzung mit Ivan Illichs erstmals 1970 erschienener, einflussreicher Schrift über die *Entschulung der Gesellschaft* (Illich 2013) verzichtet werden.

1 Luhmann beschäftigt sich mit Erziehung, wobei die sozialintegrative Dimension des Begriffs mit der hier gewählten Definition des Bildungsbegriffs übereinstimmt. Insofern wird Erziehung im Folgenden als Teil von Bildung verstanden.

Ebenfalls am Beispiel der Schule setzt die Kritik an, die bereits über ein Jahrzehnt vor Luhmann (kurz nach Illich) durch Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron vorgelegt worden ist. Der Modellfall der französischen Schul-erziehung mit ihren stark segregierenden Elementen dient Bourdieu und Passeron dazu, aufzuzeigen, wie soziale Ungleichheit bzw. Privilegierung und in der Folge ein ideologisch verschobenes Bild der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch die den Erziehungsinstanzen immanenten gesellschaftspolitischen Steuerungsmechanismen reproduziert und dadurch stabilisiert werden (Bourdieu/Passeron 1971, 1973). Auch wenn die vorgestellten Untersuchungen bildungsbezogene Entwicklungen der letzten Jahre vernachlässigen, können sie gleichwohl nach wie vor demonstrieren, wie sich die Modi sozialer Integration über Bildungsprozesse und die damit assoziierten Sozialisations- und Erziehungsdimensionen aus einer kritischen Beobachtungsposition darstellen.

Gemeinsam ist den angeführten Ansätzen, dass sie die ‚Pflichtveranstaltung‘ Schulbesuch hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Folgeerscheinungen und der damit verbundenen immanenten Problemgehalte beleuchten. Bei Bourdieu/Passeron stärker und bei Luhmann eher randständig kommt jene Facette ins Spiel, die wir nachfolgend untersuchen wollen: die Ebene der konkreten (selektiven) Inhalte, die in Bildungskontexten auf je spezifische Weise vermittelt werden. Bildungsprozesse sind nicht frei von ideologischen Elementen, von bewussten Ausblendungen und von subtilen Richtungsweisungen, die folglich – sobald sie als Einflussgrößen erkannt werden – die Wissensvermittlung in dementsprechenden Bildungseinrichtungen entzaubern. Es soll hier in wissenssoziologischer Tradition als vorausgesetzt gelten, dass der Wissenserwerb immerzu einen „Schatten“ mit sich führt (Wehling 2006). Dazu gehört auch, dass jedes erworbene Wissen automatisch einen Zuwachs an Nichtwissen impliziert (vgl. Knoblauch 2014: 277ff.). Umkehren lässt sich dieser Satz nicht.

2 Bildungskontexte: Unterricht und Blogs

Unabhängig von den konkreten Perspektiven erscheinen Bildungsprozesse basal für die Ausgestaltung von Sozialität. In Bildungsorganisationen sind indes nicht alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens gleichermaßen repräsentiert. So sind Sterben und Tod Wissensgebiete, die in solchen Zusammenhängen wenig Beachtung finden. Im Schulunterricht werden zwar Todesdaten und ggf. auch Todesumstände als geschichtliche Ereignisse betrachtet, jedoch nicht als sozialtransformatives Geschehen. Die Effekte von Sterbevorgängen sind in ihrer alltagsrelevanten Ausprägung (heute) ein Tabuthema der allermeisten

Bildungskontexte.² Dass gestorben wird, wird als bekannt vorausgesetzt; was dies jenseits bio-medizinischen Wissens (welches üblicherweise gleichsam unerörtert bleibt) für den kulturellen Geltungsbereich, in dem man lebt, lernt und lehrt, aber bedeutet, fällt in den Schattenbereich des nur potenziell Wissbaren, jedoch üblicherweise Unausgesprochenen.

Die Autoren dieses Beitrags blicken auf eine relativ lange Bildungsbiografie zurück. Wir haben die Schule bis zum Abitur durchlaufen und sind anschließend Teil des universitären Bildungssystems geworden. Aufgrund unseres selbstgewählten wissenschaftlichen Interesses setzen wir uns mit Sterben, Tod und Trauer auseinander – und animieren (mehr oder minder absichtlich) sowohl die Teilnehmenden unserer universitären Seminare als auch die Leser*innen unserer Publikationen dazu, sich auf den entsprechenden Wissenserwerb, aber auch auf korrespondierende Reflexionsprozesse einzulassen. Jenseits dieser autonom betriebenen Sterbe- und Todesmündigkeit und in einem für uns spürbaren scharfen Kontrast scheint das Ableben ein geradezu bildungsferner Gegenstand zu sein. Während unserer Schulzeiten wurde das Sterben totgeschwiegen; es trat höchstens als eine Art Hintergrundrauschen auf, wurde aber nicht explizit zum Thema. Fragestellungen zu emotionalen und moralischen Herausforderungen, die mit Krieg und Krankheit einhergehen, wurden allenfalls randständig thematisiert; der Kernkomplex blieb unberührt. Auch die universitäre Fachausbildung in den Sozialwissenschaften, die sich biografisch – von einigen temporären Abbiegungen abgesehen – jeweils anschloss, hatte dem wenig entgegenzusetzen. Daran hat sich bis heute nicht sehr viel geändert.

Diese Tendenz der Nicht-Thematisierung thanatologischer Fragen kann verwundern, wenn man sich sowohl die allokativen als auch die sozialintegrative Dimension von Bildungsprozessen vor Augen führt. Da Sterben und Tod empirisch immerzu vorkommen, ist ein gesellschaftlicher Umgang von der Mikro- bis zur Makroebene unvermeidbar (vgl. Nassehi 1992: 19). Sterbende müssen beispielsweise versorgt, Leichen verwahrt werden. Palliative Einrichtungen haben sich ebenso ausdifferenziert wie das Bestattungswesen und die hintergründigen kulturellen Rahmungen, die sämtliche ‚sepulkralen‘ Angelegenheiten regulieren (vgl. Benkel 2012). Dienstleistungen rund um das Lebensende werden in medizinischen, religiösen und esoterischen Institutionen und Zirkeln angeboten und umfangreich genutzt. Die dahinterstehenden gesetzlichen Vorschriften werden permanent überarbeitet und – mithin wenig erfolgreich – an das angepasst, was als ‚veränderte Lebensweisen‘ sichtbar zu werden scheint. Sterbe- und Todesarbeitende müssten also entsprechend gefragt sein.

2 Zu Zeiten einer stärkeren Integration religiöser Prinzipien in den zentralen Bildungsbereichen war der Tod dort schon aufgrund der Übergangs- und Jenseitsperspektiven vieler religiöser Glaubenssysteme präsenter und gesellschaftlich insgesamt gegenwärtiger (vgl. Ariès 2002).

Darüber hinaus wird jedes Gesellschaftsmitglied sowohl mit seinem eigenen endgültigen Austritt aus der Kommunikationsgemeinschaft als auch mit dem von Angehörigen konfrontiert. Ferner existiert offenkundig ein gesellschaftlich kommuniziertes Wissen über den Tod jenseits mittelbarer und unmittelbarer Erfahrungen (vgl. Kahl/Knoblauch 2007: 103ff.). So muss das Sterben auch gesellschaftlich bewältigt werden; es bedarf eines abstrakten, an verschiedene biografische (Krisen-)Situationen adaptierbaren Wissens jenseits der unvermittelten Betroffenheitserfahrung, um beispielsweise die ordnungsgefährdenden Konsequenzen traumatisierender Verlusterfahrungen zu kompensieren.³ Bildung als Prozess, der Zugangsmöglichkeiten und Integration ermöglicht, kommt hierbei de facto eine inadäquate Randständigkeit zu.

Sind nun Sterben und Tod ihrer Relevanz zum Trotz von Bildungskontexten völlig ausgeschlossen? Dies trifft sich mit der oben angerissenen Tendenz zumindest schulischer Bildung, spezifische Sachverhalte zu vereinfachen bzw. nur eingegrenzte Perspektiven zuzulassen, die das (lebensweltlich) Unerwünschte und Problematische ausblenden. Man könnte dagegen einwenden, dass die Schule nun einmal eher dem Leben – im Sinne von Lebensführungskompetenz – zugewandt ist. Gleichwohl gibt es auch hier Ausnahmen von der vorherrschenden Endlichkeitsvergessenheit. Es liegen Ansätze aus dem Bereich der pädagogischen Anthropologie vor, die das Lebensende und Erziehung bzw. Pädagogik zusammendenken (vgl. Zirfas 2003, 2014). Außerdem wird der Tod durchaus im Religions- und Ethikunterricht thematisiert (vgl. Effert et al. 2017; Günther 2016; Buck 2011; Reuter 1994). Letzteres verdankt sich der traditionellen Aufgabe der (christlichen) Religion, sowohl die Frage nach der ‚Auswahl‘ derer, die sterben müssen (und damit derer, die weiterleben dürfen oder müssen), als auch die Frage nach dem Jenseits des irdischen Lebens zu beantworten. Der Sinn des diesseitigen Lebens ist in christlichen Bedeutungszuschreibungen mit Vorstellungen über den Tod verbunden, die entsprechend thematisiert werden. In säkularen Zeiten wird dieses Wissensmonopol von diversen Konkurrenzangeboten eingeschränkt, d.h. die ‚Sinnfrage‘ wird mittlerweile auch ohne transzendentalen Ballast thematisiert. In der schulischen Ausbildung sind solche säkular-weltanschaulichen Konzepte jedoch noch nicht etabliert: Das Konzept beispielsweise einer grundsätzlich

3 Soziodemografisch gesehen werden die ersten Todesfälle im engeren Umfeld gegenwärtig mit etwa 25 Jahren gemacht, also dann, wenn – statistisch betrachtet – die Großeltern sterben (vorausgesetzt ist hier eine Generationenspanne von 25 Jahren). Durch die Steigerung der Lebenserwartung wird diese Erfahrung künftig früher gemacht werden – durch den Verlust der Urgroßeltern, der sich im Kindheitsalter der Urenkel ereignen wird. Das Problem unverarbeiteter bzw. gesellschaftlich nicht hinreichend aufgearbeiteter Trauer wird sich dann nicht, wie bereits heute, vorrangig nur in beruflich-ökonomischen und sozialen Zusammenhängen abzeichnen, sondern mutmaßlich auch die psychologische Entwicklung der Kinder empfindlich beeinflussen (vgl. näher Benkel/Meitzler/Preuß 2019).

‚sinnbefreiten‘ Existenz ohne ‚Zweck‘ lässt sich nicht so einfach in eine institutionalisierte Form gießen.⁴

Sichtbar und zum Gegenstand expliziter Vermittlungsanliegen wird das Lebensende in der Schule ansonsten immer dann, wenn es als krisenhaftes Ereignis pädagogische Handlungsräume heimsucht und somit kollektiv bewältigt werden soll, vielleicht sogar muss – beispielsweise, wenn Mitschüler*innen tödlich verunglücken oder wenn Unglücksfälle wie Naturkatastrophen, terroristische Anschläge, Pandemien u. dgl. erheblichen Einfluss auf das Denken und Fühlen von Schüler*innen nehmen.⁵ Dies gilt, aus naheliegenden Gründen, insbesondere für das Phänomen der „School Shootings“ (Brumme 2011).

Daneben gibt es aber noch weitere Bildungsbereiche, in denen Sterben und Tod zumindest punktuell eine Rolle spielen. Auch innerfamiliär kann es zu existenziellen Situationen kommen, die eine entsprechende Thematisierung erfordern.

Ferner sind Sterben und Tod populäre Themen in medialen Kontexten (vgl. Wende 2014; Macho/Marek 2007), wo sie allerdings oftmals ihrer lebensweltlichen Schärfe beraubt werden. Im Kino, TV und Internet werden unterschiedliche Sterbens- und Todesbezüge aufgefächert, die in ihrer Vielzahl vermutlich durchaus zur Reflexion anregen, ohne dass sich dies systematisch erfassen ließe. Ein Genre, das sich in digitalen Medien herausgebildet hat, sei exemplarisch genannt: Blogs, in denen das Leben mit schweren Erkrankungen thematisiert wird, deren tödlicher Ausgang mehr oder minder zeitnah bevorsteht (vgl. Herma 2019). Das biografische Sprechen über das Sterben wird hier zum empirischen Anschauungsunterricht – zumindest, wenn eine entsprechende Rezeption stattfindet.

Wer sich mit dem Sterben auseinandersetzen möchte, findet also ein buntes Angebot, das vor allem in nicht-formalen Bildungskontexten lokalisiert ist. Der Aspekt der Selbstbildung als Quelle potenzieller Bildungsarbeit am Tod findet sich auch in der einschlägigen Ratgeberliteratur (vgl. Brüggem 2005). Längst existiert diesbezüglich ein ausdifferenzierter Markt, der quasi-therapeutisches Wissen in Form von Coping-Techniken anbietet. Bei näherer Be-

4 Während sich in Deutschland Sterben und Tod als Bildungsthemen allenfalls in speziellen und relativ seltenen Unterrichtskontexten etabliert haben, findet sich in den USA eine zivilgesellschaftliche Initiative, die sich der Vermittlung von thanatologischen Fragen widmet. Die Death-Awareness-Bewegung entstand bereits in den 1920er Jahren und macht es sich u.a. zum Ziel, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, sich in Kursen und Workshops systematisch mit Facetten des Dahinscheidens auseinanderzusetzen (vgl. Plieth 2012: 227).

5 Ein Beispiel von zwingender Aktualität ist die 2020 virulent gewordene Corona-Pandemie mit ihrer Folge der weltweiten Verbreitung der Viruserkrankung COVID-19. Es erscheint uns wahrscheinlich, dass die damit verbundenen gesellschaftlichen Folgen zu einer Reformulierung bzw. Innovierung diverser schulischer oder sonst bildungsinstitutioneller (Nicht-)Auseinandersetzungen mit dem Tod führen wird.

trachtung werden außerdem vergleichsweise marginale Bildungspraktiken beobachtbar, etwa die sogenannte Friedhofspädagogik, bei der Kindern der Sinn und die Aufgabenbandbreite von Nekropolen altersgerecht vermittelt werden soll (vgl. Wolf 2011).

3 Vorbereitung auf die Arbeit am Sterben: Hospizkurse

Ein weiterer Kontext bildungsbezogener Thematisierungen des Sterbens sind Hospizkurse, die ehrenamtliche Sterbebegleitende durchlaufen müssen, bevor sie Moribunden zur Seite stehen dürfen – womit auch ihnen eine allokativen und sozialintegrativen Funktion zukommt. Die diesen Kursen zugrundeliegende Hospizbewegung hat sich aus der Kritik gegenüber einer zugeschriebenen Sterbens- und Todesverdrängung entwickelt (vgl. Heller et al. 2013). Ihre zahlreichen Organisationen, die stationäre Hospize ebenso umfassen wie Vereine, welche ambulante Sterbebegleitungen anbieten, machen das Sterben deswegen explizit zum Thema, in ihren Ausbildungskursen sogar zum praxisnahen Vermittlungsgegenstand. Diese können somit als aufschlussreiches Gegenkonzept zu den erwähnten todesdistanzierten Bildungszusammenhängen gelten. Wie aber wird das Sterben im Hospizbereich als Bildungsgegenstand vermittelt?

In Melanie Pierburgs Dissertationsprojekt wird ein Hospizkurs auf der Grundlage eines ethnografischen Forschungsdesigns analysiert (Pierburg 2021). Dabei ist die Frage leitend, wie Sterben und die Vermittlung des Sterbens an diesem besonderen Bildungsort hervorgebracht werden. In Auseinandersetzung mit Daten, die vor allem aus Beobachtungsprotokollen bestehen, wird nach einem zeitgenössischen Umgang mit dem Lebensende gefahndet. Hierbei werden kontemporäre Herausforderungen in Rechnung gestellt, die sich auf lange Sterbensverläufe und eine damit verbundene Konfrontation mit dem Ableben beziehen.

Im Folgenden soll zunächst ein Einblick in den untersuchten Hospizkurs anhand einer Feldvignette gegeben werden. Daraufhin wird der Frage nachgegangen, wie der Umgang mit dem Sterben darin als Bildungsgegenstand konstruiert wird. Im Anschluss wird diskutiert, welche methodischen Besonderheiten thanatologische Bildungskontexte notwendig machen können und wie man ihnen mit einem ethnografischen Vorgehen begegnen kann. Unsere These lautet, dass die empirische, insbesondere die ethnografische Auseinandersetzung mit Feldern faktischer Wissensvermittlung im Zusammenhang mit dem Tod Perspektiven öffnet in Richtung genereller gesellschaftlicher Diskursivierungsmöglichkeiten – und damit auch hin zu Bildungsarbeit am/mit dem/zum Lebensende.

3.1 *Feldvignette (Melanie Pierburg): Begrüßen und Sterben*

Am ersten Abend des Hospizkurses, der im Gemeindehaus einer Kirche stattfindet, wird das Thema „wahrnehmen“ (sic!) behandelt. Die neun Kursteilnehmenden und die beiden Kursleiterinnen sitzen in einem Stuhlkreis – so sind alle einander zugewandt. Die Mitte des Stuhlkreises ist herbstlich mit Blättern, Blüten und Steinen dekoriert. Mareike, eine der Kursleiterinnen, sagt, die Wahrnehmung trage dazu bei, ob eine Begegnung gelinge oder nicht. Wir sollten uns vorstellen, wir gingen über eine Straße und sähen plötzlich eine Freundin. Daraufhin gingen wir aufeinander zu und begrüßten uns. Sich so eine Situation bewusst zu machen, helfe, sie besser zu verstehen. Wir machten jetzt eine Übung in einem anderen Raum. Jeder⁶ solle dort für sich durch den Raum gehen und denjenigen begrüßen, auf den er treffe. Wir könnten uns die Hand geben, uns umarmen oder was auch immer uns einfalle. Dabei dürften wir allerdings nicht sprechen. Auf den Boden seien Kreise gezeichnet. Wenn sich jemand in einen Kreis stelle, sei er zu Hause. Dann habe er seine Ruhe und werde nicht begrüßt. Es gehe darum, den Raum wahrzunehmen und was passiere, wenn ich auf andere zugehe. Später sprächen wir darüber. Ich [MP] höre der Übungserklärung zu und werde nervös. Die Gruppenmitglieder habe ich gerade erst kennengelernt. Wie soll ich mich während der Übung verhalten? Auf welche Weise soll ich die Personen ohne Worte begrüßen, die mir begegnen? Ich beschließe, mich reaktiv zu verhalten.

Wir stehen auf und gehen in einen anderen Raum. Mareike beginnt, durch das Zimmer zu laufen und ruft, wir sollten uns einfach bewegen, ruhig auch etwas schneller. Ich mache es ihr gleich und gehe durch den Raum; dabei weiche ich Tischen und Stühlen aus, die mich zwingen, Schlangenlinien zu laufen. Eine Kursteilnehmerin steuert direkt auf mich zu, bleibt vor mir stehen, gibt mir mit einem Kopfnicken die Hand und sagt: „Hallo“. Ich schüttele ihre Hand und forme mit den Lippen ein lautloses Hallo. Danach gehe ich weiter. Immer wieder begegnen mir Kursteilnehmende. Manche schauen weg und scheinen so eine Begrüßung zu vermeiden, was mich verunsichert. Plötzlich sehe ich Mareike mit einem breiten Lächeln auf mich zulaufen. Noch bevor sie ganz bei mir ist, öffnet sie ihre Arme. Ich gehe noch einen Schritt auf sie zu, dann umarmen wir uns. Mich überrascht die plötzliche körperliche Nähe. Gleichzeitig bin ich erleichtert, dass Mareike den Begrüßungsmodus initiiert hat.

Nach der Übung sitzen wir im Stuhlkreis. Mareike fragt, wie es uns mit der Übung ergangen sei. Eine Kursteilnehmende sagt, für sie sei die Übung befreundlich und künstlich gewesen. Es sei komisch gewesen, jemanden zu be-

6 Da im Feld keine gendersensiblen Formulierungen genutzt werden, wird auch in der Feldvignette darauf verzichtet, um einen falschen Eindruck vom Forschungskontext zu vermeiden.

grüßen, ohne Hallo zu sagen. Am Anfang habe sie sich nicht getraut, jemandem in die Augen zu gucken. Daraufhin erzählen weitere Kursteilnehmende, wie sie die Übung empfunden hätten. Immer wieder wird dabei eine erlebte Verunsicherung aufgrund des Sprechverbots thematisiert. Im Laufe der Diskussion sagte Mareike, dass die Verunsicherung daher käme, dass wir über etwas Normales hätten nachdenken müssen. Das sei aber wichtig für die Begleitung. Wenn in der Begleitung etwas schief laufe, könne man sich bewusst werden, was verkehrt gewesen sei. „Was war beim ersten Kontakt nicht stimmig? Habe ich demjenigen nicht in die Augen geguckt? Habe ich ihm zu lang in die Augen geguckt? Das kann man sich dann bewusst machen.“ Später fragt Mareike, was an der Übung angenehm gewesen sei. Ich antworte, dass ich ihre Umarmung als angenehm empfunden hätte. Daraufhin lacht Mareike und sagt, dass sowas immer mit einem Risiko verbunden sei. Das sei riskant gewesen, aber so sei sie nun einmal.

3.2 Sterbebegleitung: Reflexive Beziehungsarbeit

Am Beginn der Übung steht das zunächst kryptische Thema „wahrnehmen“.⁷ Die Kursteilnehmenden sitzen in einem Stuhlkreis, der sie als Gemeinschaft inszeniert, deren einzelne Mitglieder positional aufeinander bezogen sind. Die Mitte des Stuhlkreises ist dekoriert, was das Setting feierlich aufwertet und symbolisiert, dass die Gemeinschaft nicht nur auf sich selbst gerichtet ist. Mareike leitet die Kurssequenz und führt in das Thema kursorisch ein, indem sie Wahrnehmung als Anteil einer Beziehungsstiftung kontextualisiert. Im darauffolgenden Beispiel konkretisiert sie die Aufnahme einer Interaktionssequenz als Begrüßung. Das Bewusstwerden der als alltäglich gerahmten Situation ruft sie als Ziel eines Verstehensprozesses aus. In der daran anschließenden Übungsanleitung erläutert sie die auszuführenden Handlungen. Das geforderte Durchschreiten eines Raumes assoziiert sie mit Begrüßungsinszenierungen, die dabei der Einschränkung eines Sprechverbots unterliegen. Die Begrüßungen erscheinen als potenzielle Konfrontation, wenn sie daraufhin die Kreise als spielinterne Vermeidungsmöglichkeit konturiert. Die Wahrnehmung des Raumes und das Herstellen von Interaktionen erklärt sie als zu reflektierende Situationselemente, die später diskutiert würden. Ich [MP] als Ethnografin werde in der Feldvignette als Mitglied der Gemeinschaft erst sichtbar, wenn ich daraufhin meine Verunsicherung bezüglich der Übung in Form eines inneren Monologs thematisiere.

7 Die Themen der jeweiligen Kurseinheiten basieren auf Ablaufschritten einer Sterbebegleitung, die aus Bibelgeschichten abgeleitet werden. Die Curricula der Hospizkurse unterscheiden sich. Der Hospizkurs, der hier zum Gegenstand der Analyse wird, orientiert sich an dem sogenannten ‚Celler Modell‘, das einen religiös-kirchlichen Hintergrund hat.

Die auf die Einführung folgende Übung beginnt mit einem Überwinden von Verhaltensunsicherheit, was sich darin offenbart, dass Mareike die eingeforderten Handlungen vormacht und die Teilnehmenden dabei instruiert. Daraufhin machen es ihr die Partizipierenden nach. Die Beschreibung meiner Übungserfahrung zeigt, dass das Bewegen durch Artefakte erschwert wird, die beim Laufen permanent Richtungsveränderungen erzwingen. Meine erste Begegnung resultiert in der verlangten Begrüßung, wobei die Orientierung am Sprechverbot nicht vollständig erfolgt. Der Fortgang des Interaktionsspiels geht mit meiner konstanten Verunsicherung einher, die auf dem partiellen Ausbleiben von Begrüßungen trotz physischer Nähe zu anderen Partizipierenden gründet. Die Beschreibung der Übung gipfelt schließlich in der detaillierten Schilderung der Umarmungsinitiative, die dem Vermeiden von Kontakten eine körperlich grenzüberschreitende Interaktionsanbahnung gegenüberstellt, die sich bereits in Mareikes Bewegung und Mimik ankündigt. Meine Überraschung ist mit Erleichterung verbunden, die als Hinweis gedeutet werden kann, dass die Klärung der Begrüßungsweise anspannungsreduzierend wirkt.

In der anschließenden Diskussion beschreibt eine Kursteilnehmende das Irritationspotenzial der Übung anhand des Sprechverbots, das konventionalisierte Begrüßungsformen unterläuft und so eine außeralltägliche Interaktionssituation schafft. Die Verunsicherung erscheint hinsichtlich der Äußerungen weiterer Kursteilnehmender als Kernelement des Erlebens der Übung. Mareike erklärt daraufhin die Erfahrung der Irritation zum Ziel der Übung, indem sie die Reflexion alltäglicher Interaktionen als relevanten Bestandteil von Sterbegleitungen deutet. Diese erscheinen so als herzustellendes Interaktionsgeschehen, für das die Begleitenden verantwortlich zeichnen und sich deswegen einer ständigen Selbstreflexion unterziehen sollen. Verunsicherung ist dementsprechend der gesuchte Zustand in einer Sterbegleitung, die nicht auf der Grundlage vorgängiger Handlungsroutrinen durchgeführt werden soll. Die Erfahrung der Verunsicherung und ihre Reflexion erscheinen so als auf spätere Sterbegleitungen gerichtetes Vermittlungsziel.

Am Ende der Szenenbeschreibung wird die in der Feldvignette prominente Umarmung reflektiert. Ich evaluiere die Grenzüberschreitung positiv, woraufhin Mareike ihre körperliche Nähe einfordernde Initiative als Wagnis kennzeichnet. Die Anbahnung von Interaktionen, das Überwinden von Distanz erscheint so als Risiko der Ablehnung, das hier nicht eingetreten ist.

4 Ethnografisches Forschen als Einholen von Erfahrungen

Die Betrachtung der Kurssequenz macht deutlich, dass es hier nicht primär um die Vermittlung theoretischen Wissens und seiner sukzessiven Anwendung

geht. Es soll vielmehr eine Erfahrung gemacht werden. In der Verunsicherung, die als Vermittlungsziel erst in der Diskussion kategorisiert wird, findet sich das gesuchte Erleben, dem Relevanz für Sterbebegleitungen zugesprochen wird. Diese erscheinen so als anspruchsvolle Beziehungsarbeit, die in einer außeralltäglichen Situation von den Begleitenden reflexiv hergestellt werden muss. Die Daten zeigen den Hospizkurs also als Bildungskontext, der Differenzenerfahrungen initiiert, die eine hospizadäquate Situationseinstellung potenziell ermöglichen sollen. Wissen erscheint hier als Erfahrungswissen, das leiblich-emotionale und kognitive Elemente verbindet. Es stellt sich als nicht lediglich quasi-didaktisch vermittelbar, sondern darüber hinaus als verbindende und auf reale Krisen-, Problem- oder zumindest Grenzüberschreitungssituationen variabel anwendbare und erweiterbare Ressource heraus, die sowohl in der Vorschau wie auch in der Nachbetrachtung kommunikativ gehandhabt werden kann. Es geht nicht allein um ‚korrektes Verinnerlichen‘, sondern überdies um die praxistaugliche Annäherung an ein ebenso herausforderndes wie fraglos reales Feld.

Wie aber wird dieser feldspezifische Erlebensaspekt, der in den Bildungspraktiken des Hospizkurses bedeutsam ist, methodisch eingeholt? Die teilnehmende Beobachtung als Kernelement einer ethnografischen Forschungsstrategie ermöglicht einen Zugang zu Erfahrungen, die sowohl in den Selbst- als auch in den Fremdbeschreibungen⁸ thematisch werden. Die Ethnografin nimmt an der Übung teil und erfährt die Verunsicherung, die sich später auch in den Aussagen der anderen Teilnehmenden findet, buchstäblich am eigenen Leib. Melanie Pierburgs Forschungserfahrung unterliegt – zumindest in actu – denselben Bedingungen, auf die auch die übrigen Partizipierenden stoßen. So können Relevanzen, die über den eigenen Praxisvollzug zugänglich werden, in Daten übersetzt werden. Hierbei findet sich der besondere sprachliche Modus des inneren Monologs, der quasi stummen Erfahrungen Ausdruck verleiht. Ein inneres Handeln wird gewissermaßen in die Materialität der Daten überführt. Das Schreiben aus einer Perspektive, welche die eigene Betroffenheit in Rechnung stellt, erlaubt Einblicke in die Konstruktionsweisen von Feldern, die auf diese Weise nicht objektiviert werden – nicht nur im Kontext des Todes, sondern überhaupt überall dort, wo es um vermeintliche gesellschaftliche Nebenschauplätze, gemiedene Problemfelder, heterotopische Nischen und andere Bereiche geht, die nicht als ‚Mainstream‘ sozialisatorisch zugeordnet und begriffen werden (vgl. Benkel 2013).

Neben der Perzeption und Verbalisierung des eigenen Erlebens schaffen vor allem die Beobachtungen der Handlungen anderer Feldteilnehmender einen erkenntnisrelevanten Zugang zum Feld. Zwar sind fremde Erfahrungen nicht

8 Der Terminus Selbstbeschreibung umfasst hier die sprachliche Repräsentation des Blicks auf das Selbst; der Ausdruck Fremdbeschreibung steht für die Versprachlichung des Handelns anderer Feldteilnehmender.

unmittelbar beobachtbar, doch können sich wenigstens Hinweise auf das Erleben anderer finden lassen. In der Feldvignette sind es die Reflexionen in der Diskussion, die ein spezifisches Erleben zumindest retrospektiv thematisieren. Auch wenn durch sprachliche Repräsentation nicht einfach auf das tatsächliche Fremderleben geschlossen werden kann, zeigt sich doch eine Nähe zu den geschilderten ethnografischen Erfahrungen. Diese Kongruenz kann hier als Anhaltspunkt gewertet werden, dass die beschriebenen Erfahrungen in einer überindividuellen Form situationstypisch sind und etwas über ihren unmittelbaren sozialen Kontext aussagen. Die Verbindung von differenten Perspektiven, die im Feld eingenommen werden können und dabei unterschiedlich stark die Wahrnehmungsposition selbst reflektieren, ermöglicht ein Wechselspiel von Nähe und Distanz, das interpretatives Potenzial schafft. Erst die Relationierung der Markierungen von Selbst- und Fremderleben gestattet ein vertieftes Verständnis des Forschungsfeldes, hier des eigenlogischen Vermittlungsgeschehens.

Relationierung bedeutet an dieser Stelle, dass sowohl in der Datenerhebung als auch -auswertung die eigenen Erfahrungen in Beziehung zu Hinweisen auf das Erleben anderer gesetzt werden. Das kann auf einer interaktionalen Ebene geschehen, wenn Erleben sprachlich (re)konstruiert wird. Aber auch die sichtbare Involvierung des Körpers in Handlungen kann auf Erlebensinhalte schließen lassen. Da die Erfahrungen anderer aber (zumindest) in ihrer Unmittelbarkeit unverfügbar sind, ist der Relationierungsaspekt relevant, der die relative Verfügbarkeit der eigenen Erfahrung als Verstehensmöglichkeit miteinbezieht. Konkret zeigt sich das als wahrnehmungsbezogene Aufmerksamkeit in den Beobachtungssituationen, die auf Anzeichen für homologe und differente Erlebensinhalte gerichtet ist, und in der Analyse als komparatistische Einstellung gegenüber Daten, in denen Selbst- und Fremderleben thematisiert werden. In der sozialphänomenologisch ausgerichteten Ethnografie, die sich dem Erfahrungsaspekt in sozialen Situationen annähert, indem sie Appäsentationen, also Verweise auf nicht Gegenwärtiges, nutzt, um das Erleben zu ergründen, dient die Relationierung der Anzeichen eigener und fremder Erlebensinhalte vor allem der Kontrolle von Beobachtungen und Bedeutungszuschreibungen (vgl. Hitzler/Eisewicht 2020: 9ff.). Zu fragen wäre, wie darüber hinaus Zeichen für Erleben gedeutet werden können, ohne dass dies zu sehr auf einen Absicherungsaspekt beschränkt bleibt. Es ist diesem Verständnis nach das Gesamtarrangement mit seiner Perspektivenvielfalt, welches das ethnografische Versprechen eines unmittelbaren Zugangs zu Phänomenen einlöst, indem es Mittelbarkeit und Unmittelbarkeit über eine Beobachtungsposition verbindet.

Das Potenzial der Wahrnehmung eines Feldes explizit als Forschungsstrategie zu nutzen, ist in der Ethnografie, deren vielfältiges Repertoire natürlich auch distanziertere Zugänge kennt, alles andere als ein Novum. So hat in der deutschsprachigen Literatur die *lebensweltanalytische Ethnografie*, die be-

reits oben mit dem Hinweis auf ihren sozialphänomenologischen Hintergrund angesprochen wurde, Prominenz erlangt. Sie kehrt den Kernbegriff der Feldforschung bedeutungsschwer um: aus der teilnehmenden Beobachtung wird die beobachtende Teilnahme (vgl. Honer 1993: 58). Erlebensdaten, die auf einer Binnenperspektive rekurrieren, sollen überhaupt erst das Verständnis von Forschungsfeldern ermöglichen (vgl. Pfadenhauer 2018: 564ff.). Wie aber all das, was im Rahmen einer beobachtenden Teilnahme auf dem Wahrnehmungsschirm der Forschenden erscheint, analytisch verwertet werden kann, ist eine Frage, die mit dem Hinweis auf Offenheit und Flexibilität bestenfalls feldsensibel individualisiert wird. Wie kann sichergestellt werden, dass sich in einer ethnografischen Forschung tatsächlich eine *feldtypische Perspektive* aus der teilnehmenden Beobachtung ergibt, reichen Appräsentationen als Kontrollmöglichkeit und wie kann man sie methodisch einholen? Der Verweis auf die Vorzüge der Methodenpluralität führt nur bedingt weiter, da die Einschätzung der Beobachtungsdaten nicht auf andere Datensorten abgewälzt werden sollte, denen dann eine Referenzfunktion zukommt, die den primären ethnografischen Daten ihre Relevanz implizit abspricht.⁹ Demgegenüber könnten Beobachtungs- und Versprachlichungsstrategien helfen, die unterschiedliche Referenzen in den Protokollen selbst zeigen. Um weder egologisch noch selbstvergessen ethnografisch zu forschen, könnte eine Orientierungsmöglichkeit darin bestehen – wie bereits angeführt –, die eigenen Erfahrungen mit Hinweisen auf Erfahrungen anderer Feldteilnehmender zu relationieren.

Relationieren meint hier zunächst lediglich eine methodische Einstellung, mit der nach Homologien und Differenzen im Feld gefahndet wird. Es handelt sich sozusagen um eine Forschungspragmatik, die empirische Fruchtbarkeit verspricht. Gerade in Forschungsfeldern, die affizieren und in Form von Reflexionsanstoßen Entwicklungsprozesse forcieren, können Repräsentationen von Eigen- und Fremderleben in Beziehung gesetzt werden, um die Eigenlogik des Feldes und seine Auswirkungen auf die Partizipierenden zu ergründen. Neben der Kontrolle darüber, ob die eigenommene Feldperspektive sich tatsächlich an eine typische annähert über den Weg des Vergleichs von Appräsentationen, können darüber hinaus Erfahrungsdifferenzen etwas über die Bedingungen und Involvierungsmöglichkeiten des sozialen Kontextes aussagen. Es kann also erst in der Konfrontation mit der Empirie entschieden werden, wie all das, was sich in einem Feld und später in den Beobachtungsprotokollen zeigt – Selbsterzählungen, Hinweise auf Fremderleben, Praktiken, Bezugnahmen auf Diskurse, Artefakte etc. – in Beziehung gesetzt werden kann, um

9 Ein eindruckliches Beispiel für das Verschränken von Erlebensdaten und einer ethnografischen Interviewstrategie findet sich bei Bender/Schumberger (2015: 103ff.), die sich mit dem Phänomen des Sehverlustes im Alter beschäftigen. In der vorliegenden Diskussion soll nicht das Potenzial der Methodentriangulation abgestritten, sondern der auf Erfahrungen bezogene beobachtungsinterne Möglichkeitsraum exploriert werden.

der Analyse dienlich zu sein. Damit gehen Kontingenz und ihr Bewältigungspotenzial einher, was Forschungen reflexiv als „transformatives Bildungs-geschehen“ (Demmer/Engel/Fuchs 2020: 40) erscheinen lässt, in dessen Vollzug sich Veränderungen nicht nur in den interessierenden Feldern beobachten lassen, sondern darüber hinaus die Wissenschaftler*innen selbst betreffen (können). Die Verbindung eigener mit den Erfahrungen anderer mag nach einer ethnografischen Binsenweisheit klingen, sie fordert aber eine Perspektive ein, die das Verhältnis von Selbst- und Fremdbeobachtungen adäquat in Beziehung setzt, um feldtypische Erfahrungen methodisch einzuholen. Dabei sollen die Fremdbeobachtungen nicht als einfache Validierungen dienen, sondern als Annäherung an weitere Perspektiven auf das interessierende Phänomen.

In diesem Sinne können auch Bildungsprozesse als situativ verankerte Erfahrungen in den ethnografischen Blick geraten. Indem das eigene Erleben mit den Hinweisen auf Erfahrungen anderer in Beziehung gesetzt wird, kann eine Annäherung an das Phänomen Bildung gesucht werden. Gerade ein komplexes und schwer zugängliches Geschehen wie Bildung kann als konkrete Praxis erforscht werden, wenn das zu erforschende Feld eigene Bildungserfahrungen und die Relationierung mit Hinweisen auf Fremderfahrungen zulässt. Besonders im Hinblick auf Bildungsthemen, die schließlich mehrheitlich eine recht hohe lebensweltliche Relevanz beanspruchen können, erscheinen solche Einblicke vielversprechend für ein Verständnis sozialer Zusammenhänge. Sterben und Tod als Bedrohung bzw. zumindest als ‚Kontrapunkt‘ der Lebenswelt kann man Bedeutsamkeit schwerlich absprechen. Auch hier scheint der Erfahrungsaspekt eine zentrale Rolle zu spielen, dem man ethnografisch auf die skizzierte Weise ggf. Rechnung tragen kann.

Der Umgang mit der Endlichkeit rekurriert auch auf Bildungsprozesse, denen wissenschaftliche Aufmerksamkeit gezollt werden könnte, um, wie oben bereits angesprochen, das *Gesellschaftsfähigmachen* von Menschen hinsichtlich existenzieller Herausforderungen als Teil des Feldes zu verstehen. Damit sind ausdrücklich nicht existenzialistische Denkfiguren gemeint, deren faktische soziologische Nichtverwertbarkeit Bourdieu eindrucksvoll geschildert hat (siehe etwa Bourdieu 2009: 174 oder 2001: 48). Vielmehr geht es um die schwierige Balance zwischen einer (potenziell negativ besetzten) Erfahrungsmöglichkeit und einer inhaltlich korrespondierenden Bildungswirklichkeit.

Luhmanns Perspektive wiederum gilt den Unterkomplexitäten in Bildungskontexten. Es fällt schwer, von der Erziehung zur (ohnehin nur im Unterricht und nicht im ‚echten‘ Leben realisierten) Trivialreaktion und -denkweise zu sprechen, wenn es thematisch um die sinngefährdende Endlichkeit geht, als die in der modernen Gesellschaft der Tod in Erscheinung tritt. Häufig ist zu hören, dass es ein Kriterium des Menschseins ist, über ein Bewusstsein für das eigene Sterbenmüssen zu verfügen, im Gegensatz zu Tieren. Gleichwohl handelt es sich bei diesem Bewusstsein um ein ‚relatives‘, vorausschauendes, unempirisches Wissen. Wer lebt, ist schließlich noch nicht gestorben; der Hin-

weis, dass der Tod jedes Lebewesen (be-)treffen wird, ist insofern eine Art Verheißung, deren realer Gehalt erst dann spürbar wird, wenn man selbst in „Todesnähe“ (Benkel 2017: 277) geraten ist. Und dann zeigen sich für gewöhnlich auch die Brüche und Diskrepanzen, die aus dem Umstand entstehen, dass es – bislang? – keine Bildungsinstanz gibt, die nachdrücklich für eine *ars moriendi* eintritt. Zumindest nicht abseits professionalisierter, quasi-beruflicher Kontexte, für die uns der Hospizkurs als Beispiel dient.

Wie werden Menschen bei der Personenwerdung auf das Ende ihres Lebens und das ihrer sozialen Umgebung vorbereitet? Und welche Konsequenzen zeitigt die nach wie vor vorherrschende ‚Dethematisierung‘ von Sterben und Tod in vielen Bildungskontexten? Das sind nicht nur relevante theoretische, sondern auch in empirische Kontexte transferierbare Erkenntnisinteressen. Forschungsfragen, die thanatologische Bildungsthemen in den Blick nehmen und dabei auch nach Grenzen des Sagbaren fahnden, beschäftigen sich mit zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen, die aufgrund ihrer lebensweltlichen Brisanz methodische Sensibilität einfordern. Würden die dabei erwirtschafteten Erkenntnisse allerdings lediglich in der wissenschaftlichen Expertenkultur weiterverhandelt werden, so wäre für die Lebenswelten von Alltagsakteuren wenig gewonnen. Da die Relevanz des Lebensendes für die Lebensführung mittlerweile gesellschaftlich durchaus erkannt wird – mit der bemerkenswerten Ausnahme der erwähnten Bildungszusammenhänge –, steht für uns außer Frage, dass der im vorliegenden Text diskutierte Wissensbestand auch dort von vermittelbarer Relevanz sein kann, wo er gegenwärtig noch stiefmütterlich ausgeklammert ist. Ein historisch informierter Rückblick auf pädagogische Strategien im Umgang mit dem Tod offenbart ohnehin, dass in einer Zeit, da das Sterben im Alltag präsenter war, auch das Verständnis für die Bedeutung des Lebensendes im Umgang mit anderen stärker forciert wurde (vgl. Ricken 2005). Das Zitat von Norbert Elias, mit dem dieser Text einsetzt, berichtet von der geradezu als selbstverständlich empfundenen Einbeziehung auch der Kinder.

Um Sterben und Tod wissenschaftlich auf die Spur zu kommen, ist es naheliegend und gewinnbringend, sich mit Vermittlungsprozessen auseinanderzusetzen, in denen die Endlichkeit der Existenz verhandelt wird und in denen gerade dem Erlebensaspekt im Zusammenspiel mit einer feldsensiblen Methodologie analytisch Raum gegeben wird. In diesem Zusammenhang kann aber auch die signifikante Absenz von Sterbethematisierungen in bestimmten Bildungskontexten (die mal mehr und mal weniger auffällig ist) als Hinweis auf gegenwärtige gesellschaftliche Umgangs- und Bewältigungsstrategien interpretiert und untersucht werden. Die Erkenntnisse, die hierbei zu gewinnen sind, geben Auskunft über gesamtgesellschaftliche Einstellungen – was übrigens auch die von Elias untersuchten Quellen nahelegen.

Der kulturelle Wandel, der sich seit der Ära des ‚gegenwärtigen Todes‘ in der westlichen Welt vollzogen hat, hat das Bewusstsein von Sterben und Tod

mit der tröstenden Kraft des Nichtwissens in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen konterkariert. Das ist einerseits, gerade im Umgang mit Kindern, verständlich, aber langfristig nicht nachhaltig; denn so ersetzt der biografische Schock die behutsame theoretische Vorbereitung. Ganz entgegen der antiken Devise, dass Tod und Leben nichts gemein haben, weil das eine da ist, wo das andere sich nicht befinden kann, spricht vieles dafür, dass die über Bildungsarbeit vermittelten Lebensführungskompetenzen von einer institutionalisierten *ars moriendi* mehr zu profitieren als zu verlieren haben.

Literatur

- Ariès, Philippe (2002): Geschichte des Todes. München: dtv.
- Becker, Rolf (2017): Bildungssoziologie. Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–31.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2017): Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie (3., akt. u. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 33–62.
- Bender, Carsten/Schnurnberger, Marion (2015): Ethnographische Erkundigungen zwischen Sehen und Nicht-Sehen – im Kontext einer Studie zur Situation von Menschen mit Sehverlust im Alter. In: Hitzler, R./Gothe, M. (Hrsg.): Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–123.
- Benkel, Thorsten (2012): Die Verwaltung des Todes. Annäherungen an eine Soziologie des Friedhofs. Berlin: Logos.
- Benkel, Thorsten (2013): Fremdes im Schatten der eigenen Kultur. In: Kriminologisches Journal, 45, 2, S. 85–102.
- Benkel, Thorsten (2017): Strukturen der Sterbenswelt. Über Körperwissen und Todesnähe. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): Alter(n) und vergängliche Körper. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–301.
- Benkel, Thorsten/Meitzler, Matthias/Preuß, Dirk (2019): Autonomie der Trauer. Zur Ambivalenz des sozialen Wandels. Baden-Baden: Nomos.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlage einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brüggen, Susanne (2005): Letzte Ratschläge. Der Tod als Problem für Soziologie, Ratgeberliteratur und Expertenwissen. Wiesbaden: VS Verlag.

- Brumme, Robert (2011): *School Shootings. Soziologische Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Buck, Elisabeth (2011): *Neuland betreten. Bewegter Religionsunterricht im 7. bis 9. Schuljahr*. München: Deutscher Katecheten-Verein.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten (2020): Erkenntnis, Reflexion und Bildung. Zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nutzung von Forschungsdaten. In: *Erziehungswissenschaft*, 31, 61, S. 39–49.
- Effert, Inga/Loose, Anika/Lück, Christhard/vom Stein, Gunther (2017): *Der Tod als Anfrage an das Leben. Differenziertes Material für den RU in Klasse 7-10*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Elias, Norbert (1990): *Über die Einsamkeit der Sterbenden in unseren Tagen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grundmann, Matthias (2017): Sozialisation – Erziehung – Bildung. Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., akt. u. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 63–88.
- Günther, Matthias (2016): *Mit Tod und Trauer umgehen. Material zu kompetenzorientiertem RU in berufsbildenden Schulen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heller, Andreas/Pleschberger, Sabine/Fink, Michaela/Gronemeyer, Reimer/Müller, Klaus (2013): *Die Geschichte der Hospizbewegung in Deutschland*. Ludwigsburg: Hospiz-Verlag.
- Herma, Holger (2019): *Bezugsräume des Selbst. Praxis, Funktion und Ästhetik moderner Selbstthematization*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hitzler, Ronald/Eisewicht, Paul (2020): *Lebensweltanalytische Ethnographie – im Anschluss an Anne Honer*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Honer, Anne (1993): *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Illich, Ivan (2013): *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*. München: Beck.
- Kahl, Antje/Knoblauch, Hubert (2007): Die Grenze des Todes. Transzendenz, Erfahrung und drei Typen des Umgangs mit dem Tod. In: Nieder, L./Schneider, W. (Hrsg.): *Die Grenzen des menschlichen Lebens. Lebensbeginn und Lebensende aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Sicht*. Münster: Lit, S. 103–121.
- Knoblauch, Hubert (2014): *Wissenssoziologie* (3. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Ders.: *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–22.
- Macho, Thomas/Marek, Kristin (Hrsg.) (2007): *Die neue Sichtbarkeit des Todes*. München: Wilhelm Fink.
- Nassehi, Armin (1992): Sterben und Tod in der Moderne zwischen gesellschaftlicher Verdrängung und professioneller Bewältigung. In: Nassehi, A./Pohlmann, R. (Hrsg.): *Sterben und Tod. Probleme und Perspektiven der Organisation von Sterbebegleitung*. Münster: Lit, S. 11–26.
- Pfadenhauer, Michaela (2018): Lebensweltliche Ethnographie. In: Akremi, L./Traue, B./Knoblauch, H./Baur, N. (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ forschen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 562–579.

- Pierburg, Melanie (2021): *Sterben und Ehrenamt. Eine Ethnographie der Ausbildung zur Sterbebegleitung*. Bielefeld: transcript.
- Plieth, Martina (2012): *Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Reuter, Stephanie (1994): *Tod und Sterben – ein Thema für den Schulunterricht. Konzeption und Evaluierung einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Tod und Sterben‘ für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ricken, Norbert (2005): ‚Memento mori‘ oder: Zum Zusammenhang von Bildung und Tod. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81, 2, S. 149–161.
- Schelsky, Helmut (1959): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund.
- Wehling, Peter (2006): *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: UVK.
- Wende, Johannes (2014): *Der Tod im Spielfilm. Eine exemplarische Analyse*. München: Edition Text + Kritik.
- Wolf, Michael (2011): *Friedhofspädagogik. Eine Untersuchung im Kontext der Fragen nach erfülltem Leben, Tod und Ewigkeit*. Wien: Lit.
- Zirfas, Jörg (2003): *Tod und Erziehung*. In: Liebau, E./Peskoller, H./Wulf, C. (Hrsg.): *Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 299–317.
- Zirfas, Jörg (2014): *Geburt und Tod*. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–340.

Partizipation

Digitale Räume erforschen und partizipativ gestalten

Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Erschließung digitaler Räume an der Schnittstelle analoger und digitaler Denk- und Handlungsspielräume

Andrea Mayr, Cornelia Zobl

1 Einleitung

Digitalisierungsdynamiken sind seit Ende des letzten Jahrhunderts Teil der sich ebenso dynamisch verändernden Bildungslandschaften.¹ Hierbei steht vor allem die Nutzung sogenannter Hightech-Geräte, wie Smartphone, Laptop, Smartboard etc., und die Verwendung digitaler Medien, wie E-Learning, E-Books, virtuelle Klassenbücher, Lern-Apps etc., im Vordergrund. Sie stellen das pädagogische und didaktische Denken und Handeln vor interessante Herausforderungen. Dabei sind diese technischen Möglichkeiten lediglich Konsequenz einer tiefergehenden digitalen Transformation.

Gerade für eine pädagogische und didaktische Analyse lohnt sich ein Blick darauf: Es sind technologische Entwicklungen wie das Web 2.0 und Social Software, die den digitalen Raum seit den frühen 1980er Jahren um soziale Aspekte und damit durch einen anderen Umgang mit Information, Kommunikation, Zusammenarbeit und anderweitigen Interaktionen der Nutzer*innen erweitert haben (vgl. Kreidenweis 2018). Diese Möglichkeiten des ‚Mitmach-Web‘ machen den digitalen Raum für pädagogische Betrachtungen interessant. Denn diese neuen Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion machen den digitalen Raum zuallererst pädagogisch erschließ- und damit gestalt- und beforschbar. Digitale Räume sind nicht länger schiere Projektionsflächen oder Verdoppelungen von analogen Inhalten, sondern ermöglichen eine je eigene Form des sozialen Miteinanders. Anders formuliert: Der digitale Raum

1 Vgl. u.a. Ausgabe 55 der DGfE-Reihe *Erziehungswissenschaft* (2017) und Heft 6/2016 der Zeitschrift *Pädagogik*.

erweitert sich über die Errungenschaften des Web 2.0 zum Beziehungsraum und unterwirft Information und Kommunikation nun den je eigenen Formen von Sozialität. Digitale Räume stellen somit eine andere Art von Gestaltungsräumen für Beziehungen mit eigenen Logiken dar.

Das Lehren und Lernen, verstanden als eine mögliche Form von Beziehungsgeschehen, findet demnach an der Schnittstelle zwischen analogem und digitalem Raum statt. Wir stellen uns in diesem Kontext nicht die Frage, *ob* sondern vielmehr *wie* die Grenzen bzw. Zugänge zwischen analogen und digitalen Ordnungsräumen aus pädagogischer Perspektive praktisch-gestaltend und theoretisch-forschend gerahmt werden können. Zum einen stellt sich damit die Frage, wie zukünftige Nutzer*innen in die Gestaltung dieser Schnittstellen eingebunden werden, damit diese deren Logiken entsprechend umgesetzt werden können. Denn über die Gestaltetheit, so unser zugrunde liegender Gedanke, werden pädagogische Zugänge zu Lernen und Bildung eröffnet oder im schlechtesten Fall verunmöglicht.

Zum anderen rücken damit Fragen der methodischen Umsetzung und der theoretischen Rahmung ins Zentrum. Anhand des Forschungsprojektes virtual rELLAty, der digitalen Erweiterung von ELLA, einem primärpräventiven Training zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen der ersten und zweiten Klasse der Primarstufe (vgl. Amtmann 2017; Amtmann/Kerbl 2019), haben wir uns die Frage gestellt, wie eine partizipative Gestaltung von analog-digitalen Schnittstellen realisiert werden kann, die auch junge Nutzer*innen miteinschließt. Eine geeignete Forschungsmethode, so unsere Überlegung, holt individuelle und kollektive Zugänge zu pädagogischen Inhalten auf bildlicher wie sprachlicher Ebene ein. Um dies einzulösen schlagen wir zum einen die Methode des ‚Sich-Verzeichnens‘ vor, die sich im musealen Kontext etabliert hat, und zum anderen für die theoretische Rahmung den kunsttheoretischen Begriff des Displays. Greift die künstlerisch-experimentelle Methode des ‚Sich-Verzeichnens‘ die Ebene an der sprachlich-bildlichen Schnittstelle auf, so eröffnet der Fokus auf das Display das Lehren und Lernen als sprachlich-bildlichen Denk- und Handlungsraum. Bevor im Rahmen von virtual rELLAty anhand von Schüler*innenzeichnungen die experimentelle Methode des ‚Sich Verzeichnens‘ vorgestellt, begründet und erste Ergebnisse ob ihrer Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der partizipativen Gestaltung von analog-digitalen Schnittstellen kritisch befragt werden, diskutieren wir Möglichkeiten und Herausforderung der pädagogischen Erschließung von digitalen Räumen sowie deren Erforschung.

2 Digitale Räume pädagogisch erschließen: Gestaltung als Möglichkeit und Herausforderung

Digitale Räume sind sowohl strukturell, d.h. auf Programmiererebene, als auch oberflächlich, d.h. als Artefakt und auf Displayebene gestaltet. Letztere vermittelt sich medial über Formen, Farben, Bilder, Symboliken, Schrift und Zahlen. Mit Bezug auf die zugrunde liegenden Programme machen Soziolog*innen, Programmierer*innen und Computerwissenschaftler*innen seit geraumer Zeit problematisierend darauf aufmerksam, dass die strukturelle Gestaltung jener digitalen Räume für Nutzer*innen in der Regel unzugänglich und uneinsichtig bleibt (vgl. u.a. Werthner 2019; Lanier 2018; Sennett 2008). In Hinblick auf die strukturelle wie auch auf die oberflächliche Darbietung hat sich bereits in den 1980er Jahren, mit den gerade erst aufkommenden digitalen Medien, der Begriff der Medienkompetenz zum Grundbegriff der Medienpädagogik etabliert (vgl. Baacke 2007). Inhaltlich eingeschlossen sind darin Wissensgrundlagen zur Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung wie auch Mediengestaltung.

Die Teilhabe an der Gestaltung digitaler Räume setzt entsprechend dieser Differenzierung theoretisches und praktisches Wissen, Urteilsfähigkeit und eine strukturelle wie oberflächliche Gestaltbarkeit voraus. Im Folgenden soll auf diese Gestaltbarkeit Bezug genommen werden – als Bedingung pädagogischer Räume wie auch als Herausforderung und Möglichkeit des pädagogischen Zugriffs auf digitale Räume. Sie eröffnet eine Sichtweise auf Kompetenzen der Nutzer*innen digitaler Räume, die über eine kritische Haltung gegenüber ihrer medialen Umwelt hinausgeht und diese im Sinne einer partizipativen kreativ-transformativen Arbeit (vgl. Mayrhofer/Neuber/Schwarz 2017) als (Mit-)Produzent*innen versteht. Im Folgenden soll demnach die Gestaltung als Voraussetzung der pädagogischen Erschließung digitaler Räume diskutiert werden, bevor im Speziellen auf die Frage nach einer angemessenen oberflächlichen Gestaltung eingegangen wird.

In Anlehnung an die Überlegungen Dieter Baackes streichen Schmoelz et al. (2017) zwei zentrale Aspekte der Gestaltung *durch*, *in* und *mit* (digitalen) Medien heraus: So können neue mediale Artefakte erstens von den Lehrenden und Lernenden in einem innovativen Prozess generiert werden. Dabei werden die bestehenden Routinen der Medienproduktion von den Gestalter*innen berücksichtigt und eingehalten (ebd.: 1f.). Die Gestalter*innen etablieren also etwas Neues, ohne jedoch die Struktur der digitalen Gestaltungsspielräume zu verändern. Programme und Programmiersprachen beispielsweise, werden von den Nutzer*innen in vorgesehener Weise angewendet. Der digitale Raum verändert – metaphorisch gesprochen – sein Erscheinungsbild, nicht jedoch seine ihm zugrunde liegende Struktur. Gestaltung kann an dieser Stelle v.a. als Um-Gestaltung des Erscheinungsbildes verstanden werden.

Grundlegende Veränderungen der Bedingungen von (inter-)subjektiven und objektiven Denk- und Handlungsmöglichkeiten sind nicht oder nur in dem von den Programmierer*innen vorgegebenen Ausmaß möglich. Kritiker*innen geben bei solchen Lösungen zu bedenken, dass die Gestaltung von pädagogischen Denk- und Handlungsräumen vornehmlich (Medien-)Technolog*innen und nicht (Medien-)Pädagog*innen oder Nutzer*innen unterliegen. In einer Replik auf eine kritische Äußerung von Paul Lissmann zur Digitalisierung gibt Christian Schwertz (2017: 2) beispielsweise zu bedenken, dass Medienkompetenz im Kontext des Humboldtischen Bildungsverständnisses die Auseinandersetzung mit Programmier-*Sprachen* beinhalten sollte, um gegenwärtig relevant zu sein. Gestaltung, so möchten wir Schwertz also weiter verstehen, sollte vor allem auch die strukturelle Ebene in umfassender Weise beinhalten. Für eine solche Herangehensweise müssten ausschließlich Open Source-Lösungen verwendet werden. Nur so könnte gewährleistet werden, dass digitale Räume auf struktureller Ebene allererst kollektiv und nicht nur von privatunternehmerischen Anbieter*innen gestalterisch erschlossen werden könnten (vgl. Sennett 2008: 33).

Als zweite Zugangsweise – so Schmoelz et al. (2007) – kann sich die Mediengestaltung demnach auch in einem kreativen Prozess zeigen, der das „Aufbrechen von bestehenden Denk- und Handlungsmustern und [die] Entwicklung von neuen Formen des Denkens und Handelns in Medien“ (ebd.: 2) zur Folge hat. Die Mediengestaltung wird im Vergleich zum innovativen Zugang grundlegender verstanden und beinhaltet – so ein naheliegender Gedanke – vor allem die strukturelle Ebene und somit die Programmiersprache.

Wir gehen davon aus, dass ein solch kreativer Zugang mit dem Anspruch, neue Formen des (pädagogischen) Denkens und Handelns zu etablieren, sich auch diesseits von (Programmier-)Sprache, nämlich auf künstlerisch-kreativer Ebene realisieren lässt. So geben Vertreter*innen der Bildwissenschaften zu bedenken, dass die *Bildsprache*, und somit visuelle Kompetenzen, einen wesentlichen Teil des Zugangs zur Umwelt darstellen (vgl. Laner 2018: 10f.). Die Gestaltung des Displays beinhaltet in diesem Sinne nichts Geringeres als die Gestaltung des Lehrens und Lernens an der digital-analogen Schnittstelle. Jene Gestaltung sollte demnach den jeweiligen Bedürfnissen der Nutzer*innen im Sinne der Realisierung eigener Logiken in Bezug auf Lernen und Bildung gerecht werden. Auch ist für unser spezifisches Anliegen, u.a. Schüler*innen zwischen sechs und neun Jahren mit der Teilhabe am digitalen Raum zu adressieren, ein solcher Zugang über künstlerisch-ästhetische Gestaltung von besonderem Interesse. Neben Möglichkeiten des bildhaften Zugangs zum Programmieren, wie es etwa das für Kinder entwickelte Scratch² realisiert, soll

2 Die visuelle Programmiersprache Scratch wurde 2007 am Media-Lab des MIT vom Lernforscher Mitch Resnick entwickelt. Es wurde für Kinder ab 8 Jahren konzipiert und ist im Sinne von Open Source unter <https://scratch.mit.edu> frei zugänglich verfügbar.

auch das Display als ein wesentlicher Bestandteil der Teilhabe am virtuellen Raum thematisiert werden. Es stellt sich die Frage, wie ein solcher kreativer Zugang als Prozess der künstlerisch-ästhetischen Mediengestaltung gelingen kann? Für die Etablierung neuer oder die Aneignung bestehender digitaler Räume im pädagogischen Kontext stellt sich durch die mediale und technologische Erschließbarkeit die Möglichkeit, pädagogische Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, jedoch auch die Herausforderung, diese in neuen Räumen zu denken.

3 Digitale Räume pädagogisch erforschen: Die pädagogische Beziehung als sprachliches und symbolisches Setting zwischen Menschen, Dingen und Displays

Lehrende und Lernende denken und handeln an der Schnittstelle von analogen und digitalen Räumen, so der ausgewiesene Ausgangspunkt unserer Überlegungen. Die Voraussetzung für Lehrende und Lernende, digitale Räume angemessen pädagogisch erschließen zu können, beinhaltet die Möglichkeit ihrer Gestaltbarkeit in einem kreativen und gemeinschaftlichen Prozess: Dies setzt partizipative Strukturen voraus, die v.a. den Zugriff auf die Gestaltungsebene von Technologien mit beinhaltet. Für die Frage nach der konkreten Gestaltbarkeit und Erforschbarkeit von digitalen Räumen aus pädagogischer Perspektive stellt sich im Weiteren die Frage nach den angesprochenen analog-digitalen Schnittstellen jedoch noch spezifischer. Unter welchen theoretischen und praktischen Voraussetzungen ist es für die Lehrenden und Lernenden möglich, jene Schnittstelle zwischen digitalen und analogen Räumen angemessen zu bespielen?

Im Anschluss an die kunst- und kulturtheoretische Wendung in der Gestaltung digitaler Räume als kreativen Forschungsprozess schlagen wir vor, die analog-digitalen Schnittstellen als Displays zu betrachten. Jener theoretische Rahmen bietet die Möglichkeit, den digitalen Raum als integrativen Bestandteil und nicht als ‚das Andere‘ der pädagogischen Arbeit zu thematisieren. Für die Kunsttheoretikerin Miriam Kathrein ist das Display „wesentlich an der Produktion eines sozialen Raums beteiligt und geht dabei über die bloße Funktion als Informationsträger hinaus“ (Kathrein 2014: 1). Displays vermitteln also nicht nur und sind somit didaktische Formate, sondern sind als Gestaltete und den Raum Gestaltende vielmehr selbst Teil des sozialen und somit auch des pädagogischen Raumes.

In Anschluss an Kathrein sollen Unterrichtsräume als Denk- und Handlungsrahmen sozialer bzw. pädagogischer Beziehungen zwischen Lehrenden, Lernenden, Architektur, Einrichtungen, Objekten, Displays etc. verstanden werden. Das Display geht in seiner Erscheinung als Objekt über den inhaltlich-schriftlichen Rahmen hinaus und wird auch auf symbolisch-bildhafter Ebene thematisierbar. Dies entspricht der pädagogischen Kritik, die das Unterrichtsgeschehen auf das Sprechen und Hören reduziert. So kommt dem Zeigen und Sehen als symbolische Grundfunktion des Lehrens und Lernens eine bedeutende Rolle zu (vgl. Prange 2005; Koch 2015: 137f.). Die symbolisch-bildhafte Ebene und die Ebene des Sprechens bedingen sich gegenseitig. Koch umschreibt diese Relationalität als „Bildbedürftigkeit des Verstandes“ (2015: 148). Aus ihr schöpft sich die Grundlage des Verstehens (ebd.).

„Durch unsere Gedanken erkennen und lernen wir etwas nicht direkt und unmittelbar, sondern nur vermittelt durch die sinnliche Evidenz dessen, was uns unmittelbar begegnet. Aber die sinnliche Evidenz des unmittelbar Präsenten reicht auch nur zur Erkenntnis aus, wenn das Denken mit seinen Begriffen hinzutritt.“ (Ebd.)

Als Teil des Lehrens und Lernens soll das Display in weiterer Folge als Gegenstand der pädagogischen Gestaltung und Beforschung als Möglichkeit des Zeigens und Sprechens von bzw. über *etwas* verstanden werden. Neben der sprachlichen wird somit auch die symbolisch-bildhafte Ebene sicht- und bearbeitbar.

Die Architektin Antje Lehn (2014) macht in ihren künstlerischen und theoretischen Arbeiten darauf aufmerksam, dass sich über die Einrichtung neuer Displays im ansonsten stark reglementierten Klassenzimmer andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen lassen. So wird das seit dem 19. Jahrhundert wichtigste Display im Unterricht, die Tafel, seit etwa 50 Jahren durch neue Technologien, wie Projektoren und Whiteboards, und damit um neue bzw. andere pädagogische Freiräume des Denkens und Handelns erweitert (ebd.: 4). Doch dies gilt im Kontext der Tafel und ihrer technologischen Weiterentwicklung vor allem für die Lehrenden, die durch andere Handlungsformate das Unterrichten aktiv anders erfahrbar machen können und somit die pädagogische Arbeit im besten Fall kritisch befragbar halten. Das in diesem Beitrag thematisierte Display als analog-digitale Schnittstelle soll sowohl für Lehrende und Lernende neue pädagogische Denk- und Handlungsmuster ermöglichen, diese sichtbar machen und an den Unterricht zurückspielen. Es geht daher in der Beforschung digitaler Räume um die Frage nach Einsätzen der Gestaltung von allen im pädagogischen Raum Beteiligten. Dieser erweiterte Blick auf die Beziehung von Lehrenden, Lernenden (und deren Eltern) und den Displays ist Voraussetzung für die Beforschung von digitalen Räumen. Lehn schreibt: „Das verfremdete [oder medial übersetzte; die Verf.] schultypische Display eröffnet einen ergebnisoffenen Rahmen, der einer institutions-

kritischen Raumvermessung auch in Zukunft als Hintergrund dienen kann“ (ebd.: 5). Die Beforschung digitaler Räume aus pädagogischer Perspektive soll dementsprechend die analog-digitale medial und technologisch gestalten- den oder zu gestaltenden Schnittstellen (Displays) aus den unterschiedlichen Zugängen der im pädagogischen Raum Beteiligten in den Blick nehmen. Es ist eine Methode zu finden, die sowohl die sprachliche als auch die symbolisch-bildhafte Ebene des Lehrens und Lernens aufzunehmen ermöglicht. Wir schlagen dafür die künstlerisch-experimentelle Methode des ‚Sich Verzeichnens‘ vor, die von der Kunstvermittlerin Mikki Muhr für den musealen Kontext entwickelt wurde.

3.1 ‚Sich verzeichnen‘: Eine künstlerisch-experimentelle Suchbewegung zwischen Erfahrungen und Orientierungen im pädagogischen Raum

Muhr beschreibt die Methode ‚Sich Verzeichnen‘ als eine Methode, um sich auf zeichnerischer, symbolisch-bildhafter und sprachlicher Ebene ins Verhältnis zur Umgebung, zu anderen Menschen und zu Ereignissen zu setzen. Zudem ist es eine Methode, um Erfahrungen und Beobachtungen zu reflektieren, zu verknüpfen und auszutauschen. Die Begrifflichkeit ‚Sich Verzeichnen‘ meint dabei Zweierlei: Einerseits die Bedeutung sich in ein Verzeichnis einzutragen, sich zu registrieren. Und andererseits der Hinweis darauf, dass ein Fehler passiert ist, der aber belassen wurde („Da habe ich mich verzeichnet.“) (Muhr 2012b: 47).

‚Sich Verzeichnen‘ besteht im Wesentlichen aus der Abfolge der Formulierung eines Themas, dem Zeichnen von Karten, dem Herzeigen, Besprechen und Deuten der Karten und der Verschriftlichung der Karteninhalte. Die Karten bestehen aus konventionellen Zeichen, aus individuellen Zeichenkreationen, Schrift und Symbolen. Diese Karten sind vergleichbar mit kognitiven Karten (vgl. Weixlbaum o.J.: 4)³ und müssen ‚bedeutet‘ werden (Muhr 2012b: 48f.). Muhr (2012a: 4) weist darauf hin, dass das ‚Bedeutend und Herzeigen‘, also das mit Bedeutung belegen der Karten wesentlich ist, da die Artefakte in verschlüsselter Form vorliegen. Die Verschriftlichung der Karteninhalte kann daran anschließen oder je nach konkretem Projektziel auch entfallen. Auf der Karte kann eine Situation auf verschiedenen Ebenen abgebildet sein. Hier

3 Nach Weixlbaum sind kognitive Karten oder Mental Maps „subjektive, fragmenthafte räumliche Informationsverarbeitungsprodukte (sog. Vorstellungsbilder) der realen (Um-)Welt. Der Informationsverarbeitungsprozeß wird als kognitives Kartieren bezeichnet, worunter kognitive Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, Informationen über die räumlichen Aspekte der Umwelten zu sammeln, zu ordnen, zu speichern und abzurufen, verstanden werden“ (o.J.: 1).

können Orte, Räume, Gefühle, zwischenmenschliche Beziehungen, Handlungen, Gedanken etc. thematisiert werden. Zudem können verschiedene Ebenen parallel dargestellt werden oder sich auch überschneiden (vgl. Palaver 2012: 16). Das bedeutet, dass die jeweiligen Assoziationen oder Erinnerungen über den konkreten Raum und die dort wahrgenommenen Merkmale und Vorkommnisse hinausgehen können (vgl. Muhr 2012a: 5).

Die Form, in der die Darstellung passiert, ist von Person zu Person unterschiedlich und entspricht dementsprechend den jeweiligen Sehgewohnheiten. Das macht diese gerade so anschlussfähig für die Frage nach der Gestaltung von digitalen Räumen aus pädagogischer Perspektive. Räumlich betrachtet kann es sich hier beispielsweise um einen Grundrissplan handeln, in dem involvierte Personen und ihre Beziehungen zueinander abgebildet werden. Oder es können einzelne Ausschnitte einer Situation eingezeichnet werden, die entweder verschiedene Aspekte betrachten oder einen Ablauf verdeutlichen, wie in einer Bildgeschichte. Zur Verdeutlichung können – wie bereits oben erwähnt – Notizen und Symbole von dem/der Verfasser*in auf der Karte ergänzt werden. Karten können auch gänzlich aus Symbolen und Notizen bestehen. Von zentraler Bedeutung ist es, die Karte als Medium zu verstehen, die „die Topografie einer Situation“ symbolisiert (Palaver 2012: 16).

Die Entscheidung, was auf eine Karte kommt und was nicht, und die Gestaltung der Symbole und Grapheme machen es notwendig, sich zum jeweiligen Thema in Beziehung zu setzen und dabei eine persönliche Zeichensprache und Bild- und Kartensystematik zu entwickeln (vgl. Muhr 2012b: 50f.). Damit handelt es sich hierbei um ein Bild (er-)findendes Verfahren: Beobachtungen, Erfahrungen, Erinnerungen und Überlegungen müssen abstrahiert und in Zusammenhang gebracht werden. Der/die Verfasser*in entscheidet, was wie aufgenommen wird und damit als bemerkenswert gilt. Hierbei wird auf kulturelles Wissen, aber auch auf zeichnerische Übung zurückgegriffen (vgl. Muhr 2012a: 5). Vor allem diese Aspekte machen die Methode des ‚Sich Verzeichnens‘ attraktiv für die partizipative Entwicklung eines Displays für virtual rELLAty, der digitalen Erweiterung des primärpräventiven Trainings ELLA für Lehrer*innen, Schüler*innen der Grundstufe I der Primarstufe und deren Eltern. Bevor im Folgenden auf die Erfahrungen des Einsatzes der Methode des ‚Sich Verzeichnens‘ eingegangen wird und verschiedene Umsetzungsvarianten vorgestellt werden, wird das primärpräventive Training ELLA erläutert, das den Rahmen für die Erprobung der künstlerisch-experimentellen Forschungsmethode darstellt.

3.2 Die Erprobung der Methode im Rahmen von ELLA

Mit ELLA liegt ein theoretisch fundiertes Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen vor. Dabei begleitet die

Giraffen-Handpuppe ELLA neben der Lehrperson die Schüler*innen durch verschiedene Lehr-Lern-Settings. Das Projekt wurde in Kooperation mit der KPH Graz für den vorschulischen Bereich ausgehend von konkreten Bedarfen in der Handlungspraxis im inklusiven Setting entwickelt und getestet (vgl. Amtmann 2017; Amtmann/Kerbl 2019) und in weiterer Folge für den Primarstufenbereich modifiziert. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Schüler*innen in der Schule gefordert sind, mit anderen zusammenzuarbeiten. Dabei müssen sie auch über frustrierende oder entmutigende Niederlagen hinwegkommen und Lösungen für Konflikte finden.

„Kinder mit gut ausgebildeter emotionaler Kompetenz nehmen aktiver am Klassengeschehen teil, sind bei Klassenkameraden und Lehrern akzeptierter, erhalten mehr Anleitung und positivere Rückmeldungen von Lehrkräften und weisen insgesamt bessere akademische Leistungen auf.“ (Zins u.a. 2005, zit. nach Klinkhammer/Salisch 2015: 106)

Mit dem Folgeprojekt virtual rELLAty wird dieses schulische Setting rund um ELLA nun um den digitalen Raum erweitert. Es soll ein digitales Tool geschaffen werden, das die Inhalte von ELLA sowohl für die Auseinandersetzung mit dem Thema Sozialität und Emotionen im Allgemeinen als auch für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung sowie für Forschungszwecke zugänglich macht und einen Raum für Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen bietet, Inhalte und Erfahrungen zu teilen. Die Gestaltung der digitalen Plattform soll partizipativ erfolgen; das heißt, es soll ein Display entworfen werden, das die Erfahrungen und Bedürfnisse der Adressat*innen aufgreift, wertschätzt und berücksichtigt und damit den potenziellen Nutzer*innen einen Raum für die Umsetzung von individuellen Vorstellungen und Denkweisen zugänglich macht. Der Anspruch ist, dass sich Nutzer*innen innerhalb der Plattform ihren Denk- und Handlungsgewohnheiten entsprechend bewegen, und diese auch aktiv weiter- bzw. mitgestalten können. Das heißt, jene Gestaltungsspielräume sollen vorab so entworfen werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema des sozial-emotionalen Miteinanders im besten Fall weiter unterstützt wird.

Zur Annäherung an die partizipative Gestaltung eines Displays wurde zunächst die Perspektive der Schüler*innen in den Blick genommen. So wurden vier Workshops (jeweils zwei Stunden) mit Schüler*innen der Primarstufe im Alter von sechs bis neun Jahren durchgeführt, die mit dem Trainingsprogramm ELLA gearbeitet hatten. Die Schüler*innen wurden gebeten, Karten zu zeichnen, auf denen sie ihre Erfahrungen mit der Giraffe ELLA und den damit einhergehenden Klassengesprächen ‚verzeichnen‘. Dazu wurde zur Einstimmung, und um die Schüler*innen mit der Methode vertraut zu machen, zunächst eine gemeinsame Karte zu einem allgemeinen Thema verfasst. Im Mittelpunkt stand dabei die Sensibilisierung für unterschiedliche Umsetzungsvarianten und die Vielfalt möglicher Symbole. Danach erhielten sie den Auftrag, ihre persönlichen Karten zu zeichnen. Papier und Stifte wurden zur Ver-

fügung gestellt. Nach einer 10-minütigen Zeichenphase erhielten die Schüler*innen die Gelegenheit, ihre Karten vorzustellen und in der Gruppe zu besprechen. Dabei durften auch Fragen gestellt und eigene Lesarten entwickelt werden.

In weiterer Folge soll nun über die Potenziale und Grenzen von ‚Sich verzeichnen‘ als Eröffnung der Schnittstelle zwischen analog-digitalem Raum, die sich im Rahmen der konkreten Anwendung der Methode gezeigt haben, nachgedacht werden. Dafür werden zunächst exemplarisch vier Karten von Schüler*innen vorgestellt und analysiert, um Unterschiede in den Umsetzungsvarianten der Schüler*innen zu verdeutlichen. Für die Bildanalyse wurde auf den Zugang der Politischen Ikonographie (Schneider 2014) zurückgegriffen. Die Karten der Schüler*innen wurden dementsprechend beschrieben und analysiert. Der Interpretationsrahmen liegt mit dem ausgewiesenen theoretischen Rahmen unserer Fragestellung vor.

3.3 *Spielräume und Grenzen von ‚Sich verzeichnen‘: Eine kritische Befragung anhand der Forschung rund um ELLA*

Bei der Durchführung der Workshops selbst hat sich gezeigt, dass es bei der Arbeit mit Schüler*innen dieser Altersgruppe (von sechs bis neun Jahren) wesentlich ist, an einen konkreten Erfahrungsraum anzuknüpfen. Das zuvor durchgeführte ELLA Training stellte dafür einen optimalen Rahmen dar. Die Schüler*innen stellten kaum Fragen und konnten ihre Karten im Wesentlichen ohne Unterstützung anfertigen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Potenziale der Methode für die Anliegen der Displaygestaltung vor allem in der Entwicklung von Symbolen liegen und in der Erschließung von Orientierungslogiken bzw. Systematiken des digitalen Raums unterschiedlicher Nutzer*innengruppen. Der Hinweis auf die Entwicklung einer persönlichen Zeichensprache und Bild- und Kartensystematik, zum Zweck des sich in Beziehung Setzens mit dem konkreten Thema, zeigt sich deutlich in den Karten der Schüler*innen.

3.3.1 Beschreibung und Analyse ausgewählter Bilder

Exemplarisch werden hier im Folgenden zwei unterschiedliche Logiken des zeichnerischen Zugangs der Schüler*innen vorgestellt. Die Beschreibung und Analyse soll die beiden unterschiedlichen Darstellungsvarianten verdeutlichen, um die Möglichkeiten der Methode des ‚Sich Verzeichnens‘ zu veranschaulichen. In einem nächsten Schritt werden die ausgewählten Zeichnungen von den Autor*innen interpretiert. Im Sinne der Fragestellung und für die Zielsetzung der Displaygestaltung soll dies anhand etablierter Orientierungslogiken

im digitalen Raum passieren. Bildbeschreibung, Analyse und Interpretation folgen dabei der Dreigliedrigkeit der Politischen Ikonographie (Schneider 2014). Im Kontext der Methode des ‚Sich-Verzeichnens‘ ist jedoch noch anzumerken, dass an dieser Stelle die Interpretationen der Schüler*innen noch nicht eingeflossen sind. Dies wäre ein weiterer Schritt.

Abb. 1: Lineare Darstellungsform der Orientierung (Foto: Andrea Mayr).



Abb. 2: Lineare Darstellungsform der Orientierung (Foto: Andrea Mayr).



In den Abbildungen 1 und 2 zeigen sich (gestrichelte) Linien, an denen unterschiedliche Symbole angeordnet sind.

In Abbildung 1 ist im oberen linken Bildrand ein schriftlich benannter Startpunkt zu sehen. Am unteren Bildrand befindet sich mittig ein ‚x‘, welches schriftlich mit ‚Schatz‘ markiert ist. Die Beschriftung und die Linienführung verweisen auf eine Dynamik von links oben nach rechts unten. Folgt man der Linienführung, so enden diese jeweils bei Endpunkten, die mit Symbolen versehen sind. Um zu einem anderen Symbol zu gelangen, muss die Linie zunächst bis zu einem Knotenpunkt zurückverfolgt werden. Die Symbole sind mit Schrift ergänzt, mit der die Symbole benannt und die Themen geklärt werden. Die Symbole selbst sind als Icons dargestellt.

In Abbildung 2 verbindet eine gestrichelte Linie die verwendeten Symbole, die im Kontrast zu Abbildung 1 stärker bildhaft dargestellt sind. Ein Ende der Linie setzt an dem in der linken unteren Ecke gezeichneten Haus an. Das andere Ende führt in einem Kreis über das Blatt und endet – mit einem ‚x‘ versehen – oberhalb des Hauses. Die Dynamik des Bildes lässt sich als Kreisbewegung ausgehend vom unteren rechten Bildrand beschreiben. Die Symbole sind gleichmäßig links und rechts der Linie angeordnet und folgen der Dynamik der Linienführung. Im Gegensatz zu Abbildung 1 befinden sich keine Knotenpunkte an der Linie. Diese führt direkt zu ‚x‘. Die Symbole sind somit nicht Endpunkte der Linie, sondern Markierungen, die an der Linie liegen, diese jedoch nicht unterbrechen.

In den Abbildungen 3 und 4 werden primär verschiedene Räume dargestellt, die nebeneinander und überblicksmäßig angeordnet sind.

Abb. 3: Lineare und räumliche Darstellungsform der Orientierung (Foto: Andrea Mayr).



In Abbildung 3 befinden sich am linken Bildrand drei Räume und am rechten Bildrand ein Raum, der als Höhle dargestellt ist. Die Räume werden durch Schrift ergänzt und bezeichnen diese. Zwischen den Raumdarstellungen befindet sich eine gestrichelte Linie, die von der ‚Schule‘ in die Höhle führt und dort mit einem ‚x‘ markiert ist. Raumdarstellungen und Linienführung ergeben eine Dynamik von oben links nach unten rechts. Durch die Beschriftungen ‚Schule‘ und ‚Glashaus‘ wird für diese Abbildung der Bezug auf Räume als vordergründig angesehen. Auffallend ist, dass die Räume auf der linken Seite konstruierte sind, während es sich beim Raum auf der rechten Seite vermeintlich um einen natürlichen handelt.

Abb. 4: Räumliche Darstellungsform der Orientierung (Foto: Andrea Mayr).



In Abbildung 4 werden vier Bereiche dargestellt, die durch ihre Flächigkeit als Räume beschrieben werden können. Die Darstellung kommt ohne Schrift aus. Welche Themen und Inhalte verhandelt werden, bleibt auf der visuellen Ebene offen. Am oberen Blattrand befinden sich zwei nebeneinander liegende Raumdarstellungen, die die gesamte Länge des Blattes einnehmen. In der Mitte des Blattes wird ein etwas kleinerer Raum mit zwei nach oben gehenden antennenartigen Linien dargestellt. Vor diesem befindet sich unten rechts eine figürliche Darstellung. Auch diese wird durch zwei nach links und rechts schräg nach oben ragende hornförmige Darstellungen versehen. Die Dynamik des Bildes ist eine Dreieckskomposition, die von oben links über unten rechts nach oben rechts verweist.

3.3.2 Interpretation der Zeichnungen nach etablierten digitalen Orientierungslogiken

Deutlich wird, dass sich in den Karten unterschiedliche Umsetzungsvarianten auf der symbolisch-bildlichen Ebene zeigen. Schrift ist nur teilweise vorhanden. Die Dynamik der Bilder entspricht zumeist der Leserichtung von oben links nach unten rechts. Gemeinsam ist den Bildern, dass alle farbig gestaltet sind. Für die pädagogische Erschließung digitaler Räume besonders spannend ist, dass bei genauerer Betrachtung der Karten grob zwei Logiken im zeichnerischen Zugang unterschieden werden. Zum einen eine Weg-Logik, da hier Linien eine Orientierung im Bild vorschlagen und zum anderen eine Raum-Logik, da hier unterschiedliche Räume ohne erkennbare Verbindung dargestellt werden, sowie eine Zwischenform einer Raum- und Weg-Logik, in der sich sowohl Linien als auch Räume wiederfinden. Naheliegend ist, die von den Schüler*innen dargestellten Logiken der Orientierung in den Karten anhand des Designs von Computerspielen zu interpretieren. Bezogen auf die Weiterentwicklung von ELLA zu virtual rELLAty ergeben sich damit wesentliche Anknüpfungspunkte für die konkrete Umsetzung sowohl auf der Ebene der Symbole als auch in Bezug auf die Logiken der strukturellen Gestaltung des Displays.

Als Interpretation konkreter pädagogischer Arbeit geben die Zeichnungen zuallererst Auskunft über die unterschiedlichen Zugänge von Schüler*innen zu ELLA. Einerseits, so kann grob zusammengefasst werden, verdeutlicht sich ELLA den Schüler*innen als konkreter Weg mit unterschiedlichen Herausforderungen und andererseits zeigt sich ELLA als offenes Feld, das sich durch unterschiedliche Möglichkeiten auszeichnet. Diese Darstellungsweisen können nun als Anlass genommen werden, um über die Umsetzung im digitalen Raum nachzudenken. Orientierungslogiken sind im digitalen Rahmen mit konkreten Denk- und Handlungsoptionen verbunden, wie sich anhand von zwei sehr grundsätzlichen Gestaltungen aus dem Bereich von Computerspielen zeigt.

3.3.3 Zum Denken und Handeln in Computerspielen

Computerspiele, wie etwa *Jump'n Runs*, sind wie in den Abbildungen 1 und 2 durch klare Wege von A nach B angelegt. Ein prominentes Beispiel ist hier das Nintendo Spiel *Super Mario Bros* (1985). Der/die Spieler*in trifft bei einer solchen Spielgestaltung keine oder nur wenige Entscheidungen bezüglich der inhaltlichen Abfolge. Können Entscheidungen getroffen werden, so betreffen diese die einzuschlagende Richtung an Abzweigungspunkten, die jedoch meist nur eine untergeordnete Rolle spielen. Es sind vielmehr die Herausforderungen, die am Weg liegen, denen die volle Aufmerksamkeit geschenkt wird bzw. geschenkt werden soll. Der/die Gestalter*in gibt dabei den Takt vor und

lenkt demnach die Dramaturgie des Spiels. Der/die Spieler*in agiert im vorgegebenen Rahmen, verändert diesen jedoch nicht. Er/sie kann sich voll auf die ihm/ihr vorgegebenen Übungen konzentrieren.

Als *Open World* angelegte Computerspiele zeichnen sich gerade dadurch aus, dass kein Weg vorgegeben wird. Prominente Beispiele hierfür sind die PC-Spiele *The Witcher 3* (2015) und *The Elder Scrolls 5* (2011). Die Entscheidung über den Zugang zum Spiel wird von dem/der Spieler*in selbst getroffen. Dies kann bei dem/der Spieler*in wiederum zu Unsicherheiten ob der richtigen Entscheidung(en) führen, da das Ziel des Spiels zwar nicht direkt ausgewiesen, aber dennoch zumeist klar ist. Spieler*innen genießen in Open-World-Spielen mehr Freiheitsgrade, indem selbst über den Zeitpunkt und die Abfolge von Herausforderungen entschieden wird. Gestalter*innen sind demnach herausgefordert, einen komplexen Zugang zu entwerfen und diesen so zu gestalten, dass den Spieler*innen Freiheitsgrade ermöglicht werden und dennoch nicht durch Überkomplexität die Lust am Spiel bzw. durch zu offene Ziele der Sinn genommen wird. Exemplarisch kann an dieser Stelle auf das PC-Spiel *No-Man-Sky* (2016) verwiesen werden.

Es stellt sich mit der Umsetzung von virtual rELLATy nun die Frage, wie die interpretierten und weiter zu interpretierenden Zeichnungen mit weiteren Überlegungen zu pädagogischen Zielsetzungen von ELLA aufgegriffen werden können. Der Gestaltungsspielrahmen liegt dabei in der Symbolik, in der Farbwahl und in der Orientierungslogik im Kontext von ELLA. Alle Entscheidungen betreffend virtual rELLATy haben wiederum wesentlichen Einfluss auf das Verständnis von ELLA.

4 Conclusio

Für die Gestaltung des digitalen Raums in pädagogischen Kontexten zeigen sich durch eine solche erste und durchaus skizzenartige Betrachtungsweise, die nur die Zeichnungen, noch nicht aber die subjektiven Bedeutungen berücksichtigt, erste Möglichkeiten. So können Symboliken, Farben und auch Überlegungen für die digitale Architektur im Display aufgenommen werden. Diese wiederholen sich in vielen der angelegten Karten der Kinder. Anders verhält es sich beim Zugang der räumlichen Denk- und Handlungsebene. Hier ist eine Verallgemeinerung der Darstellungsweisen beim methodischen Zugang des ‚Sich Verzeichnens‘ ein Kompromiss. Die Verfasser*innen der Karten bilden hier ihre persönlichen Zugänge ab und verweisen somit im Wesentlichen auch auf ihre persönliche Erfahrungs- und Erlebnisebene. Eine Verallgemeinerung dieser Erfahrungen und Erlebnisse ist kaum möglich und kann als Grenze der Methode im ausgewiesenen Fragespektrum verstanden

werden. Beim ‚Sich Verzeichnen‘ stehen damit individuelle Ereignisse im Verhältnis zu allgemeinen Thesen und Regeln. Die Methode unterstützt den Prozess der Entwicklung von Symbolen und der Übersetzung von Logiken sowie jenen der Verständigung und des Austausches, ein Sichtbarmachen eigener Erfahrungen und Deutungen. Versuche der Verallgemeinerung sind hierbei nicht zielführend, wie auch Muhr ihren Erfahrungen zufolge betont. Sie spricht deshalb in Anlehnung an Haraway, Rancière und Lacan vom „Geteilten“ und nicht vom „Allgemeinen“ (2012b: 56): „Wenn etwas geteilt wird, muss ich mich von manchem verabschieden, habe dafür mit anderen etwas gemeinsam, ohne das Gleiche/Selbe zu haben“. So kann auch der Hinweis auf die zwei oben dargestellten Logiken verstanden werden. Die Ergebnisse sind damit das Resultat eines Verständigungs- und Einigungsprozesses, womit die Bedeutung des Austausches und der Verhandlung grundlegend ist. Zu überlegen ist hierbei, wer in diesen Prozess involviert ist. Für die Gestaltung digitaler Räume aus pädagogischer Perspektive bietet dieser Verweis auf den je individuellen Zugang einen interessanten Ausgangspunkt. Nicht das Bestehen auf dem je Individuellen, sondern das gemeinschaftliche Ausverhandeln von Ordnungsstrukturen im Raum sind hier von Bedeutung. Den Gestalter*innen bleibt es, einige Zugänge aufzugreifen und ein von den Nutzer*innen weiter und gemeinschaftlich zu gestaltendes Display zu entwerfen. In Anlehnung an das Open-World-Design von Computerspielen können den Nutzer*innen Freiheitsgrade in der Gestaltung des digitalen Raumes gewährt werden. Wichtig ist hierbei, den pädagogischen Rahmen des sozial-emotionalen Trainings nicht aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- Amtmann, Elfriede (2017): ELLA – ein Projekt zur vorschulischen Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. In: *Erziehung & Unterricht*, 5–6, S. 516–522.
- Amtmann, Elfriede/Kerbl, Verena (2019): ELLA – ein Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz. Graz: Leykam.
- Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Erziehungswissenschaft 55 (2017): „Universität 4.0“. Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung.
- Kathrein, Miriam (2014): Die Handlungsmacht des Displays von Lichtern, Wänden und Relationen in der Ausstellung. In: *Medienimpulse*, 52, 1. DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-01-14-01>.
- Klinkhammer, Julie/Salisch, Maria von (2015): Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kreidenweis, Helmut (2018): Sozialwirtschaft im digitalen Wandel. In: Ders. (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 11–26.
- Lanier, Jaron (2018): Ten Arguments For Deleting Your Social Media Account Right Now. London: Penguin Random House.
- Lehn, Antje (2014): Spielräume schulischer Displays. In: Medienimpulse, 52, 1. DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-01-14-04>.
- Lutz, Koch (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. München: Ferdinand Schöningh.
- Mayrhofer, Hemma/Neuburg, Florian/Schwarzl, Christina (2017): Medienbezogene Jugendarbeit. URL: <https://www.irks.at/assets/irks/Bilder/E-YOUTH.worksMayrhoferGrafik%20Einsatzformen%20digital-interaktiver%20Medien%20in%20der%20Jugendarbeit.jpg> [Zugriff: 14.10.2020].
- Muhr, Mikki (2012a): Sich Verzeichnen – mit Karten sich im Zwischenraum orientieren. Eine künstlerische Methode für reflexive Bildungsprozesse. In: Magazin erwachsenenbildung.at 15. URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-15/6006-sich-verzeichnen-mit-karten-sich-im-zwischenraum-orientieren-eine-kuenstlerische-methode-fuer-reflexive-bildungsprozesse.php> [Zugriff: 10.10.2020].
- Muhr, Mikki (2012b): „Da habe ich mich verzeichnet“. Karten als Reflexions- und Forschungsmittel. In: Ortner, R. (Hrsg.): Exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien: Löcker, S. 45–60.
- Palaver, Stefan (2012): Pädagogische Selbstbilder skizzieren. Kartierungen und Interviews als Reflexionsmethode für angehende Pädagog_innen. URL: http://www.facingthedifferences.at/wp-content/uploads/ACE_FacingDifferences_LLA_Pa%20a6%20aad.Selbstbilder_skizzieren.pdf [Zugriff: 11.10.2020].
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Schmoelz, Alexander/Barberi, Alessandro/Ollinger, Isabella/Krause, Sabine (2017): Editorial: Kreativität/Ko-Kreativität. In: Medienimpulse, 55, 4. DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-04-17-01>.
- Schneider, Pablo (2014): Politische Ikonographie. In: Netzwerk Bildphilosophie (Hrsg.): Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem, S. 331–338.
- Schwartz, Christian (2017): Analog Junk. Wien: Universität Wien.
- Sennett, Richard (2008): The Craftsman. London, New York: Penguin.
- Werthner, Hannes et al. (2019): Wiener Manifest für Digitalen Humanismus. URL: https://www.informatik.tuwien.ac.at/dighum/wp-content/uploads/2019/07/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism_DE.pdf [Zugriff: 15.03.2020].
- Weixelbaumer, Norbert (o.J.): Wahrnehmungsgeographie. URL: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite518-530.pdf [Zugriff: 15.06.2020].

Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie

Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung

Wiebke Curdt, Silke Schreiber-Barsch

1 Einleitung

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie sich Leitprinzipien von partizipativer Forschung und qualitativer Forschung am Beispiel der Grounded Theory Methodologie (GTM) zu einer Heuristik zusammenführen lassen, die als Systematik für Forschungsprozesse in der Erwachsenenbildung (und darüber hinaus) dienen kann. Dazu skizzieren wir zunächst die für den Beitrag grundlegenden Begriffe ‚Behinderung‘ und ‚Partizipation‘ aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive (2). In einem zweiten Schritt präsentieren wir Befunde eines Forschungsprojekts aus dem Bereich Grundbildung und Behinderung (3). Dies bildet die Grundlage für Überlegungen zu einer solchen Heuristik, die sich über die Merkmale von Forschungsbündnissen, einer kritisch-reflexiven Forschungshaltung sowie von Solidarität und Partizipation als Leitmotive von Forschung kennzeichnen lässt (4). Abschließend verweisen wir auf Potentiale und Herausforderungen (5).

2 Erwachsenenbildung, Behinderung und Partizipation

Unter Erwachsenenbildung verstehen wir „ein Handeln zur Gestaltung von Lernangeboten“ (Faulstich/Zeuner 2010: 18), das darauf zielt, „Lernprozesse von Erwachsenen anzustoßen und zu fördern“ (ebd.: 27). Die pädagogische Begründung eines solchen Handelns folgt der Annahme, dass Lernen eine anthropologische Grundkonstante darstellt und die daraus zu folgernde Bildungs-

keit des Menschen Prämisse und Aufgabe von Pädagogik in einem lebensbegleitenden Kontinuum abbildet. Die Aufgabe der pädagogischen Ausgestaltung des Lernens Erwachsener und von Bildung folgt neben gesellschaftlichen Bedingungen und lerninfrastrukturellen Gegebenheiten gleichfalls den professionsbezogenen normativen Auslegungen der Schlüsselkomponenten von Erwachsenenbildung. Sie zielen auf die Entfaltung von Persönlichkeit, von beruflichen wie individuellen Interessen, auf eine Aneignung und Adaption von Wissensbeständen sowie eine Erweiterung „gesellschaftlicher, politischer und beruflicher Handlungsfähigkeit“ (ebd.).

Bruchstellen in Wissenschaft wie Praxis der Erwachsenenbildung verweisen gleichwohl auf Spannungsverhältnisse dieser pädagogischen Annahmen. So ist der pädagogische Auftrag zur Befähigung normativen Vorstellungen von Bildungsfähigkeit und -berechtigung unterworfen sowie neben unterstützenden auch behindernden Strukturen des pädagogischen Systems ausgesetzt. Letzteres manifestiert sich bis heute in den Realitäten von Pädagogik bei Menschen bspw. mit Behinderung (vgl. z.B. Heimlich/Behr 2018; BMAS 2016). *Behinderung* ist zunächst kein genuin pädagogischer Begriff; er wird zu einer pädagogischen Kategorie mit jener Idee menschlicher Bildsamkeit. Exkludierende Lesarten von Bildungsfähigkeit und -berechtigung auf der Grundlage von Behinderung liegen mithin konträr zur Bildsamkeitshypothese.

Lern- und bildungsbezogene Zuschreibungen an Erwachsene und an den pädagogischen Auftrag von Erwachsenenbildung berühren insofern nicht nur die Individuen selbst, sondern den Kern demokratischer Gesellschaften und bilden sich über Fragen sozialer und politischer *Partizipation* ab. Als sozialwissenschaftliche Kategorie vereint Partizipation das individuelle Handlungsprinzip (Teilnahme) mit einem gesellschaftlichen Strukturprinzip (Teilhabe) (vgl. Beck 2013). Im Kontext von Behinderung wird Partizipation insbesondere mit dem Ziel von Selbstbestimmung und Empowerment verknüpft (vgl. Niediek 2010) und mit Begriff und Konzepten von *Inklusion* (vgl. Theunissen/Schwalb 2018) verbunden. Der Zusammenhang zwischen Behinderung, Partizipation und Inklusion dokumentiert sich bspw. in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) über eine Verschränkung sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektiven:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe [im Orig.: participation] an der Gesellschaft hindern können.“ (UN-BRK 2006, Art. 1: 2)

Ausgehend von dieser Perspektive auf Erwachsenenbildung und Behinderung setzen wir im Folgenden den Fokus auf Forschung. Als anschlussfähig hierfür zeigen sich zum einen Ansätze partizipativer Forschung (vgl. Bergold/Thomas 2012; Chappell 2000; Unger 2014; Curdt/Schreiber-Barsch 2020).

Zum anderen stellen wir am Beispiel der GTM-Anschlüsse zu Prinzipien qualitativer Forschung (vgl. z.B. Mey/Ruppel 2018; Steinke 1999) her. Dies wollen wir im folgenden Kapitel am Gegenstand von Grundbildung und mithilfe empirischer Befunde weiter ausführen, um aufbauend darauf Überlegungen zu einer Zusammenführung der Prinzipien in Form einer Heuristik vorzustellen.

3 Erforschung von Grundbildung im Kontext Behinderung: Zuordnung zu Leitprinzipien partizipativer und qualitativer Forschung unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie

Für die Fragestellung des Beitrags ziehen wir den Gegenstand *Grundbildung* heran. Grundbildung als erwachsenenpädagogisches Konzept und bildungspolitische Agenda zielt auf mehr als reine Techniken der Beherrschung des Lesens, Schreibens und Rechnens. Einbezogen sind überdies alltagsweltliche und anwendungsbezogene Kontexte von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten genauso wie „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe“ (BMBF/KMK 2012: 1). Grundbildung ist folglich keine rein private Angelegenheit, sondern ist mit dem „Grundbildungs-Partizipations-Nexus“ (Schreiber-Barsch/Curdt 2021) auch Aufgabe der öffentlichen wie wissenschaftlichen Agenden. Einem relationalen Verständnis von Grundbildung (Tröster 2000) folgend, diskutieren wir im Folgenden anhand des Konzepts von *Numeralität* und in Bezug auf Erwachsene mit Behinderung Fragen der subjektiven Funktionalität und Sinnzuschreibungen von Numeralität in machtdurchzogenen gesellschaftlichen Verhältnissen. Diese sehen wir eingelagert in oft konfligierende Interessen der Subjekte, Bildungspolitik, Wirtschaft, Anbieter von Erwachsenenbildung oder auch der Wissenschaft.

3.1 Empirische Datengrundlage: Forschung zu numeralen Praktiken

Für die Überlegungen zu einer Heuristik ziehen wir Befunde aus dem Forschungsprojekt *Numerale Praktiken und Disability* (NumPuD)¹ heran. Das Projekt bearbeitet die Forschungslücke, die sowohl in Bezug auf Erwachsene mit Behinderung und Grundbildung (vgl. Schreiber-Barsch/Curdt 2021; Schreiber-Barsch et al. 2020) als auch auf den Einbezug der Subjektperspektive in Bil-

1 NumPuD ist Teil des Hamburger Forschungsverbunds zu *Alltagsmathematik als Teil der Grundbildung Erwachsener*, gefördert von der Landesforschungsförderung Hamburg (LFF-FV 52, 2017-2020).

dungsforschung wie -praxis zu Grundbildung (vgl. z.B. Tröster/Schrader 2016: 49) besteht. Beide Bedarfe beforschen wir mit Blick auf *Erwachsene mit Lernschwierigkeiten*.² Dieser Personenkreis gilt gesellschaftlich und innerhalb der Forschung zu Behinderung als marginalisiert, wenngleich sich methodologische und methodische Arbeiten in qualitativer wie partizipativer Ausrichtung zunehmend im Diskurs etablieren konnten (u.a. Buchner 2008; Buchner et al. 2016; Stalker 2014).

Forschungsgegenstand des Projektes ist die subjektive Anwendung von Numeralität von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in Form numeraler Praktiken in den Lebensbereichen Bildung, Arbeit, Wohnen und Freizeit. Numeralität geht über den Vollzug rein mathematischer Operationen hinaus: „to be numerate means to be competent, confident, and comfortable with one’s judgments on *whether* to use mathematics in a particular situation and if so, *what* mathematics to use, *how* to do it, what *degree of accuracy* is appropriate, and *what* the answer means in relation to the context“ (Coben 2000: 35; Herv. i.O.). Die Forschungsfrage unseres Projektes ist, vor diesem Hintergrund, auf welche Weise Erwachsene mit Lernschwierigkeiten numerale Praktiken im Alltag anwenden, welche numeralen Fähigkeiten sich in diesen Praktiken spiegeln und welche subjektiven Bedeutungen den Praktiken zugeschrieben werden (vgl. Schreiber-Barsch et al. 2020). Entsprechend ist das Verständnis von Praktiken grundlagentheoretisch in einem kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramm (vgl. Reckwitz 2004) und in dem Forschungsansatz von *Numeralität als soziale Praxis* (Yasukawa et al. 2018) als Ausdruck eines praxis- und handlungstheoretischen Zugriffs zu verorten (ausführlich: Curdt/Schreiber-Barsch 2020). Behinderung im Verständnis des kulturellen Modells der Disability Studies (vgl. z.B. Waldschmidt 2017) weitet den Fokus über soziale Strukturen und Praktiken hinaus auf individuelle Haltungen, Beeinträchtigungen und körperliche Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-kulturelle Normalitätserwartungen und Machtverhältnisse. Damit rückt die kritische Reflexion und partizipative Aushandlung von Gesellschaft unter Bedingungen von Behinderung in den Vordergrund.

Im Projekt haben wir die Ebene situierter Praktiken fokussiert und qualitativ eine Beschreibung und Analyse numeraler Praktiken vorgenommen. Diese Zentrierung auf Praktiken impliziert das auf Numeralität bezogene Handeln der Subjekte in Prozessen und Handlungszusammenhängen von interpersonellen Beziehungen des Alltags ihrer jeweiligen Lebenswelt (vgl. Mey/Ruppel 2018: 208; Strauss/Corbin 1990; Strübing 2014). Die Analyse der Lebenswelt

2 Der Terminus ‚Erwachsene mit Lernschwierigkeiten‘ ist von Selbstvertretungsorganisationen (People First) selbst gesetzt für Personen, die von anderen auch als intellektuell beeinträchtigt oder mit geistiger Behinderung bezeichnet werden. Die Nutzung dieses Begriffes entspricht der Fundierung des Projektes im kulturellen Modell von Behinderung, das von der Forschungsrichtung der Disability Studies im Diskurs etabliert worden ist (vgl. z.B. Waldschmidt 2017).

wurde systematisiert mithilfe der Einteilung in die vier Lebensbereiche Bildung, Arbeit, Wohnen und Freizeit. Wir haben die Prinzipien partizipativer Forschung und der GTM (vgl. hierzu auch Fasching 2013) verbunden, um numerale Praktiken über einen bottom-up-approach (vgl. Evans et al. 2017) der Grundbildungsforschung zu erheben und kategorial auszuwerten. Schneider und Waldschmidt (2012: 147) verweisen allgemeiner auf die besondere Passung einer solchen Zusammenführung von Prinzipien partizipativer und qualitativer Forschung. Entsprechend einer Zusammenführung haben wir eine begleitende Forschungsgruppe aus Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten (n=11) initiiert sowie eine partizipativ ausgerichtete Methodik der *in situ* Beforschung von numeralen Praktiken in einem mehrstufigen iterativen GTM-Forschungsdesign eingesetzt:

- Erstens *Teilnehmende Begleitungen* (n=11) (vgl. Bøe/Hognestad/Waniganayake 2017) mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in deren Alltag;
- zweitens *teilstrukturierte Leitfadeninterviews* (n=13) mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, u.a. mit Einsatz von Bildkarten;
- drittens *Gruppendiskussionen* (n=3) mit professionell Tätigen (methodisch nach Mangold 1960) zu Potentialen und Grenzen einer professionellen Unterstützung bei Erwerb und Anwendung von Numeralität in den genannten Lebensbereichen.

Im Folgenden werden Leitprinzipien partizipativer Forschung und der GTM als Analysefolie für die Reflexion jenes Forschungsprozesses genutzt.³

3.2 Zuordnung zu Leitprinzipien partizipativer Forschung

Partizipative Forschung lässt sich methodologisch nicht eindeutig verorten; Pragmatismus, Kritische Theorie, Feminismus und Konstruktivismus (vgl. Wright et al. 2010: 222) sind nur einige Theoriekontexte, die zur Verortung angeführt werden können. Aus unserer Perspektive bietet das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm (vgl. Reckwitz 2004), welches sowohl die theoretischen Grundlagen des Forschungsgegenstands als auch die Methodologie umrahmt, stringente Anschlussstellen.

Für die Zuordnung des Forschungsprozesses zu Leitprinzipien partizipativer Forschung nutzen wir im Anschluss an eigene Arbeiten (vgl. Curdt/Schreiber-Barsch 2020; Curdt 2018: 138ff.; Schreiber-Barsch/Rule 2021) folgende Prinzipien:

3 Die dargestellten Sequenzen sind anonymisiert; Großschreibungen verweisen auf eine Betonung des Gesagten. Zudem wurden die Teilnehmenden eingangs gefragt, ob geduzt oder gesiezt werden sollte.

3.2.1 Doppelte Zielsetzung: Partizipation an Forschung und Partizipation an Gesellschaft

Partizipative Forschung zielt sowohl auf die Partizipation an Forschung (über die Beteiligung von Ko-Forschenden, ihre Empowerment- und Befähigungsprozesse, vgl. Unger 2014: 35ff.) als auch an Gesellschaft, was das Verstehen und Verändern von sozialer Wirklichkeit intendiert (vgl. ebd.: 46ff.; Townsend 2013: 326f.). Partizipative Forschung ist demzufolge nie wert- oder kontextfrei, sondern verfügt immer auch über eine normative und politische Dimension (vgl. ebd.: 327). So wurde unter der Prämisse Partizipation zu „fördern und [zu] fordern“ (Bergold/Thomas 2012) im Forschungsprojekt eine begleitende Forschungsgruppe aus Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten initiiert sowie eine partizipativ ausgerichtete Methodik realisiert. Es galt, methodisch die Expertise von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten als Ausgangspunkt des Forschungsdesigns zu setzen und den Einfluss von Gatekeepern oder stellvertretenden Deutungen möglichst gering zu halten.

Eine Sequenz aus einem Leitfadeninterview illustriert, dass eine partizipativ angelegte Interviewführung (mit dem Prinzip der Zuweisung von einzubringender Expertise zu Numeralität an die Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten) Räume für Reflexion und kritische Äußerungen als Ausdruck der Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen um Mitbestimmung und Gleichwertigkeit (am Beispiel des Entlohnungssystems einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)) öffnen kann:

Das hat mir total viel SPASS gemacht, das Autofahren [Auslieferung von Waren; Anm. Autorinnen]. Da hab ich gesagt: Ich will was Berufliches machen. Und dann bin ich eben halt damals noch als Werkstatt-Mitarbeiter konnte ich dann diesen Beruf ausüben. Hab dann aber einfach mit der Zeit gemerkt, ich werde ganz schön ausgebeutet. Ich hab 40 Stunden gearbeitet und hab 220 Euro Lohn gekriegt. Werkstatt-Gehalt eben. Und der Auszubildende, der genau denselben Job gemacht hatte, der hatte keine Ahnung wie viel gekriegt. Ja, und dann bin ich da halt ein bisschen aufmüpfig gewesen und hab gesagt so: Ich mache hier genau denselben Job, 38 Stunden, und kriege hier echt so wenig Geld. Warum kann man nicht einen ausgelagerten Arbeitsplatz daraus machen, der zwar geschützt ist, aber wo ich AUCH wie im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung so GELD verdienen kann. Haben sie nicht mit sich reden lassen. Klar, kostet ja Geld, ne? Ja, und dann bin ich da weggegangen, weil ich mich auch total unglücklich gefühlt hab, ausgenutzt, schlecht BEHANDELT. (I_3_#01:04:32-6 bis 01:06:26-7#)

Die Äußerung dokumentiert praxisbezogenes Wissen und hilft, soziale Wirklichkeit unter Bedingungen von Behinderung zu verstehen. Zudem werden weiterführende Prozesse der Veränderung sozialer Wirklichkeit erkennbar, die zugleich einen Impetus an die forschenden Wissenschaftler*innen zu einem solidarischen wissenschafts- und praxisbezogenen Handeln in der Gesellschaft setzen.

3.2.2 Partizipation in der Forschungspraxis: Gleichwertigkeit als Ziel

Im Zuge der Forschungspraxis partizipativer Forschung werden kontroverse Interessen und Konflikte der Gesellschaft sichtbar und damit verhandelbar (vgl. Schnurr 2005: 1330). Ko-Forschende partizipativer Forschung, aber auch die Forschungsteilnehmenden eines Samples werden als Akteure verstanden, deren ‚Stimmen‘ wesentlich sind und deshalb hör- und sichtbar gemacht werden sollten, während Forschende diese Prozesse und die entsprechenden Regeln aushandeln und vermitteln müssen (ebd.: 1332ff.). Diese Interaktionen bilden die Basis für die an der Forschung Beteiligten, die in Allianzen (vgl. Chappell 2000) auf gleichwertiger und gleichberechtigter Ebene arbeiten (vgl. Curt 2018). Hierzu gehört auch, in partizipativer Forschung ein Forschungsthema auszuwählen, weil es für alle beteiligten Parteien interessant, sinnvoll und vorteilhaft ist – und nicht allein deshalb, weil es Wissenschaft oder Politik nutzt.

Solche Allianzen beinhalten immer auszuhandelnde Interessenslagen, was in der begleitenden partizipativen Forschungsgruppe sichtbar wurde: Nach ersten einführenden Treffen brachten wir das Forschungsthema des Projekts (Numeralität) in den Vordergrund. Die Interessen der Teilnehmenden richteten sich allerdings nach einiger Zeit auf andere Themen. So haben wir entschieden, die Prinzipien partizipativer Forschung im gesamten Forschungsprozess weiterhin zu verfolgen, die Teilnehmenden der partizipativen Forschungsgruppe gleichwohl interesseorientiert im Rahmen einer sog. partizipativen Forschungswerkstatt⁴ an der Hochschule weiter lernend und forschend zu begleiten sowie ihr Praxiswissen in den laufenden Forschungsprozess und in die begleitenden Diskussionen (Multiplier-Veranstaltungen) um alltagsweltliche Veränderungen einzubringen. So war für die Datenerhebung ihr Praxiswissen für die Erstellung des Interviewleitfadens wesentlich. Sie schlugen bspw. die Impulsfrage für die Leitfadeninterviews vor („Bitte erzähl/erzählen Sie uns etwas über Deinen/Ihren Alltag: Wie sieht Ihr/Dein Alltag aus?“), die sich in den Interviews als sehr erkenntnisgenerierend und passend herausstellte.

3.2.3 Umgang mit Wissen und mit Wissensproduktion

Im Forschungsprozess ist es von hoher Bedeutung, den Verfahren der Wissensproduktion und der Frage nach dem Umgang mit Wissen Aufmerksamkeit zu schenken. Ein reflektierter Umgang verändert die Prioritäten: Methoden werden an die Bedürfnisse und Anforderungen des zu untersuchenden Personenkreises angepasst (und nicht vice versa) und die Expertisen sowohl der (Ko-)Forschenden als auch der Forschungsteilnehmenden werden als gleich-

4 Ausführlich dokumentiert auf dem Projektblog <https://gemeinsam-forschen.blogs.uni-hamburg.de> sowie in Gundlach et al. 2019.

wertig erachtet bei der Wissensproduktion und der Beantwortung der Frage, was in der Wissenschaft zählt (vgl. Bergold/Thomas 2012; Townsend 2013: 326, 336f.). Zugänglichkeit, Transparenz und Information sind Schlüsselkriterien in diesem Prozess (vgl. Curdt 2018), ebenso wie ethische Fragen, z.B. bei Einverständniserklärungen (vgl. Porter/Lacey 2005: 92ff.).

Das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis manifestierte sich auch in unserem Projekt in der Frage der Herstellung und des Umgangs mit Wissen. Die Forschungsteilnehmenden werden als Expert*innen ihres Alltags verstanden, sodass ihr Wissen multimethodisch erhoben und in den Fokus der Forschung gerückt wird; etwa über die Wahl und Anpassung der Methoden, der Reihenfolge der Erhebungsschritte oder der Rückmeldung der Ergebnisse (z.B. die Multiplier-Veranstaltungen).

3.2.4 Macht und Kontrolle

Formen der Macht und Kontrolle sind jeder Forschung inhärent. Partizipative Ansätze legen jedoch Wert auf eine kontinuierliche Reflexion und das kontinuierliche Bemühen um eine Ausbalancierung dessen (vgl. Townsend 2013: 326, 335f.; Schreiber-Barsch et al. 2020). Wesentlich ist die Reflexion der Forschung selbst, der beteiligten Parteien, des wissenschaftlichen Feldes und der methodischen Entwicklung.

In unserem Projekt zeigten sich in der methodischen Umsetzung Erkenntnisse, die über die Forschungssituation jene Aushandlungsprozesse in den Allianzen zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden sichtbar machten. So hinterfragte während einer teilnehmenden Begleitung die Teilnehmerin (T) die mit dem Beobachtungsprotokoll im Zusammenhang stehende Tätigkeit der Forscherin (F):

T: Was schreibst Du auf? Ah, Zeit, Zahlen, ...

F: Ich schreibe auf, wenn etwas, was Du machst, mit Alltagsmathematik, also Zeit, Zahlen oder so zu tun hat. Zum Beispiel, XY.

T (*sieht auf mein Beobachtungsprotokoll*) Was sind soziale Interaktionen?

F: Soziale Interaktionen sind Kontakte, also etwa, dass wir hier zusammensitzen.

(TB_2, Tab. 17, Nr. 10)

Innerhalb dieser, aber auch weiterer teilnehmender Begleitungen konnten Rollenverschiebungen zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden beobachtet werden. In der obigen Sequenz stellt die eigentlich ‚Beforschte‘ die Fragen, die Forscherin muss sich erklären. Andere Begleitungen verdeutlichten, dass sich mit der Methode die Macht und Kontrolle der Entscheidungen über das Datum, die Uhrzeit, den Ort und den Kontext der Begleitung in der Erhebungssituation zugunsten der Menschen mit Lernschwierigkeiten verschoben; zudem bewegten sich diese in einem ihnen bekannten, alltäglichen Raum, die Forschenden hatten zu folgen (vgl. Curdt/Schreiber-Barsch 2020: 407).

3.2.5 Reflexion über die Rolle als Forschende

Die Umsetzung partizipativer Forschung erfordert von den Forschenden ein hohes Maß an Reflexion über ihre eigene Rolle und ihre Aufgaben sowie über die Grenzen der Durchführung partizipativer Forschung (vgl. Chappell 2000). In der Rolle als partizipativ Forschende schärfen sich übliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten (wie z.B. ethische Fragen der Datenerhebung), genauso treten neue hinzu: Einerseits sind Forschende den Anforderungen einer methodischen, personenkreisangemessenen Passung und eines wissenschaftlichen Nutzens unterworfen, andererseits dem Ziel eines Transfers der Ergebnisse und dem Anspruch, auch für die Praxis Veränderungs- und Nutzenperspektiven darzulegen und sich dem Praxiswissen zu öffnen. Gleichfalls sind bestimmte Aufgaben an Ko-Forschende abzugeben bzw. Rollen und Aufgaben auszuhandeln, es sind die Übertragung von Kontrolle im Forschungsprozess und eine graduell höhere Ungewissheit auszuhalten bzw. gemeinsam auszuhandeln und Tätigkeiten des Forschens zu erklären.

Schlussfolgernd werden Potentiale und Grenzen partizipativer Forschung (vgl. Curdt/Schreiber-Barsch 2020) erkennbar, letztere etwa durch die Vorgaben eines (auch grundlagenorientierten) Drittmittelprojektes und dessen gesetzter Forschungsthematik. Potentiale werden sichtbar, wenn eine Beteiligung i.S. von Ko-Forschenden gelingt. Oder indem durch die Anwendung partizipativer Forschung das erhobene Praxiswissen in das Korpus des wissenschaftlichen Wissens mit einfließt, mit ‚gezählt‘ und als gleichwertig anerkannt wird. Derart können die Wahrnehmung und der perspektivische Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen unter Einbezug vieler und vor allem der jeweils angesprochenen ‚Stimmen‘ angemessener gestaltet werden.

3.3 Zuordnung zu Leitprinzipien der *Grounded Theory Methodologie*

Die Vielfalt qualitativer Forschung, wie sie sich auch in der Erwachsenenbildung etabliert hat (vgl. Dörner/Schäffer 2018: 356), lässt sich über allgemeine Grundprinzipien (vgl. Mey/Ruppel 2018: 209) oder auch verbindende Gütekriterien (vgl. u.a. Steinke 1999) zusammenführen. Als Grundprinzipien nennen Mey und Ruppel (2018: 209f.) Offenheit, Fremdheit, Kommunikation/Kontextualität und Reflexivität. Für die hier vorzunehmende Ausformulierung von Leitprinzipien bedarf es im vielfältig und divergierend legitimierten Feld qualitativer Forschung einer verfahrens- und gegenstandsbezogenen Fokussierung, Einordnung und Angemessenheit (vgl. Lüders 2013; auch Buchner 2008; Flick et al. 2014: 27), wonach wir im qualitativen Vorgehen der GTM folgen.

Im Folgenden verweisen wir auf methodologische Leitprinzipien der GTM, die für die methodologische Verfahrensweise grundlegend sind und folglich

das methodische Auswertungsverfahren und die Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Forschung (Strauss/Corbin 1996: 216) bestimmen. Das Ziel der GTM bestehe „in der Erarbeitung einer Theorie, die soziale Prozesse erklären und insofern mit Einschränkungen [...] auch vorhersagen kann“ (Strübing 2014: 85). Dies sei zum einen über die *in Empirie verankerte Theorie* und zum anderen über die „*praktische Relevanz der Ergebnisse*“ (ebd.) zu erreichen. Beide Leitprinzipien implizieren das Prinzip des *prozesshaften Vorgehens* sowie (unter Rückbezug auf den symbolischen Interaktionismus) der *Interaktion*.

3.3.1 Verankerung der Theorie in Empirie

Nach Strübing (2014: 9) ist mit der Grounded Theory (GT) eine „in empirischen Daten gegründete Theorie“ gemeint, mit anderen Worten „die überprüfbare Entwicklung und Verankerung neuer Theorien in empirischen Daten, nicht [...] die Überprüfung von bereits bestehenden Theorien“ (Dörner/Schäffer 2018: 362). Dabei wird unter GT „eine konzeptuell dichte Theorie [verstanden], die sehr viele Aspekte der untersuchten Phänomene erklärt“ (Strauss 1991: 25). An diese induktive Vorgehensweise schließt das Forschungsprojekt an, indem die theoretische Strukturierung, die als theoretisches Vorwissen (sensibilisierende Konzepte; Strübing 2014: 58ff.) publiziert wurde (Schreiber-Barsch et al. 2020), iterativ mit der Strukturierung des Forschungsgegenstandes anhand der subjektiven numeralen Strategien und ‚Stimmen‘ der Forschungsteilnehmenden prozessbegleitend weiterentwickelt wurde. Erst die Offenheit gegenüber den Subjekten, ihren subjektiv sinnvollen numeralen Aktivitäten, Kontexten und Strategien ermöglichte, innovative Erkenntnisse zu Eigenlogiken und Selbstwahrnehmungen zu generieren und nicht *a priori* gesetzte Hypothesen einer Außenperspektive zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Dies spiegelt eine professionell Tätige aus den Gruppendiskussionen mit Professionellen mit ihrer Aussage im Kontext des Lebensbereichs Arbeit (unterstützte Beschäftigung) wider: Es sei „HÖCHSTspannend diesen Logiken [der Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Anwendung von Numeralität; Anm. der Verf.] nachzugehen“ (A_B3_#00:54:44-6#).

3.3.2 Praxisrelevanz der Ergebnisse

Mit der Praxistauglichkeit bzw. praktischen Relevanz der Ergebnisse ist folgendes Kernmotiv hervorgehoben: „Vorhersage und Erklärung sollen dazu taugen, den Praktiker Situationen verstehen und in Ansätzen kontrollieren zu lassen“ (Glaser/Strauss 1998: 13). Es geht im pragmatistischen Sinn nicht um eine Theoriebildung allein um ihrer selbst willen, sondern Ziel bleibt immer eine erweiterte Handlungsfähigkeit der unterschiedlichen Akteure und Beteiligten unter der Dimension von Multiperspektivität (vgl. Strübing 2014: 85). An die-

sem Ziel muss sich eine GT messen lassen und sich bewähren: „Ist die Theorie brauchbar für Akteure im untersuchten Feld und/oder für Forscherinnen, die mit dieser Theorie weiter arbeiten?“ (ebd.: 90f.). Über Multiplier-Veranstaltungen konnte in unserem Forschungsprojekt laufend, aber auch am Ende des Projekts der Nutzen der Ergebnisse sowie der entwickelten Theorie diskutiert und auch über Artikel (Curd 2021) und Erklärfilme in einfacher Sprache gesichert werden.

3.3.3 Prozesshaftigkeit des Forschens

Fundierend für eine GT ist der vorangegangene soziale Prozess des Forschens, der für ein Zirkelverhältnis zwischen Forschenden und Forschungsgegenstand in einem Forschungsprozess steht, „in dem in praktischen Auseinandersetzungen Entscheidungen getroffen wurden, die in den Theorien als Einschreibungen präsent sind, aber nur unter Rekurs auf den Forschungsprozess wieder sichtbar zu machen sind“ (Strübing 2014: 10). Damit sind Forschung und die Erkenntnisse immer auch ein von den Forschenden „subjektiv geprägtes Produkt“ (ebd.: 13) der Problemlösung, das mithin über Interpretationsgruppen und Publikationen in der scientific community (als kommunikative Validierungsstrategien; s.u.) überprüft und kontrolliert wird. Die angeführte Praxisrelevanz der Ergebnisse stärkt wiederum den Einbezug und die Auseinandersetzung mit Akteuren in dem jeweiligen Praxisfeld als Bestandteil des Zirkelverhältnisses und zur Reflexion der Forschungstätigkeit (s. auch Reflexive GTM; Breuer et al. 2019). Innerhalb des Forschens zu unterscheidende Prozesse sind Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung (ebd.: 12), bei denen mit Strauss (1991) in der GTM „die *zeitliche Parallelität* und wechselseitige *funktionale Abhängigkeit*“ (Strübing 2014: 11; Herv. i.O.) betont werden. Das sieht keinen Automatismus in den einzelnen Schrittfolgen zur Steuerung des Forschungsprozesses vor, sondern speist sich aus dem kontinuierlichen Zirkelverhältnis und damit aus einem Wechsel zwischen Handeln und Reflexion als ineinander verschränkte Entscheidungsverläufe (vgl. ebd.).

Im Forschungsprojekt spiegelte sich dies in der schrittweisen Datenerhebung, bei der die Datenauswertung bereits während und nach der ersten Erhebungsphase, den teilnehmenden Begleitungen, begonnen hatte. Das offene Kodieren und erste Memos zu axialem Kodieren entstanden; in dieser Weise erfolgte auch der zweite Erhebungsschritt. Der Prozess des ständigen Vergleichens wurde durch die Hinzunahme weiterer Daten und Erkenntnisse nicht nur verstärkt, sondern auch bedingt. Mit Blick auf die sensibilisierenden Konzepte und i.S. des theoretischen Samplings konnte gerade die aus dem Forschungsprozess generierte Relevanz der Hinzunahme der Perspektive der professionell Tätigen in den genannten Lebensbereichen der Menschen mit Lernschwierigkeiten wertvolle Erkenntnisse liefern (Gruppendiskussionen).

Reflexionen richteten sich zunächst auf die verschiedenen Komponenten von Numeralität aufgrund der beobachteten und beschriebenen subjektiven Anwendungen; dies ermöglichte differenziertere Erkenntnisse und eine Erweiterung der bestehenden Theorie als Beitrag zur Bearbeitung der ausgewiesenen Forschungslücken.

3.3.4 Interaktion

Das Forschungsparadigma der GTM ist im Pragmatismus, unter Bezug auf Mead zudem im Symbolischen Interaktionismus verwurzelt. Letzterer beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen Personen und basiert auf dem Grundgedanken, dass die Bedeutung von sozialen Objekten, Situationen und Beziehungen im symbolisch vermittelten Prozess der Interaktion und Kommunikation hervorgebracht wird (vgl. Strübing 2014: 38ff.) und nicht als objektive Gegebenheit an sich besteht. Diese Herstellung von Wirklichkeit in sozialen Interaktionen ist Teil des Forschungsprozesses als „praktische, interaktiv zu bewältigende und zu organisierende Tätigkeiten“ (Strauss 1991: 34f.), die als Interaktion zwischen den Forschenden, den Teilnehmenden und dem Forschungsgegenstand zu reflektieren ist und deren aktive Handlungsrolle als Gestaltende hervorhebt. Hierzu tragen die kommunikativen Validierungsstrategien der GTM in Form von Forschungs- und Interpretationsgruppen bei (vgl. Strübing 2014: 88f.), die auch für die Kontrolle und Absicherung der Qualität wesentlich sind.

Dementsprechend wurde im Projekt die begleitende Forschungsgruppe nicht nur über die Forschung informiert, sondern das Vorgehen mit ihnen kritisch diskutiert. Die kategoriale Auswertung der Ergebnisse erfolgte innerhalb einer Interpretationsgruppe. Darüber hinaus wurden das Vorgehen und die Ergebnisse innerhalb der Erhebung bei Nachfragen genauso wie in regelmäßigen Ergebnismeldungen an alle Beteiligten (über u.a. Multiplier-Veranstaltungen) berichtet, die sensibilisierenden Konzepte und (Zwischen-)Ergebnisse publiziert und Zwischenergebnisse mit projekt-externen Kolleg*innen reflektiert (vgl. z.B. ebd.).

4 Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung

Mit den Zuordnungen zu den jeweiligen Leitprinzipien möchten wir deutlich machen, dass eine Zusammenführung der Prinzipien von partizipativer Forschung und GTM nicht eine Reduzierung wissenschaftlicher Ansprüche i.S. z.B. der Kritik an einer ‚Pädagogisierung‘ von Forschung (vgl. z.B. Kohlmann/

Goldbach 2016: 123) meint, sondern eine Erhöhung der Ansprüche an Wissenschaft und Forschung unter Einhaltung bisheriger Standards (u.a. Strauss/Corbin 1996; Strübing 2014). Ausgehend davon stellen wir folgende Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung vor, die Kategorien von Behinderung, Partizipation und Inklusion mitdenkt und aus dem Blickwinkel der GTM heraus argumentiert, gleichwohl vorausschauend die Anschlussfähigkeit an Grundsätze qualitativer Forschung insgesamt zur Diskussion stellen möchte.

4.1 Forschungsbündnisse mit Ko-Forschenden und/oder Forschungsteilnehmenden: dialogische Interaktion

Partizipativ-qualitative Forschungsprojekte zielen auf die Gestaltung von Kontexten für Lernen und Bildung, die wechselseitige Lern- und Bildungsprozesse von erwachsenen Subjekten, Forschenden und Ko-Forschenden sowie Forschungsteilnehmenden bereits als Bestandteil der Forschungstätigkeit anstoßen und begleiten. Unter dem Prinzip der Gleichwertigkeit erscheint es maßgeblich, Forschungsbündnisse sowohl zwischen den Forschenden und Ko-Forschenden, als auch zwischen den (Ko-)Forschenden und den Forschungsteilnehmenden zu etablieren, um Multiperspektivität, Konflikte und konfligierende Interessen sichtbar zu machen, sie dialogisch zu verhandeln und über die gemeinsame Bearbeitung bestenfalls perspektivisch aufzulösen. Irritationen werden hierbei als erkenntnis- und lösungsgenerierend angesehen, nicht als Störfaktoren des Forschungsprozesses.

Solche Forschungsbündnisse basieren auf der für qualitative Forschung konstitutiven „Interaktion zwischen allen Beteiligten“ (Mey/Ruppel 2018: 209), die die „in der Untersuchungssituation erzeugten Daten als gemeinsame Hervorbringungen“ (ebd.) kennzeichnet. Innerhalb dieser Interaktionen komme den Beteiligten Gleichwertigkeit ihrer Beiträge zu, da sie sich durch „selbst-/reflexive Fähigkeiten“ (Breuer et al. 2019) auszeichneten, mit denen sie „über ihre Tätigkeit und ihr Handeln nachdenken und (auf theoretisch potenziell interessante Weise) Auskunft geben“ könnten (ebd.: 4). Hierin liegt das Potential von Forschungsbündnissen: Mit einem solchen Bündnis wird „die Herstellung der Beziehung in der konkreten Situation hervorgehoben“ (Hecht 2009: 62). Die Beziehung zeichnet aus, dass über den Forschungsprozess den Ko-Forschenden und Forschungsteilnehmenden ein sowohl vertrauensvolles Beziehungsangebot *innerhalb* von Forschung als auch formale Teilhabe *an* Forschung eröffnet wird, welches sie über die Forschungssituation hinaus ‚empowern‘ und befähigen soll als Akteur*innen einer aktiven Partizipationskultur (vgl. Theunissen/Schwalb 2018: 12).

Partizipativ-qualitative Forschungsprojekte sollten zudem in dem Wissen um ihre je spezifischen Grenzen von Beginn an anwendungs- und transferori-

entiert angelegt sein. Bestenfalls sollten sie aus der Praxis (mit-)initiiert werden, um die Erweiterung von Handlungsfähigkeit der Subjekte (vgl. Strübing 2014: 85f.) und ihres Handlungsrepertoires bzgl. Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität als Teil der Entfaltung von Partizipation zu befördern. Mit Hecht (2009: 60) kann diese Konzeptualisierung von Forschungs- bzw. Arbeitsbündnissen im pädagogischen Kontext als „Reflexionsschablone für pädagogisches Handeln“ dienen. Forschungsbündnisse helfen, sich auf „den interaktive[n] Charakter praktischer Lösungen“ (ebd.) zu zentrieren, d.h. zwischen theoretischen und normativen Orientierungen sowie ihrer praktischen Realisierung innerhalb von Wirklichkeit zu vermitteln.

4.2 Kritisch-reflexive Haltung als Forschende: Wechselspiel von Reflexion und Handeln

Die Überlegungen zu Forschungsbündnissen, gerade auch zum prozesshaften Forschen innerhalb der GTM, inkorporieren Aufforderungen „eines kontinuierlichen Wechsels von Handeln und Reflexion“ (Strübing 2014: 11) der Forschenden. Das partnerschaftliche Forschungsbündnis an der Schnittstelle von Wissenschaftslogik und Logik der Bildungspraxis fordert – auch im Anschluss an das kulturelle Modell von Behinderung – von den Forschenden genau jene in Diskursen um wissenschaftliche Standards und Kriterien partizipativer Forschung (vgl. u.a. Unger 2014; Wright et al. 2010; Curdt/Schreiber-Barsch 2020) und der Reflexiven Grounded Theory Methodologie (vgl. Breuer et al. 2019) herausgestellte Selbstreflexivität. Sie dient auch der methodischen Absicherung der ethischen Orientierung am Wohl und Schutz der Forschungsakteure zur Vermeidung von Schaden, Macht und Übergriffen (vgl. Müller 1991), aber auch der Qualität in der Umsetzung der methodologischen Prinzipien und Verfahrensweisen. Die Auseinandersetzung mit den Fragen des Umgangs mit Wissen sowie mit Macht und Kontrolle zielt im Kontext von Inklusion auf den Anspruch einer Umverteilung von Macht zugunsten einer aktiven Partizipationskultur und der Priorisierung der Erwachsenen in eigener Sache (vgl. Theunissen/Schwalb 2018: 12).

4.3 Praxisrelevanz: Solidarität und Partizipation über Forschung mit Subjekten und an Gesellschaft

Die enge Verknüpfung von (inklusive) Erwachsenenbildung und Partizipation erschöpft sich für die Ko-Forschenden und Forschungsteilnehmenden nicht allein in Partizipation als Nutzen der Teilnahme an Forschung, sondern fordert im Zuge der Praxisrelevanz unter dem Normativ der Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft ein gesellschaftsveränderndes Regulativ und eine wissen-

schaftliche Verantwortung über die Forschungssituation hinaus im Rahmen von Teilhabe ein. Die politische Dimension von Erwachsenenbildung und Erwachsenenforschung tritt in der Klafki'schen (1991) Forderung nach Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität als kontinuierlich zu entwickelnde Fähigkeiten in Bildungsprozessen hervor. Diese stehen unter dem Leitmotiv einer *gemeinsamen* Veränderung von Gesellschaft, um Barrieren aufzuspüren, sich zu solidarisieren und gemeinsam auf das Ziel einer inklusiven Erwachsenenbildung hinzuwirken.

5 Potentiale und Herausforderungen

Die vorgestellte Systematik in der Hinführung zu einer Heuristik aus Forschungsbündnissen, einer kritisch-reflexiven Haltung der Forschenden sowie Solidarität und Partizipation über Forschung mit Subjekten und an Gesellschaft legt unseres Erachtens nahe, Bildungs- und Lernpotentiale für alle Teilnehmenden an Prozessen der partizipativ-qualitativen Forschung wie der der GTM als ein generelles Kriterium im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Lebenswirklichkeit zu setzen. Multiperspektivität, divergente Interessen und machtdurchzogene Konflikte lassen sich genauso wie der Umgang mit Wissen über den Einbezug von sozialen Strukturen und Praktiken, individuellen Haltungen, (nicht nur behinderungsspezifischen) Beeinträchtigungen und körperlichen Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-kulturellen Normalitätserwartungen dokumentieren, analysieren und in Forschung partizipativ aushandeln. Für diese Aushandlung können Überlegungen zu pädagogischen Arbeitsbündnissen (vgl. z.B. Hecht 2009) weiterführend sein, wenn die hier erkannten Forschungsbündnisse in ihrem interaktiven Charakter weiter analysiert werden, z.B. dahingehend, wie zwischen Beziehungsanteilen und formalen Rollen innerhalb der Forschungsprozesse ausbalanciert wird.

Die dargestellte Zusammenführung von partizipativer und qualitativer Forschung am Beispiel der GTM bietet folglich das Potential, übliche wissenschaftliche Kriterien über die Hinzunahme praxisbezogener Ansprüche zu erweitern, die Forschungsbündnisse gleichwohl kritisch zu reflektieren und in der Folge angemessen, gegenüber dem Gegenstand, der Forschungsfrage und dem selbst- und mitbestimmenden Subjekt, auf Herausforderungen sozialer Wirklichkeit (re-)agieren zu können.

Herausforderungen manifestieren sich derzeit nicht nur in der voranschreitenden Digitalisierung, sondern gerade auch in der pandemiebedingt erhöhten und notwendigen Nutzung digitaler Medien. Dies betrifft in einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung zum einen den Zugang zu Informationen und Wissen, zum anderen zu Interaktionen und den persönlichen

Kontakt als Teil von Forschung. Ausgehend von den Überlegungen zu Arbeitsbündnissen sollten wir insofern verantwortlich diskutieren, welche Möglichkeiten partizipativer und qualitativer Forschung sich (nicht mehr bzw. anders) bieten und diese perspektivisch reflektieren. Chancen zeigen sich pandemiebedingt beispielsweise in der phänomenologischen Betrachtung interaktiver Körper, welches in Verschränkung mit dem kulturellen Modell von Behinderung den Diskurs um die Konstruktion einer (neuen) Normalität von Körperlichkeit als offensichtlich potentiell vulnerabel anregen könnte. Unter dem Leitmotiv einer wissenschaftlich verantwortungsvollen und solidarischen Partizipation über Forschung an Gesellschaft sollten wir engagiert, gleichwohl nicht unkritisch, die Potentiale ergreifen und nutzen und als gemeinsame Produzent*innen von Selbst- und Weltverhältnissen den Herausforderungen begegnen.

Literatur

- Beck, Iris (2013): Partizipation. Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. In: *Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 52, 1, S. 4–11.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13, 1, Art. 30. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801> [Zugriff: 28.09.2020].
- BMAS (= Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn: BMAS.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (= Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. Berlin.
- Bøe, Marit/Hognestad, Karin/Waniganayake, Manjula (2017): Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 45, 4, S. 605–620.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung: Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G./Luciak, M./Schwinge, M. (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 516–528.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Chappell, Anne L. (2000): Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: understanding the context. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 28, 1, S. 38–43.
- Coben, Diane (2000): Numeracy, mathematics, and adult learning. In: Gal, I. (Hrsg.): *Adult numeracy development. Theory, research, practice*. Cresskill. New Jersey: Hampton Press, S. 33–50.
- Curdt, Wiebke (2018): Heterogenität in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports®. Eine rekonstruktive Analyse im Kontext partizipativer Forschung. Leipzig: Universität Leipzig. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-210565> [Zugriff: 31.01.2021].
- Curdt, Wiebke (2021): Mathe wird im Alltag überall gebraucht und genutzt! In: *KIDS Aktuell*, 43, S. 41–43.
- Curdt, Wiebke/Schreiber-Barsch, Silke (2020): Abilities in the blind spot of testing regimes: Eliciting the benefits and limitations of participatory research approaches on numeracy in adult basic education. In: *International Review of Education*, 66, 2-3, S. 387–413.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhardt (2018): Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 355–373.
- Evans Jeff/Yasukawa, Keiko/Mallows, David/Creese, Brian (2017): Numeracy Skills and the Numerate Environment: Affordances, Opportunities, Supports and Demands. In: *Adults Learning Mathematics*, 12, 1, S. 17–26.
- Fasching, Helga (2013): Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In: *Heilpädagogische Forschung*, 39, 1, S. 125–139.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): *Erwachsenenbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998/1967): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Huber.
- Gundlach, Hanna/Panzer, Meike/Rückforth, Bjarne/Schreiber-Barsch, Silke (2019): Lebenslanges Lernen inklusiv: Einblicke in das Lehrprojekt „Partizipative Forschungswerkstatt“ an der Universität Hamburg. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 30, 2, S. 45–57.
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2018): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1207–1223.
- Klafki, Wolfgang (1991): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, W. (Hrsg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2., erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz, S. 43–81.
- Kohlmann, Karen/Goldbach, Anne (2016): Gemeinsam Forschen. Kultur für ALLE. In: Buchner, T./Koenig, O./Schuppener, S. (Hrsg.): *Inklusive Forschung. Gemein-*

- sam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.
- Lüders, Christian (2013): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 632–642.
- Mangold, Werner (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mey, Gunther/Ruppel, Paus Sebastian (2018): *Qualitative Forschung*. In: Decker, O. (Hrsg.): *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*, Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–244.
- Müller, Burkhard (1991): *Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen*. Weinheim: Juventa.
- Niediek, Imke (2010): *Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur Individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Porter, Jill/Lacey, Penny (2005): *Researching learning difficulties: A guide for practitioners*. London: Paul Chapman Publishing.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen*, Bd. 3. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 1–20.
- Schneider, Werner/Waldschmidt, Anne (2012): *Disability Studies. (Nicht-) Behinderung anders denken*. In: Moebius, S. (Hrsg.): *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript, S. 128–150.
- Schnurr, Stefan (2005). Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (3. Aufl.). München: Reinhardt, S. 1330–1345.
- Schreiber-Barsch, Silke/Curd, Wiebke (2021): *Grundbildung und Behinderung: Zum Verhältnis von pädagogischem Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem Vermittlungshandeln am Beispiel von Numerilität*. In: Grotluschen, A. (Hrsg.): *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 200–224.
- Schreiber-Barsch, Silke/Rule, Peter (2021): *Shifting lenses to a participatory ethos in research: Adult learners with disabilities in Germany and South Africa*. In: Köpfer, A./Powell, J.J.W./Zahnd, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international/International Handbook of Inclusive Education. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 547–572.
- Schreiber-Barsch, Silke/Curd, Wiebke/Gundlach, Hanna (2020): *Whose voices matter? Adults with leaning difficulties and the emancipatory potential of numeracy practices*. In: *ZDM Mathematics Education*, 52, 2, S. 581–592.
- Stalker, K. (2014): *Theorizing the position of people with learning difficulties within disability studies. Progress and pitfalls*. In: Watson, N./Roulstone, A./Thomas, C. (Hrsg.): *Routledge Handbook of Disability Studies*. New York: Routledge, S. 122–135.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Strauss, Anselm (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink.

- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Los Angeles: Sage.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS.
- Theunissen, Georg/Schwalb, Helmut (2018): Einführung: Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: Schwalb, H./Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–36.
- Townsend, Andrew (2013): Principled challenges for a participatory discipline. In: Educational Action Research, 21, 3, S. 326–342.
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12–27.
- Tröster, Monika/Schrader, Josef (2016): Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann, S. 42–58.
- UN-BRK (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101 [Zugriff: 26.10.2020].
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne (2017): Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. In: Waldschmidt, A./Benessen, H./Ingwersen, M. (Hrsg.): Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies. Bielefeld: transcript, S. 19–27.
- Wright, Michael T./Roche, Brenda/Unger, Hella von/Block, Martina/Gardner, Bob (2010): Zur Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fundierung der Partizipativen Gesundheitsforschung. In: Wright, M.T (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber, S. 221–232.
- Yasukawa, Keiko/Rogers, Alan/Jackson, Kara/Street, Brian (2018): Numeracy as social practice. Global and local perspectives. London, New York: Routledge.

Qualitativ, partizipativ und reflexiv

Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen

Katharina Felbermayr, Helga Fasching, Simone Engler

1 Übergänge in (Aus-)Bildung bei Jugendlichen mit Behinderung

Übergänge treten in den Lebensläufen von Menschen auf verschiedene Art und Weise in Erscheinung, bspw. durch die Geburt eines Kindes, eine Krankheit oder einen Umzug (vgl. Fasching 2017: 18; Lindmeier 2015: 308). Mit Blick auf die Phase der Jugend kommt Übergängen im Bildungssystem sowie in die Arbeitswelt eine bedeutsame Rolle zu. Die Beschäftigung mit Übergängen ist dabei immer auch „eingebettet in lebenslaufbezogene Normalitätsvorstellungen“ (Walther 2016: 128). Zu diesen Vorstellungen zählt jene des Normallebenslaufs – eine Folge u.a. der fordistischen Massenproduktion nach dem Zweiten Weltkrieg –, demzufolge der Lebenslauf eines Menschen aus den drei aufeinanderfolgenden Phasen Ausbildung, Beruf sowie Pension/Rente besteht (vgl. Kohli 1985). In der Spätmoderne führen veränderte Vergesellschaftungsstrukturen und Entwicklungen, die in der Forschungsliteratur unter den Schlagworten Entstandardisierung sowie Individualisierung diskutiert werden, jedoch dazu, dass die Lebensläufe von Menschen unsicherer und brüchiger geworden sind (vgl. Walther 2014: 14). Dabei ist vor allem der Blick auf sog. ausgrenzungsgefährdete Personen, wie Jugendliche mit Behinderung, von besonderem Interesse. Wenngleich Übergänge immer auch das Potenzial für Chancen beinhalten (vgl. Fasching 2017; Walther 2016), steht bei jungen Menschen mit Behinderung oftmals das Risiko zur Exklusion und benachteiligenden Selektion im Vordergrund, was zur Reproduktion sozialer Ungleichheit führt. Dies zeigt sich sowohl am Übergang in weiterführende höhere Bildung als auch in Ausbildung und Beschäftigung.

1.1 Übergang in weiterführende höhere Bildung

Bildungsübergänge sind für Schüler*innen mit Behinderung mit zahlreichen Gefahren des Ausscheidens bzw. des Scheiterns verbunden (vgl. Biewer 2018; Felbermayr 2019). Betrachtet man die gesamte Schullaufbahn, wird deutlich, dass das Exklusionsrisiko aus dem Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung mit jeder Bildungsstufe zunimmt (vgl. Demmer 2017: 96) und Übergänge bei Menschen mit Behinderung im „Spannungsfeld aus Inklusionsansprüchen und Exklusionspraxis“ (Muche 2013: 160) stattfinden. Mit anderen Worten: Je höher die Bildungsstufe, desto weniger Jugendliche mit Behinderung sind dort anzutreffen. Das österreichische Schulsystem legt fest, dass Kinder die neunjährige Schulpflicht im Alter von sechs Jahren mit einer 4-jährigen Volksschule beginnen, um dann in die 4-jährige Sekundarstufe (SEK) I zu wechseln (5.-8. Schulstufe). Die daran anschließende SEK II beginnt mit der 9. Schulstufe und dauert je nach Schulform unterschiedlich lange (vgl. Euroguidance Österreich 2014). Für Schüler*innen gilt es also, mehrere Übergänge zu meistern, wobei insbesondere der Übergang in die SEK I für Jugendliche zukunfts- und richtungsweisend ist. So führt das stark differenzierte Schulsystem im deutschsprachigen Raum zu einer frühen Weichenstellung zwischen akademischer und berufsbildender Zukunftsperspektive (vgl. Biewer 2018: 81). Die Exklusion insgesamt aus dem Bildungssystem wird am Übergang in die weiterführende höhere Schule dann besonders deutlich. Nur wenigen Jugendlichen mit Behinderung gelingt der Übergang in eine allgemeinbildende mittlere und höhere Schule oder berufsbildende mittlere und höhere Schule auf SEK II-Niveau (vgl. Fasching/Felbermayr/Hubmayer 2017: 306; Felbermayr 2019: 179f.). Infolgedessen sind Schüler*innen mit Behinderung im nicht verpflichtenden schulischen Sekundarbereich sowie im tertiären Bildungsbereich stark unterrepräsentiert (vgl. Spandagou 2015: 36).

1.2 Übergang in Ausbildung und Beschäftigung

Wenngleich Jugendliche mit Behinderung am Übergang in Ausbildung und Beschäftigung vielfach Schwierigkeiten haben, indem sie bspw. auf Zugangsbarrieren ins (Aus-)Bildungssystem treffen, ist die Vorstellung eines Normallebenslaufs, „die die Erwerbstätigkeit, als Normalarbeitsverhältnis, in den Fokus des Übergangsgeschehens stellt“ (Siegert 2017: 47), weiterhin präsent. Der Berufseintritt in den ersten Arbeitsmarkt ist nach wie vor normativ gerahmt und orientiert sich an wirkmächtigen und ungleichheitsgenerierenden Differenzkategorien, wie bspw. soziale und kulturelle Herkunft, sozioökonomischer Status und Behinderung (vgl. Wansing/Westphal 2014). Benachteiligungen und Ausgrenzungserfahrungen aufgrund dieser Wirkmächtigkeit reproduzieren sich in einer sich wandelnden Arbeitswelt und verstärken die

Herausforderungen für Jugendliche mit Behinderung und andere sog. Risikogruppen, wie z.B. Personen mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (vgl. Fasching 2019; Siegert 2017). Viele Schulabsolvent*innen mit Behinderung erhalten weder den Zugang in die reguläre Ausbildung noch in die reguläre Beschäftigung. Zusätzlich zur Exklusion aus dem Bildungs- und Ausbildungssektor ist bei Menschen mit Behinderung Exklusion aus dem Erwerbsarbeitsmarkt ein zentrales Thema. Während allgemein in den letzten Jahren (Stand: Jahresanfang 2020) die Arbeitslosigkeit in Österreich leicht gesunken ist, ist sie bei Menschen mit Behinderung weiter angestiegen (vgl. AMS 2019; Fasching 2019: 865). Besonders davon betroffen sind Personen mit Lernschwierigkeiten, Mehrfachbeeinträchtigung und psychischer Beeinträchtigung, wobei zu den Letztgenannten vor allem Jugendliche zählen (vgl. Wegscheider/Schaur 2019: 49). Insbesondere Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wechseln nach der Pflichtschule häufig direkt in die Tagesstruktur oder Beschäftigungstherapie im „geschützten Bereich“ (sogenannter „dritter“ Arbeitsmarkt) (vgl. Fasching 2016). Der Übergang aus dem „dritten“ Arbeitsmarkt in den regulären Arbeitsmarkt gelingt in seltenen Fällen (vgl. Spiess 2004). Deutlich werden aktuelle Tendenzen einer modernen westlichen Wissens- und Informationsgesellschaft, in der Bildung – verstanden weniger als allgemeine, denn als spezielle zertifizierte Bildung – an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Fasching 2019). Damit verbunden sind wachsende Anforderungen im Bereich der Digitalisierungs- und Informationstechnologie, die insbesondere kognitiv-intellektuelle Kompetenzen einfordern. Gleichzeitig werden durch einen Wegfall von einfachen Tätigkeiten für niedrigqualifizierte Personen formale Bildungsabschlüsse immer wichtiger. Diese Entwicklungen bedeuten für Jugendliche mit niedrigen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen und/oder Formen der Beeinträchtigung eine prekäre Situation im Zugang in die Arbeitswelt (vgl. ebd.).

2 Die Notwendigkeit partizipativer Kooperation am Übergang

Mit dem Ziel, die Situation von (jungen) Menschen mit Behinderung in Österreich zu verbessern und diese auf ihrem Weg zu einem Ausbildungsabschluss zu begleiten, wurden in den letzten Jahren in Österreich „unterschiedlichste Maßnahmen zur nachhaltigen beruflichen Eingliederung dieser Zielgruppe im Zeichen der Inklusion entwickelt, strukturiert und bundesweit umgesetzt“ (Fasching/Felbermayr/Hubmayer 2017: 307). So hat sich in den letzten Jahren etwa eine breite Angebotslandschaft an Unterstützungsmaßnahmen in Österreich etabliert. Forschungsbefunde zeigen, dass Kooperation

zwischen den verschiedenen Akteur*innen am Übergang eine wesentliche Determinante für einen gelingenden Übergang im Allgemeinen und für Unterstützungsmaßnahmen im Speziellen ist (vgl. u.a. Bacon/Causton-Theoharis 2013; Hetherington et al. 2010). Innerhalb des pädagogischen Diskurses wird partizipative Kooperation als Schlüssel einer inklusiven Bildung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention betrachtet (vgl. Sodogé/Eckert/Kern 2012). Im Kontext der Übergangsforschung meint partizipative Kooperation „den Einbezug und die Teilhabe aller am Übergang beteiligten Personen und somit auch der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern/Familien, sowohl in der Übergangsbegleitung als auch in der Forschung“ (Felbermayr/Hubmayer/Fasching 2018: 172). Es bedarf partizipativer Elemente der Kooperation, damit Jugendliche aus sog. Risikogruppen gleiche Bildungs- und Berufschancen erhalten, weniger bis keine Ausgrenzungserfahrungen (mehr) machen und Barrieren abgebaut werden.

3 Methodisches Vorgehen: Partizipative Kooperation qualitativ, partizipativ und reflexiv beforschen

Deutlich wurde durch die theoretischen Ausführungen, dass (1) sich Übergänge für Jugendliche mit Behinderung in weiterführende höhere Bildung und in den ersten Arbeitsmarkt als herausfordernd erweisen und (2) partizipative Kooperation eine bedeutsame Determinante am Übergang ist. Die Erforschung von partizipativer Kooperation macht ein ebenso partizipatives sowie qualitatives Forschungsdesign notwendig, um im Sinne der Partizipation gemeinsam mit den Teilnehmer*innen, verstanden als Mit-Forschende, ein tiefergehendes Verständnis über den Forschungsgegenstand zu gewinnen.

Forschungen zum Ausbildungs- und vor allem Berufsübergang erfassen nach wie vor häufiger die Perspektiven von Professionellen und Eltern (vgl. Andrews/Hooley 2019) und spiegeln dadurch Vorstellungen jener Normallebensläufe mit Ungleichheitsgenerierender Wirkmächtigkeit wider. Die Perspektiven Jugendlicher, vor allem Jugendlicher mit Behinderungen, werden hingegen seltener erhoben (vgl. Pallisera et al. 2016). Ihre nachschulischen Wege werden durch den Ausschluss ihrer Perspektiven maßgeblich beeinflusst. Dies bedeutet, dass die Perspektiven bzw. Erfahrungen der Jugendlichen von besonderem Interesse für die Weiterentwicklung des Forschungsgegenstandes und die Verbesserung des (Berufs-)Übergangssystems sind. Dafür braucht es innovative Forschungsansätze, um die Perspektiven der betroffenen Jugendlichen zu erforschen. Das vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) geförderte Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergän-

gen“¹ nutzt hierfür einen qualitativen, partizipativen und reflexiven Zugang im Längsschnitt. Dies wird im Folgenden am Fallbeispiel Karl Groß (anonymisiert) aus dem FWF-Projekt aufgezeigt.

3.1 *Qualitativ*

Die empirischen Daten stammen aus dem FWF-Projekt, das der explorativen Grundlagenforschung zuzuordnen ist und sich an der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) orientiert. Aus Sicht von Jugendlichen mit verschiedenen Behinderungen und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) werden die Kooperationserfahrungen mit professionellen Unterstützer*innen am Übergang von der SEK I in weitere (Aus-)Bildung und Beschäftigung erhoben. Das Einhalten von forschungsethischen Maximen, u.a. das informierte Einverständnis, das Prinzip der Freiwilligkeit und der Nicht-Schädigung, hat im Forschungsprojekt höchste Priorität (vgl. Hopf 2012; Unger/Narimani/M'Bayo 2014). Ein *ongoing informed consent* wurde für jede Erhebungs- und Forschungsphase von den Teilnehmer*innen ausgefüllt. Informationsgespräche sind unseres Erachtens essentiell für das Treffen einer bewussten Teilnahmeentscheidung. In diesen Gesprächen gilt es etwa folgende Aspekte zu besprechen: den zu erwartenden Zeitaufwand, die Verwendung der Daten und die damit verbundenen Autorisierungen, Datenarchivierung, Vertraulichkeit und Anonymisierung sowie das jederzeitige Recht auf Widerruf ohne Nachteil (vgl. Hubmayer/Felbermayr/Fasching 2017). Eingebettet in die Grounded Theory wurden die Teilnehmer*innen mit *intensive interviews* (vgl. Charmaz 2014) im Längsschnitt drei Mal im Abstand von ca. einem Jahr befragt.

Einer der Teilnehmenden an dem FWF-Projekt ist Karl Groß. Zusätzlich zu Karl Groß wurden beide Elternteile (Mutter und Vater) drei Mal interviewt. Im Sinne des *intensive interviewing* erzählten und reflektierten die Befragten im Gespräch über ihre Erfahrungen in Bezug auf das Forschungsthema (Kooperationserfahrungen), während die Interviewerinnen zuhörten und von den Erzählenden lernten. Für Charmaz (2014: 62) sind Forschung und die dabei verwendeten Methoden nicht starr, sondern prozesshaft zu verstehen. Diese Flexibilität ermöglichte es, die Leitfäden vorab an die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe anzupassen und zudem in der Interviewsituation Abweichungen vorzunehmen (ebd.: 58f.). So wurde in Übereinstimmung mit bestehender Forschung (vgl. Buchner 2008; Coons/Watson 2013) bei den weiteren Interviews mit Karl Groß auf eine einfache Sprache, das Heranziehen von Bildern sowie eine angemessene Interviewdauer geach-

1 FWF-Projektnummer: P-29291 (Laufzeit: 01.10.2016–30.09.2021; Leitung: Helga Fasching; Projekthomepage: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>).

tet. Die subjektiven Sichtweisen werden im FWF-Projekt nicht im Querschnitt, sondern im Längsschnitt erhoben. Durch die mehrmaligen Erhebungszeitpunkte können Prozesse „in situ“ (Dreier/Leuthold-Wergin/Lüdemann 2018: 155) also in der Situation und nicht durch retrospektive Konstruktionen, wie dies etwa bei biografischen Einzelinterviews der Fall ist (vgl. Dimbath 2012: 310), nachgezeichnet werden. Dadurch wird es möglich, Aussagen über die Kooperationserfahrungen im zeitlichen Verlauf hinsichtlich Stabilität oder Veränderung zu tätigen (vgl. Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013: 3).

3.2 Partizipativ

Zusätzlich zu den Interviews nahmen einige Jugendliche und Eltern an *Reflecting Teams* teil (vgl. Andersen 1992, 2011), die als partizipativer Forschungsansatz im Projekt Anwendung fanden. Partizipative Forschung kann als ein Oberbegriff für einen Forschungsansatz oder -stil verstanden werden, der sich zum Ziel gesetzt hat, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen (vgl. Unger 2014: 1). Als wesentliche Merkmale gelten dabei zum einen der Einbezug der Akteur*innen als Ko-Forscher*innen im Forschungsprozess sowie zum anderen Maßnahmen mit dem Ziel der individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung (vgl. Seale et al. 2015: 483f.; Unger 2014: 1). Es geht also um die aktive Rollenübernahme durch die Forschungsteilnehmer*innen (vgl. Goeke/Kubanski 2012: [2]) und die Anerkennung dieser – im Sinne eines Paradigmenwechsels – als Forschungs*subjekte* und nicht länger *Objekte* (vgl. Kremsner 2017: 268). Auf der Suche nach einer Methode im Forschungsprojekt, die sich partizipativen Elementen bedient, wurde auf die in der systemischen Beratungsarbeit etablierte Methode des Reflecting Teams zurückgegriffen und für die Zielgruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen adaptiert (vgl. Fasching/Felbermayr 2019: 444). Karl Groß und ein Elternteil haben sich bereit erklärt, bei den Reflecting Teams mitzumachen. Die Reflecting Teams waren aus je vier Jugendlichen mit Behinderungen und vier Elternteilen mit/ohne Behinderung zusammengesetzt. Die Gruppentreffen fanden getrennt voneinander statt und blieben über die Projektdauer konstant. Gleichsam wie die Interviews fanden die Reflecting Teams im Längsschnitt drei Mal statt. Ziel der Reflecting Teams war eine an partizipative Forschung orientierte Theoriegenerierung und -validierung. Die Reflecting Teams fanden jeweils im Anschluss an die Interviews statt, wodurch es möglich war, erste Erkenntnisse aus den *intensive interviews* in den Gruppen zu besprechen (ausführlicher bei Fasching/Felbermayr 2019).

Die Umsetzung der Reflecting Teams erfolgt in vier Schritten: Nach der Eröffnung und dem Kennenlernen im *ersten Teil* sprechen im *zweiten Teil* die Teilnehmer*innen mit der Moderatorin über ein vorgegebenes oder freies

Thema. Zwei Forscher*innen, die im Raum anwesend sind, beobachten das Geschehen. Im *dritten Teil* bekommen diese Forscher*innen eine aktive Rolle, indem sie der Gruppe (Moderatorin und Teilnehmer*innen) ihre Reflexionen über das Gesehene und Gehörte mitteilen. Besonders wichtig ist hier eine wertschätzende, neutrale, positive und ressourcenorientierte Sprechweise im Konjunktiv (vgl. Fasching/Felbermayr 2019; Fredman, 2006). Im *vierten Teil* wechseln die Teilnehmer*innen von der passiven wieder in die aktive Rolle, wenn sie über die Reflexion der Forscher*innen sprechen bzw. reflektieren. Aus diesem Grund heißt die letzte Phase „Reflexion über Reflexion“ (vgl. Andersen 2011; Fasching/Felbermayr 2019).

Bislang hat die Methode der Reflecting Teams in der wissenschaftlichen Forschung wenig Anwendung gefunden, jedoch vermehrt im Kontext von Beratung, Coaching oder Therapie (siehe z.B. Tomaschek 2003; Gergen/Epstein 2005). Eine Ausnahme im wissenschaftlichen Kontext stellt die Forschung von Anslow (2013) dar, die die Methode in Hinblick auf die Zielgruppe „adults with learning disabilities“ reflektiert. Eine zentrale Erkenntnis zeigt, dass in der Umsetzung zielgruppenspezifische Adaptierungen notwendig sind, wie die Verwendung von einfacher Sprache, Visualisierungen oder größerer Schrift. Sowohl Reflecting Teams als auch partizipative Ansätze bemühen sich also um den aktiven Einbezug aller am Prozess beteiligten Personen mit dem Ziel, diesen – unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse – mehr Mitspracherecht und eine aktive Rolle zu geben:

„Basierend auf einer demokratischen Grundhaltung, die Wert auf respektvollen Umgang und Kommunikation auf Augenhöhe legt, verbunden mit emanzipatorischer, auf Stärken und Ressourcen orientierter Unterstützung, sowie dem Bemühen der aktiven Einbeziehung aller am Prozess Beteiligten, finden sie [Reflecting Teams] demnach Anwendung im Bereich partizipativer Forschung.“ (Fasching/Felbermayr 2019: 445)

3.3 Reflexiv

Die konstruktivistische Grounded Theory dient im FWF-Projekt einerseits als methodologischer Rahmen, andererseits werden die Methoden der Grounded Theory zur Datenerhebung (*intensive interviewing*) und -auswertung (*initial and focused coding*) angewandt (vgl. Charmaz 2014). Mit Bezug auf die der Methode zugrundeliegende Selbstreflexion ist die Grounded Theory eine reflexive Methode. Es gilt, als Wissenschaftler*innen in konstruktivistischer Perspektive, im gesamten Forschungsprozess eine reflexive Haltung „gegenüber unseren Handlungen, gegenüber Situationen und Teilnehmenden im Forschungs-Setting und gegenüber unseren eigenen analytischen Konstruktionen“ einzunehmen (Charmaz 2011: 184). Reflexivität wird so bei Charmaz (2014: 194) als zusätzliches methodisches Tool zu einem integralen Bestand-

teil während des gesamten Forschungsprozesses. Birks und Mills (2011: 52) sprechen sogar von einem Imperativ für *grounded theorists*, wenn es um das Einnehmen einer reflexiven Haltung geht. Konstruktivist*innen hinterfragen bzw. problematisieren, „was ‚wirklich‘ ist“ (Charmaz 2011: 195). Dadurch „entfernen [sie] sich [...] von der klassischen Grounded-Theory-Methodologie und bewegen sich gleichzeitig auf die interpretative Sozialwissenschaft zu“ (ebd.). Gemäß der konstruktivistischen Grounded Theory gibt es keine objektive Welt, die wir als neutrale Forscher*innen entdecken. Erhebung und Auswertung der Forschungsdaten werden gleichermaßen von Forscher*innen und Forschungssubjekten konstruiert. Dadurch sind qualitative Daten niemals unabhängig, sondern werden gemeinsam durch Interaktion von Forschenden und Teilnehmenden in Ko-Produktion hergestellt (vgl. ebd.: 192). Forscher*innen sind immer auch Teil der Welt, die sie beforschen (vgl. Charmaz 2014: 13). Der zentrale Vorgang des *constant comparison* wird daher bei Charmaz (ebd.: 94) um eine permanente reflexive Haltung ergänzt, um sich der Konstruktion der verschiedenen sozialen Wirklichkeiten bewusst zu werden. Methodisch geleitet erfolgt dies durch das Schreiben von Memos, die den gesamten Forschungsprozess begleiten. Im Sinne eines reflexiven Forschungszuganges gilt es, auch die eigene Konstruktion des Forschungsgegenstandes, etwa mit Blick auf Übergänge, zu reflektieren.

Das Forschungsprojekt interessiert sich für den Übergang von Jugendlichen nach der SEK I und orientiert sich somit an den institutionellen Vorgängen des österreichischen Schulsystems. Die Definition und Konstruktion von Übergängen geht demnach von den Forscher*innen aus, während eine reflexive Übergangsforschung sich dafür interessieren würde, „auf welche Weise bestimmte Akteure etwas *als* Übergang relevant machen“ (Wanka et al. 2020: 12). Der Fokus liegt hiernach auf dem „*Zustandekommen*“ (ebd.), während es uns im FWF-Projekt vorwiegend um die „*Verläufe* von Übergängen und deren *Effekte* innerhalb individueller Lebensverläufe“ (ebd.) aus subjektiver Sicht geht. Wir versuchen, von Bedingungen für gelingende(re) Übergänge ohne Barrieren zu erfahren und binden dazu die Perspektiven der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) ein.

4 Drei Ebenen partizipativer Kooperation bei Karl Groß

Das gesamte Sample des FWF-Projektes besteht aus 18 Familien, wobei neben den Jugendlichen mit Behinderung auch deren Mütter (mit/ohne Behinderung) und/oder Väter befragt worden sind. In diesem Beitrag wird der Fokus auf Karl Groß (anonymisiert) gelegt. Karl Groß ist ein junger Mann mit einer sog. Lernschwierigkeit und hat beim ersten Interview die vierte

Klasse einer inklusiven Schule besucht. Der Wechsel von der SEK I in ein weiterführendes Setting stand kurz bevor. Die Einbeziehung und Analyse des Fallbeispiels Karl Groß folgt der Forderung nach vermehrter Einbeziehung von Jugendlichen (vgl. Todd 2017) mit Lernschwierigkeiten (vgl. Coons/Watson 2013) in die Forschung. Die Auswertung des empirischen Datenmaterials nach den Kodierschritten von Charmaz (2014) sowie eine permanente Reflexion haben ergeben, dass partizipative Kooperation im FWF-Projekt auf verschiedenen Ebenen zu verorten ist. Daher wird der Blick auf (a) die Interviewsituation, (b) die erzählende Person sowie (c) das Reflecting Team gerichtet und es werden jeweils bedeutsame Merkmale partizipativer Kooperation erörtert.

4.1 Blick auf die Interviewsituation: Ermöglichungsraum von gelebter partizipativer Kooperation

Durch das Einnehmen einer reflexiven Haltung wurde deutlich, dass die Interviewsituation als Ermöglichungsraum von gelebter partizipativer Kooperation gesehen werden kann. (Gelingende) Kooperation zeigt sich etwa durch das Verfolgen eines gemeinsamen Zieles, während das Adjektiv „partizipativ“ auf das Einbeziehen aller Beteiligten verweist (vgl. Felbermayr/Hubmayer/Fasching 2018: 176). Demnach sollten bspw. die Rahmenbedingungen für das Interview in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess festgelegt werden. Dazu zählt neben Fragen zur zeitlichen Dauer oder der Örtlichkeit auch die Klärung der Rollen. Ein Interview besteht aus einer Person, die Fragen stellt (Forscher*in), und einer Person, die darauf antwortet (Befragte*r). Auf diese erwartete Konstruktion wird Karl am Anfang des Interviews von der Interviewerin mit den Worten „Ich hab’ ein paar Fragen mitgebracht.“ hingewiesen. Damit ist die unausgesprochene Erwartung verbunden, dass Karl auf diese antworten soll. Nach den ersten einführenden Fragen an Karl versucht dieser jedoch einen Rollenwechsel, indem er eine Nachfrage an die Interviewerin stellt: „Was noch?“ In der Antwort gibt die Interviewerin zu verstehen, dass der von Karl vorgenommene Rollenwechsel zum Fragen-Steller nicht gewünscht ist: „Was noch ist – frag ich dich.“ Karl passt sich im weiteren Verlauf des Interviews einerseits den Gesprächskonventionen an, andererseits gilt der Kode „eigene Gesprächsgrenzen setzen und einhalten“. Der junge Mann antwortet nur innerhalb seiner selbstgewählten Kommunikationsgrenzen und artikuliert deutlich, wenn er über ein Thema nicht sprechen möchte: „Nee, ich mag darüber jetzt nicht reden.“ In der Reflexion wurde deutlich, dass das Bemühen um das Einhalten der Rollen seitens der Interviewerin zwar nachvollziehbar ist; immerhin sollen durch die Antworten empirische Daten generiert werden. Gleichzeitig ist im Sinne der Ermöglichung gelebter partizipativer Kooperation zu überlegen, ob und wie das Format eines Interviews ge-

lockert werden könnte, indem bspw. die Befragten teilweise zu Fragenden werden. Dies wäre ein Ansatz, der zusätzlich zu einfacher Sprache oder der Verwendung von Bildern beim Interviewen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu einer erhöhten Beteiligung führen könnte. Es gilt, wie bei allen methodischen Überlegungen, eine Anpassung an individuelle Bedürfnisse und Möglichkeiten zu reflektieren. Hinsichtlich der Übernahme einer aktiven Rolle im Interview seitens der Jugendlichen stellen sich etwa folgende Fragen: Möchten die Interviewten eigene Fragen/Themen einbringen? Haben sie in ihrer Lebensgeschichte gelernt, selbst aktiv zu werden? Inwieweit können von den Interviewten Themen selbst eingebracht werden, wenn eine konkrete Forschungsfrage beantwortet werden soll? Auf diese und weitere Fragen kann es unseres Erachtens keine allgemeingültige Antwort geben, sie können jedoch im Sinne reflexiver Memos in die Analyse des Datenmaterials sowie des Forschungsprozesses einbezogen werden (vgl. Charmaz 2014).

4.2 *Blick auf die erzählende Person: Reden über partizipative Kooperation im Interview*

Der Forschungsgegenstand Kooperationserfahrungen lässt sich zudem durch die verbalen Äußerungen festmachen, indem das Reden über partizipative Kooperation durch die Auswertung des transkribierten Interviews anhand der beiden Kodierschritte *initial* und *focused coding* (vgl. Charmaz 2014) konstruiert wird. Das erste Interview mit Karl Groß wurde nicht von jener Forscherin abgehalten, die schließlich die Analyse durchgeführt hat. Dies macht eine erhöhte reflexive Haltung notwendig sowie – insbesondere bei der Auswertung von nicht selbst erhobenen Daten – den Besuch von Interpretationsgruppen bzw. den Austausch unter Forscher*innen (ebd.). Generell zeigen sich Karls Kooperationserfahrungen anhand zweier Bereiche, die in der Analyse als Netzwerke, bestehend aus unterschiedlichen Gruppen, identifiziert wurden. Auf der einen Seite ist das Netzwerk erwachsener Kooperationspartner*innen, wozu insbesondere Eltern und (berufspraktische) Lehrkräfte zählen. Eine wichtige Rolle kommt hier dem auf Freiwilligkeit basierenden Jugendcoaching zu, eine an den Schulen installierte außerschulische Maßnahme zur Unterstützung des Übergangs, die Karl als Anlaufstelle nennt, um über das Thema Beruf zu sprechen. Daneben gibt es das Netzwerk gleichaltriger Kooperationspartner*innen, welches zwar aus weniger Personen besteht, jedoch gleichsam unterstützend wirkt. So greift Karl (K) etwa auf sein Netzwerk zurück, wenn sich ein gleichaltriger Freund für ihn wegen eines Praktikumsplatzes erkundigt:

K: Ein Freund von mir, der hat gefragt, ob ich da arbeiten darf. (1) Ob ich da berufspraktische Tage machen darf. Und ich durfte dann. (P01_01_Jm_LD_01)

Kooperation bzw. das Thema Zusammenarbeit wird dabei nicht von Karl als Thema in das Interview eingebracht, sondern von der Interviewerin (I) bewusst initiiert, wenn sie gezielt fragt, „Was, was, was ist für dich Zusammenarbeit? Was bedeutet das?“, worauf Karl antwortet: „(atmet ein) (3) Weiß ich nicht. (3)“. Der Begriff Zusammenarbeit kann – entgegen der Annahme der Forscherin – nicht näher erklärt werden. Es scheint kein Begriff zu sein, der in seinem alltäglichen (schulischen) Leben präsent ist. Dies steht im Gegensatz zu Begriffen wie Behindertenwerkstätte oder Jugendcoach, die beide an unterschiedlichen Stellen im Interview präzisiert werden können:

K: Behindertenwerkstätte. Menschen mit Beeinträchtigungen arbeiten da.
(P01_01_JM_LD_01)

I: Einen Jugendcoach? So etwas gibt's bei euch?

K: Ja.

I: Weißt du was das ist?

K: Der hilft -

I: Und was der macht?

K: - beim Arbeiten. (4)

I: Beim Arbeiten hilft der.

K: Ja, den Kinder die eine Arbeit suchen, hilft er sie. (P01_01_JM_LD_01)

Anhand des Beispiels zeigt sich, dass die entlehnten Begrifflichkeiten aus der Forschung (Kooperation) mit den Forschungsteilnehmer*innen besprochen werden sollten. Das Reden über die Begrifflichkeiten hilft, alternative Begriffsverwendungen aus dem Sprachregister der Teilnehmer*innen (Zusammenarbeit) zu eruieren, Missverständnissen vorzubeugen und die subjektiven Sichtweisen der jugendlichen Teilnehmer*innen zu erfassen.

4.3 Blick auf das Reflecting Team: Reden über und Ausleben von partizipativer Kooperation innerhalb der Gruppe

Reflecting Teams bieten ein doppeltes Potenzial: Zum einen können Kooperationserfahrungen anhand der Erzählungen der Jugendlichen rekonstruiert werden (Reden über Kooperation) und zum anderen lässt sich Kooperation in der Situation beobachten (Ausleben von Kooperation). In der Forschung bieten sich vielfach emanzipatorische Momente an, die genutzt werden können, indem Forscher*innen den Befragten eine aktivere Rolle geben und die Forschungssituation als Raum des Sprechens über sinnhafte Themen gesehen wird. Im Vergleich zum Einzelsetting (Interview) unterstützt die Methode des Reflecting Teams (in seiner Grundstruktur eine Gruppendiskussion) die Jugendlichen beim Einnehmen einer aktiven Rolle. So stellen sich die Jugendlichen gegenseitig sowie der Moderatorin (Nach-)Fragen. Dies zeigt sich im

folgenden Beispiel. Die Moderatorin (M) erläutert die nächsten Schritte für das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe. Interessant ist mit Blick auf den Forschungsgegenstand partizipativer Kooperation, dass es im Gegensatz zum Einzelinterview von der Moderatorin kein Festhalten an der Rolle der fragenden Person gibt. Im Setting des Reflecting Teams, das von einem dynamischen Fragen und Antworten lebt, ist das Nachfragen eines Jugendlichen (J) keine Irritation:

- M: Also – wir überlegen, also wir würden jetzt gemeinsam sammeln, was wichtig ist und wenn du sagst, das ist mir das wichtigste überhaupt, ja dann legen wir es da her.
J: Ist das jetzt von der Freizeit her gemeint, oder?
M: Alles – was euch einfällt, was für euch wichtig ist ganz offen mal. Und dann schauen wir mal, ob wir das noch irgendwie genauer machen, aber jetzt mal ganz offen.
(P01_RT1_J)

Partizipative Kooperationserfahrungen lassen sich im Reflecting Team dadurch beobachten, dass Entscheidungen gemeinsam und im Kollektiv getroffen werden. So wird etwa eine der beiden beobachtenden Forscherinnen in der Anfangsphase des Reflecting Teams für das Kennenlernspiel in die Runde geholt. Gemeinsam wird verhandelt, ob dies erwünscht ist und wie lange die Forscherin sitzen bleiben darf (vgl. Schelch 2018: 148). Gleichsam wie in der Interviewsituation kommt der Forscherin also eine wichtige Rolle hinsichtlich der Verwirklichung von partizipativer Kooperation in der direkten Situation zu. Dies bedeutet etwa aus Sicht der Moderatorin, aufmerksam zu sein für die Bedürfnisse der Jugendlichen im Reflecting Team, um so den Diskursraum für alle Teilnehmer*innen zu ermöglichen. Die Beobachtung des Reflecting Teams zeigt etwa, dass die Moderatorin auf die körpersprachlichen Signale der Jugendlichen, wie von Karl Groß, achtet und diese mit den Jugendlichen abgleicht. Mimik und Körpersprache werden bspw. als Ermüdung oder schwindende Konzentration identifiziert und veranlassen die Moderatorin nach der Rücksprache ihrer Wahrnehmungen mit den Teilnehmer*innen zu einer Pause (vgl. ebd.: 149). Nach der Reflexion und Analyse der ersten Interviews wurde zudem ersichtlich, dass die Interviewsituationen nicht immer Raum für Sprechen über sinnhafte Themen ermöglichen. So hat uns die Analyse gezeigt, dass die für die Forschung bzw. Forscher*innen sinnhaften Themen (wie Übergang, Schule und Beruf) nicht jene der Befragten sein müssen. Eine hohe Bedeutung hat für Karl Groß bspw. das Reden über Freizeit und seine musikalischen Interessen im Interview, was sich daran zeigt, dass die Themen von ihm aktiv eingebracht werden. Für das an die Interviews anschließende Reflecting Team mit den Jugendlichen war es uns daher ein zentrales Anliegen, den Raum zu öffnen für die Themen der Jugendlichen.

5 Fazit und Ausblick

Durch eine reflexive und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Forschungsdesign werden Potenziale und Grenzen des eigenen methodischen Vorgehens deutlich. So bieten etwa Interviewsituationen vielfach emanzipatorische Momente, wenn Forscher*innen den Befragten eine aktivere Rolle geben und das Interview als Raum des Sprechens über sinnhafte Themen gesehen wird. Das übliche Interviewverfahren könnte hier weitergedacht werden, indem Jugendliche zu Moderator*innen werden. Narrative und biografische Erhebungsmethoden (wie *intensive interviewing*, Charmaz 2014) eignen sich besonders, um einen „partizipativen“ Erzählraum zu öffnen bzw. den Interviewten eine „Stimme“ zu geben. Eine längsschnittliche Betrachtung, wie sie das Projekt mit den mehreren Erhebungszeitpunkten verfolgt, ermöglicht eine erhöhte Sensibilität der Forscher*innen für die Gestaltung partizipativer Erzähl- und Erhebungssituationen. Die Methode des Reflecting Teams als partizipative Forschungsmethode hatte die aktive Rollenübernahme der Jugendlichen im Sinne von Ko-Forschenden zum Ziel. Selbstkritisch gilt es dabei festzuhalten, dass die Partizipation der Jugendlichen mit Behinderung – wenn auch erfolgreich – innerhalb der vordefinierten Strukturen des Reflecting Teams erfolgt. Die Teilnehmer*innen konnten somit nur in einem begrenzten Rahmen die Rolle der Ko-Forscher*innen einnehmen (Unger 2014: 35), was nicht zuletzt auch mit den begrenzten, für partizipative Forschung aber so wichtigen strukturellen, finanziellen sowie zeitlichen Ressourcen (vgl. Kremsner 2017: 270) zusammenhängt. Zudem stellt es sich als schwierig heraus, die hierarchischen Strukturen abzuflachen. Das Reflecting Team bietet jedoch die Möglichkeit, dass sich die Jugendlichen als Expert*innen ihres eigenen Lebens und ihrer Erfahrungen wahrnehmen. Durch die abschließende Phase der „Reflexion über Reflexion“ kommt es zu einem Perspektivenwechsel mit neuen Erfahrungen für die Jugendlichen. Normalerweise sind es die Erwachsenen (Eltern, Lehrkräfte etc.), die „das letzte Wort“ haben; hier findet jedoch eine Umkehr statt, indem die Jugendlichen als letzte Instanz sprechen und so in eine machtvoll Position kommen (vgl. auch Fasching/Felbermayr 2019: 450). Zudem ist im Setting eines Reflecting Teams, das von dynamischen Fragen und Antworten sowie dem Einbringen der Interessenshorizonte der Teilnehmer*innen lebt, das Nachfragen durch die Jugendlichen keine Irritation. Der ursprünglich aus der Beratungstherapie stammende Ansatz ist auf Grund seiner demokratischen und systemischen Arbeitsweise für die Arbeit mit Jugendlichen (mit/ohne Behinderung) gut geeignet. Wichtig hierfür sind eine sorgsame methodische Vorarbeit, eine Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen, eine achtsame Anleitung sowie stetige Reflexion seitens der Forscher*innen, etwa in Hinblick auf die eigenen Konstruktionen forschungsrelevanter Begriffe und Konzepte.

Literatur

- Andersen, Tom (1992): Reflections on reflecting with families. In: McNamee, S./Gergen, K.J. (Hrsg.): *Therapy as Social Construction*. London: Sage, S. 55–68.
- Andersen, Tom (2011): *Das Reflektierende Team: Dialoge und Dialoge über Dialoge*. Dortmund: Verlag Modernes lernen.
- Andrews, David/Hooley, Tristram (2019): Careers leadership in practice. A study of 27 careers leaders in English secondary schools. In: *British Journal of Guidance & Counselling*, 47, 5, S. 556–568.
- Anslow, Katharine (2013): Systemic family therapy using the reflecting team. The experiences of adults with learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*, 42, S. 236–243.
- AMS (2019): Arbeitsmarktdatenübersicht März, August, Juli, Oktober, September 2018/2019. URL: https://www.ams.at/berichte-auswertungen/001_uebersicht_aktuell_0819 Stand [Zugriff: 12.03.2019].
- Asbrand, Barbara/Pfaff, Nicole/Bohnsack, Ralf (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenständen der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14, 1, S. 3–12.
- Bacon, Jessica K./Causton-Theoharis, Julie (2013): „It should be teamwork“. A Critical Investigation of School Practices and Parent Advocacy in Special Education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 17, 7, S. 682–689.
- Birks, Melanie/Mills, Jane (2011): *Grounded Theory. A Practical Guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G./Luciak, M./Schwinge, M. (Hrsg.): *Begegnungen und Differenzen. Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516–528.
- Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181–205.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, Kathy/Bryant, Antony (2008): Grounded Theory. In: Given, L.M. (Hrsg.): *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Band 1. A–L. Los Angeles: Sage, S. 374–377.
- Coons, Kelly D./Watson, Shelly L. (2013): Conducting research with individuals who have intellectual disabilities. Ethical and practical implications for qualitative research. In: *Journal on Developmental Disabilities*, 19, 2, S. 14–24.
- Demmer, Christine (2017): Ein Schritt nach vorn – ein Blick zurück. Biografische analytische und intersektionale Betrachtungen von institutionellen Übergängen nach der Schule. In: Fasching, H./Geppert, C./Markarova, E. (Hrsg.): *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95–111.

- Dimbath, Oliver (2012): Rekonstruktion „großer“ Entscheidungen. Entscheidungsverlaufsanalyse mithilfe prozessbegleitender Interviews. In: Sozialer Sinn, 13, 2, S. 305–322.
- Dreier, Lena/Leuthold-Wergin, Anca/Lüdemann, Jasmin (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. Studien zu Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–168.
- Euroguidance Österreich (2014): Das österreichische Bildungssystem. URL: <https://www.bildungssystem.at/> [Zugriff: 24.02.2020].
- Fasching, Helga (2016): „Nachschulische Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule. In: VHN, 85, 4, S. 290–306.
- Fasching, Helga (2017): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In Fasching, H./Geppert, C./Markarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–28.
- Fasching, Helga (2019): Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, S. 853–878.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2019): „Please, treat me respectful“. Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 70, 9, S. 442–453.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2017): Forschungsnotiz. In: SWS-Rundschau, 57, 3, S. 303–323.
- Felbermayr, Katharina (2019): It's all about the process. Den Entscheidungsprozess vor und nach dem (inklusive) Übergang von SEK I in SEK II beforschen. In: VHN, 88, 3, S. 178–190.
- Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid/Fasching, Helga (2018): Wege der Kooperation mit der Familie. Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, O./Schneider, N.F./Rost, H. (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 167–179.
- Fredman, Glenda (2006): Working systemically with intellectual disability: why not? In: Baum, S./Lynggaard, H. (Hrsg.): Intellectual Disabilities. A Systemic Approach. London: Routledge, S. 1–20.
- Gergen, Kenneth J./Epstein, Eugene K. (2005): Von der Behandlung zum Dialog. Reflexive Kooperation in Theorie und Praxis. In: Die Familiendynamik, 30, 2, S. 184–198.
- Goeke, Stephanie/Kubanski, Dagmar (2012): Menschen mit Behinderung als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung. In: FQS 13, 1, Art. 6. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs120162>.

- Hetherington, Susan A./Durant-Jones, Lisa/Johnson, Karen/Nolan, Karen/Smith, Elizabeth/Taylor-Brown, Susan/Tuttle, Jane (2010): The Lived Experience of Adolescents with Disabilities and Their Parents in Transition Planning. In: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 3, S. 163–172.
- Hopf, Christel (2012): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.). Reinbek: Rowohlt, S. 589–600.
- Hubmayer, Astrid/Felbermayr, Katharina/Fasching, Helga (2017): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: Feyerer, E./Prammer, W./Prammer-Semmler, E./Kladnik, C./Leibetseder, M./Wimberger, R. (Hrsg.): *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 323–330.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*. Teil 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
- Kremsner, Gertraud (2017): Transitionen durch und mit „Forschung so inklusiv wie möglich“? In: Fasching, H./Geppert, C./Markarova, E. (Hrsg.): *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–274.
- Lindmeier, Bettina (2015): Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60, 3, S. 308–322.
- Muche, Claudia (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 158–175.
- Pallisera, Maria/Fullana, Judit/Puyaltó, Carol/Vilà, Montserrat (2016): Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. In: *European Journal of Special Needs Education*, 31, 3, S. 391–406.
- Seale, Jane/Nind, Melanie/Tilley, Liz/Chapman, Rohss (2015): Negotiating a third space for participatory research with people with learning disabilities: an examination of boundaries and spatial practices. In: *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 28, 4, S. 483–497.
- Schelch, Bettina (2018): Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung. Masterarbeit. Wien: Universität Wien/Institut für Bildungswissenschaft (unveröff.).
- Siebert, Karolina (2017): Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang von der Schule in das nachschulische Leben. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62, 1, S. 46–58.
- Sodogé, Anke/Eckert, Andreas/Kern, Maja (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: *Heilpädagogische Forschung*, 2, 2, S. 66–78.

- Spandagou, Ilektra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung für Policy und Praxis - internationale und vergleichende Aspekte. In: Biewer, G./Böhm, E.T./Schütz, S. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25–38.
- Spieß, Ilka (2004): *Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nord-west ausgeschieden sind*. Paderborn: Eusl-Verlag.
- Todd, Liz (2017): Exploring collaboration in transition planning through video interaction guidance. In: Fasching, H./Geppert, C./Markarova, E. (Hrsg.): *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–77.
- Tomaschek, Nino (2003): *Systemisches Coaching. Ein zielorientierter Beratungsansatz*. Wien: Facultas.
- UN-BRK (2016): *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Neue deutsche Übersetzung*. Wien.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, Hella von/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.) (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walther, Andreas (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge im Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–36.
- Walther, Andreas (2016): Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 61, 2, S. 121–138.
- Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): *Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung*. In: Walther, A./Stauber, B./Rieger-Ladich, M./Wanka, A. (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–36.
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.) (2014): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wegscheider, Angela/Schaur, Melanie (2019): *Arbeit und Beschäftigung von arbeitsmarktfremden Menschen mit Behinderung in Oberösterreich*. In: *SWS-Rundschau*, 59, 1, S. 46–65.

Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung

Methodische Spannungen und forschungsethische Notwendigkeiten

Sebastian Hempel, Matthias Otten

1 Ausgangssituation: Partizipation und ihre gesellschaftlichen Bezüge

Partizipation ist im (bildungs-)politischen und sozialrechtlichen Kontext als normative Anforderung an demokratisch legitimierte institutionelle Bewertungs- und Entscheidungsprozesse weitgehend anerkannt – wenn auch längst nicht immer realisiert. Sie setzt eine wirksame aktive Teilhabe insbesondere von Menschen in marginalisierten bzw. vulnerablen Lebenslagen an gesellschaftlichen Deutungs- und Entscheidungsprozessen voraus (vgl. Bartelheimer et al. 2020). Marginalität und Vulnerabilität verstehen wir dabei im Anschluss an Virokannas et al. (2020) weniger als Personen- oder Gruppeneigenschaft, sondern als Lebenslage, die von unterschiedlicher Dauer und Persistenz sein kann und den situativen Charakter sozialer Verletzbarkeit als spezifische Form des Erlebens betont (vgl. auch Otten 2020). Wiederkehrende und fortlaufende Erlebnisse solcher Verletzungen reproduzieren sich als verinnerlichte und mitunter auch habitualisierte Erfahrungen.

Für *wissenschaftliche* Diskurse und Forschungspraxen ist ein vergleichbares Bemühen um eine systematische Stärkung der Teilhabe von ‚Betroffenen‘ an den sie betreffenden empirischen, theoretischen und normativen Reflexions- und Erkenntnisproduktionen bislang eher die Ausnahme (vgl. Unger 2014; Bergold/Thomas 2010; Eßer et al. 2020) bzw. wird als fachspezifische Form wie etwa „inklusive Forschung“ propagiert (vgl. Buchner/König/Schuppener 2016; Hauser 2020). In einer gegenstandsbezogenen Engführung auf soziale Teilfelder, wie beispielsweise das Gesundheitswesen (Wright 2013) oder Flucht/Migration (Aden et al. 2019; Otten 2019) bzw. mit der Fokussierung auf einzelne Gruppen, z.B. Kinder und Jugendliche (Thomas 2020) oder Demenzerkrankte (Heimerl et al. 2020), wird partizipative Forschung bislang

meistens gegenstandstheoretisch oder normativ-moralisch begründet, aber seltener methodologisch.

Das allgemeine gesellschaftspolitische Geltendmachen von Teilhabeansprüchen wird in sehr unterschiedlichen Artikulationsformen und Modi praktiziert (vgl. Gabriel 2020; Holtmann 2019), von eher subversiv-kritischen Protestformen bis hin zu institutionell-formalisierten Beteiligungsverfahren.¹ Bröckling (2005) erkennt in solchen Entwicklungen allerdings nicht nur eine potenzielle Reifung der demokratischen Mündigkeit und Emanzipation, sondern auch eine ambivalente Anrufung eines gouvernementalitären Partizipationsimperativs. In dieser Lesart kann Partizipation also auch kritisch als perfide Form der (Selbst-)Unterwerfung gedeutet werden (vgl. Sprung 2016). Forschung, die dieser Komplexität eingeforderter Partizipationsansprüche einschließlich ihrer möglichen Schattenseiten gerecht werden will, müsste folglich klären, inwieweit und in welcher Weise sie Partizipation mit ihren je eigenen (methodologischen) Mitteln und Prinzipien entsprechen kann und will.

Aus forschungsethischer Perspektive ist anzuführen, dass benachteiligte Menschen, deren Biografien bzw. Lebenswelten oft Gegenstand von Studien sind, von dieser Forschung nicht nur nicht geschädigt werden sollten, sondern es ist darüber hinaus zu fragen, wie sie davon (potenziell) auch profitieren könnten (grundlegend hierzu Unger 2014; Ansastasiadis/Wrentschur 2019). Für die diversen Spielarten der rekonstruktiven Bildungs-, Sozial- und Sozialarbeitsforschung (Friebertshäuser et al. 2009; Kubisch 2014; Heinrich/Wernet 2018) gilt das allemal, wenn mit ihnen eine besondere methodologische Sensibilität für Eigendeutungen und Eigenlogiken der Feldes betont wird. Die Frage der eingelagerten Normativität rekonstruktiv-qualitativer Forschung und ihrer jeweiligen Gegenstandorientierung läuft also immer mit, nicht nur allein in der Bildungsforschung (vgl. Fuhrmann et al. 2018; Thomas et al. 2020).

Soll diese methodologische Sensibilität umfassender und forschungsethische Erwägungen konsequent mitdenkend verstanden werden, so kann sich die Reflexion gegenstandsangemessener Forschungsstrategien nicht in einer selbst-referenziellen Thematisierung der eigenen Forschungsmethodiken erschöpfen. Vielmehr kommt eine gesellschaftlich dialogfähige Sozialforschung unseres Erachtens nicht um eine proaktive ethisch-normative Positionierung hinsichtlich der Erwartungen von Menschen in marginalisierten Lebenslagen an Forschung bzw. an die Forschenden herum (vgl. dazu auch Sprung 2016; Eßer et

1 Zur Etablierung strukturierter formaler Partizipation innerhalb eines konventionellen institutionellen Rahmens wäre die Ausrichtung der Teilhabeplanung bei Eingliederungshilfen in dem Modellprojekt „Wie macht man Teilhabe? – Inklusion durch Umbau der Angebote gemeinsam verwirklichen“ der LIGA der freien Wohlfahrtspflege in Thüringen e.V. ein Beispiel (Opielka/Wißkirchen 2020).

al. 2020).² Das gilt umso mehr, wenn diese Menschen durch die wissenschaftliche Forschung gezielt dazu eingeladen werden, ihre je eigenen Geschichten und persönlichen Erfahrungen mit narrativer Großzügigkeit und natürlicher Offenheit als Daten zur Verfügung zu stellen, ohne dabei (meistens) jedoch eine genauere Vorstellung von der (späteren) interpretativen Verarbeitung ihrer Daten zu haben, die, je nach methodologischer Ausrichtung, in mehr oder minder ‚unnatürlicher‘ bzw. ‚künstlicher‘ Einstellung erfolgt. Nicht ohne Grund verstehen einige Autor*innen sozialwissenschaftliches Interpretieren als „Kunstlehre“ (vgl. z.B. Oevermann 2013; Reichertz 2016, 2019).

Die methodisch begründete Künstlichkeit kennzeichnet besonders solche Ansätze interpretativer bzw. rekonstruktiver Forschung, die an den *impliziten* Wissens- und Sinnstrukturen interessiert sind, welche handlungsleitend *hinter* den expliziten Äußerungen, verwendeten Alltagsbegriffen und sichtbaren Praktiken liegen. Damit ist notwendigerweise eine abstrahierende Transformation von subjektiven Alltagsdeutungen und umgangssprachlichen Benennungen aus den untersuchten Fällen hin zu abstrakten Konzepten, Typologien und theoretischen Modellen mit größerem Generalisierungsgrad verbunden. Aus dieser interpretativen Transformation, die den analytischen Kern rekonstruktiver Verstehens- und Erkenntnisarbeit bildet (vgl. Bohnsack 2017: 81; Hitzler 2020: 89; grundlegend Matthes 1993), erwächst bei einem partizipativen Vorgehen für Wissenschaftler*innen die Verpflichtung gegenüber Laienforscher*innen, verständlich darzustellen, *was wie* aus den Daten wird. Treptow (2015: 217f.) spricht in diesem Zusammenhang von der „Würde der Vorwissenschaftlichkeit“ der Lebenswelt, die nicht auf ein empirisches Rohstofflager reduziert werde dürfe.

Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) hat auch vor diesem Hintergrund in einem mehrjährigen Prozess einen eigenen Forschungsethik-Kodex erarbeitet, in dem die Selbstverpflichtung zu einer machtsensiblen und teilhabeorientierten Forschung formuliert wird (DGSA 2020). Auch in anderen (sozial-)wissenschaftlichen Fachgesellschaften zeigt die Einrichtung von Ethikkommissionen, dass die Forschungspraxis eben nicht frei ist von subtiler Machtausübung, prekären Abhängigkeitsverhältnissen und interessengeleitetem Handeln, was sich in der empirischen Forschungspraxis ebenso dokumentieren kann wie in wissenschaftlichen Diskurskulturen (vgl.

2 Wir als Autoren des Beitrags sind selbst als akademisch Forschende an einer Hochschule beschäftigt. In einem laufenden Forschungsprojekt, das sich mit der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrende in der Bildungspraxis beschäftigt, sind wir für die Spannungen und Herausforderungen, die wir in diesem Beitrag zur Diskussion stellen, besonders sensibilisiert worden. In unserer eigenen rekonstruktiven Forschung haben wir erst spät gewisse ‚Partizipationsdefizite‘ realisiert, die wir nur zum Teil korrigieren können. Insofern ist unser Beitrag als Ergebnis einer selbstkritischen Reflexion eigener rekonstruktiver Forschung zu verstehen.

Hamann 2016; Hamann et al. 2017; aus feministisch-psychologischer Perspektive: Ruck et al. 2019).

Vor diesem Horizont ist also auch die gestiegene Aufmerksamkeit für partizipative Forschung einzuordnen, versteht sie sich doch als Forschungsrichtung mit der *zweifachen* Zielsetzung „soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern“ (Unger 2014: 1). Als wichtige Prinzipien gelten hierbei u.a. die durchgehende und entscheidende Mitwirkung derjenigen, deren Lebenswelt erforscht werden soll, eine möglichst symmetrische Machtverteilung im Forschungsprozess, die angemessene Verteilung von finanziellen und materiellen Ressourcen sowie transparente und barrierearme Kommunikation und informierte Entscheidungsverfahren (vgl. Hauser 2020: 174ff.; Sprung 2016; Eßer et al. 2020).

Während partizipative Forschung nach unserer Beobachtung tendenziell stärker von einem *Primat der Veränderung* geprägt ist, ist für rekonstruktive Forschung eher das *Primat des Verstehens* leitend. Rekonstruktive Forschung – wir beziehen uns in diesen Beitrag vor allem auf die dokumentarische Methode (Bohnsack 2010; Bohnsack et al. 2013) – beansprucht für sich, den aus der Handlungspraxis rekonstruierbaren Relevanzen der Forschungsteilnehmer*innen größtmöglichen Raum zu geben. Im Rahmen der dokumentarischen Methode werden (kollektive) Wissensbestände analysiert, die den Forschungs-subjekten³ selbst nicht unmittelbar zugänglich sind. Die Fokussierung auf dieses implizite Wissen ist konstitutiv für die dokumentarische Methode. Um es als gesellschaftlich konstituierte Orientierungen rekonstruieren zu können, ist eine „Konstruktion zweiten Grades“ (Schütz 1971) erforderlich, also eine Re-Konstruktion der Konstruktionen der Forschungssubjekte bzw. ein Verstehen des lebensweltlichen Verstehens.

Auf dieser erkenntnislogischen Grundlage, die mit Karl Mannheims methodologischem Verständnis der Standortgebundenheit in Verbindung steht (vgl. Bohnsack 2010: 173ff.), ist eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion *eigener* Konstruktionen nicht ohne Weiteres möglich. Der Grund dafür liegt in der Unterscheidung von Reflexivität und Interpretation im Anschluss an Mannheim: Während Reflexivität im Sinne eines „schlichten Verstehens“ das „vorreflexive Erfassen“ der eigenen Lebensverhältnisse meint, wird erst durch Interpretation nach bestimmten Prinzipien des kontrollierten Fremdverstehens eine „theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ möglich (Bohnsack 2017: 78f.). Hieraus begründet sich letztlich die Skepsis be-

3 Mit dem Begriff der Forschungssubjekte möchten wir auch sprachlich eine forschungsethische Position beziehen, die den Menschen in den zu erforschenden Handlungs- und Lebenskontexten eine aktive Subjektrolle und eine Würde der Selbstoffenbarung im Forschungsprozess zuerkennt und sich gegen eine vergegenständlichende Objektlogik wendet. Die beteiligten Forscher*innen sind in diesem Sinne forschende Subjekte, die Menschen, über die geforscht wird, Subjekte der Forschung.

züglich der Anwendungsmöglichkeiten rekonstruktiver Forschungsmethoden in partizipativen Settings bzw. umgekehrt (vgl. Wagner-Willi 2011, 2016; Asbrand et al. 2019), worauf wir im weiteren Verlauf zurückkommen werden.

Zusammenfassend kann als Ausgangslage festgehalten werden: Feldsensiblen und ethisch reflektierte Sozialforschung im Kontext von vulnerablen Lebensbedingungen kann sich der Grundspannung zwischen dem genuin wissenschaftlichen Ziel des *generalisierenden Erkenntnisgewinns (Verstehen)* auf Grundlage von wissenschaftsmethodologischen Gütekriterien einerseits, und dem genuin politisch-normativen Ziel der *konkreten Verbesserung von Lebenssituationen (Veränderung)* der beforschten Personen und Gruppen andererseits nicht gänzlich entziehen. In welcher konkreten Relation diese beiden Zielaspekte zueinanderstehen und gewichtet sind, ist nur auf der Ebene konkreter Forschungsvorhaben zu klären und nicht allein aus allgemeinen Gütekriterien heraus zu begründen.

2 Milieudifferenzen und Standortgebundenheit

In partizipativen Forschungsprojekten kommen Menschen aus unterschiedlichen Milieus⁴ zusammen, um *gemeinsam* Erkenntnisse über einen Forschungsgegenstand zu gewinnen, der im lebensweltlichen Kontext der sogenannten Ko-Forschenden zu verorten ist (vgl. Bergold/Thomas 2010: 335f.). Das heißt, es treffen sich Menschen, die über mehr oder minder stark differierende Erfahrungshintergründe und Forschungsperspektiven verfügen. Für die allermeisten partizipativen Forschungsvorhaben muss daher von einer basalen Differenz der auf den gemeinsamen Forschungsgegenstand bezogenen konjunktiven Erfahrungsräume der Forschungsbeteiligten ausgegangen werden (Bohnsack 2017: 102ff.), die wir im Folgenden als *akademisch Forschende* und *Ko-Forschende* bezeichnen. Diese Unterscheidung meint nicht einfach nur die Spaltung von einer spezifischen, das heißt dezidierten (Beobachtungs-) Praxis der Wissenschaft hier und alltäglicher Lebensführungspraxis dort, sondern verweist vielmehr auf eine „Verschränkung verschiedener Perspektiven“ als „Voraussetzung für die Erweiterung von Kompetenzen und Wissensbeständen“ (Unger 2014: 2). Diese Milieudifferenzen – so werden wir argumentieren – werden selbst zum Gegenstand der Aushandlung und Reflexion gemacht werden müssen, wenn ein gemeinsames Forschen avisiert wird, das

4 Unser Verständnis von „Milieu“ orientiert sich an Bohnsack (2017: 217ff.), der die Begriffe „konjunktiver Erfahrungsraum“ und „Milieu“ synonym verwendet. Im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung meinen wir mit „Milieu“ das, was Bohnsack (ebd.: 102ff.) als konjunktiven Erfahrungsraum oder auch „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ beschrieben hat.

nicht bei sporadischer Arbeitsteiligkeit oder ethischer Akzeptanzsicherung stehen bleiben will.⁵

2.1 *Erfahrungsroutinen und Milieudifferenz*

Partizipative Forschung verfolgt das Ziel einer erkennbaren Veränderung von Lebensbedingungen – ein Anspruch, der über die übliche Aufmerksamkeitsökonomie des Wissenschaftssystems hinausreicht. Die Zusammenarbeit im Rahmen partizipativer Forschung ist somit eine (radikale) Alternative zu „etablierten Routinen und Konventionen des Wissenschaftsbetriebs“ (Unger 2018: 161). Sie erfordert eine neuartige Konfiguration von Rollen, Aufgaben und auch der jeweiligen Denk-, Handlungs- und Kommunikationsweisen in der Forschungspraxis, denn Menschen, *über* die zuvor geforscht wurde, werden gemäß des partizipativen Anspruchs nunmehr selbst forschend aktiv (ebd.).

In den jeweils eigenen Milieus sind die spezifischen Zugangsweisen zur Problemwahrnehmung und -bearbeitung eigenen Habitualisierungen unterworfen, in denen sich wiederum bestimmte milieuspezifische Erfahrungen und Interessen diskursiv und performativ widerspiegeln (Eßer et al. 2020). Auch wenn natürlich davon ausgegangen werden kann, dass es beiden Seiten im Kern um die „doppelte Zielsetzung“ von Erkenntnis und Veränderung geht, die sich aus einem gemeinsamen Gestaltungsinteresse speist (vgl. Unger 2014: 10), bringen die unterschiedlich ausgeprägten (inkorporierten bzw. nicht inkorporierten) Forschungserfahrungen deutliche Unterschiede bzgl. der handlungspraktischen Herangehensweise an das Forschungsprojekt mit sich, derer sich die Beteiligten mitunter erst im Laufe des Projekts bewusst werden können. Vor diesem Hintergrund „stellt sich die Frage, wie vielstimmiges Sprechen über einen Forschungsgegenstand in eine übergreifende gemeinsame Struktur gebracht werden kann“ (Behrisch/Wright 2018: 313).

Besondere Relevanz erhält dieser Aspekt, wenn die Ko-Forschenden lebensweltlich (vermeintlich) besonders ‚weit‘ von akademischen Praktiken der Erkenntnisproduktion entfernt sind, wie dies z.B. für Menschen mit Lernschwierigkeiten angenommen wird (vgl. Hauser 2020: 45ff.). Denn es ist fraglich, „inwieweit Forschungssubjekte die Korrekturfunktion im Sinne eines explizit-kommunikativen, aber auch implizit-performativen Durchsetzens der Relevanzsysteme innerhalb real bestehender Machtstrukturen [der wissenschaftlichen Handlungslogiken; SH/MO] wahrzunehmen imstande sind“ (Hametner 2013: 140). Im Zusammenhang mit rekonstruktiver Forschung reduziert sich das Wissen der Forschungssubjekte natürlich nicht auf eine bloße

5 Partizipative Forschungsprojekte tendieren dazu, durch die Betonung marginalisierter Gruppen immer auch bestehende Kategorisierungen, gegen die sie aufbegehren, selbst wieder mit zu reproduzieren (vgl. Otten 2020).

„Korrekturfunktion“, aber in der Tat ist genauer zu hinterfragen, ob und inwieweit sich die Relevanzsysteme der Forschungssubjekte auch jenseits der Erhebungsphase, also im Zuge der Interpretation und der Darstellung bzw. Verwendung von Ergebnissen wirklich noch weiter Geltung verschaffen und durchsetzen können. Das darf nicht von einer ‚ableitisch‘ begründeten Befähigung der Subjekte zum ‚fähigen Mitforschen‘ und Kenntnissen avancierter Interpretationskunst abhängen (vgl. Campbell 2009), sondern verlangt auf der Seite der akademisch Forschenden ein besonderes Gespür für das unterdrückte Wissen im foucaultschen Sinne, welches überhaupt erst einen Weg in die kommunikative Arena hegemonialer Deutungskultur finden muss – und damit zugleich auch ein Gespür für das eigene existenzielle Nichtwissen der Forschenden (vgl. Dinkelaker 2008; Kubisch 2008: 317ff.).

Die Herstellung der von Behrisch und Wright benannten „gemeinsame[n] Struktur“ gleichberechtigter Teilhabe scheint in asymmetrischen Forschungskonstellationen gerade zu Beginn schwierig, da vorgelagertes forschungsbezogenes Orientierungs- und Handlungswissen der akademisch Forschenden bereits oft schon in das avisierte Projekt als Erfahrungsroutine eingeschrieben ist. Das gilt besonders dann, wenn ein Forschungsvorhaben zunächst seitens der Wissenschaft initiiert wird und erst im weiteren Verlauf als Partizipationsangebot an die Partner*innen der alltäglichen Praxis/Lebenswelt herangebracht wird.

In ähnlicher Weise sind die in ein Forschungsprojekt eingeschriebenen Statusfragen bedeutsam. An die beteiligten Wissenschaftler*innen werden von den Forschungssubjekten gelegentlich bestimmte Erwartungen und Zuschreibungen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Durchsetzungs- und Machtposition herangetragen, die diese trotz aller Bemühungen um Statusnivellierung und ein Handeln ‚auf Augenhöhe‘ nicht ohne weiteres loswerden können. Mit anderen Worten: Selbst die gewissenhaftesten Bemühungen um Teilhabegleichheit können die „strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1987) und die in ihr zu Tage tretenden Asymmetrien nicht gänzlich auflösen, sondern lediglich für gewisse Zeit oder für bestimmte Teilprozesse des Forschens außer Kraft setzen. In diesem Sinne sind partizipative Forschungsprojekte also temporäre künstliche, und in diesem Sinne äußerst unwahrscheinliche Konstrukte, die nur mit zeitweiliger Suspendierung der sonst jeweils wirkenden Erfahrungsroutinen möglich sind. Die präsituative Einschreibung von asymmetrischen Einfluss- und Machtpositionen muss daher von Anfang an explizit auch machtanalytisch reflektiert werden (vgl. Bergold/Thomas 2010; Hametner 2013; Sprung 2016).

2.2 Wissensformen und Milieudifferenz

Auch auf der Ebene von Wissen spielt die Milieudifferenz zwischen Akteur*innen mit und ohne Forschungserfahrung eine wesentliche Rolle, weil die

skizzierten unterschiedlichen Vorerfahrungen (im allgemeinsten Sinne) notwendigerweise unterschiedliches Wissen über den Forschungsgegenstand und das Forschen als Praxis hervorbringen, was den gesamten Forschungsprozess maßgeblich beeinflusst. Im Rahmen partizipativer Forschung wird häufig zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen unterschieden (vgl. Behrisch/Wright 2018), wobei beide Wissensformen sich nicht primär in ihrer grundsätzlichen Subjektivität der (mit)forschenden Personen unterscheiden, sondern vielmehr in einem unterschiedlichen Maß der ‚Einhegung‘ bzw. Einklammerung der normativen Aufladung: Wissenschaftliche Beobachtungen und Deutungen sind dazu stärker angehalten als die lebensweltlichen intuitiven, methodisch nicht ‚kontrollierten‘ Deutungen der Ko-Forschenden. Erst in der Verständigung und Aushandlung dieser verschiedenen, aber gleichermaßen relevanten Wirklichkeitszugänge entfaltet partizipative Forschung ihr Potenzial (vgl. Unger 2014: 56; Eßer et al. 2020: 18).

Offensichtlich ist, dass sich die Art und Weise, wie das jeweilige Wissen in den *gemeinsamen* Forschungsprozess einfließt, erheblich voneinander unterscheidet. Während wissenschaftliche Erkenntnis im Kern dann als gültig betrachtet wird, wenn sie eben genau nach *wissenschaftlichen* Gütekriterien zustande gekommen ist, lässt sich die Geltung von Alltagswissen im Sinne eines lebensweltlichen Erfahrungswissens nicht mit allgemeinen Gütekriterien bestimmen, sondern bestenfalls intersubjektiv plausibilisieren.

Auf der wissenschaftlichen Seite ist das Bemühen um einen methodisch ‚sauberen‘ Zugang handlungsleitend – zum Beispiel die Suspendierung des Geltungscharakters in der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010 mit Rückgriff auf Mannheim 1980), die betonte Verlangsamung und feldbezogene Naivität in der hermeneutisch-interpretativen Sozialforschung oder das streng sequenzielle Interpretieren in der objektiven Hermeneutik. All dies sind *methodisch* begründete Vorgehensweisen, mit denen die schnelle Schließung des vermeintlich Offensichtlichen als Schon-Verstandenes verhindert und die Interpretation vorerst offengehalten werden soll. Dabei ist klar, dass auch methodisch kontrolliertes Verstehen immer schon durch „Subjekthaftigkeit der sozial-wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit“ (Breuer 2003) geprägt ist.

Auf der lebensweltlichen Seite dominieren indessen spezifische subjektive Erfahrungen in und mit dem Forschungsgegenstand selbst, welche die Relevanz von Wissen prägen, beispielsweise aufgrund eines oder mehrerer zugeschriebener Merkmale Diskriminierung erlebt zu haben. Insofern sind die Geltungskriterien für die Bedeutsamkeit des Erlebten und für den intersubjektiven Gehalt dieses Erfahrungswissens bzw. darauf fußender (vor-)reflexiver Erkenntnisse in Form von Alltagstheorien oft andere, z.B. Authentizität, Anschaulichkeit oder das Potenzial zur Evozierung von kollektiver Kritik und Werturteilen, etwa in Form der Skandalisierung von Ungerechtigkeiten.

Geltung und Status der jeweiligen Wissensformen beruhen also auf unterschiedlichen Geltungs- und Relevanzbegründungen. Wie also welches Wissen

in den Forschungsprozess einfließt und wie es von wem relevant gesetzt und interpretiert wird, ist für das Ziel des Erkenntnisgewinns partizipativer Forschung wesentlich. Behrisch und Wright (2018: 313) fragen daher, „inwieweit partizipativ erarbeitetes Wissen möglicherweise einen eigenen Wissenstypus transformierten hybriden Charakters darstellt“.

2.3 Explizites und implizites Wissen der Beteiligten

Aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) soll die folgende Tabelle in einer idealtypischen Kontrastierung darstellen, welche expliziten und impliziten Wissensbestände ein partizipatives Forschungsprojekt rahmen:

Tabelle 1: Explizites und implizites Wissen in verschiedenen Milieus (eigene Darstellung).

	Explizites (kommunikatives) Wissen	Implizites (konjunktives) Wissen
Akademisch Forschende	Wissenschaftliches Theorie-wissen <i>über</i> den Forschungs-gegenstand (z.B. Diskriminie-rungsstrukturen) und Wissen über den Gebrauch von For-schungsmethoden	Handlungsorientierungen <i>in</i> der eigenen Forschungspraxis und über die soziale Praxis von Forschung und Wissenschaft, z.B. im Feld der Antidiskrimi-nierungsforschung
Ko-Forschende	Common-Sense-Theorien <i>über</i> den Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund eigener ‚Be-troffenheit‘ und Erfahrungen	Handlungsorientierungen in der Alltagspraxis, z.B. inkorporier-tes, erfahrungsbasiertes Wissen <i>in</i> und <i>aus</i> der Erfahrung des Diskriminiert-Werdens

Sowohl die akademisch Forschenden als auch die Ko-Forschenden bringen ihr explizites und ihr implizites Wissen in das Forschungsprojekt ein, d.h. ihre reflexiv zugänglichen Common-Sense-Theorien über den Forschungsgegenstand, als auch das ihre jeweilige Handlungspraxis leitende implizite Wissen, das vorreflexiv und daher nicht unmittelbar zugänglich ist.⁶ Die idealtypisch differenzierten Wissensformen sind auf der Subjektebene einer Person insofern nicht trennscharf abzugrenzen. Das ist besonders augenfällig, wenn man

6 Wenn mit der dokumentarischen Methode betont wird, dass die Beforschten nicht unmittel-bar selbst auf ihr implizites Wissen zugreifen können, gilt das ebenso für das implizite Wis-sen der Forschenden, also deren Handlungsorientierungen *in* ihrer Forschungspraxis.

an akademisch Forschende denkt, die eigene Diskriminierungserfahrungen in dem zu untersuchenden Sinne gemacht haben und auch *dazu* forschen. Auf der biografischen Ebene der Subjektivierung der so forschenden Person vermischen sich explizites Gegenstandswissen und existenzielles inkorporiertes Wissen. Daraus folgt allerdings nicht etwa eine besonders privilegierte Erkenntnisposition einer ‚transzendenten‘ Standortverdopplung, sondern vielmehr die besondere Aufgabe zur kontinuierlichen Reflexivität der jeweils gerade dominanten Standortgebundenheit und Subjektivierungsweise: Die Tatsache, dass in manchen Fällen die differenzierten Wissensformen amalgamieren können, widerspricht deshalb nicht der analytischen Typologie (die keine Subjektbeschreibung meint), sondern sie verweist auf die Notwendigkeit einer transparenten (Selbst-)Positionierung, die im Forschungsverlauf deutlich macht, mit welcher Stimme („voice“) sie im Forschungsprozess ihr jeweiliges Wissen geltend machen.

Rekonstruktive Verfahren, so auch die dokumentarische Methode, interessieren sich vor allem für die impliziten Wissensbestände der beforschten Personen oder Gruppen. Zentral ist hierbei, welche (kollektiven) Orientierungen sich aus dem impliziten Wissen rekonstruieren lassen, das sich im „immanenten Sinngehalt“ (Bohnsack 2010: 66) von beobachtbaren Praktiken dokumentiert. Im üblichen, nicht-partizipativen Rahmen wenden rekonstruktiv forschende Wissenschaftler*innen ihr *explizites* methodologisches und gegenstandstheoretisches Wissen an (das Feld oben links), um *implizite* Wissensbestände derjenigen zu rekonstruieren, über deren Lebenssituation sie forschen, z.B. Menschen mit bestimmten Diskriminierungserfahrungen (das Feld unten rechts). Hierbei bedienen sie sich komplexer und voraussetzungsreicher Interpretationsmethoden und Grundlagentheorien, die außerhalb der speziellen Forschungsmethode selten bekannt und auch nicht unmittelbar zugänglich sind.

Rekonstruktive Forschung betont, wie bereits erklärt, dass den Forschungssubjekten durch eine sehr offene Haltung im Zuge der Erhebung ein hohes Maß an eigener Relevanzsetzung ermöglicht wird. Hierdurch soll mögliches Vorwissen der Forscher*innen, etwa in Form von (implizit) forschungsleitenden Hypothesen, in den Hintergrund rücken und sich die (zu rekonstruierenden) Orientierungsrahmen der Beforschten maximal im Material entfalten. Dennoch verbleibt auch die rekonstruktive Forschung vor allem im Aus- und Verwertungsprozess der Daten weitgehend in einem „Sprechen über“ (Hametner 2013: 139) die anderen, und das nicht selten in einem „paternalistische[n] Gestus“ (vgl. auch Sturzenhecker 2018). Das dokumentiert sich beispielsweise in einem prominenten, aus partizipatorischer Sicht allerdings problematischen ‚Leitsatz‘ rekonstruktiver Forschung: „Die Untersuchten wissen im Grunde gar nicht, was sie alles wissen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 281f.). Aus rekonstruktiver Sicht erscheint indessen eine verbreitete und genau gegensätzliche Auffassung partizipativer Forschung methodisch problematisch, nämlich

dass „weitgehend akzeptiert [ist], dass Betroffene selbst am besten wissen, wie es ähnlich Betroffenen geht“ (Sierck 2012: 37).

Die gegensätzlichen Auffassungen über den Status des impliziten Wissens bzw. über dessen Explizierbarkeit verweisen auf grundlegende Schwierigkeiten und Vereinbarkeitsprobleme, die sich aus einer dogmatischen Engführung des jeweiligen Forschungsprinzips ergeben würden. Zugespitzt formuliert: Während die rekonstruktive Forschungsperspektive das methodisch kontrollierte Fremdverstehen sakrosankt stellt und sich damit aber letztlich über die Selbstdeutungen erhebt, riskiert die partizipative Forschungsperspektive eine Hypostasierung und interessenpolitische Vereinnahmung individueller Betroffenheitserfahrungen. Es wird also deutlich, dass sich durchaus Klärungsbedarf ergibt, *wer* im Zuge gemeinsamer partizipativ-rekonstruktiver Forschung überhaupt *was* in welcher Weise erkennen, wissen und verstehen kann.

2.4 *Das Grundproblem der Standortgebundenheit*

Von welcher (sozialen) Position aus Forscher*innen rekonstruieren und wie dieser ‚Standort‘ des Fremdverstehens reflexiv kontrolliert wird, ist eine zentrale Frage methodologisch angemessener rekonstruktiver Forschung (vgl. Deppe et al. 2018). Wenn nun partizipative Elemente im Rahmen rekonstruktiver Forschung zum Zuge kommen sollen, ergibt sich ein Dilemma: Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen könnte durch normative Befangenheit aufgrund eines präformierten Veränderungsziels unterlaufen werden und damit würden kontrastive Lesarten des empirischen Falls womöglich vermieden oder unterdrückt (vgl. Wagner-Willi 2016: 220). Der eigene Standort wäre so letztlich nicht durch die Forschungssubjekte selbst kontrollierbar – ein Argument, auf das wir am Ende dieses Beitrags nochmals zurückkommen werden. Die in Tabelle 1 aufgegriffene Differenzierung von Wissensformen deutet an, wie sich die auf Erfahrungen gründenden Standorte von Akteur*innen im Feld (‚Erfahrungswissen‘) einerseits und der an diesem Feld interessierten Wissenschaftler*innen (‚theoretisches Wissen‘) andererseits unterscheiden, ähneln bzw. sich zueinander verhalten.

Für partizipatives Forschen in Verbindung mit rekonstruktiven Ansätzen ist der Aspekt der Standortgebundenheit und des analytisch-reflexiven Umgangs damit aus mehreren Gründen wichtig: Zunächst, weil partizipative Forschung machtkritisch alle Formen von Enteignung, Ver-Deutung und entfremdeter diskursiver Zurichtung von lebensweltlichen Erfahrungen durch gesellschaftliche Macht- und Unterdrückungsstrukturen – z.T. auch durch die Wissenschaft als Teil dieser Strukturen (vgl. Olsen et al. 2020) – kritisiert und damit dezidiert eine emanzipatorisch-normative Position bezieht. Gefordert wird mit dem Ruf nach partizipativer Forschung also, dass die Deutungshoheit über Lebensverhältnisse sich nicht auf eine möglichst offene und authen-

tische Situation der empirischen Datenerhebung und Artikulation subjektiver Relevanzen durch die ‚Beforschten‘ beschränkt (vgl. zur Kritik u.a. Sturzenhecker 2018), sondern im weiteren Forschungsprozess einbezogen sein muss und bei jenen verbleibt, die in den untersuchten Verhältnissen leben.

Dies mag von einem normativen Standpunkt aus zunächst selbstverständlich klingen, birgt aber wissenschaftsimmanent betrachtet für die akademisch Forschenden doch erhebliche Konsequenzen und Herausforderungen. Denn ein wesentliches Motiv und Merkmal hauptberuflicher Forschung ist ja gerade die Aussicht auf eine *persönliche* reputationsförderliche Zuschreibung intellektueller Urheberschaft. Genau hier liegt aber ein Konfliktlinie, wenn beispielsweise diejenigen, die den forschenden ‚Zugriff‘ auf ihre Lebenserfahrungen als narrative Ausbeutung oder als inhaltlich naive und handwerklich schlecht gemachte Forschung erleben, als solche erkennen und zurückweisen (oder gelegentlich erdulden). Noch viel bedeutsamer wird das, wenn diejenigen, die mitforschen sollen, solche Optionen einer kritischen Distanzierung gegenüber der Forschung gar nicht einnehmen können, weil ihnen die ‚Verwertungslogiken‘ des Wissenschaftssystems gar nicht bekannt sind und sie folglich unhinterfragt bleiben.

Es wäre also naiv, diese Grundspannung zwischen dem unhintergehbaren Recht an der eigenen persönlichen Geschichte seitens der sogenannten ‚Betroffenen‘ und der Anspruchshaltung der wissenschaftlich Forschenden auf *ihre* eigene Erkenntnisarbeit in einem diffusen Forschungskollektiv zu verschleiern. Die Verantwortung für eine Offenlegung dieser Standortfragen kann aus unserer Sicht nur bei den akademisch Forschenden liegen.

3 Intersubjektivität und gemeinsames Interpretieren: Verständigung zwischen Standorten

Um implizite Wissensbestände überhaupt systematisch rekonstruieren zu können, bedarf es der Kenntnis des spezifischen metatheoretischen Vokabulars rekonstruktiver Forschungsmethoden (vgl. Bohnsack 2005: 71) und auch gewisser Einübung der Interpretationsperspektive. In der Methodenliteratur zur qualitativen, interpretativen oder rekonstruktiven Forschung wird nur kaum erörtert, inwieweit solche forschungsmethodischen Erfahrungen, Kompetenzen, Reflexionsfähigkeiten bzw. eine gewisse interpretationskünstlerische Virtuosität als *individuelle* Eigenschaften der/des Forschenden verstanden werden oder ob es sich eher um eine Art intersubjektive reflexive Prozessqualität des kollektiven Forschens und Interpretierens handelt. Zentrale methodologische Grundannahmen, etwa zur Bedeutung von Intersubjektivität, vielseitiger Lesartengenerierung, der interpretativen Bearbeitung von Gegenhorizonten oder

dem hohen Stellenwert von Interpretationsgruppen und -werkstätten legen allerdings nahe, dass es gerade das interpretierende Kollektiv ist, welches die erforderliche Perspektivenvielfalt und ein wirklich kontrolliertes Fremdverstehen mit und durch andere ermöglicht (Reim/Riemann 1997; Reichertz 2013). Und mit dem Argument der Standortgebundenheit wäre es nun höchst eigenartig, wenn diese anderen nur solche Personen sein könnten, die das Material mit den gleichen oder sehr ähnlichen methodischen Vorerfahrungen interpretieren können, also eine möglichst ähnliche methodologische (forschungshabituelle) Standortbindung aufweisen müssten, um sich als hinreichend qualifiziert zu erweisen. Viel plausibler wäre es, wenn eben möglichst *unterschiedliche* Standortperspektiven und Erfahrungen verschiedener (potenziell fremder) Milieus in die Interpretation eingehen würden. Denn das Argument, dass den Betroffenen eine Distanzierung von ihrem jeweiligen Standort und dem dort geltenden Common Sense schlechterdings nicht möglich sei, gilt letztlich genauso für die rekonstruktiv Forschenden, die allein ebenso wenig ihren wissenschaftlichen Standortblick verfremden können. Der Verweis auf die komparative Analyse, mittels der die dokumentarische Methode eine Reflexion der Standortgebundenheit der Forschenden methodisch sicherstellen will, ist an dieser Stelle zwar wichtig, aber auch erst dann wirklich überzeugend, wenn sie sich selbst dem kontrollierten Fremdverstehen *durch und mit anderen* aussetzt. Das wirft die Frage nach einer kommunikativ-begrifflichen Verständigung, mithin einer ‚gemeinsamen Sprache‘ über das Reflektierte/Interpretierte auf.

Ein *umfassendes* und mithin partizipatives Verstehen des untersuchten Phänomens ist unseres Erachtens also weder allein durch methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (Interpretieren) noch durch Selbstverstehen (Reflexion) möglich, sondern erst durch ein verständigendes Zusammentreffen von Fremd- und Selbstverstehen in einem methodisch kontrollierten Modus kointerpretierender Verständigung, die – das bestreiten wir nicht – durchaus komplex und konflikthaft sein kann. Ein partizipativ-rekonstruktives Forschen bedeutet für alle Beteiligten somit einen offenen Prozess, der allen eine hohe Bereitschaft zur Revision und Aushandlung der je eigenen Interpretationspositionen abverlangen dürfte. Die prinzipielle Differenz von Wissen und Erfahrung, die wir in diesem Beitrag skizziert haben, sollte ernst genommen und methodologisch produktiv gemacht werden, anstatt sie mit vagen Harmonisierungsfloskeln zu verschleiern (oder gar gänzlich auf die Stärken rekonstruktiver Verfahren zu verzichten).

Partizipative Forschung gründet auf mehr oder minder stark ausgeprägten Setzungen im Hinblick auf ungleiche, ungerechte und daher veränderungsbedürftige soziale Teilhabestrukturen. Mit dem in Aussicht gestellten Versprechen der Aufklärung und Emanzipation durch Mittel der Forschung kann eine hohe normative Erwartung hinsichtlich erwünschter Ergebnisse entstehen, mit denen angestrebte Veränderungen begründet werden sollen. Rekonstruktive

Forschung kann wiederum jederzeit zu solchen Ergebnissen führen, die weder in ihrer inhaltlichen Tendenz des zu Entdeckenden vorbestimmbar sind, noch in ihrer richtungsmäßigen Eindeutigkeit für die empirisch-legitimatorische Abstützung normativer Veränderungserwartungen, wie sie partizipativen Projekten oft inhärent sind. Die Offenlegung dieser Grundspannung der beiden eingangs angesprochenen Forschungsintentionen von Veränderung und Verstehen erachten wir jedoch weder als methodisches noch als normatives Problem. Vielmehr ist sie ein Beleg für ein ernsthaftes Bemühen der Forschungsbeteiligten um Verständigung über die milieubedingten Erwartungen hinsichtlich des Zwecks und der Ziele der Forschung.

Literatur

- Aden, Samia/Schmitt, Caroline/Uçan, Yasemin/Wagner, Constantin/Wienforth, Jan (2019): Partizipative Fluchtmigrationsforschung. Eine Suchbewegung. In: *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, 3, 2, S. 302–319.
- Anastasiadis, Maria/Wrentschur, Michael (2019): Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten. Intentionen und Realisierungen partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft* 3, S. 9–25.
- Asbrand, Barbara/Demmer, Christiane/Heinrich, Martin/Martens, Matthias (2019): Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“. In: *WE_OS-Jahrbuch*, 2, S. 42–54.
- Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Daßler, Henning/Dobslaw, Gudrun/Henke, Jutta/Schäfers, Markus (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Behrisch, Birgit/Wright, Michael T. (2018): Die Ko-Produktion von Wissen in der Partizipativen Gesundheitsforschung. In: Selke, S./Treibel, A. (Hrsg.): *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–321.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 333–344.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 4, S. 63–81.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.

- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 4, 2. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698/1509> [Zugriff: 31.07.2020].
- Bröckling, Ulrich (2005): Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat. In: Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft, 142, S. 19–22.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Campbell, Fiona (2009): Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness. Palgrave: Macmillan.
- Deppe Ulrike/Keßler Catharina I./Sandring Sabine (2018): Eine Frage des Standorts? In: Maier, M.S./Keßler, C.I./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–68.
- DGSA (= Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit) (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. Sersheim.
- Dinkelaker, Jörg (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eßer, Florian/Schär, Clarissa/Schnurr, Stefan/Schröder, Wolfgang (2020): Einleitung: Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissenproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. Neue Praxis, Sonderheft 16, S. 3–23.
- Friebertshäuser Barbara/Rieger-Ladich Markus/Wigger Lothar (Hrsg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fuhrmann, Laura/Kotzyba, Katrin/Lindacher, Tanja (2018): Normativität in der qualitativ-rekonstruktiven Forschungspraxis. Exemplarische Analysen und fallübergreifende Perspektiven. In: Maier, M.S./Keßler, C.I./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–131.
- Gabriel, Oskar W. (2020): Partizipation im Wandel. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Der lange Weg zur Einheit. URL: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/308683/partizipation-im-wandel> [Zugriff: 31.07.2020].
- Hamann, Julian (2016): The visible hand of research performance assessment. Higher Education, 72, S. 761–779.
- Hamann, Julian/Maeße, Jens/Gengnagel, Vincent/Hirschfeld, Alexander (Hrsg.) (2017): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Hametner, Katharina (2013): Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In: Langer, P.C./Kühner, A./Schweder, P. (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–147.

- Hauser, Mandy (2020): Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimerl, Katharina/Pichler, Barbara/Plunger, Petra/Tatzer, Verena C./Reitlinger, Elisabeth (2019): Partizipation von Menschen mit Demenz fördert ihre Gesundheit. In: Gebhard, D./Mir, E. (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Prävention für Menschen mit Demenz. Grundlagen und Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–122.
- Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.) (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, Ronald (2020): Zentrale Merkmale interpretativer Sozialforschung. In: Hitzler R./Reichert, J./Schröer, N. (Hrsg.): Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 82–98.
- Holtmann, Everhard (Hrsg.) (2019): Die Umdeutung der Demokratie. Politische Partizipation in Ost- und Westdeutschland. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kubisch, Sonja (2014): Spielarten des Rekonstruktiven. Entwicklungen von Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungssprachen. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–172.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Matthes, Joachim (1993): Über das Erfahren von Erfahrung. In: Schneider, H.-J./Inhetveen, R. (Hrsg.): Enteignen uns die Wissenschaften? Zum Verhältnis zwischen Erfahrung und Empirie. München: Wilhelm Fink, S. 101–123.
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, P.C./Kühner, A./Schweder, P. (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–98.
- Olsen, Jason/Griffiths, Miro/Sooreanian, Armineh/Porter, Rebecca (2020): Reporting from the Margins: Disabled Academics Reflections on Higher Education. In: Scandinavian Journal of Disability Research, 22, 1, S. 265–274.
- Opielka, Michael/Wißkirchen, Magdalena (2020): So macht man Teilhabe. Abschlussbericht der Evaluation. Unter Mitarbeit von Philipp Herbrich, Timo Hutflesz und Sophie Peter. Siegburg: Institut für Sozialökologie (ISÖ). URL: <https://www.isoe.org/wp-content/uploads/2020-5-25-isoe-text-2020-2-so-macht-man-teilhabe-abschlussbericht-der-evaluation.pdf> [Zugriff: 31.07.2020].
- Otten Matthias (2019): Partizipative Forschung zur Teilhabe von geflüchteten Menschen mit Behinderung. In: Kломann, V./Frieters-Reermann, N./Genenger-Stricker, M./Sylla, N. (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–194.
- Otten, Matthias (2020): Kategorisierung und Repräsentation: Methodologische Grenz erkundungen zur Forschung über Flucht und Behinderung. In: Brehme, D./Fuchs, P./Köbsell, S./Wesselmann, C. (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und Vereinnah-

- mung. Disability Studies in deutschsprachigen Ländern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 151–157.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Reichert, Jo (2013): Gemeinsam Interpretieren. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, Jo (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 20, 1, Art. 3. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3205/4324> [Zugriff: 31.07.2020].
- Reim, Tanja/Riemann, Gerd (1997): Die Forschungswerkstatt. In: Jakob, Giesela/Wensierski, H.-J. von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim: Juventa, S. 223–238.
- Ruck, Nora/Rutherford, Alexandra/Brunner, Markus/Hametner, Katharina (2019): Scientists as (Not) Knowing Subjects: Unpacking Standpoint Theory and Epistemological Ignorance from a Psychological Perspective. In: O'Doherty, K./Osbeck, L.M./Schraube, E./Yen, J. (Hrsg.): Psychological studies of science and technology. Cham: Palgrave Macmillan, S. 127–148.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Sierck, Udo (2012): Selbstbestimmung statt Bevormundung. Anmerkungen zur Entstehung der Disability Studies. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–38.
- Sprung, Annette (2016): Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 27, URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf> [Zugriff: 31.07.2020].
- Sturzenhecker, Benedikt (2018): Riskant: Wird partizipativ gemeinte Jugend- und Jugendarbeitsforschung kolonialisierend? In: Soziale Passagen, 10, S. 135–140.
- Thomas, Stefan (2020): Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Ein methodischer Überblick. In: Thomas, S./Rothmaler, J./Hildebrandt, F./Budde, R./Pigosch, S. (Hrsg.): Partizipation in der Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–66.
- Thomas, Stefan/Rothmaler, Josef/Hildebrandt, Frauke/Budde, Rebecca/Pigosch, Stephanie (Hrsg.) (2020): Partizipation in der Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Treptow, Rainer (2015): Unhintergebarkeit. Überlegungen zur Lebenswelt und ihrer Letztbegründung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 13, 2, S. 214–222.
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, Hella von (2018): Partizipative Forschung. In: Akremi, L./Baur, N./Knoblauch, H./Traue, B. (Hrsg.): Handbuch interpretativ forschen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 161–182.

- Virokannas, Elina/Liuski, Suvi/Kuronen, Marjo (2020): The contested concept of vulnerability – a literature review. In: *European Journal of Social Work*, 23, 2, S. 327–339.
- Wagner-Willi, Monika (2011): Standortverbundenheit und Fremdverstehen. Anmerkungen zum Themenschwerpunkt ‚Partizipative Forschung‘ der Fachzeitschrift *Teilhabe* 1/11. In: *Teilhabe*, 50, 2, S. 66–68.
- Wagner-Willi, Monika (2016): Kritischer Diskurs inklusiver Forschung aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Buchner, T./Koenig, O./Schuppener, S. (Hrsg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216–230.
- Wright, Michael (2013): Was ist Partizipative Gesundheitsforschung? In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8, 3, S. 122–131.

Repräsentation

Empirische Herangehensweisen der Subjektivierungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Ralf Parade, Niels Uhlendorf

1 Einleitung

Subjektivierung hat sich zu einem zentralen Konzept in der gegenwärtigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung entwickelt. In den dazu erschienenen Arbeiten wurden unter anderem Neuausrichtungen klassischer Bildungsbegriffe vorgenommen (Ricken 2006), sich transformierende Subjektkulturen nachgezeichnet (Reckwitz 2006) und migrationsgesellschaftliche Ordnungen (Mecheril 2014) sowie gouvernementale Regime der Selbstführung (Bröckling 2007; Lessenich 2008) re- bzw. de-konstruiert. Zentrale Bezugspunkte waren dabei zunächst die Arbeiten von Althusser (2010, 2012), der die Stabilität und Reproduktion einer Gesellschaftsordnung von repressiven und ideologischen Staatsapparaten ausgehen sah, die vermittels Operationen der *Anrufung* (freie) Subjekte als solche überhaupt erst konstituieren, diese jedoch gleichzeitig unterwerfen und für eine Ideologie ‚rekrutieren‘.¹ Unter anderem in Anlehnung daran sind Foucaults historische Analysen zu Subjektivierungen entstanden, die stets an der Schnittstelle von kontingenten Wissensordnungen, Machtkonstellationen und Selbstkonstitution situiert waren (etwa Foucault 2004a, 2004b, 1993, 2007; ausführlich dazu Saar 2007). Weiterführende Überlegungen sind bei Butler (2014, 1997, 2013) zu finden, der neben einer stärkeren Akzentuierung der sprachlich-performativen Hervorbringung von Identitäten sowie der Ver-Körperung kultureller Normen das Verdienst zukam, auf die Fragilität von Subjektivierungsprozessen hingewiesen zu haben und so Akte etwa der Subversion und Transformation mitzudenken. Für die Auseinandersetzungen mit Fragen zur Handlungsmacht im Kontext

1 Der Begriff der ‚Anrufung‘ resp. *interpellation* wird häufig mit einer von Althusser beschriebenen illustrierenden Szene zwischen einem Polizisten und einem Fußgänger in Verbindung gebracht. Diese ist mittlerweile in vielfacher Hinsicht analysiert und weitergedacht worden (z.B. Bröckling 2012) und soll an dieser Stelle nicht noch einmal aufgegriffen werden.

von Subjektivierungsgeschehen waren zudem Hall (2004) sowie Laclau und Mouffe (2006) zentral.

Während die verschiedenen Ansätze mittlerweile in erstaunlich heterogener Weise für Theoriebildungen aufgegriffen und weitergedacht worden sind, hat sich zugleich ein breites Spektrum an empirischen Ansätzen herausgebildet. Im Kontext der Erziehungswissenschaft bieten Subjektivierungsanalysen hierbei vielfältige Zugänge zu Prozessen des gesellschaftlichen Wandels. Sie ermöglichen die Analyse sich wandelnder normativer Ordnungen und ihrer Auswirkungen auf die Subjektkonstitution, aber auch der Produktion von Subjektpositionen im praktischen Vollzug und ihrer Rückwirkung auf das Ordnungsgefüge. Der Heterogenität von Herangehensweisen ist es dabei wohl auch geschuldet, dass Versuche einer Systematisierung und einer Gegenüberstellung von Potenzialen wie auch blinden Flecken der jeweiligen Ansätze größtenteils noch ausstehen. Vor diesem Hintergrund sollen im vorliegenden Beitrag Überschneidungen wie auch Differenzen nachgezeichnet werden, um zu fragen, welche Formen der Subjektivierung im Feld der Erziehungswissenschaft jeweils in den Blick genommen werden können und welche nicht. Bei allen Differenzen der Herangehensweisen zeigt sich hierbei die Gemeinsamkeit, dass heterogenen kulturellen Repräsentationen nachgespürt wird, in denen diverse Subjektpositionen entstehen (Hall 1997), die von Individuen oder Kollektiven aufgegriffen, enacted, transformiert und mitunter auch bewusst abgelehnt werden.

Zur (heuristischen) Systematisierung dieser Ansätze sollen im Folgenden drei Forschungsstile gegenübergestellt werden: Im ersten Teil werden Ansätze der Subjektivierungsforschung besprochen, die sich aus einer Weiterentwicklung von biografieanalytischen Ansätzen ergeben haben. Im zweiten Teil soll es um Ansätze gehen, die sich aus verschiedenen wissenssoziologischen Traditionen herausgebildet haben, jedoch nicht (oder nur peripher) in Anlehnung an biografietheoretische Ansätze. Im dritten Teil soll es um praxeologische Ansätze gehen, die sich mit der Beobachtbarkeit von Subjektivierungspraktiken (z.B. im Unterricht) auseinandersetzen. Im Fazit sollen die Potenziale wie auch Grenzen der jeweiligen Ansätze reflektiert werden.

2 Subjektivierung und biografische Artikulation

Im Rahmen der Biografiewissenschaften werden Subjektivierungsgeschehen gegenwärtig zunehmend problematisiert (vgl. Spies/Tuider 2017a). Über lange Zeit – und zum Teil auch weiterhin – haben sich Biografie- und Diskursforschung im deutschsprachigen Raum jedoch unabhängig, wenn nicht in bewusster Abgrenzung voneinander entwickelt. Insbesondere das zentrierte und

autonome Subjektverständnis, das bei vielen biografieanalytischen Arbeiten mindestens implizit mitschwang, schien inkompatibel mit der poststrukturalistischen Annahme eines dezentrierten Subjekts (vgl. Bender 2010; Spies/Tuider 2017b). In den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Biografiefor-schungen kam es jedoch bereits seit den 1990er und 2000er Jahren zu einem zunehmenden Einbezug diskursanalytischer Ansätze. Arbeiten wie die von Koller (1999) und Reh (2003) thematisierten die Biografie beispielsweise weit stärker als rhetorische Herstellung eines Subjekts, wobei auch einige zentrale Annahmen etwa von Schütze (2016) infrage gestellt wurden. Statt von einer Biografie als möglichst getreuer Abbildung von ‚wahrer Subjektivität‘ wurde eher von Herstellungsprozessen im Sinne von ‚doing biography‘ ausgegangen (vgl. Apitzsch et al. 2006; Bukow/Spindler 2006). Bukow und Spindler (2006) haben hierfür das Bild eines „biographischen Jongleurs“ vorgeschlagen, „der sich mal familial, mal formal und mal global gibt“ (ebd.: 34) und zwischen solchen Ebenen auch immer wieder hin und her wechselt. Zentral für die methodologische Entwicklung war auch die Arbeit von Freitag (2005), die Diskurse über ‚contergangeschädigte‘ Kinder und „Geschichten der biographischen Auseinandersetzung mit ‚wahrem‘ Wissen“ (ebd.: 179) darüber herausarbeitete. Ausgehend davon wurde die Frage bearbeitet, inwieweit das Wissen angenommen, transformiert oder auch abgelehnt wird. Schäfer und Völter (2005) betonten ebenfalls, dass die Erzählung einer Lebensgeschichte als biografische Arbeit im Prozess zu verstehen sei, die gerade nicht identitätsfixierend sei und nicht Vorstellungen eines festen Subjektkerns hervorbringe, sondern immer auch zur Relativierung von bestehenden Annahmen führe. Die Erzählung über sich selbst erscheint damit weniger als Ausdruck eines authentischen Selbst, sondern eher als fortlaufende Auseinandersetzung mit herrschenden Subjekt-diskursen und -normen.

Zentral für die Weiterentwicklung der wechselseitigen Analyse von Diskurs und Biografie war die Auseinandersetzung mit Stuart Hall, für die sich vor allem Spies (2010, 2015, 2017) verantwortlich zeigte. Hall (2004) beschreibt Identitäten als prozesshaft und stets in Abhängigkeit von Diskursen, Repräsentationsweisen und Ordnungssystemen. Man könne sie nur punktuell fassen als jeweils temporären „Punkt des Vernähens [...] zwischen Diskursen und Praktiken auf der einen Seite [...] und Prozessen, die Subjektivitäten produzieren auf der anderen Seite“ (ebd.: 173). Mit dieser Metapher sind Möglichkeiten der Rekombination und der Neuschaffung von Subjektpositionen stets mit angedacht und Biografien können als Verkettungen von Diskursen verstanden werden, die durch gesellschaftliche Hierarchien strukturiert sind und sich im Rahmen dessen zu einer (temporären) Einheit zusammenfügen. Hall kritisiert dabei auch am Spätwerk Foucaults, dass dieser Handlungsmacht und Widerstand gegen diskursive Wissensordnungen zu wenig berück-

sichtige² und greift in Opposition dazu den Begriff der ‚Artikulation‘ auf, der als handlungsmächtige Praxis des Verknüpfens von Diskursen zu verstehen sei, wodurch Subjektpositionen hervorgebracht wie auch verändert werden³. Das Subjekt wird demnach nicht lediglich in eine Position hineingerufen, sondern eignet sich diese immer auch auf eigensinnige Weise an. Ausgehend davon entwickelt Spies (2010, 2017) den Ansatz, *Biografien als Artikulationen zu analysieren*, d.h. als zeitweilige Identifikation, die mit Hilfe von vorhandenen Diskursen und Diskursregeln hervorgebracht wird. Einerseits lässt sich in diesem Zusammenhang herausarbeiten, welche Selbst- und Fremdpositionierungen in Bezug auf Diskurse vorgenommen werden, was in Anlehnung an Bamberg (1997) sowie Lucius-Hoene und Deppermann (2004) herausgearbeitet wird. In diesem Kontext stellt sich dadurch immer wieder neu die Frage, „innerhalb welchen Diskurses eine bestimmte Position eingenommen wird“ (Spies 2015: 151) und damit auch, inwieweit Diskurse genutzt werden, um die eigene Biografie interaktiv hervorzubringen. Andererseits lässt sich beschreiben, mit welchen diskursiven Regeln Biografien überhaupt erzählt werden, d.h. die biografische Erzählung selbst kann diskursanalytisch interpretiert werden.

Die Verbindung aus Subjektivierungsforschung und Bourdieus Überlegungen zur Stabilisierung hegemonialer Ordnungen wurde in der poststrukturalistisch informierten Biografieforschung bislang eher selten hergestellt und kann weiterhin als Leerstelle angesehen werden. Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Didero (2014) dar, die sich zunächst auch an dem Ansatz von Spies orientiert, um ihn mit Fragen zur symbolischen Herrschaft in einem sozialen Feld zusammenzuführen. Inwieweit Akteur*innen bestimmte Sichtweisen auf die Welt einnehmen, welcher ‚illusio‘ sie sich verschreiben, wird dann aus der Einbindung ihrer jeweiligen Dispositionen in strukturelle Zwänge heraus interpretiert.

Übergreifend lässt sich an dieser Stelle zudem festhalten, dass in den hier beschriebenen Arbeiten zum Konnex aus Biografie und Diskurs bislang wenig Konsens darüber herrscht, in welcher Weise Diskurse überhaupt in die Analyse einbezogen werden. Beispielsweise wird die biografische Erzählung teils selbst mit diskursanalytischer Terminologie ausgewertet (z.B. Rose 2012), aus dem Forschungsstand wird ein Diskurs über den Gegenstand entwickelt und mit biografischen Erzählungen ins Verhältnis gesetzt (z.B. Spies 2010; Didero 2014) oder Diskurs und Biografie werden als zwei Materialsarten verstanden, die in unterschiedlichen Schritten ausgewertet und aufeinander bezogen werden (z.B. Freitag 2005; Uhlendorf 2018). Gerade diese dritte Vari-

2 Zu der Bedeutung von Handlungsmacht und Widerständigkeit in diesem Zusammenhang vgl. Thon 2016.

3 Dabei bezieht sich Hall auch auf Laclau und Mouffe (2006), die Subjekte als Artikulationen einer Vielzahl von möglichen, in Diskursen produzierten Subjektpositionen verstehen.

ante weist bereits zahlreiche Schnittstellen zu wissenssoziologisch informierten *Subjektivierungsanalysen* auf, wie sie im Folgenden beschrieben werden.

3 Subjektivierungsanalysen im Gefolge der Wissenssoziologie

Zunächst ist es das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (folgend: WDA), das hier wichtige Impulse geliefert hat (vgl. Keller 2011a). Die WDA steht bekanntermaßen in der Tradition der hermeneutischen Wissenssoziologie (z.B. Soeffner 1989; Hitzler/Reichert/Schröder 1999) im Anschluss an Berger und Luckmann (1966), erweitert diese jedoch um diskurstheoretische Vorannahmen und Konzepte, die dem Foucaultschen Theoriegebäude entlehnt sind (vgl. Keller 2011a: 149). Der Diskursansatz wird damit systematisch in das interpretative sowie das sozialkonstruktivistische Paradigma integriert und mittels Erhebungs- sowie Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung empirisch anschlussfähig gemacht (vgl. Keller/Truschkat 2013: 15). Grundsätzlich ist der WDA daran gelegen, „Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d.h. Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. sozialen (kollektiven) Akteuren zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren“ (Keller 2011b: 59). Folglich wirft sie auch die Frage danach auf, inwiefern diskursiv vermittelte Subjektpositionen und Wissensbestände in die subjektiven Selbst- und Weltdeutungen ihrer Adressat*innen Eingang finden, ob diskursive Anrufungen also eine unmittelbare Machtwirkung zeitigen, Umdeutungen unterliegen, unbeachtet bleiben oder gänzlich negiert werden (vgl. Keller 2011a: 267).

Jener Frage nach den konkreten Subjektivierungsweisen und Selbst-Positionierungen wendet sich die *empirische Subjektivierungsanalyse* zu (programmatisch Schürmann/Pfahl/Traue 2018; Bosančić/Pfahl/Traue 2019), die sich sowohl in der Soziologie (Schürmann 2013; Bosančić 2014; Traue/Schünzel 2014) als auch im Feld der Erziehungswissenschaft seit längerem etablieren konnte (vgl. etwa Pfahl 2011; Pfahl/Traue 2013). Neben einer hermeneutisch-interpretativen Forschungshaltung und dem Insistieren auf einem iterativ-zyklischen Forschungsprozess, der von der rezepthaften Schritt-für-Schritt-Abfolge formalisierter Methoden der Datenauswertung Abstand nimmt, kennzeichnet die empirische Subjektivierungsanalyse maßgeblich die Maxime einer „doppelten Empirie“ (vgl. Bosančić/Pfahl/Traue 2019: 143ff.). Votiert wird demnach „für einen expliziten Einbezug diskursanalytischer Daten, die mit biografischem, visuellem und ethnografischem Datenmaterial ins Verhältnis gesetzt werden“ (ebd.: 139). Wenngleich auch auf Berührungspunkte hinge-

wiesen wird, so gehen doch mit einem solchen Anspruch Abgrenzungsbewegungen gegenüber biografieanalytischen Studien dergestalt einher, dass es diesen – so der Versuch überhaupt unternommen wird – aus Sicht der empirischen Subjektivierungsanalyse nicht gelingt, den Konnex von Diskurs und Biografie vollumfänglich einzuholen, wenn lediglich bestimmte Redewendungen, Metaphern, Begrifflichkeiten usw. aus biografischen Erzählungen an Diskurse rückgebunden werden (vgl. ebd.). Vielmehr bedürfe es einer der Logik der Abduktion folgenden systematisch-verschränkenden Analyse von spezifizierten Kenntnissen über diskursive Deutungsangebote sowie den rekonstruierten Orientierungen, Deutungen und Praktiken der Erforschten. Ähnlich kritisch werden folglich auch Forschungsunternehmungen bewertet, die es sich zur Aufgabe machen, auf Basis einer einzigen subjektbezogenen Datensorte (etwa Interviews, Bilder usw.) Aussagen über normative Ordnungen oder gar Subjektivierungsprozesse zu treffen, da bei diesen keine methodisch kontrollierte Relationierung von subjektiven (angeeigneten) Wissensbeständen und diskursiven Ordnungen vorgenommen werden könne (vgl. Schürmann/Pfahl/Traue 2018: 859) – gemeint ist hiermit im Speziellen die *dokumentarische Subjektivierungsanalyse*.

Die dokumentarische Methode kann etwas mehr als 30 Jahre nach ihrer Grundlegung (vgl. Bohnsack 1989) als eine der etabliertesten Methoden der qualitativen Sozialforschung gelten und wird vor allem in den vergangenen Jahren stetig modifiziert, differenziert sowie auf neue Anwendungskontexte ausgeweitet (vgl. Amling et al. 2019), was auch die Analyse von Subjektivierungsgeschehen einschließt (etwa Geimer 2014, 2019; Geimer/Amling 2019; Amling/Geimer 2016). Als ein Initialfunke hierfür kann Bohnsacks (2014) erweiterte Konzeption des Orientierungsrahmens gesehen werden, die ein potenzielles Spannungsverhältnis von Habitus (resp. Orientierungsrahmen im engeren Sinne) und Orientierungsschemata postuliert und als wesentliche Elemente der letzteren nun auch die aus dem interpretativen Paradigma importierten Konzepte der Norm und der sozialen Identität ausweist. Im Nachgang erfolgt alsdann eine Ausdifferenzierung der von Mannheim (1980) unterschiedenen Formen konjunktiven und kommunikativen Wissens (vgl. Bohnsack 2017: 143), wobei insbesondere die Unterteilung in exterior zum Habitus angelegtes imaginäres kommunikatives Wissen und imaginatives kommunikatives Wissen, das als Orientierungsfolie handlungsleitend wird (vgl. ebd.: 156), entscheidend ist. Gerade die Ausdifferenzierung der Wissensformen und das erweiterte Begriffsrepertoire der dokumentarischen Methode sind es, die diese aus Sicht der an sie anschließenden Subjektivierungsanalyse für die Untersuchung von Subjektivierungsgeschehen besonders prädestiniert (vgl. Geimer/Amling 2019: 120). Dem Vorwurf der Ermangelung einer diskursanalytisch fundierten und methodologisch zwingenden Doppelempirie, um Normen und Identitätsmodelle jenseits ihrer Aneignung (und ggf. Umdeutung) überhaupt erfassen zu können, entgegen Geimer und Amling (2018:

25f.; Herv. i.O.), „dass sich Subjektpositionen kaum *verlässlich jenseits* ihrer Aneignung und Aushandlung identifizieren lassen [...] Vor diesem Hintergrund stellt sich einer rekonstruktiven resp. dokumentarischen Subjektivierungsforschung die Frage, inwiefern sich normative Adressierungen auch zunächst *unabhängig* von ideologiekritischen und/oder diskursanalytischen Untersuchungen rekonstruieren lassen bzw. inwiefern sie sich in Äußerungen von beforchten Akteur_innen dokumentieren“. Telos der Analyse bleibt schlussendlich eine mehrdimensionale (Passungs-)Typologie, die (hegemoniale) Subjektnormen – die sich in den Aussagen, Praktiken und Artefakten der Subjekte dokumentieren, müsste ergänzt werden – und Habitus der Beforschten in ein Verhältnis zueinander setzt (vgl. ebd.: 37).

4 Die praxeologisch-poststrukturalistische Subjektivierungsanalyse

Eine weitere Variante der Subjektivierungsforschung, die als genuin erziehungswissenschaftliche ausgewiesen wird (vgl. Rose 2019), verschiebt den Fokus hin zur Analyse von (Re-)Adressierungen auf der Mikroebene. Zentral ist hier zum einen die Annahme, dass sich Subjektivierung in und durch soziale Praktiken vollzieht, wodurch insbesondere Anschlüsse an Butlers Diktum aufscheinen, nach dem Subjektwerdung stets nur als in Sozialität situiertes performatives Geschehen verstanden werden kann. Zum anderen ist ein Einsatzpunkt in der Revision von Honneths Anerkennungstheorie zu sehen (vgl. Balzer/Ricken 2010). Wird Anerkennung nun auch als ein subjektkonstituierendes Geschehen verstanden, ermöglicht dies eine analytische Wendung. Reh und Ricken (2012: 42) haben daher vorgeschlagen, „Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren und damit als grundsätzliche Struktur in und von Interaktion zu interpretieren“. Ziel einer solchen *Adressierungsanalyse* ist es damit, Praktiken sozialer Interaktion als rekursiv verschränkte Adressierungs- und Re-Adressierungs-Sequenzen zu rekonstruieren (vgl. bspw. Reh/Ricken 2012; Rose/Ricken 2017; Rose 2019). Der Prozesshaftigkeit einer solchen Folge von adressierenden Interakten, die mit Hilfe von ethnografischen Protokollen und Videografien eingefangen werden, wird durch ein sequenzanalytisches Vorgehen Rechnung getragen, das Anleihen bei den Werkzeugen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse macht und bei dem heuristische Fragen als Anhaltspunkte der Analyse dienen (vgl. ebd.: 77; Kuhlmann et al. 2017).

Bereits vor der im Umfeld von Ricken entstandenen Adressierungsanalyse bildete sich eine weitere praxeologisch-poststrukturalistische Variante der Subjektivierungsforschung heraus, die sich als *Analytik diskursiver Praktiken*

versteht (vgl. z.B. Langer/Wrana 2010; Ott/Wrana 2010; Wrana 2015a; 2015b). Wie Wrana (2015a: 124) bemerkt, ist der

„analytische Gegenstand einer solchen Perspektive [...] weder die Struktur von Positionen, die im Diskurs vorgegeben sind, noch eine ursprüngliche Handlungsmacht von sich positionierenden Akteur_innen, sondern es sind die Akte und Praktiken des Positionierens im Vollzug – die soziale Praxis der Positionierung ‚in motion‘. Die Frage ist dann, mit welchen diskursiven Operationen das Positionieren verbunden ist und nicht zuletzt, wie das Beziehen von Positionen diese Strukturierungen verändert, inwiefern also die Positionierung im Diskurs den Diskurs transformiert.“

Damit wird einerseits auf eine praxeologisch reformulierte Diskurstheorie aufmerksam gemacht, die der Analyse diskursiver Praktiken zugrunde liegt. Andererseits finden sich Anklänge von Distinktion gegenüber Diskursanalysen, die aus Wranas Sicht einen starken Strukturbegriff und einen – kompensatorisch zwingend – starken Subjektbegriff postulieren. Angespielt wird hier u.a. auf die WDA Kellers (und ihre Anschlüsse), gegen deren hermeneutische Herangehensweise eine Analytik diskursiver Praktiken zudem tiefes Misstrauen hegt (vgl. Wrana 2014: 528f.). Keller, so Wrana, halte „am Subjekt fest, denn er schreibt den Diskursen eine strukturelle Stabilität als Regelsysteme zu, die er als potenziell determinierend begreift. Daher braucht es die Figur des Subjekts gewissermaßen als Gegenpol, es wird zum Garanten von Freiheit und Agency“ (ebd.: 528). Inwiefern Wranas Kritik zutrifft, kann hier nicht umfassend ausgelotet werden, es sollte jedoch erwähnt werden, dass dazu differenzierte Stellungnahmen vorliegen (vgl. etwa Keller 2012, 2014).

5 Fazit

Damit wäre der Schauplatz einer ‚boundary work‘ verschiedener theoretisch-methodologischer Lager grob umrissen, die sich mit den Repräsentationen und Aneignungsweisen von Subjektformationen auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang ließe sich vielleicht noch einmal unterstreichen, dass das wissenschaftliche Feld nicht nur ein Ort der Diskursproduktion ist, sondern damit auch Ort eines Ringens, in dem sich der „Wille zur Wahrheit“ Ausdruck verschafft (vgl. Foucault 1974) – zugleich damit ein Ort der Kämpfe um symbolisches Kapital sowie die Distribution von Positionen und Ressourcen (vgl. Bourdieu 1992).

Doch soll es uns hier noch einmal kurz um eine Zusammenschau der vorgestellten Ansätze gehen samt der jeweiligen Potenziale und Herausforderungen: Für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften ist die Frage nach der Verbindung wirkmächtiger Diskurse mit biografischem Wissen äußerst

zentral, insofern eine Verbindung erinnelter Lebenswelten mit diskursiven Ordnungen nachgezeichnet werden kann und darin auch Fragen zu Bildungsprozessen aufscheinen. Woraus sich dabei ‚die Biografie‘ und woraus sich ‚der Diskurs‘ ableitet, ist hierbei eine jeweils empirisch (nicht ganz leicht) zu beantwortende Frage; darüber hinaus bedarf die Forschung vor dem Hintergrund biografiewissenschaftlicher Theorietraditionen einer Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Subjektvorstellungen. Das Theoriegebäude der empirischen Subjektivierungsforschung ermöglicht wiederum komplexe Mehrebenenanalysen, die neben einer konkreten empirischen Untersuchung von öffentlichen Diskursen und Spezialdiskursen auch deren Verwobenheit mit (individuellen wie kollektiven) Subjektivitäten, Praktiken und Artefakten in den Blick bekommen. Die unterschiedlichen Ebenen und empirischen Materialformen in der Forschungspraxis nicht subsumptiv-validierend und/oder simplifizierend zusammenzuführen, stellt hierbei die wohl größte Herausforderung dar. Als Vorzug der dokumentarischen Subjektivierungsanalyse kann zum einen der elaborierte methodische und begriffliche Werkzeugkasten der dokumentarischen Methode wie auch eine stärkere Gewichtung von impliziten Wissensbeständen gelten, was eine Relationierung habituelier Orientierungen und ausgedeuteter normativer Ordnungen und Subjektcodes ermöglicht. Die Herausforderung besteht gleichwohl darin, einerseits das Theoriegebäude der praxeologischen Wissenssoziologie wohlbedacht mit poststrukturalistischen Konzepten sowie Theorien in Kontakt zu bringen, und sich andererseits bei Subjektivierungsanalysen nicht darin zu erschöpfen, Habitus mit präsupponierten ‚Container-Selbstern‘ wie dem ‚authentischen Selbst‘ in ein Verhältnis zu setzen. Die praxeologisch-poststrukturalistischen Subjektivierungsanalysen legen den Schwerpunkt auf die Analyse von Mikroprozessen der Adressierung und Positionierung in diskursiven Praktiken und vermögen es, aufgrund ihrer theoretischen Anlage typische „Minenfelder“ der Subjektivierungsforschung wie das Subjekt-Struktur-Problem zu umschiffen. Ist in dieser Hinsicht ein relativ unbestimmtes oder negativ bestimmtes Subjektkonzept (kein Ort der Sinngenerierung, kein generatives Prinzip usw.), in dem dieses als Appendix von Praktiken entworfen wird, eine Stärke jener Ansätze, könnten Vertreter*innen anderer methodologischer Schulen hier bestimmte Forschungsfokusse, die gerade durch die Eliminierung des Subjekts aus der Analyse verunmöglicht werden, schmerzlich vermissen. Es stellt sich dann etwa die Frage, was es ist, das da (re-)adressiert oder sich positioniert.

Bei allen Potenzialen der Ansätze ließen sich thematisch zugleich noch Myriaden an potenziellen Einsätzen aufzeigen – ein paar seien kurz erwähnt: Im Zuge von fortschreitenden Mediatisierungs- und Digitalisierungstendenzen werden künftig vermehrt Subjektivierungsgeschehen im Zusammenhang mit digitalen Medien zu untersuchen sein (vgl. dazu etwa Allert/Asmussen/Richter 2017; Gentzel et al. 2019). Aus differenztheoretischer Perspektive rücken etwa sich wandelnde Anrufungen behinderter (vgl. etwa Pfahl 2011;

Buchner 2018) und migrantischer Subjekte im Kontext von Bildung und Erziehung in den Blick (vgl. Hoffarth 2016; Akbaba 2019). Im Wissenschaftsbetrieb bedarf die Frage nach der Herstellung akademischer Subjekte noch umfangreicherer Analysen (vgl. bisher Angermüller 2017). Auch auf der Ebene der Schule stehen noch Forschungen aus, die ihre ökonomische Durchdringung sowie diesbezüglich subjektivierende Machtwirkungen auf das pädagogische Personal, Schulleitungen, auf Schüler*innen, Eltern usw. in den Blick nehmen (Ausnahme: Kollender 2020). Die Konstituierung von Lehrer*innen-subjekten im Zuge verschiedener Formate und Stationen der Lehrer*innenbildung kann ebenso weitgehend als Leerstelle markiert werden (Ausnahme: Pille 2013; Rauschenberg 2021). Zuletzt gilt es, noch stärker als bisher die Psychologie als eine Hauptbezugsdisziplin von Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Forschung zu perspektivieren (vgl. Rose 1998; Reichenbach/Oser 2002; Gelhard 2018). Es stellt sich hier etwa die Frage, inwiefern psychologische Wissensbestände und Konzepte im Bereich von Bildung und Erziehung Subjektivierungsprozesse maßgeblich anleiten.

Literatur

- Althusser, Louis (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (1. Halbband). Hamburg: VSA.
- Althusser, Louis (2012): *Über die Reproduktion* (2. Halbband). Hamburg: VSA.
- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): *Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17, 3, Art. 18, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181> [Zugriff: 02.07.2020].
- Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Schondelmayer, Anne-Christin/Thomsen, Sarah/Stützel, Kevin (2019): *Editorial: Neue Perspektiven der Dokumentarischen Methode*. In: Dies. (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Angermüller, Johannes (2017): *Akademische Subjektivierung. Was Statuskategorien über wissenschaftliche Karrieren in Frankreich im Vergleich zu den USA, Großbritannien und Deutschland sagen*. In: Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hrsg.): *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–54.
- Apitzsch, Ursula/Fischer, Wolfram/Koller, Hans-Christoph/Zinn, Jens (2006): *Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern ein Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne*. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuider, E./Yildiz, E. (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37–60.

- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Bamberg, Michael (1997): Positioning between Structure and Performance. In: *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1–4, S. 335–342.
- Bender, Désirée (2010): Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativbiographischen Interviews nach Fritz Schütze. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10, 2, S. 293–318.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (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: Springer VS, S. 33–54.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosančić, Saša/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2019): Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hrsg.): *Diskursive Konstruktionen. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–150.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (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 von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 131–144.
- Buchner, Tobias (2018): *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Spindler, Susanne (2006): Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte. Eine einführende Diskussion. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuiider, E./Yildiz, E. (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–35.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2013): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): *Das Unbehagen der Geschlechter* (17. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Didero, Maike (2014): *Islambild und Identität. Subjektivierungen von Deutsch-Marokkanern zwischen Diskurs und Disposition*. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung des Diskurses*. München: Hanser.

- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Foucault, M./Martin, R./Martin, L.H./Paden, W.E./Rothwell, K.S./Gutman, H./Hutton, P.H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 24–62.
- Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978–1979. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2007): Subjekt und Macht. In: Ders.: Ästhetik der Existenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 81–104.
- Freitag, Walburga (2005): Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen. Münster: Waxmann.
- Geimer, Alexander (2014): Das authentische Selbst in der Popmusik. Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 39, 2, S. 111–130.
- Geimer, Alexander (2019): Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen für die künstlerische Praxis. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20, 1, S. 157–174.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In: Dörner, O./Loos, P./Schäffer, B./Schondelmayer, A.-C. (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen: Barbara Budrich, S. 117–134.
- Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. (3. Aufl.). Zürich: diaphanes.
- Gentzel, Peter/Krotz, Friedrich/Wimmer, Jeffrey/Winter, Rainer (Hrsg.) (2019): Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitution in mediatisierten Alltagswelten. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, Stuart (1997): The Work of Representation. In: Ders. (Hrsg.): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Thousand Oaks: Sage, S. 13–69.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation (Ausgewählte Schriften 4). Hamburg: Argument.
- Hitzler, Ronald/Reichert, Jo/Schröder, Norbert (Hrsg.) (1999): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: Halem.
- Keller, Reiner (2011a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, Reiner (2011b): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69–107.
- Keller, Reiner (2014): Assoziationen. Über Subjektprobleme des Poststrukturalismus und die Perspektive der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Pöferl, A./Schröder, N. (Hrsg.): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–94.

- Keller, Reiner/Bosančić, Saša (2017): Conchita Wurst oder: Warum ich (manchmal) ein(e) Andere(r) ist. Macht, Subjekt, Handlungsfähigkeit – Über Erleben, Erfahren und (Auto-)Biographisieren aus Sicht der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–42.
- Keller, Reiner/Truschkat, Inga (2013): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–23.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93, 2, S. 234–235.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2010): Diskursanalyse und Diskursforschung. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernamentalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 155–181.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2013): 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, Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–450.
- Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.
- Rauschenberg, Anna (2021): Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg. Adressierungsanalytische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.

- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.) (2002): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim, München: Juventa.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Rose, Nikolas (1998): *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saar, Martin (2007): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schäfer, Thomas/Völter, Bettina (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 161–188.
- Schürmann, Lena (2013): Schmutz als Beruf. Prekarisierung, Klasse und Geschlecht in der Reinigungsbranche. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schürmann, Lena/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2018): Subjektivierungsanalyse. In: Akremi, L./Baur, N./Knoblauch, H./Traue, B. (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ forschen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 858–885.
- Schütze, Fritz (2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: Ders.: *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 55–74.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Spies, Tina (2015): „Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben“. Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–158.

- Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–90.
- Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2017a): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2017b): *Biographie und Diskurs – eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 2, S. 185–198.
- Traue, Boris/Schünzel, Anja (2014): Visueller Aktivismus und affektive Öffentlichkeiten: Die Inszenierung von Körperwissen in ‚Pro-Ana‘ und ‚Fat acceptance‘-Blogs. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39, 1, S. 121–142.
- Truschkat, Inga (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–138.
- Uhlendorf, Niels (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, Daniel (2014): Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In: Angermüller/Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 511–536.
- Wrana, Daniel (2015a): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, S./Kessl, F./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.
- Wrana, Daniel (2015b): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, F./Daniel, A./Hillebrandt, F. (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 121–144.

De-Subjectivation and Re-Positioning: Images, Imagination, Imaginaries as Interventions into the Gaze

Towards a Discourse-Based Design Research Approach in the Field of Refugees' Inclusion and Women's Empowerment Professionalisation

Sepideh Abedi Farizani, Susanne Maria Weber, Sarah Wieners

1 Introduction

While migration research long limited its focus on the migration of men, Castles and Miller (1993) pointed out that women worldwide outnumber men in interstate migration processes. According to Piper (2010), women have been invisible in migration studies for a long time and their socio-economic participation has not been considered in this area. While in this case research has made visible the number of women migrating around the globe, feminist and postcolonial science studies have pointed to the scientific processes, the episteme, and the gaze that renders female refugees' standpoint and perspective invisible or victimises them. Because these perspectives become relevant for migration and labour market integration policies, especially for female migrants from the Middle East (Abedi Farizani 2021; Erel 1998), it is necessary to turn the focus on knowledge production and the question, which standpoints scientific knowledge production makes visible, which images it creates.

The manner in which epistemes render standpoints invisible is shown by Spivak (1994) in her essay *Can the subaltern speak?* Using the example of widow-burning (sati) in India in the 18th century, Spivak shows how this practice was referred to in colonial discourses as well as in local discourses. Whereas in colonial discourses women are portrayed as victims of a backward, misogynist culture, local Indian discourses determine the position of the widow through national and patriarchal discourses. In these two hegemonic discourses, the position and perspective of the widow herself are not visible, thus making her position subaltern. If we ask the Foucauldian question "who

is speaking? Who, among the totality of speaking individuals, is accorded the right to use this sort of language?" (Foucault 1972: 50), the example of widow burning shows how hegemonic discourse permeates speaking positions and creates certain visibilities. It makes obvious that the knowledge of the discourses becomes powerfully effective for the agency of individuals.

As Foucault shows, knowledge is always embedded in epistemes and never neutral; it is always brought forth in and through epistemes which Foucault understands as the "totality of relations that can be discovered, for a given period, between the sciences when one analyses them at the level of discursive regularities" (ibid.: 191). It produces and is produced through the gaze, i.e. through institutional ways of looking that creates images and visibilities. Research gazes and their epistemological foundation thus become relevant in research settings with regard to the question "For whom is speaking possible?". The question that we discuss in this paper is: In which way can research designs transform representational orders and democratise research settings to support de-subjectivation and re-positioning?

In chapter 1, we elaborate the Foucauldian concept of 'gaze' and show how this epistemological perspective is crucial for a critical research methodology. We use Foucault's discourse methodology to reflect on the epistemic foundations and the gaze of research on female refugees. From the here suggested discourse-oriented perspective, the gaze of academic knowledge production thus becomes the object of a self-reflexive turn within research. We develop our argumentation of the gaze by relating it to viscourse in order to highlight the interplay of visual presentations and their embeddings in discourses that subjectify and position subjects (Knorr Cetina 2001: 307; Foucault 1970). Furthermore, we will relate this discourse perspective to collective imaginaries (Castoriadis 1998) in order to develop an organisational educational perspective on organisational change, as according to Castoriadis imaginaries not only reproduce but also shift and transform knowledge. In chapter 2, we therefore argue that in order to shift representational imaginaries and dynamise images, research settings have to be democratised. We introduce participatory design research methodologies and two methodical arrangements and settings in chapter 3. Two different workshop designs will be discussed. The concluding chapter 4 reflects on settings and the use of images and how these enable research and discursive de-subjectivation and re-positioning at the same time.

2 The Gaze of Research: Power/Knowledge/Representation

In a Foucauldian discourse perspective, the 'gaze' can be defined as a systematically power-knowledge-based and institutionalised way of seeing and be-

ing seen. The ‘gaze’ is an institutional and public perspective on not only an individual, but on collectives, too (Foucault 1977). Foucault introduces the concept of ‘gaze’ in *Discipline and Punish*, where he analyses the ‘panopticon’ as an ideal type of prison. In this view, it organises space around the normalising ‘gaze’ of the security guard. In this prison, the security guard, placed in the centre of the circular building, (assumably) always looks at the cells of prisoners. It is this assumed ‘gaze’ of the security guard that aligns prisoners’ behaviour without even watching, thus systematically constituting their subject position. It is this gaze that also produces a specific knowledge as Foucault (1978) for example shows in his study of doctors in hospitals or in psychiatry: It is an institutionalised gaze that analyses the subject down to the bone and thereby simultaneously creates scientific knowledge about an ‘illness’ – for example female hysteria. This gaze and the knowledge it creates thereby brings forth certain subjectivities – for example, the hysterical woman – and assigns them a social position.

The relevance of the ‘gaze’ does not only apply to societal institutions per se, but to research in a specific way. Be it the disciplines of ‘medicine’ or of the ‘policy’, apart from other societal institutions, it is in fact academia being a major producer of knowledge on subject positions. Academia and its gaze are anchored in a powerful episteme, which Foucault (1971) calls the a priori of knowledge. This a priori is the unquestioned structure that grounds knowledge production (Gehring 2004: 38). This knowledge brings forth discourses that structure what is possible and legitimate to say and see as well as what (and who) is hearable and visible.

2.1 *Researching the Other – ‘Othering’ Research?*

Feminist and post-colonial science studies have criticised the position that knowledge is objective, universal, and modern. Feminist critics of knowledge have for example pointed out that knowledge is situated and that knowledge can never be isolated from its political and historical context (Haraway 1988; Code 2006; Harding 1991). They highlight the male gaze of science and scientific knowledge that advances “male-supremacist research, knowledge claims, and their epistemologies and philosophies of science” (Harding 2008: 123). Postcolonial science studies have complemented feminist critique as they indicate how this episteme systematically divides between the ‘modern’, ‘Western’ sciences and the ‘unmodern’ sciences from the global South (ibid.). The epistemic foundation of science thus produces an imperial gaze (Kaplan 1997) that is based on the assumption that the white Western subject is central to research. Spivak (1994) points this out in her essay *Can the subaltern speak?* She shows how Indian women have no position to speak for themselves and be heard because they are only hearable through either the Western gaze of

the coloniser or the gaze of the Indian patriarch. At this intersection of gazes, the agency of Indian women vanishes (Spivak 1994). Regarding the field of forced migration, the position of subalternity does not hold the option of agency – the gaze of ‘modern’ research often only brings forth images of dependent, oppressed, and ‘unmodern’ women (Neuhauser/Hess/Schwenken 2017: 178).

Much of the debate in feminist and post-colonial research thus revolves around the question of representation in research (Schrödter 2014: 29ff.). Who and what do we as researchers present and create in our knowledge? And – considering Foucault – how does the knowledge that we draw upon for our research represents the researched person? It raises the question of who can be the legitimate voice as well as the question of who wants to take on representative responsibility. This question is intimately linked to the problem of how it is possible to represent the perspective of ‘the other’ in an ethical way, i.e. without appropriating, co-opting or doing violence to the other through essentialism (Castro Varela/Dhawan 2020: 211). Speaking in the name of the other is always accompanied by an interpretation, an interpretation of a researcher that walks along the lines of an imperial gaze (Spivak 2003: 423ff.). More visibility and representation is therefore not per se a sign of more agency. Schaffer (2008: 142) summarises this in the following question:

“If subjective seeing as seeing in and out of a subject position is to a high degree unconsciously instructed, how can a seeing that is oriented towards dominant ideals change if it does not want to repeat dominant ways of pejorative, contemptuous or even completely rejecting, i.e. blindness producing seeing?”

How can this representation, the gaze and its images be addressed in research? What does this mean for a critical and potentially transformative organisational education research methodology?

2.2 Institutionalised ‘Gaze’ – Collective ‘Imaginariness’

What Spivak shows is that discourses and their knowledge produce images and subjectivities. In our conceptualisation of discourse, we therefore understand discourse as ‘more than words’ and relate to the notion of ‘viscourse’ to better conceptualise non-linguistic power-knowledge and knowledge production (Knorr Cetina 2001; Foucault 1970). It is not limited to language, but includes the organisation of the visual, the organisation of space and time, the institutionalised ‘gaze’, and transgressions (Foucault 1978). For Knorr Cetina, ‘viscourses’ are an organising structure bringing forth knowledge orders and constituting scientific knowledge. Even the ‘objective’ natural sciences that produce ‘objective’ images, are entangled in discourses – or rather: viscourses and their power-knowledge (ibid.). She showed that the observations of natural

scientific researchers and their communities constructed their 'object' of research. Like this, the 'viscourse' of seeing and the academic researchers gaze was regarded as a visual productive rationality bringing forth a specific academic knowledge production. Images are therefore regarded as constructors of social realities and as elements in power-knowledge constellations and their organising patterns, which Foucault calls 'dispositives' (Weber 2013b; Foucault 1978).

For the political philosopher Castoriadis, society is an imaginary institution; society is something that has to be created again and again in processes of collective imaginary creation. It is in this sense that the imaginary plays a fundamental role for all forms of sociality, because a society that does not have any forms of self-description and self-instituting would be unable to understand itself and exist at all as society (cf. Castoriadis 1997). The imaginary is the basis for every form of sociality and it creates images that underlie every talk of 'something'. What we call 'reality' and 'rationality' owes them in the first place. The imaginary – much like Foucault's 'a priori'/episteme – mediates between the culture and the subject and sets the frame in which subjects can find an existence. The imaginary, however, is not fixed and determined, societies are generally indeterminated and radically open. In this context, the imagination has a creative role and the imaginary can link the ability of people to imagine something new which does not exist yet as well as create new images and rationalities. Castoriadis presents an ontology of creation that pivots around representation and imagination. He understands representation as the "ability to give form to creations", so that imagination is the process of "giving form (representation) and meaning (signification) to things [...] through the intersubjective enactment of desires, intents and affects that characterizes collectivities at any given time" (Korporozos-Athanasiou/Fotaki 2015: 326). In other words, according to Castoriadis (1997: 145),

"the imaginary of a society is the element which gives a specific orientation to every institutional system, which overdetermines the choice and the connections of symbolic networks, which is the creation of each historical period, its singular manner of living, of seeing and of conducting its own existence, its world, and its relations with this world, [...], whether individual or collective."

We can conclude that seeing and producing images can be both reproductive and imaginative. Our interest in this paper is in how research can change viewing regimes. We therefore tie in with Castoriadis' theory of society because he emphasises that the imaginary and imagination can also be a source of change. How can this source of change be made productive for educational research?

3 Epistemological Grounding of Participatory Design Research Methodologies

From a discourse-oriented organisational education perspective, research is understood as a discursive practice that can produce both reproductive or creative research settings (Weber 2018; Weber/Wieners 2018). That is, research settings are not neutral, but are always embedded in powerful discourses as well as they produce their knowledge and their 'truth'. In the practice of research, power/knowledge unfolds and subjectivation and positionings emerge. However, if subjectivation occurs in the research setting, a discourse-oriented organisational education perspective that is based on Foucault's power-critical understanding also has to address the question of de-subjectivation and re-positionings (Foucault 2007). Based on the epistemological foundations in the gaze, as outlined in chapter 1, we will explore the potential of participatory design research methodologies in the following.

In general, the term 'participatory research' refers to exploring and influencing social reality in partnership between researcher and researched. Participatory research processes aim at co-creating measures for individual and collective empowerment (Bergold/Thomas 2012; Weber 2014a). Participatory research is not just a methodology, but a research style, which moreover carries a world of different epistemological implications and differences. In a general perspective, the concept of participation refers to both the participation of social actors in research and to participation in society. An overall and fundamental concern of participatory research is to enable more social participation through participation in the research process. With the aim of understanding and changing social reality, participatory research approaches still differ widely, depending on whether research or practice is 'in the lead' – or whether practice partners have an interest in the research question, research methodologies and techniques, data collection and analysis, data use, communication strategies and the exploitation of research results (Weber 2009).

Design research is understood as a pivotal activity between co-creative practice research, disciplinary knowledge generation and practice-oriented use of knowledge (Reinmann 2017). 'Zooming' into this world of design-based research, we see that the term and the discursive field of 'design' as such carries three epistemic streams: (1) a technical tradition of thought in engineering, (2) one on the field of handicraft and arts and (3) one in the field of political-social as well as educational transformation (Weber 2014a). Moreover, there is a wide range of positions in this research spectrum, most of which are rather 'positivist' or even 'empiricist' (Mareis 2013). Hardly represented, however, are power-knowledge critical positions. In contrast to social technocratic and social technology approaches, our design research approach primarily connects to the emancipatory-political stream of design knowledge (Weber 2014b).

Participatory research as well as design research¹ and action research² belong to the broad and complex streams of a research that does not limit itself to observing and analysing society, but to co-create alternatives and transform societies through research and practice-oriented collaboration (Weber 2018; Schröer/Wendt 2018). Especially in the 1970s, social and educational research has been inspired by participatory research approaches, which highlight the relevance of ‘experience’, of ‘articulation’ and ‘voicing’ (Unger 2014: 3). A very well known example is the work of Freire (2014), who concentrated on empowerment by establishing a critical conscience as well as literacy in highly marginalised groups in Brazil. He was not only an important source for participatory research approaches, but also formulated a power critical epistemological standpoint:

“The underlying thesis of his historical analysis is that the roots of Brazilian democratic inexperience are found in the type of colonization that it suffered. It was this ‘predatory colonization’, involving the use of slave labour and the excessive utilization of power on the part of the dominant elite, that engendered the ‘muteness’ of the Brazilian people, their seeming incapacity to speak for themselves. Therefore ‘the democratic inexperience [is] rooted in truly cultural complexes’.” (Freire 1967: 60; cited in Gadotti & Torres 2009: 1257)

He focuses on education for development and describes it as “education that makes it possible for people to fearlessly discuss their problems, that is situated in dialogue and that makes it susceptible to a kind of rebelliousness” (ibid.: 84f.). Educational strategies should build on and organise a productive alternative to co-create alternatives and transform societies through research and practice.

How can participatory design research settings transform representational orders and democratise research settings to support de-subjectivation and re-positioning? Poststructuralist participatory design research approaches formulate a specific claim of criticising power and they intend to transform established power relations. Coming from the analytical position of the ‘gaze’, however, power and knowledge have to be regarded as relevant epistemological

-
- 1 We understand design in accordance with the aesthetic turn and design turn as experience-based. It is an inter- and transdisciplinary research strategy and methodology with a need- and goal-oriented, self-reflexive, and holistic research orientation.
 - 2 Design-based research, participatory approaches to research and action research only at first sight seem to be a more recent trend. Their beginnings, however, are rooted already in the last century, when Kurt Lewin (1946) worked at the intersection of knowledge creation and organisation transformation during the 1940s. He introduced survey feedback, which leads into action research, which in the 1960s and 1970s shaped debates on collective transformation and organisational development from the 1970s on (Weber 2005). Formative and transformative evaluation (Weber 2012) as well as community research and the field of participatory research emerged from here, covering action research, practice research, community-based research and large group interventions (Schröer/Wendt 2018).

foundations (Weber 2009). Power/Knowledge plays out in the research setting as it positions both the research and the researched, as we have pointed out in chapter 1, and both have claims about the research. Even while participatory design research aims at changing social relations and tries to dynamise hegemonial discourses, participatory design research still remains an academic activity and is used to position oneself as an academic. Even if the research setting aims at producing more equality, it is still embedded in unequal social spheres, which have to be reflected in the research. Ganz and Hausotter (2020: 123) state that participatory research is especially interesting for research partners “when they are confronted in their everyday lives with problems and conflicts which, in their view, have to do with unequal positioning, multiple discrimination and interwoven power relations” (ibid.) and therefore advocate a subject-centred focus because by “working out social positioning and the forms of agency associated with it, it becomes clear in which social dynamics and development processes the social practices under study are embedded”. It is not enough to simply regard co-researchers as ‘users’, ‘clients’, or even so-called ‘beneficiaries’. Given the enormous differences in the field, power and knowledge perspectives must be at the core of research.

Based on an epistemological connection of aesthetics and in a broader methodological perspective of imaginaries and imagination, our discourse-oriented participatory design approach particularly connects to images. In the following chapter, we will show how the methodological grounding is reflected in our research methods.

4 Discourse-Oriented Participatory Design Research: From Methodologies to Methods

After having outlined the epistemological and methodological foundations, in the following we will present the methodical level of this approach of how we organised our research setting. We will introduce two participatory design research workshop designs, which were piloted and tested at the Philipps-University of Marburg. Since images and, thus, aesthetics are of central importance for research and transformation, we will come back to our discourse-oriented design research approach and then discuss the connection between research and design in a discourse-oriented perspective.

As refugees are subjectivated through the negative and deficient gaze, both qualitative and participatory empowerment professionalisation and need assessment are central to refugees in general and especially to female refugees. In November 2017, a set of two participatory design research workshops were held at the Philipps-University of Marburg as part of a research seminar at

Master level. Moreover, we connected the research seminar to two dissertation projects doing research in the field of refugee inclusion. The research workshops intended to develop and test participatory research strategies with refugees in refugees' need assessment and in the field of empowerment professionalisation. Based on existing contacts with refugees, we invited interested refugees who lived in the State of Hesse and came to Germany after 2014. The participants differed with regard to age, sex, and educational background. They joined for exploring the potential of the design research workshop process prototypes at the Philipps-University of Marburg. When inviting them to the workshops, we observed a high interest and strong motivation to be part of a workshop like this.

Both workshop designs follow a research-oriented design research approach, which allows self-assessment as well as foundational research-oriented analysis. The two (research) workshop designs aim at different aspects of refugees' lives: While the first focuses on the need assessment for refugees, the second addresses discovering abilities and the development of a 'train the trainer empowerment' professionalisation approach to support the labour market integration of female refugees. In both workshop designs, traditional and transformational research approaches were combined and interlinked. Regarding the transformational research approach, workshop 1 worked image-based while workshop 2 used a narrational approach. Specific 'organising principles' and different grammars of emergence became visible here. For research purposes, participatory observation by students was realised in both workshop designs and combined with evaluation sheets. The dissertation projects used the material gained by image choices, interviewing, and group discussions.

Both workshop designs were tested during one semester in the context of an international design research seminar.³ With the aim to pilot and test prototypes of participatory image-based need assessment on the one hand and a narration and storytelling-based 'train the trainer'-approach on the other hand, both workshops supported the epistemological, methodological, and methodical criteria outlined above. Both research workshops were planned as one-day mother tongue workshops in two, respectively three languages (Dari, Farsi, and Arabic). The respective mother tongues were used during the workshops in order to overcome language barriers and to create a safe space to support participation (Abedi Fariziani/Weber/Wieners 2021, forthcoming). Each of the

3 In addition to the professor, two doctoral students (one from Germany, one from Iran), one refugee and ten master degree students at third semester of educational science at the Philipps-University of Marburg participated for the preparation of design research workshops. Many of the involved people had already volunteered in refugee camps and were therefore already quite experienced in this field. In the research-workshops, several international students from the US participated, too. In addition to the Iranian doctoral student, colleagues speaking the respective languages as their mother tongue (Arabic and Dari (Afghanistan)) supported the communication process.

workshops was carried out with a different group of participants. In the following, the workshop designs will be explained in brief.

4.1 Workshop I: Image-Based Qualitative Need Assessment – Prototyping a Discourse-Based Design Research Approach for Refugees

The goal of our image-based qualitative need assessment workshop design was to design participatory voicing opportunities and at the same time research potential to support inclusion and integration of refugees in Germany. In the prototype of an image-based need assessment design research workshop, sixteen refugees participated in the one-day mother tongue workshop. In order to follow an intercultural, qualitative, dialogical, and participatory need assessment, the image-based peer-interviews followed the *Appreciative Inquiry* approach, an appreciation- and value-based method of inquiry originating from organisational change theories and practices (Cooperrider/Whitney 1999).

The image-based interviewing again carried the potential of integrating imaginaries in their reproductive and imaginative dimensions. 150 images in colour as well as black and white prints were displayed on the wall, between which participants could select in response to the questions posed and in alliance with the imaginations of the participants. Thematic fields of the image sets included nature as well as different moods of single persons, groups of people, family, children from different cultural backgrounds. The image folder in general addressed many different styles including photographs, art-related or -based designs, abstract as well as concrete images. Since refugees may have had experienced problematic, aggressive or traumatising situations, we avoided using images of sea-sides, travel boats or dead bodies in our image-based approach. The 150 images displayed on the wall invited participants to choose images that were triggering memories of moments in which they were active and feeling happiness and success. The images helped them to remember and supported them in telling their personal stories of successful situations. In their 'elicitative' function, the images can be seen as facilitating associations and narrations, which – without the images – might not have been told in the same way (Merton/Fiske/Kendall 1956).

In our image-based peer-interviews, participants were asked to tell their stories based on the chosen images. The peer interview guideline followed these four sections: 1) "Where do you stand right now and what does your life look like at the moment?" (first image); 2) "Where would you like to stand in one year?" (second image); 3) "Imagine that overnight your dream of a good and decent life in Germany has come true. – What does it look like?" (third image); 4) "Imagine the shape of your good and decent life coming true. – What do you need to get there?" (without image). The image-based peer-

interviews were recorded for transcription and analysis. The workshop ended with final focus group discussions in the mother tongue of the respective participants. At the end, evaluation sheets were used and personal comments were given, too. Finally, every participant received a present in order to thank them for their participation.

The images were used in their triggering and narrative quality and supported communication and the telling of stories. As we clearly could see, working in mother tongue settings was most helpful for the refugees, although many of them already were quite proficient in speaking German. The homogeneous language groups have proven to be highly effective. The broad range of social and educational backgrounds was addressed by using creative methods. Using symbols like the 'flower of needs' helped to symbolise the legitimacy and value of the formulated needs. Age and sex became relevant dimensions regarding the question, who may speak publicly. In addition, from a cross-cultural research methodology, we can see that the cultural needs of the participants must be considered (Weber/Guo 2016). Same-sex interview peer tandems were therefore crucial to address cultural and religious needs. The resource-based narration approach has shown to be most successful for the voicing of participants. As the final evaluation sheets revealed and as participants commented orally, they appreciated being asked and being involved in the search for alternative practices of participatory knowledge creation. Several data sets were created using observation, images and interviews, group discussions, and plenary sessions, which were then translated, transcribed, and analysed. Research data focused on the image-based stories as well as the evaluation sheets and students' observations.

4.2 Workshop II: Empowerment Professionalisation of Female Refugees – Prototyping a 'Train the Trainer'-Design Research Approach

As labour market integration for female refugees is a critical issue, the second design research prototype addressed the need for empowerment professionalisation in a 'train the trainer'-approach. While the first workshop prototype involved both sexes, the second workshop design addressed women only. We invited twelve female refugees of different age and national background (Afghanistan and Iran). As the preparation had already shown, language and direct communication with people from their home countries is of crucial importance.

We started with a nonverbal game to support communication flow. The main goal of the workshop was to learn about strength-based qualitative narrative approaches, which may work as discovery of personal abilities and skills. As suggested by Bolles (1971) in the *Life Work Planning* approach, we used

storytelling for the discovery of participants' abilities. Bolles suggests that stories should aim at reconnecting to positive experiences, to success stories and to narrating them in detail. This way, skills and abilities can be identified from the stories, which can be written and told.

Each woman was given 30 minutes for writing or telling her success story and individually check some of her abilities to be found in this narration. In a second step, the participating women shared their stories in homogeneous language groups and shared the abilities they had individually found, too. After each story had been presented, the other participating women added more abilities they found in the story, which they regarded unmentioned by the author of the story. In this manner, we could make use of the intersubjective potential of the group.⁴ By telling their stories, the female refugees did not only have the chance to get in touch with each other, but also with their own abilities and strengths. The stories covered a broad range of situations they had coped with and experiences of strength they made. One woman spoke about delivering important requisites and driving by car in deep snow on a winter day, when the streets were all slippery and frozen. Another woman spoke about how she managed to deal not only with her father's fatal accident, but also how she calmed and supported the whole family while organising the funeral and everything that had to be done in the meantime. All those stories were dense and intense, showing the strengths of women who continue growing even in challenging situations. They were astonished to see their abilities and competences that were shown in those personal biographical stories and narrations.

Participants mentioned in the evaluation sheets (all provided in the respective mother tongue) that they liked how abilities and potentials had been revealed collectively. Instead of an externalised hierarchically arranged assessment and control, the participants appreciated the practice of self-reliance and self-governance in an atmosphere of co-creation. They commented on the workshop and wrote positive statements in the general evaluation sheet which they filled in at the end of the workshop. Observations indicated the lively and appreciative atmosphere, the happiness in the eyes of participants and the positive feelings expressed by participants.

The design research followed up with reflecting on a 'train the trainer'-approach, which made use of the broad range of resources of refugee women. The women expressed their interest and willingness to participate in this kind of 'train the trainer'-program for supporting labour market integration. Even

4 The abilities found were documented in accompanying sheets offering to note down the abilities found regarding the three dimensions of social, technical, and intellectual abilities. Each document had been translated beforehand by mother tongue experts into the respective language. Participants without writing skills did not write, but told their stories directly and had a note taker at hand.

highly qualified women stated that they could only find positions which were lower than their level of qualification. They were strongly motivated to enter the labour market and formulated the need and wish to find decent positions and to live a peaceful life in Germany. Especially in the field of labour market integration of female refugees, empowerment professionalisation can contribute to de-subjectivation and re-positioning. The ‘train the trainer’-model demonstrates the potential of peer and organisational learning. On the one hand, in this way refugees can become a potential for other refugees and professionalise within a hybrid empowerment professionalisation setting (Weber/Hammer/Mager 2021, forthcoming). On the other hand, a ‘train the trainer’-approach trains refugees to become multipliers for their peers. In this cascade approach, trained refugees will be able to train other refugees, too. That way, refugees can self-organise and support themselves and others (Weber/Klös/Heidelmann 2019; Weber/Hammer/Mager 2021, forthcoming). This approach connects to innovative methodical approaches of a transformative organisation research (Weber 2009). As ‘hybrid self-organising’, the participatory design research aims at creating a transformative counter strategy and new imaginations over the negative, invisibilising public gaze on refugees (Abedi Farizani 2021).

5 Images, Imagination, Imaginaries

Starting from the epistemological position of the gaze and how the gaze of ‘modern’ research brings forth specific subject positions and subjectivities for female refugees, we argued that research settings have to aim at transforming and challenging this gaze. We asked how the imaginary (Castoriadis 1997) can be transformed through radical imagination, thus creating new images of oneself, and presented two participatory design research settings. In this final chapter we will now discuss the potential of images and imagining in research for creating an alternative future.

5.1 *Images in Social Science Research*

Images have been used in social science research from early on. They can be used to ‘conserve’ situations or to open communication. In the latter case, images can either be interpreted by the research participant or they can be used as a starting point for narratives. In the case of our participatory design research workshop, photographs were used to open up communication and imagination as they are “communication bridges between strangers that can become

pathways into unfamiliar, unforeseen environments and subjects” (Collier/Collier 1986: 99).

This image-based approach does not limit itself, however, to the mere use of images as methods. At an epistemological and methodological level, the presented approach of discursive design research is grounded in aesthetic transformation (Strati 2000; Weber 2014b), thereby connecting perception, emotion, sensing and understanding and by this contributing to a performative conceptualisation of ‘Bildung’ (education) (Wulf/Zirfas 2006). With performativity, Wulf and Zirfas shift their analytical gaze on physical and material practices. This ‘performative turn’ in organisational education research ties in with a research methodology that is understood as analytical research methodology, design-oriented developmental research, and art-based research (Weber 2018). Following Welsch (1990: 9), ‘aisthesis’ is the starting point for addressing perception of any kind. Following theoretical positions of postmodernity, aesthetics supports the endeavour to detect contradictions and to process them in an experimenting way. Aisthesis then is not only an object of research, but a research perspective and methodology of emergent and intentional change and transformation. Contrary to an exclusively critical-aesthetic research position, the sensory methodologies proposed by Warren (2008) focus on the aesthetic experience of subjects. Complex research designs that refer not only to speakability but also to visibility highlight the visual, gestural, and emotional modes of knowledge production (Strati 2000: 13f.).

Scharmer (2013), in his mindfulness-oriented design approach, suggests a relational, narratological, and aesthetic (research) methodology and offers ten dimensions for analysis: “the gesture of paying attention”, “the place of operating”, “the seeing of the world”, “the knowledge coming into existence”, “the social space”, “the social time”, “the collective social body”, the “primary causal mechanism”, “the episteme coming into existence”, and “the Self” (ibid.: 266f.). This matrix can be of interest for analysing research material, which is created within discourse- or viscourse-oriented design (research) (Weber 2014b). Hatch/Yanow (2008) compare epistemic research strategies to modes of artistic styles and strategies. In this way, metaphors of the visual refer to ways of seeing in art as well as in research. Art styles can be understood as metaphors and epistemological rationalities – like realism to be found in Rembrandt or interpretatim in Pollock. Thus, new ways of seeing become relevant for research itself.

As we have seen, ‘aesthetic’ transformation refers to the senses, to art, and social aesthetics. It includes ethical, social, and political values (Berleant 2011). Aesthetic transformation research is a process of inspiration and influence within art and other areas of knowledge production. The image-based approach applied here contributes to image-based imagination of the self and to imaginary transformation (Weber 2018: 350). Having not only a mere illustrational or representational function, the visual can then support identity

formation for individuals and communities. As an “identity signifier”, it performatively tells about ways of thinking and of organising life. That way, it becomes “a paradigm of knowledge of the future” (Goldfarb 2002: 21).

5.2 *Modes of Aesthetic Transformation: Epistemic Liminality and Discursive Transgression*

From this aesthetic transformation perspective, images and narrations do not only work as methods to open up communication. As we have pointed out before, images as well as narrations (of the self) are produced through the gaze and at the same time display the way in which someone is seen as well as the way in which someone sees his-/herself – they are in this sense performative as performativity not only means performing something, but also mis-citing and imagining something else (Wulf/Zirfas 2006: 294). Thus, it holds transformative power. If we regard society as imaginary, as does Castoriadis, images also carry potential for societal transformation. According to Castoriadis, imagination is a “creative instituting process” and an “imagined, instituted outcome” (Komporozos-Athanasίου/Fotaki 2015: 325). It is a radically open process that allows looking forward – imagining something different – and at the same time challenges hegemonic discourses and gazes. Imagination is hence the process of creating new representations, of giving form and meaning to things (Castoriadis 1997). If images, narrations, and aesthetics allow to formulate a positive relation to the self, this can create a hybrid space of imagination, which allows transformative research as well as transformative learning to become possible (Weber 2018: 350). It is in these practices of looking forward and looking back (hooks 1992) that the workshop carries heterotopical potential, allowing alternative practices and perspectives different to the normal.

As the workshops intend to support de-subjectification and re-positioning through a co-creative arrangement, they can be understood as transitional rituals of transformation (Weber 2005) as well as discursive temporary organisations (Schwartz 2019; Weber 2004). Here, different rationalisations and discursive patterns intersect and transform through dialogue (Marshak/Grant 2008). Opening up for discursive, imaginary change (Landwehr 2010) supports widening the spaces of speakabilities and visibilities and fosters decentering subject positions (Weber 2013a). As ‘transitional rituals’ the workshops can support an experience-based aesthetical practice of transitioning. It is thus epistemic liminality that becomes the reference point of an organisational education design research approach (Weber/Heidelmann 2021, forthcoming). Transgressions from a discourse perspective refer to transgressing discursive and epistemic boundaries. Image-based workshops therefore can be regarded as ‘discursive events’ at a biographical and collective level of transformation

(Weber/Klös/Heidelmann 2019). They contribute to processes changing the self, world, and other relations (Koller 2012). This would allow for a new *Subjektbildung* and new identity formations. That way, spaces open up for “new transgressive possibilities for the formulation of identity” (hooks 1992: 319).

6 Outlook

By asking the Foucauldian question “Who is speaking?” and “How is speaking possible?”, we first of all demonstrated that research methodologies anchored in the ‘modern’ episteme realise a specific gaze which, in the way research looks at the researched female refugee, can invisibilise and stigmatise her. In an attempt to democratise research settings and to open the possibility to ‘look back’, we introduced a participatory design research setting that does not only refer to the analysis of positionedness and positionings of actors, but contributes to enlarging zones of transformative and dialogical speaking (Marshak/Grant 2008). In order to support this, we proposed an aesthetics-based approach grounded in the tradition of a Foucauldian discourse methodology. Interested in the potential of imaginative and narrational practices, the approach of “Discursive Design Research” (Weber 2013c) provides an image-, imaginary-, and imagination-based methodology. Speaking through and with images allows us to find strengths and abilities. It can thus open possibilities for re-positioning and de-subjectivation. Re-imagining the self supports implicit and explicit critique in the sense of an “art of not being governed like this” (Foucault 1997: 23). As a critical attitude orients the gaze towards the „relations between the power, the truth and the subject” (ibid.: 25), re-imagining can contribute to an ‘art of voluntary unbondage’ and ‘reflected inflexibility’. Critique then can be understood as a form of ‘looking back’ (hooks 1992). This de-subjectifying alternative imagining of the self also supports a shift from visibilities to speakabilities.

References

- Abedi Farizani, Sepideh (2021): Fear and Uncertainty as Political, Media and Collective Imaginary: Analyzing the Refugee Discourse from ‘Above’ – Organizing a Counter Discourse from ‘Below’? In: Thompson, C./Zirfas, J./Meseth, W., Fuchs, T. (Eds.): *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung*. Weinheim: Beltz Juventa, pp. 260–282.

- Abedi Farizani, Sepideh/Weber, Susanne Maria/Wieners, Sarah (2021, forthcoming): Narrating a safer space. In: Elven, J./Weber, S.M. (Eds.): *Beratung in symbolischen Ordnungen. Organisationspädagogische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory research methods: A methodological approach in motion. In: *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, pp. 191–222.
- Berleant, Arnold (2011): *Sensibility and sense: The aesthetic transformation of the human world*. Crystal House: Andrews UK Limited.
- Bolles, Richard Nelson (1971): *What color is your parachute?* Berkley: Ten Speed Press.
- Castles, Stephen/Miller, Mark J. (1993): *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. London: Macmillan.
- Castoriadis, Cornelius (1997): *The imaginary institution of society*. Boston: MIT Press.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Code, Lorraine (2006): Women Knowing/Knowing Women: Critical-Creative Interventions in the Politics of Knowledge. In: Davis, K./Evans, M./Lorber, J. (Eds.): *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage, pp. 146–166.
- Collier, John/Collier, Malcolm (1986): *Visual anthropology. Photography as a research method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Cooperrider, David L./Whitney, Diana Kaplin (1999): *Collaborating for Change: Appreciative Inquiry*. Berrett Koehler Communications.
- Erel, Umut (2012): Migrantinnen zwischen Anerkennung und Abqualifikation. In: Steyerl, H./Gutierrez Rodríguez, E. (Eds.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: Unrast, pp. 108–128.
- Foucault, Michel (1970): *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punishment*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1978): *The History of Sexuality*. New York: Vintage Books.
- Foucault, Michel (1997): What is Critique? In: Foucault, M./Lotringer, S./Hochroth, L. (Eds.): *The politics of truth. Semiotext(e) foreign agents series*. New York: Semiotext(e), pp. 21–81.
- Freire, Paulo (2014): *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Ganz, Kathrin/Hausotter, Jette (2020): *Intersektionale Sozialforschung*. Bielefeld: transcript.
- Gehring, Petra (2004): *Foucault – die Philosophie im Archiv*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Goldfarb, Brian (2002): *Visual pedagogy: Media cultures in and beyond the classroom*. Duke University Press.
- Haraway, Donna J. (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*, 14, 3, p. 575–599.
- Harding, Sandra G. (1991): *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Harding, Sandra G. (2008): *Sciences from below. Feminisms, postcolonialities, and modernities. Next wave*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hatch, Mary Jo/Yanow, Dvora (2008): Methodology by metaphor: Ways of seeing in painting and research. In: *Organisation Studies*, 29, 1, pp. 23–44.

- hooks, bell (1992): *The Oppositional Gaze: Black Female Spectators*. In: Thornham, S. (Eds.): *Feminist film theory. A reader* (Repr.). Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 307–320.
- Kaplan, Elizabeth Ann (1997): *Looking for the other. Feminism, film and the imperial gaze*. New York: Routledge.
- Knorr Cetina, Karin (2001): „Viskurse“ der Physik. Wie visuelle Darstellungen ein Wissenschaftsgebiet ordnen. In: Heintz, B./Huber, J. (Eds.): *Mit dem Auge denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten*. Zürich: Edition Voldemeer, pp. 305–320.
- Knowles, Malcolm S. (1980): *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Komporozos-Athanasiou, Aris/Fotaki, Marianna (2015): A theory of imagination for organisation studies using the work of Cornelius Castoriadis. In: *Organisation Studies*, 36, 3, pp. 321–342.
- Landwehr, Claudia (2010): Discourse and coordination: Modes of interaction and their roles in political decision-making. In: *Journal of Political Philosophy*, 18, 1, pp. 101–122.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. In: *Journal of social issues*, 2, 4, pp. 34–46.
- Mareis, Claudia (2013): Wer gestaltet die Gestaltung? Zur ambivalenten Verfassung von partizipatorischem Design. In: Mareis, C./Held, M./Joost, G. (Eds.): *Wer gestaltet die Gestaltung? Bielefeld: transcript*, pp. 9–22.
- Marshak, Robert J./Grant, David (2008): Transforming Talk: The Interplay of Discourse, Power, and Change. In: *Organisation Development Journal*, 26, 3, pp. 33–40.
- Merton, Robert King/Fiske, Marjorie/Kendall, Patricia L. (1956): *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe: The Free Press.
- Piper, Nicola (2010): Temporary economic migration and rights activism: an organisational perspective. In: *Ethnic and Racial Studies*, 33, 1, pp. 108–125.
- Reinmann, Gabi (2017): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Forschung*. In: Schemme, D./Novak, H./Garcia-Wülfing, I. (Eds.): *Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann, pp. 49–61.
- Rettberg, Jill Walker/Gajjala, Radhika (2016): Terrorists or cowards: negative portrayals of male Syrian refugees in social media. In: *Feminist Media Studies*, 16, 1, pp. 178–181.
- Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (1999): *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rose, Nadine (2019): *Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse*. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Eds.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 65–85.
- Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Dissertation. Bielefeld: transcript.

- Scharmer, Claus Otto (2013): *Leading from the emerging future. From ego-system to eco-system economies*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schrödter, Wolfgang (2014): *Beratungsforschung*. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Eds.): *Das Handbuch der Beratung*. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt, pp. 809–824.
- Schröer, Andreas/Wendt, Thomas (2018): *Partizipationsorientierung als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik*. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. (Eds.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 331–342.
- Schwartz, Helge (2019): *Migration und radikale Demokratie: Politische Selbstorganisation von migrantischen Jugendlichen in Deutschland und den USA*. Bielefeld: transcript.
- Spies, Tina (2019): *Subjekt und Subjektivierung*. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Eds.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 87–110.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994): *Can the Subaltern Speak?* In: Williams, P./Chrisman, L. (Eds.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. New York: Columbia Press, pp. 66–111.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): *A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Strati, Antonio (2000): *The aesthetic approach in organisation studies*. In: Linstead, S./Höpfel, H. (Eds.): *The aesthetics of organisation*. London: Sage, pp. 13–34.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Warren, Samantha (2008): *Empirical Challenges in Organisational Aesthetics Research: Towards a Sensual Methodology*. In: *Organisation Studies*, 29, 4, pp. 559–580.
- Weber, Susanne M. (2012): *Transformative Evaluation*. In: *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden*. Weinheim: Beltz Juventa, pp. 120–141.
- Weber, Susanne M. (2004): *Organisationsnetzwerke und pädagogische Temporärororganisation*. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Eds.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Organisation und Pädagogik, Band 2. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 253–269.
- Weber, Susanne M. (2005): *Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als Pädagogisches Wissen am Markt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weber, Susanne M. (2006): *Gouvernementalität der ‚Schulgemeinde‘. Zwischen experimenteller Demokratie und Improvisationstechnologie*. In: Weber, S.M./Maurer, S. (Eds.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen, Macht, Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 77–99.
- Weber, Susanne M. (2009): *Großgruppenverfahren als Methoden transformativer Organisationsforschung*. In: Kühl, S./Strotholz, P./Taffertshofer, A. (Eds.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 145–179.
- Weber, Susanne M. (2013a): *Dispositive des Schöpferischen: Genealogie und Analyse gesellschaftlicher Innovationsdiskurse und institutioneller Strategien der Genese des Neuen*. In: Rürup, M./Bormann, I. (Eds.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 191–221.

- Weber, Susanne M. (2013b): *Imagining the Creative University. Dispositives of Creation, Strategies of Innovation, Politics of Reality*. In: Peters, M. A./Besley, T. (Eds.): *The Creative University*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 161–192.
- Weber, Susanne M. (2013c): *Partizipation und Imagination. Organisationaler Wandel im Medium ästhetischer Transformation*. In: Weber, S.M./Göhlich, M./Schröer, A./Fahrenwald, C./Macha, H. (Eds.): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 71–81.
- Weber, Susanne M. (2014a): *Change by Design!? Wissenskulturen des „Design“ und organisationale Strategien der Gestaltung*. In: Weber, S.M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Eds.): *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 27–48.
- Weber, Susanne M. (2014b): *Design (Research) Methodologies and Modes of Becoming: Large Group Interventions as Practice of Relations, Narrations and Aesthetics*. In: *Creative Approaches to Research*, 7, 1, pp. 92–116.
- Weber, Susanne M. (2018): *Ästhetisierung und Gestaltungsorientierung als Forschungsstrategien der Organisationspädagogik*. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S.M. (Eds.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 343–354.
- Weber, Susanne M./Guo, Fan (2016): *One Method fits all?* In: Göhlich, M./Weber, S. M./Schröer, A./Schemmann, M. (Eds.): *Organisation und Methode: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 225–242.
- Weber, Susanne M./Hammer, Lisa/Mager, Judith (2021, forthcoming): *Selbstregieren in fremdregierten Räumen? Die Gestaltungsfähigkeit ‚Zukünftiger Professioneller‘. Triangulierende Analyse des Train the Trainer Programms ‚Netzwerkcoaching Zukunftsgestalter‘*. In: Elven, J./Weber, S.M. (Eds.): *Beratung in symbolischen Ordnungen. Organisationspädagogische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Susanne M./Heidemann, Marc-André (2021, forthcoming): *Im Dispositiv ‚Diskursiver Gestaltung‘: „Grenzüberschreitung“ als Telos organisationspädagogischer Professionalisierung im Feld der Organisations- und Netzwerkberatung*. In: Schröer, A. et al. (Eds.): *Organisation über Grenzen. Jahrbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Susanne M./Klöß, Tobias/Heidemann, Marc-André (2019): *Andere Räume*. In: Jenert, T./Reinmann, G./Schmohl, T. (Eds.): *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 73–101.
- Weber, Susanne M./Wieners, Sarah (2018): *Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik*. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Eds.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 211–223.
- Welsch, Wolfgang (1990): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2006): *Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In: Fatke, R./Merkens, H. (Eds.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 291–301.

Verzeichnis der Autor*innen

Sepideh Abedi Farizani, M.Sc., ist Doktorandin in der Forschungsgruppe „Innovation, Organisation, Netzwerke“ am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. Ihr Dissertationsprojekt beschäftigt sich mit Empowerment geflüchteter Frauen in Deutschland und wird durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Forschungsschwerpunkte: Migrationsforschung; Gender Studies; Diskursanalyse; soziale Exklusion und Inklusion.

Thorsten Benkel, Dr., ist Akademischer Rat für Soziologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Passau. Forschungsschwerpunkte: Wissens- und Kulturosoziologie; qualitative Sozialforschung.

Wiebke Curdt, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Grundbildung und Dis/ability; Partizipative Forschung; Inklusion und Sport.

Manuela Diers, Dr., ist Lehrerin an der Integrierten Gesamtschule Peine und freiberufliche Dozentin im Themenfeld pädagogische Beziehungen, Resilienz und Demokratiepädagogik.

Julia Elven, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: sozialer und organisationaler Wandel; pädagogische und soziologische Organisationsforschung; Soziologie der Bildung und Erziehung, insbesondere bildungsvermittelte soziale Ungleichheiten; Praxistheorien.

Juliane Engel, Dr., ist seit 2021 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterricht an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: qualitative Erforschung von Praktiken der Marginalisierung und Minorisierung in Schule und Unterricht; qualitative Biographieforschung zu Medialität, Digitalität und Bildung.

Simone Engler, M.A., Sozialarbeiterin und wissenschaftliche Projektmitarbeit im FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Partizipative Kooperation und Inklusion; Solidarität, Gender und Nachhaltigkeit im Kontext sozialen Wandels; Sozialarbeitswissenschaft.

André Epp, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Professions- und biografische Lehrer*innenbildungsforschung; qualitative Sozialforschung und ihre theoretischen Grundlagen; Übergänge im Bildungssystem; Kinder- und Jugendarbeit; non-formales und informelles Lernen; nicht-traditionelle Studierende; subjektive Theorien und Alltagstheorien.

Helga Fasching, Mag. Dr., ist Assoz. Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Leitung des FWF-Projekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Übergangsforschung mit Fokus Schule/Beruf; partizipative Kooperation; Intersektionalitätsforschung; systemische Beratungsforschung.

Katharina Felbermayr, M.A., ist wissenschaftliche Projektmitarbeiterin und Dissertantin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Schulische Inklusion, (inklusive) Übergangsforschung; Bildungsentscheidungen; qualitative längsschnittliche Forschung.

Kristin Flugel, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Soziale Differenz/Praktiken der Differenzbearbeitung; Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener; gesellschaftlicher Strukturwandel; qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

Sebastian Hempel, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut RheinMain für Soziale Arbeit, Hochschule RheinMain. Forschungsschwerpunkte: Professionalität in der Sozialen Arbeit; Normalität und Normalisierung; Partizipation in der qualitativen Sozialforschung.

Julia Lipkina, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Artikulationstheorie; Identitätstheorie und -forschung; Methoden und Methodologien qualitativer Forschung sowie Biografie und Schule.

Jasmin Lüdemann, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung; Biographieforschung; qualitative Längsschnittforschung.

Andrea Mayr, Mag. Dr., ist Professorin am Fachbereich Bildungswissenschaften der KPH Graz. Forschungsschwerpunkte: Diversität; Partizipation; empirische Forschungsmethoden und Digitalisierung.

Matthias Otten, Dr., ist Professor für Politikwissenschaft und Interkulturelle Bildung am Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung, Technische Hochschule Köln. Forschungsschwerpunkte: Internationale Soziale Arbeit; Migration; Disability Studies; Partizipation in der qualitativen Sozialforschung.

Ralf Parade, Studium der Erziehungswissenschaft sowie des Lehramts für Förderschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Subjektivierung im Kontext von Schule und Lehrberuf, bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, interpretative Professionsforschung, Lehrer*innenbildung.

Melanie Pierburg, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Methodenbüro des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Forschungsschwerpunkte: Ethnographie, Thanatosoziologie, Wissenssoziologie und Mythen.

Stefan Rundel, Dipl.-Soz., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung, sowie an der Universität der Bundeswehr München, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte: Übergangsforschung; Lern- und Bildungsprozesse; Bildwissenschaft; Dokumentarische Methode.

Sebastian Schinkel, Dr., war zuletzt wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Kindheits-, Peer- und Familienforschung; soziale Ungleichheit im Schulalter; Ethnographie und rekonstruktive Methoden.

Stefanie Schmachtel, Dr., ist Postdoktorandin am Arbeitsbereich Sozialpädagogik/Sozialarbeit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Fragen des Sozialen in der Bildung(-ssteuerung); Schule

und Kinder- und Jugendhilfe; emotional-affektive Aspekte der Professionalisierung; Organisationsentwicklung und Gestaltung von (lokalen) Educational Governance-Prozessen.

Silke Schreiber-Barsch, Dr., ist Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, sowie Research Associate am Centre for Higher and Adult Education der Stellenbosch University, South Africa. Forschungsschwerpunkte: internationale und vergleichende Erwachsenenbildung; Teilhabe, Partizipation und Inklusion/Exklusion; Erwachsenenbildung und Behinderung; Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens; Global Citizenship Education und Politische Bildung.

Henrike Terhart, Dr., ist Akademische Rätin am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Bildung in der Migrationsgesellschaft; neu zuwandernde Schüler*innen und Lehrkräfte; qualitative Sozialforschung und Bildanalyse.

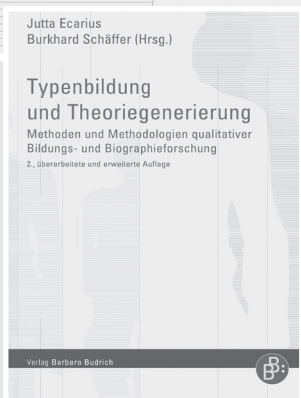
Niels Uhlenndorf, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin in der Abteilung Allgemeine Grundschulpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Subjektivierungsforschung, (Selbst-)Optimierung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ordnungen, Schulsozialarbeit, Beschämung und Demütigung in pädagogischen Institutionen.

Susanne Maria Weber, Dr., ist als Professorin für soziale, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung im internationalen Kontext am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg aktiv. Forschungsschwerpunkte: organisationale Zukunfts-, Transformations- und Innovationsstrategien in praxis- und diskurstheoretischer Perspektive; Macht, Wissen und Transformation.

Sarah Wieners, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe „Innovation, Organisation, Netzwerke“ am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. Forschungsschwerpunkte: Geschlechter-, Migrations- und Organisationsforschung; Visual Studies.

Anke Wischmann, Dr., ist seit 2020 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Forschungsschwerpunkte: qualitative Erforschung von Bildungsungleichheiten.

Cornelia Zobl, Dr., Lehrerin, Bundesrealgymnasium Wenzgasse, Wien, Bildnerische Erziehung. Forschungsschwerpunkte: technische und ästhetische Bildungsprozesse; Lernen und Bildung unter gesellschaftlichen Transformationsprozessen; technische und künstlerische Didaktik.



Jutta Ecarius
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

Typenbildung und Theoriegenerierung

Methoden und Methodologien
qualitativer Bildungs- und
Biographieforschung

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2020.

383 Seiten • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2164-1 • eISBN 978-3-8474-1186-4

Forschung – hier die qualitative Bildungs- und Biographieforschung – ist nur so gut wie ihre Werkzeuge. Die Autor*innen formulieren Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung und ebnen den Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung. Diese zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage enthält neue Beiträge zur rekonstruktiven Forschung sowie zur Methodentriangulation.

www.shop.budrich.de

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 6

Wie lassen sich aktuelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erfassen und interdisziplinär diskutieren? Der Sammelband hinterfragt etablierte Forschungszugänge kritisch und erprobt methodische Wagnisse. In vier Sichtachsen zu Transformation, Relationierung, Partizipation und Repräsentation werden gegenwärtige Fragen durch innovative, qualitativ-methodische Zugangsweisen bearbeitet.

Die Herausgeber*innen

Prof. Dr. Juliane Engel, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Dr. André Epp, Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden,
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Dr. Julia Lipkina, Erziehungswissenschaft und Psychologie,
Universität Siegen

Dr. Sebastian Schinkel, Berlin

Dr. Henrike Terhart, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Universität zu Köln

Prof. Dr. Anke Wischmann, Abteilung Erziehungswissenschaft,
Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-2552-6



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Julia Lipkina