

20. Jg. | Heft 2 | 2019

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt Normativität in der Qualitativen Forschung

herausgegeben von
Lisa Janotta und Jürgen Raab

Schwerpunkt
Neopragmatische Perspektiven auf Sozialforschung
Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien
Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung
Zum Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu Geschlecht

Debatte
Kommunikativer Konstruktivismus:
Der Exorzismus der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“

Freier Teil
Gesundheitspädagogik im Medium visualisierter Messungen
Die informierte Einwilligung auf Tonband

Zeitschrift für Qualitative Forschung

herausgegeben von: Prof. Dr. Ralf Bohnsack (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Jörg Frommer (Universität Magdeburg), Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Heike Ohlbrecht (Universität Magdeburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff, (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Aglaja Przyborski (Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten), Prof. Dr. Jürgen Raab (Universität Koblenz-Landau)

Geschäftsführender Herausgeber: Prof. Dr. Jürgen Raab (Universität Koblenz-Landau), raab@uni-landau.de

Redaktion Schwerpunkt und Freier Teil: Lisa Janotta (Technische Universität Dresden), redaktion@zqf-zeitschrift.de – <https://zqf.budrich-journals.de>

Redaktion Rezensionen: Dr. Nora Friederike Hoffmann (FernUniversität in Hagen), rezeption@zqf-zeitschrift.de

Lektorat: Kevin Maier und Rouven Wagner (Universität Koblenz-Landau)

Dank für Druckkostenbeihilfe und Finanzierung der redaktionellen Arbeit an: ZSM Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Medizinische Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, IKUS - Institut für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung.

Wissenschaftlicher Beirat:

Soziologie und Kulturwissenschaften:

Prof. Dr. Beate Kraus (Universität Darmstadt), PD Dr. Ulrike Nagel (Universität Magdeburg), Prof. Dr. Ulrich Oevermann (Universität Frankfurt a.M.), PD Dr. Andrzej Piotrowski (Universität Łódź), Prof. em. Dr. Ursula Rabe-Kleberg (ehemalige Herausgeberin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Prof. em. Dr. Gerhard Riemann (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm), Prof. em. Dr. Fritz Schütze (ehemaliger Herausgeber, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Hans-Georg Soeffner (Universität Konstanz/Kulturwissenschaftliches Institut Essen), Prof. Dr. Monika Wohlrab-Sahr (Universität Leipzig)

Erziehungswissenschaft:

Prof. Dr. Dr. Peter Alheit (Universität Göttingen), Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond (Universität Leiden), Prof. Dr. Jutta Ecarius (Universität Köln), Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser (Universität Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Detlef Garz (Universität Mainz), Prof. em. Dr. Werner Helsper (Universität Halle)

Psychologie und Gesundheitswissenschaften:

Prof. Dr. Brigitte Boothe (Universität Zürich), Prof. Dr. Uwe Flick (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Markus Herrmann (Universität Halle-Wittenberg/Universität Magdeburg), Prof. Dr. Hans-Dieter König (Universität Frankfurt a.M.), Prof. Dr. i.R. Marianne Leuzinger-Bohleber (Universität Kassel), Prof. Dr. Jürgen Straub (Ruhr-Universität Bochum)

Verlag Barbara Budrich GmbH

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen, Tel. +49 (0)2171.79491-50, Fax +49 (0)2171.79491 69
info@budrich-journals.de – www.budrich-journals.de – www.budrich.de

Das Jahresabonnement print kostet für Privatpersonen 49,90 €, für Institutionen 54,00 €, für Studierende 36,00 € jeweils zzgl. Zustellgebühr. Das individuelle Kombi-Abo (print + digital) kostet 54,00 € zzgl. Zustellgebühr. Mehrplatzlizenzen (institutionelles Kombi-Abo) über IP-Adressen 83,00 €. Ein Einzelheft kostet 32,00 € zzgl. Versandkosten. Ein Einzelbeitrag im Download kostet 5,00 €. Abonnements-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende. Anzeigenverwaltung beim Verlag.

© 2020 Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin & Toronto
Druck und Verarbeitung: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-ROM und allen anderen elektronischen Datenträgern.

ISSN 2196-2138 (ISSN 1438-8324 (bis einschl. Jg. 13))
ISSN Online 2196-2146

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

<i>Lisa Janotta</i> <i>Jürgen Raab</i>	Normativität in der qualitativen Forschung. Editorial zum Themenschwerpunkt	229
<i>Rainer Diaz-Bone</i> <i>Kenneth Horvath</i>	Konventionen, epistemische Werte und Kritik. Neopragmatische Perspektiven auf Sozialforschung	235
<i>Christian Herfter</i> <i>Karla Spendrin</i> <i>Franziska Heinze</i> <i>Johanna Leicht</i> <i>Emi Kinoshita</i>	Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung	253
<i>Rahel Hüinig</i> <i>Marion Pollmanns</i> <i>Sascha Kabel</i>	Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch- rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse	271
<i>Melanie Kubandt</i>	Normativität in der Erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Zum Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu Geschlecht im elementarpädagogischen Feld	289

Debatte

<i>Jochem Kotthaus</i>	Der Exorzismus der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“. Über den Versuch, der Wissenssoziologie die Mundanphänomenologie auszutreiben	305
------------------------	---	-----

Freier Teil

<i>Denise Klinge</i> <i>Franz Krämer</i> <i>Moritz Petzi</i>	Gesundheitspädagogik im Medium visualisierter Messungen. Eine rekonstruktive Studie von Messpraktiken in der betrieblichen Gesundheitsförderung	321
<i>Angela Benner</i> <i>Julian Löhe</i>	Die informierte Einwilligung auf Tonband: Analyse im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit älteren Menschen aus forschungsethischer und rechtlicher Perspektive ..	341

Rezensionen

<i>Monika Wagner-Willi</i>	Maud Hietzge (Hrsg.): Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videsequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln	357
<i>Benjamin Wagener</i>	Moritz, Christine, Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse	361
<i>René Wilke</i>	Ralf Bohnsack/Bettina Fritzsche/Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Auflage	364
<i>Achim Brosziewski</i>	René Tuma: Videoprofis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse	368
<i>Marius Meinhof</i>	Wie entstehen ethnographische Daten? Christian Meier zu Verl: Daten-Karrieren und epistemische Materialität. Eine wissenschaftssoziologische Studie zur methodologischen Praxis der Ethnografie	371
<i>Joachim Renn</i>	Explizierte Performanz. Ralf Bohnsack: Praxeologische Wissenssoziologie	374
<i>Marc Torka</i>	Should I stay or should I go? Neuere Studien zu Karriereentwürfen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Sammelrezension	378
<i>Hildegard Matthies</i>	Birgit Bütow/Lena Eckert/Franziska Teichmann: Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre	385
Autorinnen und Autoren		389
Manuskripthinweise		393
Vorschau auf die kommenden Hefte		396

Lisa Janotta und Jürgen Raab

Normativität in der qualitativen Forschung. Editorial

Zu den Kernaufgaben der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften gehört es, aktuelle Debatten, die ihnen selbst und den sozialen Anderen ‚der Rede wert‘ erscheinen, aufzugreifen und sich im Aufzeigen von Deutungsalternativen in Kritikfähigkeit zu üben. Dies trifft auf die Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus zu, die in dieser Heftausgabe ihre Fortsetzung nimmt. Es gilt aber auch und insbesondere für den diesmaligen Themenschwerpunkt. Den ursprünglichen Anstoß, die Normativität in der qualitativen Forschung zum Themenschwerpunkt zu erheben, gaben die Diskussionen um die Gründung der Akademie für Soziologie im Jahre 2017.¹ Denn das im Gründungsaufwurf der Akademie formulierte Selbstverständnis schien einen wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Graben, der die Sozialwissenschaften seit ihren Anfängen mal mehr, mal weniger tief durchzieht, erneut aufzureißen: mit dem Heilsversprechen vollends objektiver Daten und objektiver Analysen und Einsichten auf der einen Seite und der grundlegenden Skepsis an jeglichem Eindeutigkeits- und Totalitätsanspruch wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Erkenntnis auf der anderen. Mit entsprechender Verve und Schärfe, ja Gereiztheit und Aggressivität traten die beiden Lager in den Ring und provozierten einander derart, dass der Streitkampf weit über die Soziologie hinaus von der interessierten Öffentlichkeit mit Irritation wahrgenommen und mit Kopfschütteln kommentiert wurde (vgl. Strübing 2019; Wagner 2019).² Zur Erinnerung: Stein des Anstoßes und Kern der Auseinandersetzungen war – und ist nach wie vor –, dass die Akademie für sich allein in Anspruch nimmt, aufgeklärte Gewissheit jenseits aller „populistischen“ und „konstruktivistischen Beliebigkeit“ zu sichern, indem sie „systematische wissenschaftliche Methoden“ einsetzt, die auf eine „evidenzbasierte Politikberatung“ abzielen (vgl. Akademie für Soziologie 2017). Für die Gegenseite nichts anderes, als der professionspolitisch motivierte Ausruf einer Expertokratie, die sich selbst en passant zur Alleinherrscherin ermächtigt, obschon sie sich seit eh und je, durch Naturwissenschaft und Tradition erst- und letztinstanzlich legitimiert, fest auf dem Thron im Reich der Wissenschaft sitzen sieht.

Im Unterschied zu der von der Akademie für Soziologie als universell proklamierten Normativität und Objektivität mitsamt ihren Gewissheitsversprechen

verhandeln die Beiträge des vorliegenden Themenheftes die normativen Voraussetzungen von wissenschaftlichen Gewissheitsannahmen. Konkret geht es ihnen darum, die Möglichkeiten des Beobachtens und Beschreibens, des Verstehens und Erklärens in den Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften zu erörtern und damit um eine notwendigerweise wachzuhaltende, erkenntnistheoretische Reflexion auf die methodologischen Grundlagen der eigenen, qualitativ-interpretativen Forschungspraxis. Welche Wertekriterien gehen in methodologische Überlegungen und in die Anwendung von empirischen Verfahren ein? Und welche Qualitäten von Wissen und welche Kriterien von Objektivität formen solche Bewertungen in Gestalt von Hypothesen, Begriffen und Theorien aus?

Die Normen und Standards, denen empirische Forschung genügen muss, um als ‚gute‘, ‚glaubhafte‘ oder ‚zuverlässige‘ Forschung zu gelten, sind Gegenstand der Diskussion um die Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. u.a. Steinke 1999; Flick 2014). Neben Versuchen, Standards aus der quantitativen in die qualitative Sozialforschung zu importieren (vgl. u.a. Guba 1981; Lincoln/Guba 1985), stehen Vorschläge, den Besonderheiten der qualitativen Forschungspraxis Rechnung zu tragen und für ihre Generalaufgabe, nämlich die methodisch kontrollierte Rekonstruktion aller in Daten repräsentierten Erscheinungsformen von sozialer Wirklichkeit, sowie zur Behandlung des mit dieser Aufgabe aufgeworfenen Problems der Gegenstandsangemessenheit ihrer empirischen Verfahren, eigene Überlegungen zur Erarbeitung von Gütekriterien anzustrengen (vgl. u.a. Mannheim 1964; Weber 1973; Schütze 1976; Oevermann u.a. 1979; Soeffner 2004; Bohnsack 2005; Strübing u.a. 2018; Eisewicht/Grenz 2018; Hirschauer u.a. 2019).³ In unserem Themenschwerpunkt greifen *Christian Herfter*, *Karla Spendrin*, *Franziska Heinze*, *Johanna Leicht* und *Emi Kinoshita* den für jegliche qualitative Forschung zentralen Aspekt der Gegenstandsangemessenheit auf. Am Beispiel der Unterrichtsforschung zeigen die Autor*innen, wie sich das Bezugsproblem der empirischen Forschung mit dem jeweils zugrunde gelegten Bildungsbegriff verändert, und auf die Wahl der zu analysierenden Sequenzen wie auch auf die gewonnen Einsichten rückwirkt. Wandeln sich Forschungsprozesse allerdings mit den für sie konstitutiven Begriffen und Theorien, wird das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit zu einer methodologisch nicht abschließend zu beantwortenden Frage.

Sind die Gegenstände der sozial-, erziehungs- und gesundheitswissenschaftlichen Forschung durch die Arten und Weisen der wissenschaftlichen Wahrnehmung und Zuwendung zu ihnen mitkonstruiert, werden sie dann nicht auch frei empfänglich für jegliche politische Einfärbung und Indoktrination? Weit vor der Entwicklung der wissenssoziologisch fundierten Hypothese von der sozialen Konstruktion auch (natur-)wissenschaftlicher Objekte, Verfahren und Erkenntnisse (vgl. Knorr Cetina 2016; Bauer/Heinemann/Lemke 2017) ist Max Weber darum bemüht, den „Sinn der ‚Wertfreiheit‘“ zu begründen und sich als Wissenschaftler „selbst unerbittlich klar zu machen: was von seinen jeweiligen Ausführungen entweder rein logisch erschlossen oder rein empirische Tatsachenfeststellung und was praktische Wertung ist“ (2013, S. 34, H.i.O.). Werturteilsfreiheit sei eine Idealisierung, der es nachzustreben gelte, die aber nie letztgültig zu erlangen sei. Und genau in dieser Qualität liege ihr eigentlicher wissenschaftspolitischer Verdienst (vgl. Dahms 2013, S. 82). Der Beitrag von *Melanie Kubandt* eignet sich den Gestus der beschreibenden, nicht wertenden Forschung an und diskutiert das Potenzial eines nicht-normativen, deskriptiven Ansatzes für die Geschlechterforschung im elementarpädagogischen Bereich. Denn Literatur über Geschlech-

tersensibilität gehe, so Kubandt, stets mit bestimmten Vorstellungen darüber einher, wie elementarpädagogisch mit Geschlechtlichkeit im Kindesalter umzugehen sei. Weil so jedoch der Blick für nicht-normative, empirische Rekonstruktion verstellt sei, gelte es auszuloten, ob und inwieweit es einer qualitativen Forschung gelingen kann, die Konstruktionsleistungen von Geschlecht ethnographisch zu erfassen, ohne sie in den Erhebungen und Analysen zu bewerten, indem bspw. ‚Sollens‘-Aussagen formuliert werden.

Der wissenssoziologische und sozialkonstruktivistische Grundgedanke vom unauflösbaren Zusammenhang von Deuten, Wissen und Handeln findet seinen ersten und nachhaltigen Ausdruck in Karl Mannheims Wendung von der ‚Seinsgebundenheit des Denkens‘ (2015). Grundlegend ist die Idee, dass es keine sinnrelevanten Tatsachenfeststellungen gibt, sondern Genesis und Geltung von Wahrnehmungen und Tatsachenfeststellungen, Sinngewebungen und Handlungsoptionen in engem Verhältnis zueinander stehen. Unterschiedliche soziale Positionen bedingen unterschiedliche Relevanzen und Perspektiven auf soziale Wirklichkeit und führen dazu, dass dieselben Begriffe und Theorien je nach Sinn- und Bedeutungszusammenhang verschieden ausgelegt werden. In Anschlag der These, dass sich Theorie und Empirie wechselseitig informieren (vgl. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2015), können die Normativitäten unterschiedlicher Forschungsfelder in Abhängigkeit von ihren ‚Denkschulen‘ untersucht und diskutiert werden (vgl. Ahrens u.a. 2008, 2011; Raab 2019). *Rainer Diaz-Bone* und *Kenneth Horvath* greifen diese metatheoretischen Überlegungen unter Bezugnahme auf den Neopragmatismus und die Soziologie der Konventionen auf und erörtern die Wertgebundenheit von qualitativer und quantitativer Forschung für die konkrete Forschungspraxis.

Gegenstandsangemessenheit und Werturteilsfreiheit von qualitativer Forschung werden in ihrem komplexen Zusammenspiel mit den Wechselwirkungen von Theorie und Empirie nicht nur in der Soziologie, sondern in jüngster Zeit vor allem in den Erziehungswissenschaften thematisiert (vgl. Dinkelaker u.a. 2016; Meseth u.a. 2016, 2019; Krieger/Kraus 2018). Die spezifische moderne Kontingenz möglicher Zugänge auf das Nebeneinander und Ineinander von gültigen und legitimen Begründungszusammenhängen stellt die erziehungswissenschaftliche Forschung vor das Problem, ihre Entscheidungen für theoretische Alternativen zu begründen. Für die qualitativ forschenden Erziehungswissenschaften resultiert daraus eine Komplexitätssteigerung im Sinne gesteigerter Durchdringungen und zusätzlicher Überlagerungen von Normativitätsansprüchen und Normativitätsoptionen. Denn während einerseits die methodologischen Fragen der qualitativen empirischen Forschung in ihrer Allgemeinheit auch die erziehungswissenschaftliche Forschung betreffen, gilt es zudem zu klären, unter welchen – normativen – Hinsichten welche empirische Forschung als eine erziehungswissenschaftliche Forschung gelten kann. Deswegen muss diskutiert werden, auf welche Weise die normative theoretische, erziehungswissenschaftliche Begriffsbildung (vgl. Meseth u.a. 2019) mit den Methodologien und Methoden der Sozialforschung ins Verhältnis gesetzt werden kann. Mit der damit einher gehenden Vervielfältigung der Normativität in der Forschungspraxis setzen sich alle Beiträge des Themenschwerpunkts auf die eine oder andere Art auseinander. Auch der Beitrag von *Rahel Huenig*, *Marion Pollmanns* und *Sascha Kabel* nimmt sich des Problems an und diskutiert, dass die Unterrichtsforschung ohne ein normatives Konzept von Bildung nicht auskomme und eine nicht-normative Forschung an der ‚Sache‘ des Unterrichts“ (Baltruschat 2016) vorbeiziele.

Anmerkungen

- 1 Im Jahr 2012 gab es eine ähnliche Entwicklung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Neben der multiparadigmatisch aufgestellten DGfE gründete sich die quantitativ orientierte Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Siehe hierzu auch den Beitrag von Hünig, Pollmanns und Kabel in diesem Schwerpunkt.
- 2 Für weitere Reden und Gegenreden vgl. u.a. Blättel-Mink (2019), Esser (2018), Hirschauer (2018), Nassehi (2018), Strübing (2017, 2019).
- 3 Eisewicht/Grenz (2018) kritisieren die Unterfangen zur Formulierung allgemeiner Gütekriterien für die qualitative Forschung weil es ‚die‘ qualitative Forschung aufgrund ihrer multiparadigmatischen Heterogenität nicht gebe. Stichhaltige Argumente, aus welchen Gründen der als paradigmenerübergreifend angelegte Vorschlag von Strübing u.a. (2018) keine Gültigkeit beanspruchen kann, bleiben Eisewicht und Grenz jedoch schuldig.

Literatur

- Ahrens, J./Beer, R./Bittlingmayer, U.H./Gerdes, J. (Hrsg.) (2008): Beschreiben und/oder Bewerten I. Normativität in sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern. Berlin.
- Ahrens, J./Beer, R./Bittlingmayer, U.H./Gerdes, J. (Hrsg.) (2011): Normativität: Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93010-7>
- Akademie für Soziologie (2017): Aufruf zur Gründung einer „Akademie für Soziologie“. https://akademie-soziologie.de/wp-content/uploads/2018/04/Gr%C3%BAndungsauf_ruf_final-ohne-Namen.pdf (19. September 2019)
- Baltruschat, A. (2016): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5. Jg., H. 1, S. 93–110.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.06>
- Bauer, S./Heinemann, T./Lemke, T. (Hrsg.) (2017): Science and Technology Studies: Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Berlin.
- Blättel-Mink, B. (2019): Krisenwissenschaft Soziologie – Wissenschaft in der Krise? In: Soziologie, 48. Jg., H. 1, S. 37–51.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Beiheft 4, S. 63–81. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5
- Dahms, H.-J. (2013): Bemerkungen zur Geschichte des Werturteilsstreits. In: Schurz, G./Carrier, M. (Hrsg.): Werte in den Wissenschaften: Neue Ansätze zum Werturteilsstreit. Berlin, S. 74–107.
- Dinkelaker, J./Meseth, W./Neumann, S./Rabenstein, K. (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, W./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft: Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn, S. 13–32.
- Eisewicht, P./Grenz, T. (2018): Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien qualitativer Forschung“ von Jörg Strübing, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer. In: Zeitschrift für Soziologie, 47. Jg., H. 5, S. 364–373.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0123>
- Esser, H. (2018): Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust? Nicht nur eine »Stellungnahme« aus »gegebenem Anlass«. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie, 7. Jg., H. 1, S. 132–152.

- Flick, U. (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 411–423. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_29
- Guba, E.G. (1981): Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiry. In: *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29. Jg., H. 2, S. 75–91.
- Hirschauer, S. (2018): Der Quexit. Das Mannemer Milieu im Abseits der Soziologie. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 7. Jg., H. 1, S. 153–167.
- Hirschauer, S./Strübing, J./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2019): Von der Notwendigkeit ansatzübergreifender Gütekriterien. Eine Replik auf Paul Eisewicht und Tilo Grenz. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 48. Jg., H. 1, S. 92–95. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2019-0006>
- Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.) (2015): *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*. 2. Auflage Frankfurt a.M.
- Knorr Cetina, K. (2016) [1984]: *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.
- Krieger, W./Kraus, B. (Hrsg.) (2018): *Normativität und Wissenschaftlichkeit in der Wissenschaft Soziale Arbeit: zur Kritik normativer Dimensionen in Theorie, Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel.
- Lincoln, Y.S./Guba, E.G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Mannheim, K. (1964) [1921]: Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Neuwied/Berlin, S. 91–154.
- Mannheim, K. (2015) [1929]: *Ideologie und Utopie*. 9. Auflage Frankfurt a.M.
- Meseth, W./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.) (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft: Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn.
- Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.) (2019): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>
- Nassehi, A. (2018): Über Beziehungen, Elefanten und Dritte. In: *Soziologie*, 47. Jg., H. 3, S. 292–301.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352–434. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Raab, J. (2019): Lob des Zweifels – Über die Verbindlichkeit wissenssoziologischen Wissens. In: Baux, M./Bernes C./Schimmer, T.M./Schneider, J.S./Steinicke, M. (Hrsg.): *Verbindlichkeit. Stärken einer schwachen Normativität*. Bielefeld, S. 219–235. <https://doi.org/10.14361/9783839444696-015>
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung – Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemein-demachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung*. München, S. 159–260.
- Soeffner, H.-G. (2004) [1989]: *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Konstanz.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strübing, J. (2017): Was für eine Wissenschaft soll die Soziologie sein? <https://blog.sozioogie.de/2017/11/was-fuer-eine-wissenschaft-soll-die-soziologie-sein/> (19. September 2019)
- Strübing, J. (2019): Soziologie in kriegerischen Zeiten. Woher kommt und wohin führt die Entwertung qualitativer Sozialforschung und theoretischer Pluralität? Eine Spurensuche als Kommentar. In: *Soziologie*, 48. Jg., H. 2, S. 143–152.
- Strübing, J./Hirschauer, S./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>

- Wagner, G. (2019): Ein Quexit in der Soziologie? Ein neuer Positivismusstreit spaltet die Soziologie. Deuten steht gegen Messen. Der Konsens über Methodenvielfalt scheint aufgebrochen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.01.
- Weber, M. (1973) [1904]: Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 146–214.
- Weber, M. (2013) [1922]: Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Schurz, G./Carrier, M. (Hrsg.): Werte in den Wissenschaften: Neue Ansätze zum Werturteilsstreit. Berlin, S. 33–56.

Rainer Diaz-Bone und Kenneth Horvath

Konventionen, epistemische Werte und Kritik. Neopragmatische Perspektiven auf Sozialforschung

Conventions, epistemic values, and critique. Neopragmatic perspectives on social research

Zusammenfassung

Diskussionen um die Normativität von Sozialforschung gehen häufig von der Vorannahme aus, dass Werte und Fakten einander äußerlich sind. Auf Basis (neo-)pragmatischer Überlegungen schlägt dieser Beitrag demgegenüber die Unhintergebarkeit von Werten in der sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion als möglichen Ausgangspunkt einer Soziologie der Sozialforschung vor. Epistemische Werte erlauben Koordination und Bewertung im Forschungsprozess. Diese Werte sind keine Frage subjektiver Vorlieben, sondern „objektiv“. Sie müssen sich im sozialen Vollzug der Forschung zur Bewältigung ungewisser Situationen bewähren und sind als historisch geformte Handlungsressourcen intersubjektiv verfügbar und kritisierbar. Die Frage nach den Werten, die Forschungsprozessen ihre Form geben, wäre damit empirisch (nicht „normativ“) zu beantworten. Diese wissenschaftsimmanenten Werte sind nicht von umfassenderen oder tiefer liegenden normativen Ordnungen zu trennen, die im Rahmen der Soziologie der Konventionen als Konventionen bezeichnet werden. Im französischen Neopragmatismus sind die sogenannten Konventionen als alltagspraktische Ressource für die Kritik und Legitimierung untersucht worden. Die Diskussion epistemischer Werte führt daher zwangsläufig zur Frage der Kritik, die ihrerseits nicht mit Bezug auf eine transzendente Wahrheit, sondern nur konkret und „realistisch“ beantwortet werden kann.

Abstract

Discussions about the normativity of social research often start from the assumption that values and facts are external to each other. On the basis of (neo-)pragmatic considerations, this contribution proposes the inevitability of values in the production of social science knowledge as a possible starting point for a sociology of social research. Epistemic values enable coordination and evaluation in the research process. These values are not a question of subjective preferences, but "objective". They must prove themselves in the social execution of research to cope with uncertain situations, and are available intersubjectively as historically shaped resources for action, which can be criticized. The question of the values that shape research processes would thus have to be answered empirically (not "normatively"). These values are immanent in science and cannot be separated from broader or deeper normative orders, which are called conventions in the approach of the sociology of conventions. In French neopragmatism, these conventions have been examined as everyday resources for criticism and legitimacy. The discussion of epistemic values therefore inevitably leads to the question of critique, which in turn cannot be answered with reference to a transcendent truth, but only concretely and "realistically".

Schlüsselwörter: Pragmatismus, Neopragmatismus, epistemische Werte, Soziologie der Konventionen, Soziologie der Sozialforschung, reflexive Sozialforschung

Keywords: pragmatism, neopragmatism, epistemic values, sociology of conventions, sociology of social research, reflexive social research

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden pragmatische und neopragmatische Perspektiven auf die Normativität von Sozialforschung entwickelt.¹ (Neo-)Pragmatische Wissenschaftstheorien bieten für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Normen, Werten und Wissen originelle und produktive Ansatzpunkte. Diese werden in der deutschsprachigen Pragmatismusrezeption aber bislang kaum wahrgenommen. Das ist umso erstaunlicher, als die Verwobenheit von Fakten und Werten als einer der epistemologischen Eckpfeiler des Pragmatismus gelten kann (Putnam 1994).

Der analytische Mehrwert einer pragmatischen Perspektive auf das „Normativitätsproblem“ liegt in ihrem radikalen Immanenzpostulat, das eng mit den grundlegenden Positionen des (Neo-)Pragmatismus verwoben ist (Abschnitt 2). Das pragmatische Konzept von epistemischen Werten bringt die vielfache Wertgebundenheit von Forschung zum Ausdruck (Abschnitt 3). Werte sind der Sozialforschung nicht äußerlich, sie sind für die soziale Wissensproduktion unhintergebar notwendig. Dieses Verständnis der Normativität von Forschung erlaubt, die praktischen und logischen Formen realer Wissensproduktion empirisch in den Blick zu nehmen (Abschnitt 4). Ein solches Verständnis von Normativität führt auch zur Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Kritik (Abschnitt 5). So, wie Werte in die Wissenschaft eingeschrieben sind, ist Wissenschaft immer schon und unausweichlich Teil breiterer normativer Ordnungen. Die Frage ist also nicht, ob Sozialforschung kritisch sein soll und woher sie wissen kann, ob ihr Kritikstandpunkt *Wahrheit* beanspruchen kann. Vielmehr verschiebt sich die Frage dahin, wie sich Sozialforschung zu einer gesellschaftlichen *Wirklichkeit* stellt, aus der sie nicht heraus kann.

2 Der Pragmatismus und die praktische Normativität von Sozialforschung

Der Pragmatismus ist die erste eigenständige Wissenschaftsbewegung in den USA. Er stellt für die qualitative Sozialforschung eine klassische und eigenständige Grundlage dar und hat wesentlich zur Institutionalisierung der qualitativen Sozialforschung beigetragen.² Die verschiedenen Strömungen und Entwicklungen des Pragmatismus mit ihren spezifischen ontologischen und methodologischen Positionen haben der qualitativen Forschung immer wieder neue Impulse verliehen. Insbesondere das typisch pragmatische Prozessdenken, die Ablehnung von

ontologischen Dualismen, die Position des Fallibilismus, die pragmatische Wahrheitstheorie (Diaz-Bone/Schubert 1996) sowie der methodologische Situationalismus des Pragmatismus prägen bis heute viele methodische Ansätze der qualitativen Forschung.³ Vor allem aber bietet die pragmatische Analyse der Bedeutung von Werten vielfältige und bedeutsame, bislang aber kaum realisierte Ansatzpunkte für die Reflexion und Weiterentwicklung von Methodologie und Forschungspraxis (Dewey 2002). Denn der Pragmatismus beschränkt Werte nicht allein auf ihre Rolle für die (wertebasierte) Abgrenzung von (dann wertfreier) Wissenschaft sowie auf ihre technische Funktion als methodische Standards, sondern er anerkennt, dass Werte in vielfacher Weise prinzipielle Grundlage, praktische Ressource, evaluativer Rahmen und Maßstab für die kollektive Intentionalität (Searle 2012) in der Forschungscoordination sind.⁴ Der (philosophische) Neopragmatismus hat in den USA die Ablösung der Methodologie vom dominierenden logischen Positivismus ermöglicht und eine Neueröffnung der wissenschaftstheoretischen Diskussion um die Beziehung von Werten, Fakten und Theorien eröffnet. Er wurde in der deutschsprachigen Sozialforschung bislang aber nur in Ausschnitten rezipiert. Seine einflussreichen epistemologischen und wissenschaftstheoretischen Folgerungen sind im Wesentlichen nur in den fachphilosophischen Diskursen aufgegriffen worden (Raters/Willaschek 2002). In diesem Beitrag werden verschiedene neopragmatische Wissenschaftsbewegungen und Wissenschaftspositionen auf die praktische Normativität der Sozialforschung bezogen. Denn der Pragmatismus betont, dass die praktische Normativität der Sozialforschung allgegenwärtiger und untrennbarer Bestandteil der elementaren Wissenschaftspraktiken ist. Die Normativität wird damit nicht auf der Ebene ihrer gesellschaftspolitischen Ideologisierung fundiert, wie es der sogenannte Positivismusstreit in der deutschen Soziologie in den 1960er Jahren nahegelegt hatte (Dahms 1994). Auch wird sie nicht auf die Diskussion von normierenden und normativen Gütekriterien konzentriert (Strübing u.a. 2018; Eisewicht/Grenz 2018). In den praktischen Vollzügen der Forschung, in der Generierung von Daten oder in unmittelbarer Deskription sind aus pragmatischer Sicht immer auch Werte artikuliert, ist deren Interpretation auf Werte bezogen, um sinnvoll und handlungsrelevant zu werden. Die so ins Auge zu fassende pragmatische Mikrophysik der Sozialforschung kann durchaus eine hohe (zeitliche und räumliche) Reichweite erzielen und sie lässt die Pluralität der koexistierenden Normativitäten in der Sozialforschung mitsamt ihren Spannungen und Kombinationen hervortreten.

Man kann heute verschiedene neopragmatische Entwicklungen in den USA und in Frankreich ausmachen, die für die qualitative Forschung und ihre methodologischen sowie normativen Fundierungen bedeutsam sind.⁵ Aufbauend auf den Entwicklungen der Chicago School (Park/McKenzie/Burgess 1925) und dem Symbolischen Interaktionismus (Blumer 2013) finden sich heutzutage etablierte methodologische Forschungsprogramme wie die Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser (1998) sowie daran anschließende Entwicklungen wie die Situationsanalyse von Adele Clarke (2012). Diese können insofern als Formen des Neopragmatismus aufgefasst werden, als dass sie Positionen des klassischen amerikanischen Pragmatismus weiterentwickelt und damit zur Renaissance des Pragmatismus in der Sozialforschung beigetragen haben. Sie haben in den Sozialwissenschaften zum praktischen Gelingen des neopragmatischen Anliegens der Überwindung der einseitigen Dominanz positivistischer Wissenschaftstheorien beigetragen. Es ist diese Entwicklung der (neo)pragmatischen Sozialforschung,

die weltweit in der qualitativen Sozialforschung einflussreich geworden ist (Bryant/Charmaz 2007; Clarke 2012). Der *amerikanische Neopragmatismus* stellt insgesamt einmal eine Renaissance des klassischen Pragmatismus von William James, Charles S. Peirce und John Dewey dar. Noch stärker als der klassische Pragmatismus hebt der amerikanische Neopragmatismus aber den Holismus von Theoriestrukturen hervor (Quine 1979). Zudem bezieht der amerikanische Neopragmatismus die Bedeutung von Sprache und Diskursen für das Alltagsdenken wie auch für Wissenschaftstheorie und Methodologie mit ein (Hacking 1996). Auch wenn die klassischen Pragmatisten Grundlagen für die Wissenschaftsphilosophie und für die Methodologie der empirischen Wissenschaften gelegt haben, so haben die Neopragmatisten wie Richard Rorty, Hilary Putnam und andere diese Grundlagen weiter systematisiert und entwickelt. Hierbei war die kritische Auseinandersetzung mit dem Neopositivismus von großer Bedeutung, um die pragmatischen Positionen zu reaktualisieren, zu präzisieren und zu entwickeln. Für die empirische Sozialforschung sind es insbesondere die Arbeiten von Hilary Putnam, die wegweisend sind und die für die hier entwickelte Argumentation der zentrale Bezug sind. Putnam hat insbesondere in seinen späten Arbeiten die wissenschaftstheoretischen Probleme des Positivismus herausgearbeitet, eine angemessene Theoretisierung der praktischen Rolle von Werten in der Forschung und der fundierenden Bedeutung von Werten für die Forschung zu entwickeln. Wie letztlich der britische Empirismus auch, so hat der logische Positivismus Werten eine allein subjektive Realität zuerkannt (Putnam 2002).

Man kann heutzutage von einer neuen französischen pragmatischen Soziologie oder auch von einer spezifischen Form des *französischen Neopragmatismus* sprechen. Letzterer hat seine Quellen zugleich in der amerikanischen pragmatischen Soziologie, im amerikanischen Pragmatismus und Neopragmatismus (Nachi 2006; Corcuff 2011; Barthe u.a. 2016; Lemieux 2018; Diaz-Bone 2018a).⁶ Tatsächlich lassen sich mit dem französischen Neopragmatismus mehrere miteinander verbundene Wissenschaftsbewegungen bezeichnen, von denen international die Actor-network-theory (kurz ANT) und die Economie des conventions – auch Soziologie der Konventionen genannt – (kurz EC) sowie die Arbeiten von Luc Boltanski (welche eng mit der EC zusammenhängen oder dazu zu zählen sind), die einflussreichsten geworden sind. Diese (neo)pragmatische Soziologie hat auf die Pluralität der Formen der situativen Koordination aufmerksam gemacht und dabei aufgezeigt, dass Alltagsakteur*innen kompetent ihre Handlungen koordinieren können und dabei auf unterliegende und allgemeinere normative Wertordnungen Bezug nehmen. Diese sind als „Grammatiken“ Logiken für das Interpretieren, Bewerten und die situative Koordination. Als Wertordnungen können sie auf Anerkennung in Situationen der Kritik und der Rechtfertigung zählen, da sie diskursiv begründbar machen, dass die darauf bezogene Koordination ein Gemeinwohl anstrebt. Das, was als „Qualität“ gilt, was „richtig“ und „falsch“ ist, muss auch in Alltagssituationen auf die Rechtfertigungsordnungen bezogen werden, die in der EC seitdem als Konventionen bezeichnet werden (Diaz-Bone 2018a).

Weiter wird die Einbeziehung von Objekten als untersuchungsrelevante Sachverhalte für unvermeidlich erachtet. Dies einmal, weil Objekte wirkmächtige und handlungsrelevante Bestandteile in sozialen Welten sind. Hier ist der methodologische Situationalismus die pragmatische Gegenposition zum methodologischen Individualismus und dessen subjektzentriertem Verstehenskonzept (Diaz-Bone 2018a, 2018b, 2019a). Der methodologische Situationalismus fasst stattdessen Interpretieren als einen situativen Prozess auf, der nicht auf Individuen begrenzt

werden kann, sondern als symbolvermittelter Interaktionsprozess mit kollektiver Realität gedacht werden muss (Dewey 2002; Blumer 2013). Objekte gelten dann selbst für das forschende Handeln als einflussreich. Dazu zählen Instrumente und Methoden, die eine kohärente Umsetzung der pragmatischen Grundpositionen sein sollen. Adele Clarke (2012) hat daher von „Theorie-Methoden-Paketen“ gesprochen, eine epistemologische Position und normative Forderung, die man als methodischen Holismus bezeichnen kann.⁷

Die hier skizzierten neopragmatischen Entwicklungen haben sich in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften anfangs nur zum Teil artikuliert, etwa in den qualitativen methodologischen Ansätzen der Grounded Theory und der Situationsanalyse. Erst mit der systematischen Rezeption der neopragmatischen französischen Soziologie kann man davon sprechen, dass sich in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften auch in der Sozialtheorie eine neopragmatische Wende abzeichnet. Diese ist insbesondere durch eine Distanzierung gegenüber der neopragmatischen Kritik an der strukturalistischen Soziologie Pierre Bourdieus gekennzeichnet, wie sie in Frankreich erfolgt ist. Die Grenzen der neopragmatischen Soziologie und Methodologie scheinen dort erkennbar zu werden, wo die pragmatische Ablehnung von Strukturkonzepten verstellt, dass eben tiefer liegende Bewertungslogiken als evaluative und normative Ordnungen für die pragmatische Koordination eine Ressource für Akteur*innen ist. *Konventionen*, die in der EC als Koordinationslogiken gedacht werden, sind ein struktureles Konzept, das im Neopragmatismus beibehalten wird. In den folgenden Abschnitten soll argumentiert werden, dass die praktischen Wertevorstellungen, die sich als methodologische Normen verfestigen, auf solchen Konventionen fußen. Für Putnam haben Werte insbesondere in der praktischen Forschung eine Bedeutung als *epistemische Werte*, die die Qualität von Forschung in Disziplinen, Paradigmen und Situationen bewertbar und begründbar machen. Es ist dieses Konzept der epistemischen Werte, anhand dessen sich die praktische Unhintergebarkeit von Normativitäten erweist und anhand dessen der Nexus zwischen Fakten, Theorien und Werten durch Putnam aufgezeigt worden ist (Putnam 1982, 1995, 2002).

3 Epistemische Werte: von praktischer Normativität zu reflexiver Methodologie

(Neo-)Pragmatische Methodologien sind durch einige gemeinsame Grundpositionen gekennzeichnet. Dazu zählt die Ablehnung einer Methodologie a priori (Dewey 2002), die sich als Quintessenz der beschriebenen epistemologischen Positionen ergibt: Dem Postulat des Praxisprimats entsprechend können sich Logiken und Regeln der Forschung nur (historisch) aus der Praxis des Forschens selbst ergeben. Es gibt keinen über- oder vorgeordneten Bereich der „reinen Wahrheit“. Auf diesen Grundlagen lässt sich nun ein spezifischeres Verständnis von epistemischen Werten und ihren vielfältigen Rollen im Forschungsprozess ableiten.

Was genau ist unter epistemischen Werten zu verstehen? Werte rücken in einer neopragmatischen Perspektive als historisch entstandene und etablierte, gleichzeitig aber bewährte und begründbare Kriterien der Koordination und der Evaluation in den Blick. Vom Standpunkt einer neopragmatischen „Soziologie der

Sozialforschung“ aus betrachtet, werden epistemische Werte in empirischer Forschung demnach auf zwei Arten wirksam: Erstens dienen sie als Ressourcen zum Umgang mit Ungewissheiten – sie geben Orientierung in komplexen und immer nur unvollständig erfassbaren Handlungskontexten; zweitens liefern sie Maßstäbe für die Bewertung von Forschungsleistungen – sie erlauben, disparate und heterogene Argumente und Befunde vergleichbar zu machen. Da empirische Forschung um diese zwei Kernprobleme der Koordination und der Evaluation nicht herumkommt, sind epistemische Werte in der wissenschaftlichen Erkenntnisarbeit unhintergebar.

Die Pointe und Tragweite eines solch radikal „immanenten“ Verständnisses von epistemischen Werten lässt sich über einen Vergleich zu anderen wissenschaftstheoretischen Perspektiven klarer fassen. Der Begriff der epistemischen Werte ist auch in der klassischen analytischen Wissenschaftsphilosophie verankert (McMullin 1982; Ruse 2012). In seiner heute dominanten Form wurde der Begriff von Thomas Kuhn in die Debatte eingebracht (Kuhn 1977). Kuhn argumentiert, dass aufgrund der empirischen Unterbestimmtheit von wissenschaftlichen Theorien stets andere als rein kognitive Kriterien notwendig seien, um zwischen Theorieangeboten wählen zu können. Er nennt „accuracy“, „consistency“, „broad scope“, „simplicity“, und „fruitfulness“ als Maßstäbe, an denen sich Wissenschaftler*innen rationalerweise orientieren (Carrier 2013). Als Intervention in damalige wissenschaftstheoretische Debatten ist Kuhns Vorstoß relevant, weil er eines der zentralen Prinzipien der damaligen analytischen Philosophie nachhaltig in Frage stellt: nämlich dass sich klar zwischen objektiven Fakten und subjektiven Werten unterscheiden lässt und wissenschaftliches Wissen rein faktenbasiert sei (Putnam 2002, S. 25 Anm. 41). Vor diesem Hintergrund wird die Diskussion von epistemischen Werten in der analytischen Philosophie zunächst aber zu einem defensiven Unterfangen. Das Konzept der epistemischen Werte wird eingeführt, um die Fakten-Werte-Dichotomie konzeptuell zu stützen. Epistemische Werte werden als äußerliche Kriterien gedacht, um zwischen verschiedenen, als „faktisch“ vorgestellten Befunden und Modellen zu wählen. Die Dichotomie bleibt so noch bestehen, wird aber umso fragwürdiger, je stärker reale Forschungsprozesse und -praktiken in die Betrachtung einfließen. Die wissenschaftsphilosophische „Reparaturarbeit“ zieht zwangsläufig einen Dualismus nach dem anderen in Zweifel. So kritisieren Rooney (1992) und Longino (1996) die klare Unterscheidbarkeit von epistemischen und nicht-epistemischen Werten: Nicht-epistemische Werte können epistemische Funktionen erfüllen, epistemische Werte außerwissenschaftlich motiviert sein. Diese Einwände liegen bei näherer Betrachtung nahe. Sind etwa die Eleganz, die Sparsamkeit oder die Symmetrie einer physikalischen Theorie epistemische Werte – oder nicht doch eher „außerwissenschaftliche“ ästhetische Kriterien, die sich in der Vergangenheit zwar als nützlich erwiesen haben, ihre Brauchbarkeit aber selbst für die Naturwissenschaften mittlerweile eingebüßt haben (Hossenfelder 2018)? Und ist eine wissenschaftliche Erkenntnispraxis denkbar, die auf „nicht-epistemische“ Erwägungen – wie jene der Nützlichkeit – komplett verzichtet (Laudan 1984; Elliott/McKaughan 2014)?

Mit Putnam gesprochen muss man feststellen: Das dichotome Denken in klar trenn- und unterscheidbaren Komponenten (in faktische und evaluative Komponente, in epistemische und nicht-epistemische Komponente) „lands us in the soup“ (Putnam 1981, S. 178). Ein umfassendes Verständnis von epistemischen Werten und ihrer Rolle im Forschungsprozess erfordert als ersten Schritt, dass die Fakt-Wert-Dichotomie aufgegeben wird (Putnam 2002). Das mag zunächst

nach keinem originellen Argument klingen. Wer kann denn heute noch ernsthaft an die Existenz „wertfreier Fakten“ glauben? Die unter anderem von Putnam ausgearbeitete pragmatische Perspektive auf die Problematik geht aber deutlich über den Hinweis auf die Wertgeladenheit von Fakten hinaus und eröffnet eine Reihe von Ansatzpunkten für eine reflexive Auseinandersetzung mit den sozialen Formen, Grundlagen und Implikationen von Sozialforschung.

An die Stelle von dualistisch gefassten Substanzen und Komponenten tritt im pragmatischen Verständnis einerseits ein Fokus auf die Verwobenheit von Aspekten, die in realen Forschungsprozessen nie getrennt sind: „1) Wissen von Tatsachen setzt Wissen von Theorien voraus. 2) Wissen von Theorien setzt Wissen von Tatsachen voraus. 3) Wissen von Tatsachen setzt Wissen von Werten voraus. 4) Wissen von Werten setzt Wissen von Tatsachen voraus“ (Putnam 1995, S. 24). Diese Betonung von Wechselbezügen geht, andererseits, mit einer radikalen Orientierung an Prozessen der Definition und Bewältigung problematischer Situationen einher. Anstatt also nach letzten Ursachen und ontologischen Fundamenten zu suchen, wird die Frage zum Ausgangspunkt, welche Wege der Erkenntnisproduktion sich real bewährt haben und daher als vielversprechende abstrakte Formen für die Definition und Bewältigung neu auftretender, konkreter Probleme zur Verfügung stehen (Dewey/Bentley 1975; Dewey 2002).⁸ Epistemische Werte sind in diesem Verständnis „operational“ (Dewey 2002) und „relational“ (Dewey/Bentley 1975) zu definieren: Ein epistemischer Wert ist, was sich in der Vergangenheit forschungspraktisch als verbindlicher Maßstab zur Bewertung und Organisation von Forschung bewährt hat und in einer gegenwärtigen konkreten Situation auch als solche kognitive und organisatorische Ressource verfügbar ist und genutzt wird. Dieses Problemverständnis hat weitreichende Implikationen:

(1) Epistemische Wertordnungen sind in sich differenziert. Mit ihrer strikten Situations- und Problemorientierung legt eine pragmatische Perspektive deutlich mehr Gewicht auf die Frage, wie Werte als handlungsleitende Regeln funktionieren und institutionalisiert sind als die analytische Wissenschaftsphilosophie (mit ihrem Konzept von Werten als Kriterien für die rationale „Theoriewahl“). Epistemische Werte sind dabei notwendig mit Organisations- und Subjektformen verwoben. Es lässt sich also ein Bogen spannen von der Bewertung der Qualität wissenschaftlicher Argumente zu Werten und Normen alltäglicher wissenschaftlicher Praxis – als mittlerweile klassischer Ausgangspunkt dafür sei auf Merton (1973) verwiesen – ebenso wie zu Tugenden (Daston/Galison 2007) und Haltungen (Carrier 2013) des idealtypischen wissenschaftlichen Subjekts. Epistemische, moralische, ethische, ästhetische und politische Fragen sind nicht als solche ontologisch fixiert und voneinander getrennt, sondern greifen ineinander, gehen ineinander über und erhalten ihren jeweiligen Charakter erst im situativen Prozess der Problemdefinition und -bearbeitung. In scharfem Kontrast zu Versuchen, Ordnung zu schaffen, indem Dichotomien postuliert werden, rücken für eine pragmatische Wissenschaftstheorie eben die Relationen zwischen diesen verschiedenen Aspekten normativer Ordnungen in den Fokus.

(2) Epistemische Werte sind genauso wenig „subjektiv“ wie Fakten als „objektiv“ gelten können; sie sind objektivierbar und kritisierbar. Werte genießen Faktizität, sind identifizierbar und explizierbar, sie sind, in anderen Worten, „objektiv“ (weil objektivierbar) und potenzieller Kritik ausgesetzt (Putnam 2002). Ein schlagendes Beispiel für die Objektivierbarkeit und die daraus folgende Kritisierbarkeit von epistemischen Werten ist in der aktuellen Diskussion um die epistemischen Wer-

te der Eleganz, Einfachheit und Symmetrie für physikalische Theorien zu beobachten, die es bis in den populärwissenschaftlichen Büchermarkt geschafft hat: Von den einen verteidigt (Zee/Herbst 1990; Müller 2019), von den anderen kritisiert (Hossenfelder 2018), bleibt doch unbestritten: Gerade die vermeintlich rein objektive und faktenbasierte Leitwissenschaft Physik hat sich über Jahrhunderte bewusst auf letztlich ästhetische Werte verlassen, um erfolgreich (!) wissenschaftliche Theoriebildung zu betreiben.

(3) Epistemische Wertordnungen sind plural – sie müssen aber stets begründbar und verallgemeinerbar sein. Vogel (2019) hat in einer qualitativen Studie aus konventionentheoretischer Sicht aufgezeigt, wie sich die Pluralität der Wertordnungen im Bereich der Umfrageforschung zeigt und sich die verschiedenen epistemischen Wertordnungen abgrenzen lassen. Demnach bestehen systematische Differenzen zwischen akademischer Umfrageforschung, amtlicher Umfragepraxis, Markt- und Meinungsforschung sowie (dem Einsatz von Umfragen in) der Beratung. Diese Differenzen lassen sich auf Konventionen als tiefer liegenden methodologischen Logiken zurückführen (Vogel 2019). Mit Putnam (1983, S. 177) gibt es viele richtige Formen, die Welt darzustellen, aber eben noch sehr viel mehr falsche. Eine pragmatische Perspektive legt daher zwar einen Pluralismus nahe, aber keinen Relativismus: Epistemische Werte sind vielgestaltig und wandelbar, müssen aber auch verallgemeinerbar sein und sich *im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit* bewähren. Wird die Möglichkeit eines transzendenten Wahrheitskriteriums negiert – wie es der Pragmatismus fast definitionsgemäß tut – bleibt keine andere Möglichkeit, das Relativismusproblem zu lösen. Wir können uns nur der permanenten Prüfung und der permanenten Kritik aussetzen. Die Notwendigkeit einer solcher Kritik ist ein Motiv dafür, epistemische Werte zum (empirischen) Gegenstand methodologischer Reflexion zu machen. Für epistemische Werte ergeben sich gleich mehrere Hinsichten, in denen sie als partikular oder unzureichend kritisiert werden können: Sie müssen die Produktion allgemeiner und abstrakter Theorien zulassen, sie müssen mit allgemeinen Moral- und Gerechtigkeitsvorstellungen vereinbar und in diesem Sinn zulässig sein und sie müssen egalitär (allgemein verfügbar und prinzipiell erlernbar) sein.

(4) Epistemische Werte dienen neben der Bewertung und der Koordination auch der Grenzziehung. Vor allem, wenn sie explizit thematisiert werden, dienen epistemische Werte häufig auch dem akademischen „boundary making“ (Lamont/Molnár 2002; Gieryn 1983). Zu Grenzziehungen und im Zuge von Grenzstreitigkeiten werden epistemische Werte häufig in Form von Gütekriterien lanciert – die aktuelle Diskussion über Gütekriterien in der qualitativen Forschung liefert ein aktuelles Beispiel (Strübing u.a. 2018; Eisewicht/Grenz 2018; Hirschauer u.a. 2019; Reichertz 2019). Diskussionen von Gütekriterien haben Überlappungsbereiche mit der Analyse epistemischer Werte, zielen aber in Summe in eine andere Richtung. Die Diskussion von Gütekriterien ist in dem Sinn ein strategisches und politisches Unterfangen, als es um die explizite und offene Definition verbindlicher Normen geht. Die Auseinandersetzung mit epistemischen Werten kann diesem Unterfangen zuträglich sein, wie sich auch umgekehrt in Gütekriterien immer auch Werthaltungen spiegeln. Epistemische Werte sind aber immer vielgestaltiger. Die Auseinandersetzung mit ihnen ist in erster Linie als Teil einer soziologisch und empirisch fundierten methodologischen Reflexivität zu verstehen.

(5) Neben der situativen Koordination und der Bewertung von wissenschaftlichen Argumenten unterliegen auch Formen der Repräsentation und der Kommunikation wissenschaftlicher Befunde Erwartungen, die wesentlich durch epistemische Werte geprägt sind (Behrmann/Eckert 2019). In der qualitativen Sozialforschung ist dafür die Debatte um die „Writing culture“ (Clifford/Marcus 1986) sowie um die „Krise der ethnographischen Repräsentation“ (Berg/Fuchs 1993) beispielhaft geworden. Die hier erfolgten Reflexionen über die angemessenen Formen der Darstellung ethnographischer Forschung haben auf die Rolle von Narrationen und der Rhetorik aufmerksam gemacht, die konstitutiv sind, um die Evidenz der qualitativen Interpretation zu mobilisieren, aber auch eine ethnographische „Objektivierung anderer Kulturen“ zu erreichen. Zentral ist, dass hier auch die Beiträge der textuellen Formen sowohl als kritisch als auch als notwendig verhandelt werden. Damit treten die wissenschaftlichen Darstellungsformen ebenfalls als Bereich hervor, in dem epistemische Werte (wie anschaulich zu beschreiben, durch eine gelungene textuelle Form zu überzeugen, nicht mit „bloßer Rhetorik“ zu blenden) eine strukturierte und normative Rolle innehaben.⁹ Konventionentheoretisch betrachtet handelt es sich hier um die Reflexion über die angemessenen Forminvestitionen (Thévenot 1984), die in den Wissenschaften als geeignet angesehen werden, um relevante Informationen zu repräsentieren und zu distribuieren. Diese Formen, die je nach Qualitätskonvention anders etabliert werden können, sind die kognitiven Formate, die mit den Qualitätskonventionen in kohärenter Weise einhergehen, wie Tabellen und Grafiken in der Statistik oder textuelle Formen in der qualitativen Sozialforschung.

Die hier versammelten Aspekte, wie epistemische Werte sich artikulieren, können vervollständigt werden, wenn man die Verkettung der Situationen praktischer Forschung systematisch analysiert. So eröffnet sich ein Zugang zu einer neopragmatischen „Soziologie der Sozialforschung“, die Problematiken und Notwendigkeiten epistemischer Werte umfänglicher rekonstruiert.¹⁰ Der praktische Nutzen einer solchen Perspektive läge darin, methodologischer Reflexion eine Richtung und einen Gegenstand zu geben.

4 Epistemische Werte und die Ordnungen empirischer Sozialforschung

Wie könnte eine solche, auf epistemische Werte fokussierte methodologische Reflexion konkret aussehen? In groben Zügen lässt sich eine erste Antwort am Beispiel der empirischen Sozialforschung in ihrer im Laufe des 20. Jahrhunderts kanonisierten, vorwiegend quantitativen Spielart umreißen. Augenfällig ist, dass diese Variante empirischer Wissensproduktion einerseits aus den Naturwissenschaften konkrete epistemische Werte wie die „Sparsamkeit von Modellen und Theorien“ entlehnt hat (Gunitsky 2019) – eine Entwicklung, die in der Formalisierung und Mathematisierung ganzer Wissenschaftszweige ihren konzentrierten Ausdruck gefunden hat (Milonakis 2017). Andererseits erlangten aber auch Ideen den Status von epistemischen Werten, die wenig mit den damals dominanten naturwissenschaftlichen Orientierungen zu tun haben. So traten vor dem Hintergrund politi-

scher und gesellschaftlicher Dynamiken Werte wie Neutralität, Nützlichkeit und Kommunizierbarkeit in den Vordergrund (Smith 1994): Schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ging es darum, angesichts tiefgreifender sozialer Spannungen über den Nimbus einer sich ebenso distanziert und politisch desinteressiert gebenden, gleichzeitig aber technokratisch involvierten Wissensproduktion, gesamtgesellschaftliche Legitimität und Autorität zu sichern. Die empirische Sozialforschung konnte nach 1945 diese spannungsreiche Wertordnung fortschreiben und sich so als integraler Bestandteil nationaler Wohlfahrtsstaaten verstehen (und sich teilweise auch tatsächlich erfolgreich als solche positionieren) (Desrosières 2011a; Desrosières 2011b). Diese Konstellation hat die Sozialforschung tief geprägt, mit weitreichenden methodischen Konsequenzen, wie sich an der anhaltenden Bedeutung eines methodologischen Nationalismus zeigt (Horvath 2012).

Diese komplexen Wertorientierungen haben Formen der Erkenntnisproduktion deutlich geprägt. So kann die anhaltende Verbreitung des „Rituals“ (Gigerenzer 2004) des Null-Hypothesen-Signifikanz-Testens in der Statistik ohne Bezug auf epistemische Wertordnungen kaum verstanden werden. Aus statistischer Sicht war diese Form der Erkenntnispraxis aufgrund ihrer Inkohärenz und Missverständlichkeit von Anfang an höchst umstritten (Cohen 1994). Als konventionelle Form hat sie sich aber dennoch halten können, weil sie eine Antwort auf ein ganz anderes Problem als das der statistischen Stichhaltigkeit gibt: Wie lassen sich verbindliche Prozeduren der Abwicklung und Bewertung von Forschung organisieren, die kanonisierbar sind und Vorstellungen von Neutralität, Transparenz, Kommunizierbarkeit und Sparsamkeit gerecht werden? Als Antwort auf diese Frage kann sich auch eine methodisch inkohärente Praxis über Jahrzehnte halten. Sie wird aber umso weniger tragbar, je offener ihre Brüche zu Tage treten und je weniger sie sich als zuverlässiges Instrument bewährt. So kommt die beginnende Abkehr vom Null-Hypothesen-Signifikanz-Test in der Inferenzstatistik letztlich nicht überraschend (Amrhein/Greenland/McShane 2019).

Während sich für die quantitative Sozialforschung in ihrer kanonisierten Form ein relativ klares Set an leitenden epistemischen Werten abzeichnet, erweist sich für die qualitative Sozialforschung die Landschaft epistemischer Werten als deutlich unübersichtlicher und auch als weniger abgeschlossen. Erschwert wird die Analyse „qualitativer“ epistemischer Wertordnungen durch den Umstand, dass qualitative Forschung im Vergleich zur quantitativen Sozialforschung bislang deutlich weniger zum Gegenstand historischer Aufarbeitung geworden ist. Vor allem aber ist die qualitative Forschung stärker regional und sprachräumlich geprägt. So zeigen etwa Behrmann und Eckert (2019) auf, dass die englischsprachige qualitative Sozialforschung in ihren Publikationsformen ganz anderen (ästhetischen, epistemischen, ethischen ...) Orientierungen folgt als die deutschsprachige. Aber auch die deutschsprachige qualitative Methodenlandschaft ist stärker in unterschiedliche Denkschulen und Unterströmungen gegliedert als die (deutschsprachige) quantitative Sozialforschung.

Vor diesem Hintergrund eröffnet ein pragmatischer Blick auf epistemische Werte eine Reihe von vielversprechenden Analyse-, Diskussions- und Reflexionslinien. Als erstes Beispiel seien hier die Wertvorstellungen genannt, die sich in Überzeugungen „guter Interviewführung“ niederschlagen (Brinkmann 2007, 2016; Carlson/Kahle/Klinge 2018; Kvale 2006). Diese Vorstellungen sind, so die hier vertretene These, noch immer und nachhaltig von Werten (im Sinne von Leitlinien für das Verhalten in Interviewsituationen wie auch als Kriterien der Bewertung „guter“ Interviews) geprägt, die der Leitidee von der „freien“ Entfaltung

eines in Essenzbegriffen gedachten „authentischen Subjekts“ folgen. Diese Werthaltungen ergeben sich aus sozialtheoretischen und epistemologischen Grundlagen, die heute in dieser Form wohl kaum noch vertreten werden. Sie haben sich als Werte gehalten, aber mutmaßlich ihre Kohärenz und Nützlichkeit eingebüßt. So wird in der Literatur zur Interviewforschung standardmäßig und ausführlich der ko-konstitutive Charakter von Interviewsituationen betont (Helfferrich 2011; Kruse 2015), der quer zu den Werten steht, die sich ausgehend von der freien Entfaltung vorgeformter Subjektivität ergeben. Ein zweites relevantes Beispiel sind forschungsethische Bruchlinien, entlang derer sich wissenschaftliche Haltungen organisieren: Ein solcher Bruch zeichnet sich zwischen „analytischer Distanz“ und „forschendem Engagement“ ab, wie er in der qualitativen Forschung ganz unterschiedlich austariert wird (etwa Schaefer/Bär 2019). Ein anderer scheint sich zwischen methodologisch postulierter „Hierarchiefreiheit“ und (in der Praxis weit verbreitetem) „Vertrauen in theoretische Autoritäten“ zu entfalten. Das letztgenannte Spannungsverhältnis kann als („praktisch bewährte“, wenn auch epistemologisch schwer haltbare) Antwort auf den antinomischen Anspruch gelesen werden, eine mehr oder weniger radikale empirische Offenheit mit dem Anspruch theoretischer Fundierung zu vereinbaren.

Die grundlegende Anregung besteht darin, diese Verhältnisse als notwendig mit Werten verweben zu reflektieren – mit Werten, die als Antwort auf Probleme praktischer Forschung geformt wurden und, einmal etabliert, *Forschung eine Form geben*. Zu fragen wäre daher auch nach dem nicht intendierten Nachwirken einmal etablierter, aber unplausibel gewordener Werte, nach dem Zusammenspiel von politischen Philosophien und Epistemologien in epistemischen Wertordnungen oder nach den normativen Einbettungen qualitativer Forschungsstile.

Von hier ist es kein weiter Weg zu einem weiteren Hauptaspekt des Normativitätsproblems in der Sozialforschung: der Frage der Kritik. Diese impliziert zunächst einmal selbst Wertorientierungen – in der quantitativen Sozialforschung beispielsweise häufig das Streben nach Relevanz für Politikgestaltung, in qualitativen Zusammenhängen vielfach das Anliegen, marginalisierte Stimmen hörbar zu machen. Das Problem der Kritik wirft aber weiterreichende Fragen nach dem Verhältnis von Sozialforschung und gesellschaftlicher Wirklichkeit auf.

5 Kritik und Konventionen

Sozialforschung ist an epistemische Werte gebunden, die ihr immanent sind. Sozialforschung ist aber umgekehrt auch notwendig umfassenderen normativen Ordnungen als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit immanent. Sie kann daher nicht anders, als sich zu bestehenden politischen und sozialen Institutionen zu positionieren, weil sie immer schon positioniert ist – sie kann dem Spiel von Kritik und Affirmation gar nicht entkommen (Boltanski 2010). Der Auftrag einer Soziologie der Sozialforschung muss vor diesem Hintergrund sein, die breitere Wertgebundenheit von sozialwissenschaftlichen Institutionen, Praktiken und Kriterien zu analysieren und zur Diskussion zu stellen. So hat etwa die EC mit dem Konzept der Qualitätskonventionen schon früh nicht nur Qualitätskonstruktionen in der ökonomischen Koordination untersucht, sondern die Präsenz von Qualitätskonventionen als Rechtfertigungsordnungen in der Forschungspraxis identifi-

ziert. Beispielsweise haben Boltanski und Thévenot (1983, 2007) Anfang der 1980er Jahre die klassifizierenden Praktiken von Kodiererinnen und Kodierern am französischen *Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques* (INSEE) untersucht. Dabei konnten sie beobachten, wie die Beteiligten, wenn sie kritisiert wurden, ihre Kodierpraktiken mit Bezug auf allgemeinere Rechtfertigungsordnungen zu begründen versuchten. Die empirische Studie von Boltanski und Thévenot hat die praktische Wertbeladenheit der Konstruktion sozialer Kategorien sowie auch der kategorisierenden Praxis selbst herausgestellt, damit auch die praktische Verbindung zwischen Werten und sozialwissenschaftlichem Messen und Interpretieren. Zentral ist für die EC, dass in den Messvorgang Konventionen eingehen und Messvorgänge damit nicht länger als unbeeinflusste Abbildungen positivistisch gedachter „Sachverhalte“ gelten (Diaz-Bone 2017; Desrosières 2008, 2009a; Thévenot 2016a).¹¹ Aus Sicht der EC bedeutet die Fundierung einer Messung in Form von und mit Bezug auf Konventionen zugleich das Einbringen einer normativen Entscheidung, weil Konventionen einen normativen Gehalt aufweisen, der sich dann wieder in den Messresultaten in der Weise artikuliert, dass diese nun für spezifische soziale Zwecke genutzt werden können, für andere aber nicht (Diaz-Bone 2016).¹²

In der deutschen Soziologie hat der so genannte „Positivismusstreit“ (Dahms 1994) lange dafür gesorgt, dass die eigentliche Ebene einer Diskussion der normativen Grundlage sozialwissenschaftlicher Methodologien weitgehend ausgeblendet wurde. Aus neopragmatischer Sicht hat sich hier eine falsche Opposition festgesetzt, nämlich diejenige einer objektivistischen Sozialforschung, die sich in die Tradition Max Webers und des Positivismus einreicht, einerseits, und einer sozialkritischen Forschung, die für sich beanspruchen muss, zu wissen, was eine gute und eine schlechte Gesellschaft ist, um ihre Gesellschaftskritik praktizieren zu können, andererseits. In der neopragmatischen Soziologie hat hier historisch zunächst eine Absetzbewegung zur „sozialkritischen Soziologie“ stattgefunden, der vorgehalten wurde, dass sie den Sozialforschenden eine privilegierte Erkenntnis- und Argumentationsposition zuerkennt und Kritik stets als „Demaskierung“ illusorischer Verhältnisse und eines falschen Bewusstseins denkt (Boltanski 2010).

Die neopragmatische Soziologie war von Anfang an durch das Bestreben geprägt, eine dritte Position zur Frage der Kritik einzuführen, die den sozialen Akteur*innen selbst kritische Kompetenzen zuerkennt. Zur Aufgabe der Sozialforschung wird es, die Praxis der Kritik in der Gesellschaft zu untersuchen und Akteur*innen auf diesem Weg mit Denk- und Handlungsperspektiven auszustatten, anstatt sie mit einer akademischen Diagnose zu „bevormunden“ (Boltanski/Thévenot 2007; Boltanski 2010; Barthe u.a. 2016).¹³ Nimmt man die pragmatische Sicht auf epistemische Werte beim Wort, ist diese Positionierung in drei Hinsichten zu ergänzen.

(1) Aus einer konventionentheoretischen Sicht ist Kritik stets auch mit der Analyse verbunden, welche Macht Konventionen einbringen, wenn sie Grundlage für die Valorisierung von Menschen, ihren Handlungen und ihren Ressourcen sind (Eymard-Duvernay 2012; Thévenot 2016b). Auf die Sozialforschung ist dies erst noch in der Weise zu beziehen, dass die Pluralität von Qualitätskonventionen in der Sozialforschung als Erklärungsgrundlage herangezogen wird. Die Analyse von „Methodenstreits“ sowie methodologischer Dispute kann dann die konfligierenden Beziehungen zwischen Qualitätskonventionen rekonstruieren und die Möglichkeit von Kritik kann als Wechsel zwischen Konventionen als normativer Grundlage für die Sozialforschung gedeutet werden.

(2) Weiter impliziert das Argument von der Objektivierbarkeit von Werten, dass Kritik nicht auf eine Frage der subjektiven Positionierung und Bewertung reduziert werden kann. Sozialforschung ist immer und unausweichlich mit der Struktur und der Dynamik normativer Ordnungen konfrontiert – und verwoben. Aus dem pragmatischen Denken von Dewey und Putnam folgt, dass auch diese normativen Ordnungen nicht einfach als unveränderlich hinzunehmen, sondern hinsichtlich ihrer *realen* Konsequenzen zu befragen sind. Auch eine noch so nur an Fakten orientierte und/oder hinsichtlich ihrer eigenen Positionierung zurückhaltende Sozialforschung ist unausweichlich normativ, weil jede Repräsentation sozialer Welt in einem mehrfachen Verhältnis zu „real existierenden“ Wertordnungen steht. Sie kann nicht anders, als diese bestätigend zu stützen oder kritisch zu prüfen (Boltanski 2010). Beide Varianten markieren normative Positionen.

(3) Die Objektivität von Werten legt damit nahe, die Diskussion des Verhältnisses von Kritik und *Wahrheit*, das zum Beispiel Foucaults (1992) Ausführungen zur Frage der Kritik noch stark prägt, um die Frage des Verhältnisses von Kritik und *Wirklichkeit* zu ergänzen. Die Kritik an Sozialkritik speiste sich bisher aus der Annahme, dass Kritik notwendig einen quasi „transzendenten“ Wahrheitsanspruch formulieren müsse, von dem aus sie dann ein falsches Bewusstsein und illusorische Verhältnisse entschleiern könne. Auf Basis der Ausführungen dieses Artikels ist die Frage in dieser Form falsch gestellt. Für die Sozialforschung geht es zunächst einmal darum, sich ihre *realen normativen Einbettungen* bewusst zu machen. Diese sind weniger als Modi subjektiver Wahl zu denken, denn als Aspekte gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Anmerkungen

- 1 In der Literatur wird teilweise die Bezeichnung „pragmatistisch“ bevorzugt, um die Abgrenzung zum Alltagsverständnis von „pragmatisch“ zu betonen. Da gerade mit der Erweiterung auf „neopragmatisches“ Denken diese Unklarheit nicht besteht, verwenden wir in diesem Artikel durchgängig die sprachlich einfachere Form.
- 2 Die Gründer des Pragmatismus sind James, Peirce und Dewey. Der philosophische Neopragmatismus ist wesentlich durch Rorty und Putnam geprägt worden. Siehe für den klassischen Pragmatismus und den Neopragmatismus einführend Misak (2013).
- 3 Bereits am Anfang der wesentlich durch den Pragmatismus beeinflussten Soziologie an der University of Chicago haben die Stadtsoziologie von Park und Burgess und die pragmatischen, sozialökologischen Ansätze einen solchen methodologischen Situationalismus praktiziert (Park/McKenzie/Burgess 1925; Lindner 2007).
- 4 Die Sprechakttheorie von Austin (1986) und Searle (2012) ist ebenso durch die neopragmatische Wende in der Sprachphilosophie ermöglicht worden.
- 5 Auch in der deutschsprachigen Sozialphilosophie und Sozialtheorie finden sich neopragmatische Entwicklungen, wie sie mit den Arbeiten von Hans Joas (1996) vorliegen (Schubert u.a. 2010). Sie sind derzeit noch nicht weiterführend auf die methodischen und praktischen Aspekte der Sozialforschung bezogen.
- 6 Siehe für die französische pragmatische Soziologie auch die Jahrbuchreihe „Raisons pratiques“ (Editions de l'EHESS, Paris).
- 7 Der methodische Holismus ist nicht zu verwechseln mit der Erklärungslogik des methodologischen Holismus (Diaz-Bone 2015).
- 8 Das Problem, das sich wissenschaftlicher Forschung stellt (oder das wissenschaftliche Forschung sich stellt), muss dabei keineswegs ein alltagspraktisches sein. Wissenschaft setzt sich eigenständige Ziele, die um die Produktion allgemeingültigen, abstrakten und relationalen Wissens kreisen. Logik und Methodologie sind in diesem Verständnis nicht vorgängige normative Fundamente wissenschaftlichen Wissens, sondern ex-post gezogene Lehren, die kollektiv

- aus vorangegangenen Forschungsbemühungen gezogen werden. Mit Bourdieu (1992) lässt sich Epistemologie dann definieren als das Wissen darum, was man tut, wenn man forscht.
- 9 Die Qualität der Messung hat White (2008) die Bedeutung von verschiedenen Metaphoriken, Narrationsformen und im weiteren Sinne der Ästhetik der Darstellung in der Geschichtsschreibung untersucht.
 - 10 Siehe für einen Ausgangspunkt den Review-Artikel von Leahey (2008).
 - 11 Die Qualität der Messung wird paradoxerweise in der Öffentlichkeit gerade dann in Frage gestellt, wenn deren Abhängigkeit von Konventionen erkannt wird. Dann gilt sie als „konstruiert“ und nicht „realistisch“ (Desrosières 2009b).
 - 12 Ein Beispiel ist die Messung der Wirtschaftsleistung durch das Bruttosozialprodukt (BSP), dem eine spezifische wirtschaftswissenschaftliche Konvention unterliegt, die die Produkte und Dienstleistungen eines Jahres quantifiziert, um die ökonomische Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft abzubilden. Kritisch wird an dem Maß das Defizit herausgestellt, dass es Umweltschäden, Lebensbedingungen und Verwirklichungschancen nicht erfasst, welche durch die Ökonomie verursacht bzw. ermöglicht werden. Als alternatives Maß, das auf anderen Messkonventionen beruht, wurde daher der Human Development Index (HDI) entwickelt. BSP und HDI repräsentieren daher eine je unterschiedliche informationale Basis (Sen 1993), die je andere Formen des gesellschaftlichen Diskurses und der politischen Koordination ermöglichen bzw. verhindern.
 - 13 Hier steht die neopragmatische Soziologie der Foucaultschen Position von Kritik nahe (Diaz-Bone 2018c, 2019b).

Literatur

- Amrhein, V./Greenland, S./McShane, B. (2019): Scientists rise up against statistical significance. In: *Nature*, 567. Jg., H. 7748, S. 305–307.
<https://doi.org/10.1038/d41586-019-00857-9>
- Austin, J.L. (1986): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart.
- Barthe, Y./de Blic, D./Heurtin, J.-P./Lagneau, E./Lemieux, C./Linhardt, D./Moreau de Bellaing, C./Rémy, C./Trom, D. (2016): Pragmatische Soziologie: Eine Anleitung. In: *Soziale Welt*, 67. Jg., H. 2, S. 205–231. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2016-2-205>
- Behrmann, L./Eckert, F. (2019): *Praktiken der Methodenpräsentation in der qualitativen Forschung*. Vortrag im Rahmen des Kongresses der Schweizer Gesellschaft für Soziologie 2019, 10.–12. September 2019, Universität Neuchâtel.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M.
- Blumer, H. (2013): *Symbolischer Interaktionismus*. Berlin.
- Boltanski, L. (2010): *Soziologie und Sozialkritik*. Frankfurt a.M.
- Boltanski, L./Thévenot, L. (1983): Finding one's way in social space. A study based on games. In: *Social Science Information*, 22. Jg., H. 4/5, S. 631–680.
<https://doi.org/10.1177/053901883022004003>
- Boltanski, L./Thévenot, L. (2007): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg.
- Brinkmann, S. (2007): „Could interviews be epistemic?: An alternative to qualitative opinion polling“. In: *Qualitative Inquiry*, 13. Jg., H. 8, S. 1116–1138.
<https://doi.org/10.1177/1077800407308222>
- Brinkmann, S. (2016): Methodological breaching experiments: Steps toward theorizing the qualitative interview. In: *Culture & Psychology*, 22. Jg., H. 4, S. 520–533.
<https://doi.org/10.1177/1354067X16650816>
- Bryant, A./Charmaz, K. (Hrsg.) (2007): *The SAGE handbook of Grounded Theory*. London.
<https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Carlson, S./Kahle, L./Klinge, D. (2018): Wenn Narrationen nicht zustande kommen... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18. Jg., H. 2, 239–262. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.05>

- Carrier, M. (2013): Values and objectivity in science: Value-ladenness, pluralism and the epistemic attitude. In: *Science & Education*, 22. Jg., H. 10, S. 2547–2468.
<https://doi.org/10.1007/s11191-012-9481-5>
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.
- Clifford, J./Marcus, G. (Hrsg.) (1986): *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley.
- Cohen, J. (1994): The earth is round (p < .05). In: *American Psychologist*, 49. Jg., H. 12, S. 997–1003. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.49.12.997>
- Corcuff, P. (2011): *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. 3. Auflage Paris.
- Dahms, H.-J. (1994): *Positivismusstreit – Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus*. Frankfurt a.M.
- Daston, L./Galison, P. (2007): *Objektivität*. Frankfurt a.M.
- Desrosières, A. (2008): *Pour une sociologie historique de la quantification. L'argument statistique I*. Paris. <https://doi.org/10.4000/books.pressessmines.901>
- Desrosières, A. (2009a): How real are statistics? Four possible attitudes. In: *Social Research*, 68. Jg., H. 2, S. 339–355.
- Desrosières, A. (2009b): How to be real and conventional. A discussion of the quality criteria of official statistics. In: *Minerva*, 47. Jg., H. 1, S. 307–322.
<https://doi.org/10.1007/s11024-009-9125-3>
- Desrosières, A. (2011a): Words and numbers. For a sociology of the statistical argument. In: Rudinow, A.S./Lomell, H.M./Hammer, S. (Hrsg.): *The Mutual construction of statistics and society*. New York, S. 41–63.
- Desrosières, A. (2011b): *The politics of large numbers. A history of statistical reasoning*. Cambridge.
- Dewey, J. (2002): *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt a.M.
- Dewey, J./Bentley, A.F. (1975): *Knowing and the known*. Westport.
- Diaz-Bone, R. (2015): „Methodischer Holismus“. In: Diaz-Bone, R./Weischer, C. (Hrsg.): *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden, S. 180.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18889-8>
- Diaz-Bone, R. (2016): Convention theory, classification and quantification. In: *Historical Social Research*, 41. Jg., H. 2, S. 48–71.
- Diaz-Bone, R. (2017): Classifications, quantifications and quality conventions in markets – Perspectives of the economics of convention. In: *Historical Social Research*, 42. Jg., H. 1, S. 238–262.
- Diaz-Bone, R. (2018a): *Die „Economie des conventions“*. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Diaz-Bone, R. (2018b): *Neue Synthesen von Handlungs- und Strukturanalyse*. In: Akremi, L./Baur, N./Knoblauch, H./Traue, B. (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ Forschen*. Weinheim, S. 535–559.
- Diaz-Bone, R. (2018c): *Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 19. Jg., H. 1/2, S. 47–61.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.04>
- Diaz-Bone, R. (2019a): *Convention theory, surveys and moral collectives*. In: Joller, S./Stanisavljevic, M. (Hrsg.): *Moralische Kollektive*. Wiesbaden, S. 115–135.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-22978-8_7
- Diaz-Bone, R. (2019b): *Economics of convention meets Foucault*. In: *Historical Social Research*, 44. Jg., H. 1, S. 308–334.
- Diaz-Bone, R./Schubert, K. (1996): *William James zur Einführung*. Hamburg.
<https://doi.org/10.17104/9783406643668-7>
- Eisewicht, P./Grenz, T. (2018): *Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 5, S. 364–373.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0123>

- Elliott, K.C./McKaughan, D.J. (2014): Nonepistemic values and the multiple goals of science. In: *Philosophy of Science*, 81. Jg., H. 1, S. 1–21. <https://doi.org/10.1086/674345>
- Eymard-Duvernay, F. (2012): Du chômage keynésien au chômage d'exclusion. In: Eymard-Duvernay, F. (Hrsg.): *Epreuves d'évaluation et chômage*. Toulouse, S. 9–46.
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Gieryn, T.F. (1983): Boundary-work and the demarcation of science from non-science. Strains and interests in professional ideologies of scientists. In: *American Sociological Review*, 48. Jg., H. 6, S. 781–795. <https://doi.org/10.2307/2095325>
- Gigerenzer, G. (2004): Mindless statistics. In: *Journal of Socio-Economics*, 33. Jg., H. 5, S. 587–606. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2004.09.033>
- Glaser, B./Strauss, A. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Gunitsky, S. (2019): Rival visions of parsimony. In: *International Studies Quarterly*, 63. Jg., H. 3, S. 707–716. <https://doi.org/10.1093/isq/sqz009>
- Hacking, I. (1996): *Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften*. Stuttgart.
- Helfferrich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hirschauer, S./Strübing, J./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2019): Von der Notwendigkeit ansatzübergreifender Gütekriterien. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 48. Jg., H. 1, S. 92–95. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2019-0006>
- Horvath, K. (2012): National numbers for transnational relations? Challenges of integrating quantitative methods into research on transnational labour market relations. In: *Ethnic and Racial Studies*, 35. Jg., H. 10, S. 1741–1757. <https://doi.org/10.1080/01419870.2012.659270>
- Hossenfelder, S. (2018): *Das hässliche Universum. Warum die Suche nach Schönheit die Physik in die Sackgasse führt*. Frankfurt a.M.
- Joas, H. (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a.M.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim/Basel.
- Kuhn, T. (1977): Objectivity, value judgment, and theory choice. In: *The essential tension. Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago, S. 320–339. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226217239.001.0001>
- Kvale, S. (2006): „Dominance Through Interviews and Dialogues“. In: *Qualitative Inquiry*, 12. Jg., H. 3, S. 480–500. <https://doi.org/10.1177/1077800406286235>
- Lamont, M./Molnár, V. (2002): The study of boundaries in the social sciences. In: *Annual Review of Sociology*, 28. Jg., H. 1, S. 167–195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Laudan, L. (1984): Science and values. The aims of science and their role in scientific debate. In: *Pittsburgh Series in Philosophy and History of Science*, 11. Jg., 3. Buch. Berkeley.
- Leahey, E. (2008): Methodological memes and mores. Towards a sociology of social research. In: *Annual Review of Sociology*, 34. Jg., H. 1, S. 33–53. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134731>
- Lemieux, C. (2018): *La sociologie pragmatique*. Paris.
- Lindner, R. (2007): *Die Entdeckung der Stadtkultur*. Frankfurt a.M.
- Longino, H.E. (1996): Cognitive and non-cognitive values in science. Rethinking the dichotomy. In: Nelson, L.H./Nelson, J. (Hrsg.): *Feminism, science, and the philosophy of science*. Dordrecht, S. 39–58. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1742-2_3
- McMullin, E. (1982): Values in science. In: *PSA: Proceedings of the biennial meeting of the Philosophy of Science Association*, o.Jg., H. 2, S. 3–28. <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-9744.2012.01298.x>
- Merton, R. K. (1973): *The sociology of science*. Chicago.
- Milonakis, D. (2017): Formalising economics. Social change, values, mechanics and mathematics in economic discourse. In: *Cambridge Journal of Economics*, 41. Jg., H. 5, S. 1367–1390. <https://doi.org/10.1093/cje/bex045>
- Misak, C. (2013): *The American pragmatists*. Oxford.

- Müller, O.L. (2019): Zu schön, um falsch zu sein. Über die Ästhetik in der Naturwissenschaft. Frankfurt a.M.
- Nachi, M. (2006): Introduction à la sociologie pragmatique. Paris.
- Park, R.E./McKenzie, R.D./Burgess, E. (1925): The city. Suggestions for the study of human nature in the urban environment. Chicago.
- Putnam, H. (1981): Convention: A theme in philosophy. In: *New Literary History*, 13. Jg., H. 1, S. 170–183. <https://doi.org/10.2307/468639>
- Putnam, H. (1982): Vernunft, Wahrheit und Geschichte. Frankfurt a.M.
- Putnam, H. (1983): Convention. A theme in philosophy. In: Putnam, H. (Hrsg.): *Realism and reason*. Philosophical papers. 3. Auflage Cambridge, S. 170–183. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625275.012>
- Putnam, H. (1995): *Pragmatismus. Eine offene Frage*. Frankfurt a.M.
- Putnam, H. (2002): *The collapse of the fact/value dichotomy and other essays*. Cambridge.
- Quine, W.v.O. (1979): Die zwei Dogmen des Empirismus. In: Quine, W.v.O. (Hrsg.): *Von einem logischen Standpunkt*. Frankfurt a.M., S. 27–50. <https://doi.org/10.4159/9780674979215>
- Raters, M.-L./Willaschek, M. (Hrsg.) (2002): *Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus*. Frankfurt a.M.
- Reichertz, J. (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20. Jg., H. 1., Art. 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>
- Rooney, P. (1992): On values in science: Is the epistemic/non-epistemic distinction useful? In: *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, o.Jg., H. 1., S. 13–22. <https://doi.org/10.1086/psaprocbienmeetp.1992.1.192740>
- Ruse, M. (2012): Science and values: My debt to Ernan McMullin. In: *Zygon*, 47. Jg., H. 4, S. 666–685. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9744.2012.01287.x>
- Schaefer, I./Bär, G. (2019): Die Auswertung qualitativer Daten mit Peerforschenden: Ein Anwendungsbeispiel aus der partizipativen Gesundheitsforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20. Jg., H. 3., Art. 6. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3350>
- Schubert, H.-J./Wenzel, H./Joas, H./Knöbel, W. (2010): *Pragmatismus zur Einführung*. Hamburg.
- Searle, J. (2012): *Wie wir die soziale Welt machen*. Berlin.
- Sen, A. (1993): Capability and well-being. In: Nussbaum, M./Sen, A. (Hrsg.): *The quality of life*. Oxford, S. 30–53. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Smith, M.C. (1994): Social science in the crucible. *The American debate over objectivity and purpose*. Durham, S. 1918–1941. <https://doi.org/10.1215/9780822398080>
- Strübing, J./Hirschauer, S./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Thévenot, L. (1984): Rules and implements. Investment in forms. In: *Social Science Information*, 23. Jg., H. 1, S. 1–45. <https://doi.org/10.1177/053901884023001001>
- Thévenot, L. (2016a): From social coding to economics of convention. A thirty-year perspective on the analysis of qualification and quantification investments. In: *Historical Social Research*, 41. Jg., H. 2, S. 96–117.
- Thévenot, L. (2016b): Pouvoir. Le pouvoir des conventions. In: Batifoulier, P./Bessis, F./Ghirardello, A./Larquier, G.d./Remillon, D. (Hrsg.): *Dictionnaire des conventions*. Villeneuve-d'Ascq, S. 203–207. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14461>
- Vogel, R. (2019): *Survey-Welten. Eine empirische Perspektive auf Qualitätskonventionen und Praxisformen der Umfrageforschung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25437-7>
- White, H. (2008): *Metahistory*. Frankfurt a.M.
- Zee, A./Herbst, H.-P. (1990): *Magische Symmetrie. Die Ästhetik in der modernen Physik*. Basel. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-6658-3>

Christian Herfter, Karla Spendrin, Franziska Heinze,
Johanna Leicht und Emi Kinoshita

Sehen, was sein soll?

Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung

Seeing what is supposed to be? The normative valence of didactical theories for qualitative teaching and learning research

Zusammenfassung

Die Frage nach Normativität wird in der qualitativen Forschung mit Blick auf die Gegenstandsangemessenheit von Theorie, Methodologie, Methode und Fragestellung thematisiert. In diesem Aufsatz überschreiten wir im Feld qualitativer Unterrichtsforschung diese Logik, indem wir am Beispiel zweier allgemeindidaktischer Theorien zusätzlich zu den beobachtungsleitenden Annahmen auch theorieinhärente Wertmaßstäbe auf deren Möglichkeiten und Begrenzungen für forschungspraktische Anschlüsse untersuchen. In der Darstellung dieser normativen Valenzen entlang exemplarischer Analysen liegt unser Hauptaugenmerk auf der Frage, wie die doppelte Normativität der Theorien unseren Blick auf die (Unterrichts-)Wirklichkeit lenkt.

Schlagwörter: Normativität, methodologische Angemessenheit, wertbezogene Maßstäbe von Theorien, qualitative Unterrichtsforschung

Abstract

The question of normativity is often approached via the idea of adequacy of the qualitative research design with regard to its subject. In this paper, we exceed this logic by using two examples of general didactic theories in the field of qualitative teaching and learning research. We examine how immanent measures of value open up possibilities and limitations for research approaches besides the observational assumptions. In addition to presenting exemplary analyses, we focus on how the double normativity of those theories guide our view of (lesson) reality.

Keywords: normativity, methodological adequacy, criteria for theory, qualitative teaching and learning research

1 Einleitung

Die Frage nach Normativität in der qualitativen Forschung kann im Rahmen einer ansatzübergreifenden Bewertung des Forschungsprozesses, d.h. bezogen auf die ‚Güte‘ methodischer Entscheidungen gestellt werden. Schnell kondensieren diese Betrachtungen an einem Verhältnis von Forschungsgegenstand und theore-

tischer Perspektivierung, das nur als „phänomenologische Nachgiebigkeit und [...] beständig[e] rekursiv[e] Selbstkorrektur“ (Strübing u.a. 2018, S. 87) zu denken ist. Dies zieht nach sich, „historisch“ zu denken (vgl. Reichertz 2019, Abs. 25): Das (zunächst vage) Wissen über einen Gegenstand wird in seine Geschichte eingerückt und hilft so dabei, die Vorstellungen zum Gegenstand weiter zu konkretisieren. Bezeichnet ist damit also ein sensibles und sich selbst durchdringendes Wechselverhältnis von „wirklicher Wirklichkeit“ und wissenschaftlichem Forschen als aktivem Tun, genauer: als Re- bzw. Ko-Konstruktion dieser Wirklichkeit (ebd., Abs. 19–20). Mit dem Ziel, diese Wirklichkeit (in wissenschaftlicher Beobachtung) besser zu verstehen, ist forschungspraktisch *nicht* alles möglich, fruchtbar oder wertvoll. Vielmehr ergibt sich die ‚Gegenstandsangemessenheit‘ des qualitativen Forschungsprozesses aus einer „Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen“ (Strübing u.a. 2018, S. 86), die die fragile Eigensinnigkeit der sozialen Praxis trotz der theoretischen Perspektivierung zu bewahren weiß.

Versteht man in diesem Sinne Theorien (und folglich auch: Fragestellung, Fallauswahl und -bestimmung, Methode etc.) als Voraussetzung und Ziel qualitativer Forschung zugleich (ebd., S. 85, 91), wirft dies unmittelbar die Frage nach der Normativität der Konzepte, Begriffe, Verfahrensweisen etc. auf, mit denen ein Gegenstand erforscht und bestimmt wird. In anderen Worten: Wie lenkt die Theorie mit ihrer spezifischen Normativität den empirischen Blick? Über die Wortbedeutung *Theoria* (θεωρία, das ‚reine‘ Betrachten der Dinge) hinaus, ist das Sehen, Beobachten, Betrachten folglich immer auch eine Frage dessen, was sein *darf* oder *soll*. Als Voraussetzung in Form „beobachtungsleitender Annahmen“ (Kalthoff 2008, S. 12) bezeichnet die Normativität von Theorien auf einer ersten Ebene die explizite oder implizite Bindung wissenschaftlicher Forschung an erkenntnisleitende Annahmen und Verfahren. Dadurch wird – zugleich ermöglichend und begrenzend – festgelegt, was wie als empirischer Gegenstand erscheinen kann.

Über diese etablierte Diskussion um Güte und Gegenstandsangemessenheit qualitativer Forschung hinaus stellt sich die Frage, wie sich eine Forschung als ‚pädagogisch‘ ausweist (vgl. die Beiträge in Meseth u.a. 2016). Für Balzer und Su sind Themen, Orte, Interaktionen und ihre Inhalte für den pädagogisierenden Forschungsmodus nicht als solche entscheidend, sondern vielmehr das „*Woraufhin*, d.h. die je spezielle *Hinsicht*, unter der ‚etwas‘ beobachtet, analysiert, theoretisiert etc., aber auch rezipiert wird“ (Balzer/Su 2016, S. 243, Hervorh. im Orig.). Diese Hinsichten des Pädagogischen geben immer auch Antworten auf die Frage, was als Zielrichtung der Entwicklung von Personen als erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (Koller 2012, S. 9). Die Normativität erziehungswissenschaftlicher Theorien bezieht sich folglich – auf zweiter Ebene – auch auf Wertmaßstäbe, d.h. das gesellschaftlich zu Erreichende und gerade deshalb forschend in den Blick zu Nehmende (vgl. Steigleder 2011). Die so doppelt bestimmte Normativität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung durch beobachtungsleitende Annahmen einerseits *und* wertbezogene Maßstäbe andererseits weist spezifische Möglichkeiten und Begrenzungen (kurz: Valenzen) für die qualitative Bildungs- und Unterrichtsforschung auf (vgl. Hallitzky u.a. 2018, S. 87–88).

In diesem Aufsatz nähern wir uns dieser grundsätzlichen Frage empirischer Forschung durch eine systematische Reflexion der beobachtungsleitenden Annahmen und Wertmaßstäbe zweier ausgewählter allgemeindidaktischer Theorien (vgl. ebd.), jeweils eingebettet in einen qualitativen Forschungsprozess. Mit Lindemann (2008) sind Didaktiken als Theoretisierungen eines begrenzten Gegen-

standsbereichs innerhalb der Pädagogik anzusehen und setzen – wie jede Theorie über bestimmte und begrenzte soziale Phänomene – sozialtheoretische Annahmen sowie gesellschaftstheoretische Maßstäbe voraus. Während die konkreten gegenstandstheoretischen Annahmen empirisch falsifizierbar sind, gilt dies für die sozialtheoretischen „Sehinstrumente“ (ebd., S. 114) nicht: Innerhalb der Diskurse der Moderne wurden – auch in der Pädagogik – Normative wie z.B. Subjekt, Identität oder humanistische Bildung irritiert und haben sich Unbestimmtheit, Kontingenz, Pluralität und Differenz als zentrale Argumentationsfiguren etabliert (vgl. Liesner/Wimmer 2003, S. 26–27). Ein didaktisches Forschungsinteresse zeichnet sich dabei durch eine personenzentrierte Schematisierung dieser Argumentationsfiguren aus. Damit ist die epistemische Praxis pädagogischer Beobachtung tendenziell komplementär zu jener der Soziologie, die eher Strukturen von Sozialität als die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Dispositionen von Personen in den Blick nimmt (vgl. Rustemeyer 2003). Pädagogik, und Didaktik als ihre Teildisziplin, beobachten gesellschaftliche „Sinnbildungen unter dem Gesichtspunkt von kognitiven, emotionalen und praktischen Differenzen in der Möglichkeit und Wirklichkeit von Personen“ (ebd., S. 88).

Hier offenbaren sich auch die Wertmaßstäbe pädagogisch-didaktischer Wissensformen: Gesellschaftliche Praxis soll durch Bezug auf vergangene Erfahrungen durch die Veränderung von Individuen verbessert werden. Dabei wird unterstellt, dass soziale Herausforderungen „durch die Einwirkung auf Menschen mit den Mitteln institutionalisierter Erziehung und Bildung zu bearbeiten seien“ (Prose 2002, S. 279). Wir behaupten hier, wie auch an anderer Stelle (Hallitzky u.a. 2018; Spendrin u.a. 2018), dass didaktische Theorien gerade *durch* die explizite oder implizite Setzung von Maßstäben analytische Kategorien für empirische Bildungsforschung generieren. Damit führt die Normativität didaktischer Theorien gerade nicht zu einer ‚Empirieferne‘ (vgl. z.B. Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007). Im Hinblick auf die Praxis qualitativer Forschung wollen wir exemplarisch aufzeigen, wie didaktische Theoriebildung, ihre beobachtungsleitenden Annahmen und wertbezogenen Maßstäbe produktiv für eine Empirie des Pädagogischen genutzt werden können.

Auf der Ebene der Wertmaßstäbe akzentuieren die hier betrachteten ‚kritischen‘ Didaktiken den emanzipativen Überstieg über gegebene Verhältnisse, das Erreichen von Selbstbestimmung und Demokratisierung sowie die Verbesserung der Gesellschaft im Allgemeinen – ein Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse, das sie in die Nähe kritischer (Gesellschafts-)Theorie(n) rückt. Um Besserem zur Wirklichkeit verhelfen zu können, ist Forschung entlang dieser didaktischen Theorien daher sowohl auf die deskriptive Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen als auch auf das Aufzeigen von Situationen, die deren Zielsetzungen und idealisierte Ansprüche verhindern, angewiesen. Nachfolgend wird daher der Frage nachgegangen, *wie* die in den theorieimmanenten Wertmaßstäben angelegten Kategorien sozialtheoretisch und methodologisch expliziert werden (können), um sie für eine qualitative Forschung aufzuschließen.

Damit ist die besondere Herausforderung unseres Aufsatzes beschrieben: dieser will nicht (nur) exemplarisch aufzeigen, wie man entlang der spezifischen Normativität ausgewählter didaktischer Theorien Unterricht qualitativ-rekonstruktiv analysieren kann, sondern zugleich die Valenz dieser Normativität im gesamten Forschungsprozess reflektieren.

In den folgenden zwei Abschnitten stellen wir die *kritisch-konstruktive* (2) und die *kritisch-kommunikative Didaktik* (3) im Forschungsprozess vor. Einer kurzen

Darstellung des jeweiligen Entstehungskontextes, der Leitideen und Wertmaßstäbe (2.1, 3.1) folgen die – teils von den Didaktiken selbst bezeichneten, teils von uns vorgeschlagenen und plausibilisierten – sozialtheoretischen Anschlüsse, beobachtungsleitenden Annahmen und methodologischen Setzungen (2.2, 3.2). Hierbei werden jeweils theoretisch begründete forschungsleitende Fragen bzw. Heuristiken sowie Analyseverfahren vorgestellt, die sich dem Anspruch theoretischer Sensitivität stellen müssen, d.h. auswählen und begrifflich bezeichnen zu können, was im Material vor sich geht, ohne die Existenz und Bedeutung von Phänomenen bereits vorweg zu nehmen (Strübing u.a. 2018, S. 92).

Die Analysen in den Abschnitten 2.3 und 3.3 beziehen sich auf ausgewählte Sequenzen einer Unterrichtsstunde (als Teil einer Unterrichtseinheit zu Schillers Drama *Maria Stuart*), in der eine Lehrerin (L) 13 (ausschließlich männliche) Schüler (z.B. S1) der Sekundarstufe II unterrichtet. Im Fokus der 90-minütigen Unterrichtsstunde steht die literarische Analyse von drei Beratern der Königin Elisabeth. Die Unterrichtsstunde wurde mit zwei auf die Schüler bzw. den vorderen Bereich des Klassenraums gerichteten Videokameras aufgezeichnet. Anhand der zusammengeführten Videoaufzeichnung wurde die Stunde in ihrem Verlauf grob beschrieben, in sieben Szenen eingeteilt und wörtlich transkribiert, wobei das verbale sowie nonverbale Handeln und der Einsatz von Artefakten beschrieben wurden.

Insgesamt ist unser Vorgehen als exemplarisch zu verstehen. Dies betrifft nicht nur die Kopplungen von (notwendig selektiver) Theorierezeption mit methodologischen Überlegungen und Analysemethoden, sondern auch die Begrenzung des Datenmaterials auf die Videoaufzeichnung einer einzelnen Unterrichtsstunde. All dies könnte immer auch anders entschieden werden und folglich andere Beobachtungen auf Grundlage derselben Empirie hervorbringen (vgl. Dinkelaaker 2018, S. 145). Entscheidend für uns sind unsere Reflexionen darauf, wie die hier herangezogenen allgemeindidaktischen Theorien mit ihrer spezifischen Normativität unseren forschenden Blick auf die Unterrichtswirklichkeit lenken und so bestimmen, was wie re- oder ko-konstruiert wird. Dies stellen wir mit entsprechendem generalisierendem Anspruch in den Zusammenfassungen (2.4, 3.4) sowie in den ‚Selbstbeobachtungen‘ (4.) vor.

2 Kritisch-konstruktive Didaktik

2.1 Kurzvorstellung

Die kritisch-konstruktive Didaktik steht in der geisteswissenschaftlichen Tradition klassischer Bildungstheorien. Diese konzipieren Bildung als Herausbildung eines Selbst-Welt-Verhältnisses in der Auseinandersetzung von Subjekten mit Welt (vgl. Klafki 2007, S. 15–41; Klafki 1981).

Der Bildungsprozess wird in der kritisch-konstruktiven Didaktik als „wechselseitige Erschließung“ (Klafki 2007, S. 96) eines sich bildenden (Schüler*innen-) Subjekts mit ihm zunächst fremden Gegenständen („Sachen“) der Welt (ebd., S. 20–22) gedacht. Diese stehen immer schon als vergegenständlichte menschliche Kulturleistungen (ebd., S. 115) in gesellschaftlichen Wert- und Interessenbezügen

(ebd., S. 110–112). Der mit der Bildungsidee verbundene Wertmaßstab der Förderung von Fähigkeiten zur vernünftigen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (ebd., S. 19–20, 40) ist pädagogische Leitlinie und zugleich konstituierendes Moment des ‚Kritischen‘ dieser Theorie. Lernende sollen im Bildungsprozess in bestehende gesellschaftliche Strukturen eintreten, diese aber auch im Hinblick auf eine fortwährende Humanisierung und Demokratisierung kritisch überwinden (ebd., S. 45–52, 89–90).

Im Hinblick auf die unterrichtliche Vermittlung des Bildungsprozesses ist die pädagogische Perspektivierung, d.h. das Herausarbeiten des ‚Bildungsgehalts‘ der Sache, für die Theorie von zentraler Bedeutung. Dabei werden (aus der Menge insgesamt möglicher Sachen) spezifische Sachen „unter bestimmten Fragestellungen zu denjenigen, denen diese [...] im Unterricht zugänglich werden sollen, in eine Beziehung gesetzt“ (Klafki 2007, S. 119) und zwar indem die Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Sache für konkrete Schüler*innen herausgearbeitet wird (ebd., S. 120). Damit konstituiert die Lehrperson die *intendierte Sache* als durch Schüler*innen anzueignenden Ziel-Inhalts-Komplex. Im Unterrichtsprozess erfolgt dann die interaktive Konstituierung der *realisierten Sache* durch die Lehrperson und die Schüler*innen „in der dynamischen Beziehung zwischen dem in der Unterrichtsplanung konzipierten Vorentwurf und dem tatsächlichen Unterrichtsablauf“ (ebd., S. 117; vgl. auch Spendrin u.a. 2018, S. 59–60).

Die Idee der wechselseitigen Erschließung (m.a.W.: der Bildungsprozess) im Unterricht impliziert dabei die Vorstellung von Lehrenden und Lernenden als handelnde Subjekte, die sich je spezifisch auf die pädagogisch perspektivierte Sache beziehen. Lernende erscheinen so als Subjekte, die in der aktiven Auseinandersetzung mit sozialer und historischer Wirklichkeit zugleich auf diese einwirken und selbst formbar sind (Hallitzky u.a. 2018, S. 89; vgl. Klafki 2007, S. 96).¹

2.2 Forschungspraktische Anschlüsse

Der Anspruch einer kritischen Überwindung des gesellschaftlich Gegebenen impliziert spezifische Valenzen für die Empirie: Indem der Wertmaßstab der kritisch-konstruktiven Didaktik eine alleinige Orientierung an bestehenden und bekannten, also beschreib- und operationalisierbaren (Lehrplan-)Zielen überwinden muss, eröffnet sich ein hermeneutisch-rekonstruktiver Zugang zu konkreten Unterrichtsprozessen mit einer heuristisch am theoretischen (Vor-)Verständnis von Bildung orientierten Fragehaltung.

Die theoretische Vorstellung der zweistufigen Konstituierung der Sache des Unterrichts erfordert es, zunächst die von der Lehrperson pädagogisch perspektivierte intendierte Sache zu rekonstruieren, und darauf aufbauend die vermittelte Auseinandersetzung mit dieser in der Unterrichtsinteraktion zu untersuchen. Da für die Vermittlung die intendierte Sache explizierbar sein muss, kann sie aus den sprachlichen Äußerungen der Lehrperson auf der expliziten Sinnenebene erschlossen werden. Dies folgt der beobachtungsleitenden Annahme, dass sachliche Intentionen der verwendeten Artefakte (Folien, Tafelbilder) durch verbale Bezugnahmen verdeutlicht werden. *Wir haben uns deshalb entschieden, im ersten Analyseschritt eine explizierende Reformulierung der Sprachäußerungen der Lehrperson vorzunehmen* (in Anlehnung an das Instrument der formulierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode, vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007).

In Bezug auf die Konstituierung der realisierten Sache betrachten wir, in der Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik, Unterricht nicht als Kommunikation einer Realgruppe in einem konjunktiven Erfahrungsraum mit dem Ziel des Erschließens stabiler gemeinsamer Orientierungsrahmen. Es geht uns stattdessen vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung als vermittelte wechselseitige Erschließung im zweiten Analyseschritt um die *Rekonstruktion des interaktiv prozessierten Verhältnisses der Schüler*innen zur intendierten Sache und damit der Konstituierung der realisierten Sache*. Dabei ist der individuelle, in seinem (inneren) Verlauf jedoch nicht beobachtbare Bildungsprozess bezogen auf seine Ziele theoretischer Maßstab.

Einer interaktionistischen Sichtweise folgend fragen wir danach, „wie sich die am Geschehen Beteiligten in ihrem Umgang mit dem Geschehen wechselseitig aneinander orientieren“ (Dinkelaker 2018, S. 145) und greifen die Überlegungen von Ricken u.a. (2017) zu einer Adressierungsanalyse auf. Wir betrachten die interaktionale, sequentielle Bezugnahme auf die kommunizierte intendierte Sache und deren Veränderung, um die wechselseitige Erschließung zu rekonstruieren. Dabei fokussieren wir die Positionierung und Adressierungen der Schüler*innen in Bezug auf die Sache (i.S.v. *Bildungsprozess als Transformation eines Selbst-Welt-Verhältnisses*).

2.3 Interpretationen

Explikation der intendierten Sache

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wird, anknüpfend an die vorangegangene Stunde, eine Abbildung des Figurenensembles des Dramas besprochen, die die drei Berater Burleigh, Leicester und Shrewsbury in deren Verhältnis zu Elisabeth fokussiert. Dabei wird das Schaubild in der Anfangsszene insbesondere zur Hinführung zur „eigentliche[n]“ intendierten Sache genutzt:

- L: Und jetzt schauen wir uns mal diese drei Männer an und das ist das eigentliche ähm der eigentliche Gegenstand für heute.

Im folgenden, zeitlich umfangreichen Teil der Unterrichtsstunde sollen die Berater-Figuren von Schülergruppen arbeitsteilig charakterisiert werden: diese sollen die Entscheidungen der Berater in Bezug auf das Schicksal Maria Stuarts sowie Schlüsselsätze der Figuren zuordnen und Ziele, Motive sowie die „Grundeinstellung“, d.h. das „geistige politische Fundament“ der Figuren analysieren.

- L: Was ist das Grundsätzliche was diese Figur in ihrem Handeln, Denken eigentlich antreibt – ihr Fundament? Und das hab ich jetzt so mit Grundeinstellung bezeichnet. So grundsätzlich, welches geistige politische Fundament hat diese Figur, dass sie so oder so entscheidet.

In der anschließenden Ergebnisdiskussion erfolgt eine weitere Konkretisierung und Veränderung der kommunizierten intendierten Sache:

- L: Wenn man jetzt an dieser Stelle bleibt und es ist auch richtig, genau das dort zu hinterfragen, dann kommt man im Grunde genommen darauf, dass ja z.B. insbesondere dieser Burleigh für die Elisabeth dahingehend als Berater wichtig wird, weil er ihr ein Herrschaftsbild vor Augen führt. [...] aber irgendwo glaube ich bei dem Herrschaftsideal, das

er hier verkörpert und eigentlich auch der Elisabeth so aufsetzen will, daran misst er sie auch mit dieser Entscheidung.

Deutlich wird, dass mit „Grundeinstellung“ primär das „Herrschaftsideal“ der Berater gemeint ist, zudem werden die Funktionen der Figuren in ihrer Bedeutung für das Werk thematisiert. Die Auseinandersetzung mit den Herrschaftsidealen der Berater verweist dabei auf gesellschaftliche Wert- und Interessenbezüge der intendierten Sache (siehe Abschnitt 2.1). Folglich treten hier bildende Potenziale bezogen auf die Reflexion von Herrschaftsidealen sowie die Analyse der literarischen Figurenkonstellation hervor. Zum Abschluss der Stunde wird Letztere als zentrale inhaltliche Erkenntnis formuliert:

- L: Also, dass sich einfach hier irgendwo so Milde und Härte praktisch gegeneinandergestellt wiederfinden und [...] diesen Handlungsrahmen für die Elisabeth eben einfach abstecken. Im Grunde genommen macht der nichts Anderes als sich zwei Kontrastfiguren zu suchen und dann einen der eben gar nichts bringt, weil er eben einfach nur ein Opportunist ist.

Die Explikation der intendierten Sache zeigt, dass diese schrittweise aufgebaut bzw. kommuniziert wurde und erst mit Blick auf die ganze Unterrichtsstunde erkennbar wird. Dabei kommt zunächst ausschließlich der sachinhaltliche Aspekt der intendierten Sache in den Blick, da nur dieser durch die Lehrerin explizit kommuniziert wurde. Die Frage nach dem Bedeutungshorizont, in den sie die Auseinandersetzung der Schüler mit der intendierten Sache stellt, wird erst durch die interaktions- und adressierungsbezogene Analyse der Kommunikation beantwortbar.

Rekonstruktion der realisierten Sache

Für den zweiten Analyseschritt wurde eine Sequenz ausgewählt, in der die Schüler nach der Ergebnisdarstellung zur Figur Shrewsbury selbst die Figurenkonstellation diskutieren. Die Analyse zeigt deutlich, dass die intendierte Sache von der Lehrerin als durch die Schüler selbst zu erschließende gerahmt wird:

- L: Gut. Gibt's noch andere Anmerkungen dazu? (2s) Dann ist nur mein Problem, es ist jetzt wesentlich quasi so, dass die Grundeinstellung ehm Shrewsburys an seiner Sicht auf Maria [...] festgemacht wurden. Was mir noch ein bisschen fehlt, ist im Grunde genommen das, was wir auch bei Burleigh besprochen haben. Ähm, wenn er hier als Berater Elisabeths fungiert, dann müssten wir ja mal schauen, inwiefern kann er denn ihre Entscheidungsfindung hier lenken – in welche Richtung will er lenken?

Die Lehrerin formuliert hier ein Problem, etwas „fehlt“, und verdeutlicht so, dass sie bestimmte, noch nicht erfüllte inhaltliche Erwartungen an die Schülerergebnisse hat. Durch die vage Ausdrucksweise („nur“, „jetzt wesentlich quasi“, „ein bisschen“) wird die Schülerdarstellung nicht als falsch, jedoch als unvollständig deklariert. Die Erarbeitung des Fehlenden wird von der Lehrerin als gemeinsame (Such-)Aufgabe angesetzt („dann müssten *wir* ja mal *schauen*“). Die Aussage stellt den Versuch dar, die Schüler auf dem Weg zu einer eigenen Erkenntnis der intendierten Sache zu lenken. Die darauffolgende Diskussion wird von der Lehrerin moderiert, indem sie Rederechte verteilt und so für den Fortgang der Diskussion sorgt. Dabei gibt die Lehrerin den Schüleräußerungen Vorrang vor eigenen inhaltlichen Stellungnahmen und zeigt zugleich an, dass die Erschließung der intendierten Sache noch nicht abgeschlossen ist.

Die Lehrperson adressiert damit die Schüler als Mitdenkende, aber noch nicht zur angestrebten Erkenntnis gekommene Lerner, was diese durchaus ratifizieren: Die Schüler rahmen ihre Aussagen z.B. durch „ich glaube“, „hab ich so das Gefühl“, „ich finde“, „so seh’ ich den“ als individuelle und suchende Perspektiven. Damit kennzeichnen sie die Unterrichtssituation als eine, in der das Äußern unvollkommener Perspektiven nicht nur legitim, sondern für sie als Lernende sogar geboten ist.

Die Schüler nehmen schließlich den – von der Lehrerin vorher angelegten – Wechsel der Blickrichtung von der Figurencharakterisierung hin zur Funktion der Figurenkonstellation für das Werk vor. Dieser ist u.a. erkennbar an der veränderten sprachlichen Rahmung der Schülerdarstellungen als individuelle Perspektiven von „so seh ich den“ mit Bezug auf Shrewsbury als Figur zu „so seh ich das“ mit Bezug zur Figurenkonstellation. Zwei Schüler diskutieren das Thema in engem Bezug aufeinander und stellen fest, dass Burleigh den Tod Maria Stuarts fordert, Shrewsbury sich dagegen ausspricht und Leicester als opportunistischer Mehrheitsbeschaffer agiert. Einer dieser Schüler entwickelt diesen Gedankenengang sogar nach einer Ablenkung vom Unterrichtsgespräch unaufgefordert weiter und übernimmt damit zeitweise die inhaltliche Steuerung des Unterrichtsgesprächs. Die Lehrerin rahmt die Thematisierung der literarischen Figurenkonstellation nachträglich als intendiert und ratifiziert sie damit als erkenntnisrelevant:

L: Damit sind wir dann ja letztendlich irgendwie schon bei der Frage, die ich dann schon die ganze Zeit mal immer noch mal irgendwie beantworten will.

Dennoch stellt die Lehrerin diese durch die Schüler im von ihr selbst geplanten zeitlichen Verlauf der Unterrichtsstunde gewissermaßen vorweggenommene Erkenntnis (s.o.) zunächst zurück und geht, nun eher im Vortragsmodus, auf das Herrschaftsideal Shrewsburys ein. Die unterschiedlichen potenziellen Bildungsgelände der intendierten Sache (hier: Bedeutung der Figurenkonstellation vs. Reflexion der Herrschaftsideale) scheinen sich dabei in ihrer situativen Kommunizierbarkeit gegenseitig zu begrenzen.

2.4 Zusammenfassung

Die Interpretation verdeutlicht die grundlegende Struktur der vermittelnden Interaktion und die situativen Zwänge, denen die Lehrerin unterworfen ist. Obwohl, oder gerade weil sie eine möglichst eigenständige Erschließung der intendierten Sache durch die Lernenden als diskursiven Prozess des ‚sich selbst ins Verhältnis zur Welt setzen‘ anstrebt, muss sie auf das Erreichen des ihr bereits bekannten Ergebnisses hinwirken. Die darin sichtbar werdende Prekarität der Lehrer*innenposition im notwendig inszenierten (und damit ‚uneigentlichen‘!) Erkenntnisprozess zeigt die zugleich ermöglichende und begrenzende Rolle der Vermittlung im Bildungsprozess. Weiterführende Untersuchungen der spezifischen Vermittlungspraktiken in diesem strukturellen Verhältnis könnten sich anschließen. In Bezug auf die normativen Maßstäbe der kritisch-konstruktiven Didaktik, d.h. die Förderung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, konnten aufgrund ihrer (notwendigen) Unbestimmtheit nur

Potentiale und Grenzen der jeweils intendierten Sache sowie deren situativer Verhandlung in den Blick genommen werden.

Indem die gewählte Theorieperspektive diese Aspekte der Unterrichtsinteraktion dem forschenden Blick zugänglich macht, rücken zugleich all jene Aspekte bzw. Gegenstände von Unterricht in den Hintergrund, die nicht von der Lehrperson pädagogisch perspektiviert werden. Bezogen auf das methodische Vorgehen zeigt sich dies u.a. an der Unterscheidung von Haupt- und Nebenthemen in der Explikation der intendierten Sache. Damit bleiben z.B. soziale Ordnungsbildungen und eigendynamische Entwicklungen außerhalb einer pädagogischen Perspektivierung tendenziell randständig. Im Widerspruch zu einem Theorie-Empirie-Verhältnis wechselseitiger Irritation (vgl. Lindemann 2008) besteht bei einer verkürzenden Rezeption der kritisch-konstruktiven Didaktik zudem die Gefahr, die rekonstruierte intendierte Sache als (zu) enges ‚Sehinstrument‘ an die konkrete Realisierung von Unterricht anzulegen und diesen nur daran zu beurteilen, inwiefern die intendierte Sache realisiert wurde.

3 Kritisch-kommunikative Didaktik

3.1 Kurzvorstellung

Die kritische-kommunikative Didaktik nach Schäfer und Schaller (1976) ordnet sich in die Theorierichtung der kommunikativen Pädagogik(en) ein. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie Kommunikation als zentrale Kategorie pädagogischen Denkens begreifen. Folgerichtig wird Pädagogik kommunikationstheoretisch, d.h. von einem ursprünglichen „Miteinander-in-der-Welt-sein“ (Schaller 1987, S. 87) aus begründet. Diese Transzendenz der Kommunikation impliziert ein kontrafaktisches Ideal ‚gelingender‘ Kommunikation als (präskriptive) Zielorientierung pädagogischen Handelns, die eine Kritik an realisierten Kommunikationsweisen erlaubt. Daher ist die kommunikative Didaktik daraufhin zu befragen, *wie* sie den pädagogischen Wertmaßstab der Verbesserung menschlicher Verhältnisse begründet (Sammet 2004, S. 7–9).

Nach Ruhloff (1983) stellt die kritisch-kommunikative Didaktik weniger eine systematische Rezeption oder Anwendung der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, sondern ein eigenständiges, pädagogisch begründetes Komplementärmodell mit ähnlich gelagertem Erkenntnisinteresse dar. Es geht um eine Gestaltung oder Veränderung der (gesellschaftlichen) Praxis und „die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive“ (Schäfer/Schaller 1976, S. 25). Diese gesellschaftskritische Intention wird entlang von zwei Ansprüchen an Kommunikation entfaltet: *Symmetrie* und *Rationalität*.

Mit Kommunikation wird der dialektische Erkenntnisprozess über die Gegenüberstellung zweier Aussagen zu einem Sachverhalt bezeichnet. Dabei wird „in der kommunikativen Inter-Aktion [...] nicht lediglich schon vorher Vorhandenes übermittelt, sondern in ihr wird etwas hervorgebracht“ (Schäfer/Schaller 1976, S. 12). Der sozial-konstruktivistischen Grundidee folgend, wird die Subjekt-Objekt-

Unterscheidung aufgelöst. ‚Subjekte‘ und ‚Sachverhalte‘ werden als gleichberechtigte Teilnehmende der Inter-Aktion verstanden (ebd., S. 58). Mit der regulativen Idee der *Symmetrie* soll innerhalb pädagogischer Kommunikation auf die radikale Andersheit (Alterität) des Anderen Rücksicht genommen werden (Schaller 1987, S. 237).

Hier deutet sich bereits an, mit welcher methodologischen Normativität, d.h. Regeln des theoretischen Signifizierens pädagogischer Realität, dieser Theorieentwurf einhergeht: Hermeneutik und Empirie dienen als Methoden, um Verhältnisse menschlichen Handelns als geschichtlich gewordene Erzeugnisse zu verstehen und analytisch zu beschreiben. So soll Emanzipation als Negation der Negativität von konkreten Herrschaftsverhältnissen ermöglicht werden (Schäfer/Schaller 1976, S. 136). Pädagogische Kommunikation rückt damit als Machtverhältnis in den Blick, „das in seinem *Dasein* unvermeidlich ist, in seinem *Sosein* allerdings unserer ständigen Kritik ausgesetzt werden sollte“ (Meyer-Drawe 1991, S. 33; Hervorh. im Orig.).

Als Kontrollinstanz für die Sinn- oder Mitteilungsebene der Kommunikation soll *Rationalität* dienen – gestützt auf Habermas’ universalpragmatische Reflexion und verstanden als von der bürgerlichen Gesellschaft gewollte Praxis einer möglichst herrschaftsfreien Kommunikation (Schaller 1980, S. 369; Sammet 2004, S. 91). Im Anschluss an diese Überlegungen wollen wir aufzeigen, wie Rationalität und Symmetrie als Wertmaßstäbe Kommunikation pädagogisieren und dabei ausweisen, was als ‚verfolgenswert‘ bzw. ‚inakzeptabel‘ gilt (kritisch dazu Sammet 2004, S. 51). Diese Unterscheidungen bzw. Festlegungen zu treffen, ist immer auch machtförmig strukturiert und so ist unser Blick insbesondere für diesen Aspekt der Formbildung des Pädagogischen geschärft. Entlang eines möglichst konsistenten² und qualitativen Forschungsmodus soll im Folgenden herausgearbeitet werden, *wie* realisierte und ideale Kommunikationsweisen plausibel in Beziehung gesetzt werden können.

3.2 Forschungspraktische Anschlüsse

Analog zu den Analysen zur kritisch-konstruktiven Didaktik nehmen wir auch hier einen interaktionistischen Standpunkt ein und greifen ebenfalls auf die Heuristik von Ricken u.a. (2017) zurück. Entsprechend der spezifischen doppelten Normativität der kritisch-kommunikativen Didaktik und damit anders als in 2.2, akzentuieren wir Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Differenzlinien zwischen Sachverhalten in der unterrichtlichen Kommunikation, um das *Sosein* realisierter Erziehung situativ und intersubjektivitätstheoretisch zu beschreiben. In einem zweiten Schritt beziehen wir diese rekonstruierte Sozial- und Sachstruktur auf die Ideale der Symmetrie und Rationalität.

3.3 Interpretationen

Besondere Bedeutung für Emanzipation entfaltet die Beschreibung des *Soseins* von Inhalten und sozialen Gefügen als ‚geschichtlich geworden‘ und damit als veränder- und verbesserbar (s.o.). Forschungspraktisch sind wir deshalb an (Meta-)Kommunikationen interessiert, die vorangegangene Unterrichtskommunika-

tionen selbstreflexiv in den Blick nehmen und die Differenz zwischen idealer und realisierter Kommunikationsstruktur aufzeigen (vgl. Schäfer/Schaller 1976, S. 182). Zugleich fokussieren wir jene Momente im Datenmaterial, in denen Widersprüche und Vorläufigkeiten von Mitteilungen verhandelt werden. Diese stehen über das Konzept *optimaler Information* in engem Zusammenhang zu den Wertmaßstäben der Rationalität (vgl. Schaller 1987, S. 87) und der Emanzipation durch Überwindung kollektiver und individueller Aporien (vgl. Sammet 2004, S. 75). Auf Grundlage dieser Überlegungen präsentieren wir die Analyse zweier Sequenzen desselben Unterrichts.

Sequenz 1 „Professionelle Folie“

Die von der Lehrerin zu Beginn projizierte Folie zeigt Maria Stuart, Königin Elisabeth und ihre drei Berater als ein Figurenensemble, welches sie kommentiert:

- L: Ich hab jetzt hier eine ähm professionell angefertigte Darstellung. Nicht so wie beim letzten Mal, als ich das selbst gemacht hab und mich mit den Jahreszahlen verheddert hab. Also ähm das ist gedruckt, das ist veröffentlicht, das ist sicher.

Damit zeichnet sich eine Differenz zwischen einer alten, selbstgemachten und einer neuen, „professionellen“ Folie ab, welche zunehmend sprachlich ausdifferenziert wird. Verbunden sind die zwei Darstellungen durch das Figurenensemble. Damit scheinen zwei Positionierungen der Sache auf, die nun einander gegenüberstehen. Mit der Distanzierung zur selbst produzierten Folie setzt sich die Lehrerin zu einem früheren Selbst und zu einer früheren Erscheinungsform der Sache ins Verhältnis. Insgesamt kann sie dadurch ihre Autorität sowie die Gültigkeit des Wissens wahren. Nach diesen ersten Ausführungen wendet sich die Lehrerin mit der Frage an die Schüler, ob sie die Dramenfiguren ebenso anordnen würden. Es folgt eine Reihe von vagen Änderungsvarianten der Schüler (z.B. „Ich würde den Mortimer irgendwie an die linke Seite stellen“). Deutlich werden auf diese Weise weitere Aussagen zur Sache, die nicht verhandelt, sondern nebeneinandergestellt werden. Auch die kurzen Kommentare der Lehrperson nach den jeweiligen Schülerantworten („stimmt“, „richtig“, „ja“) machen deutlich, dass hier mehrere Anordnungsalternativen möglich sind, und bestätigen die Lernenden in ihrer begutachtenden Rolle. Letztlich wird die Sammlung nicht vereindeutigt, sondern durch einen Wechsel in die Metakommunikation pointiert:

- L: Ja, im Endeffekt bleibt es dabei: Die Frage ist, was will man mit einem Schaubild zum Ausdruck bringen.

Damit sind die vielfältigen und berechtigten Anordnungsvarianten der Figuren durch die Generalisierung vom Konkreten (Folie) zum Abstrakten (Schaubild) zusammengeführt. Zugleich ist für die Bewertung nicht die professionelle Darstellung entscheidend, sondern die Abbildungsintention im Allgemeinen. Insgesamt erweist sich die Sachstruktur als widersprüchlich, was nicht abgewehrt, sondern mittels Abstraktion – die Einordnung in die Darstellungsabsichten – in einen Zusammenhang gebracht wird. Die Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Lernenden verharrt in dieser Sequenz in den asymmetrischen Bezugnahmen: Erste verteilt das Rederecht, die Schüler antworten und die Lehrerin evaluiert das Gesagte.

Sequenz 2 „Ich hab da noch mal ne Frage“

Nach einer Gruppenarbeit zu den drei Beratern und einer ersten Ergebnispräsentation zur Figur Burleigh, ereignet sich die zweite Sequenz. Hier sind die „anderen“ Schüler aufgefordert, sich zu den von dem Gruppenvertreter genannten Zielen und Motiven Burleighs zu positionieren. Das Wort erhält ein Schüler:

S10: Ich hab mal ne Frage, wie das gemeint ist mit ehm bei Ziele und Motive mit dem Volkswillen – also ob das so gemeint ist, dass ähm Burleigh also auf das Volk vertrauen will oder ähm. Weil ich hab eher das Gefühl auch gehabt, dass äh ihm vielleicht von seiner Einstellung her das Volk also, dass welche Meinung das hat schon wichtig ist in dem Sinne wie er sich entscheidet, aber nicht, dass er direkt auf das Volk hören würde, also [...] ich weiß nicht [...] ob das so direkt gemeint ist, wie das da steht also ob das n Zitat ist?

Die Frage bezieht sich auf den „Volkswillen“ mit dem die „Ziele und Motive“ der literarischen Figur angegeben wurden. Sie eröffnet, bezogen auf die von der Gruppe geäußerten Haltung Burleighs zum Volk („Burleigh (will) auf das Volk vertrauen“), eine zentrale inhaltliche Differenz zwischen dem Kommunizierten und dem Intendierten und zielt auf das Gemeinte. Als Frage formuliert entwirft S10 letztlich selbst die These, Burleigh sei ein Opportunist, der nur scheinbar die Nähe zum Volk suchen, sich jedoch grundlegend („von seiner Einstellung her“) an eigenen Interessen orientieren würde. Die Aussage steht also der Deutung der Gruppe gegenüber, die Burleigh als dem Volk verpflichtet entworfen hatte. Mit dieser differentiellen Position adressiert S10 diverse Autor*innen. Zum einen ist die Burleigh-Gruppe als Autorin der präsentierten Folie angesprochen. Zum anderen richtet sie sich an den Dramenautor, der vermittelt durch das mögliche Zitat auf der Folie in Erscheinung tritt und die Frage nach der Figurenintention zweifelsohne beantworten könnte. Die Lehrerin ratifiziert die Frage und fordert „die anderen“ zu einer Antwort auf. S1, Mitglied der Gruppe Burleigh, nimmt den Turn sowie die Deutung von S10 auf, führt sie jedoch weiter. Zentral sei nicht die Referenz auf das Volk, sondern die auf Elisabeth als Herrscherin, die über ihre proklamierte Volksnähe verführbar sei. Auch S2, ebenfalls ein Mitglied der Burleigh-Gruppe, pflichtet dieser Deutung bei und löst zugleich das Argument des Volkswillens noch deutlicher von Burleigh. Alle Berater, so S1, würden den Volkswillen für ihre Zwecke funktionalisieren, um eigene Interessen durchzusetzen. Er schließt mit den Worten:

S2: Aber inwiefern das wirklich der Wahrheit entspricht, also dass das Volk jetzt wirklich den Kopf der Maria sehen will, das wird nicht deutlich, das kann man nicht sagen.

Mit dieser Bemerkung zum Wahrheitsgehalt der Aussage Burleighs zum Volkswillen distanziert sich S2 vom Arbeitsergebnis der eigenen Gruppe. Die Lehrerin stimmt der Aussage zum Wahrheitsgehalt der Figurenrede zu und erklärt das Hinterfragen für angebracht. Dennoch schränkt sie die Schlussfolgerung von S2 ein und ersetzt „Wissen können“ mit „Vertrauen müssen“. Eben weil man es nicht wissen könne, bestehe die Notwendigkeit dem Realitätsbezug Burleighs aufgrund einzelner Indizien Glauben zu schenken. Ähnlich wie in der ersten Sequenz, in der konfligierende Äußerungen einander gegenüberstehen, relativiert die Lehrerin den Konflikt durch eine Abstraktion. Es geht nicht mehr um den konkreten Wahrheitsgehalt einer Aussage, sondern um die sich damit verbindenden Intentionen, die das Kommunizierte in seiner Bedeutung einschränken.

3.4 Zusammenfassung

Auch wenn kein *symmetrisches* Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Lernenden z.B. bezüglich der Rederechtvergabe oder dem unterrichtlichen Fortgang erreicht wird, verdeckt zugleich kein ‚harmonistischer Schleier‘ die Widersprüchlichkeit der Sachstruktur. Die Sequenzen enden nicht mit der Erfüllung von Aufgaben bzw. dem Ausfüllen von Folien, sondern durch das Aufzeigen entgegengesetzter Deutungen. In Bezug auf den Wertmaßstab der *Rationalität* ist in dieser Stunde das Wechselverhältnis von Dargestelltem (z.B. Figurenensemble auf der Folie, präsentierte Gruppenergebnisse) und Darstellungsabsicht (z.B. Intentionen der Folienautor*innen, Motive Burleighs) zu betrachten. In diesem reziproken Verhältnis werden die Differenzen von Sachverhalten harmonisiert. Somit wird – bezogen auf die Sachstruktur – eine Nähe der analysierten Sequenzen zum Ideal einer herrschaftsfreien Kommunikation als einer zentralen Valenz der kritisch-kommunikativen Didaktik deutlich.

Die spezifische Normativität der kritisch-kommunikativen Didaktik lenkt den empirischen Blick auf die Aspekte der (A-)Symmetrie und (Ir-)Rationalität der unterrichtlichen Interaktion. Dies zeigt sich in der – aufgrund der forschungsleitenden Annahmen erfolgten – Sequenzauswahl, die explizite Überschreitungen von bisheriger Kommunikation gegenüber routinierten Verständigungen favorisiert, um sich hier ereignende sach- oder sozialbezogene Distanzierungen zu früheren sprachlichen Äußerungen nachzeichnen zu können.

4 Selbstbeobachtungen: Geleitete Blicke und die Bedeutung von Wertmaßstäben

Ziel unserer Untersuchung war es, konkrete Implikationen der doppelten – auf beobachtungsleitende Annahmen und wertbezogene Maßstäbe rekurrierende – Normativität von (didaktischen) Theorien für die qualitative Forschung herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, dass die (pädagogischen) Konzepte und Begriffe, mit denen der Gegenstand der Analysen (hier: Unterricht) konstituiert wurde, spezifische (Voraus-)Setzungen bzw. Valenzen für die empirische Forschung enthalten.

So wurde in beiden forschungspraktischen Anschlüssen ein interaktionistischer Zugang gewählt, der es am ehesten zu gestatten schien, eine kaum zu hintergehende personenzentrierte Schematisierung pädagogischer Beobachtungen als performative Hervorbringung im Adressierungsgeschehen sowie die Verhandlung von Sachverhalten mit der Möglichkeit des Überschreitens des Gegebenen im empirischen Material in den Blick zu nehmen. Die Konstituierung des pädagogischen Gegenstands war also an sozialtheoretische und methodologische Entscheidungen gebunden. Umgekehrt: Was im Rahmen dieser Entscheidungen wie als empirischer Gegenstand erscheinen kann, ermöglicht oder begrenzt entsprechend die je artikulierbaren und bearbeitbaren Erkenntnisinteressen. Dieses Verhältnis dürfte sich nicht nur in explizit auf normative Vorstellungen rekurrierender pädagogischer Forschung zeigen. Die Frage der Gegenstandsangemessenheit (qualitativer) empirischer Forschung enthält also, ob expliziert oder nicht, die Frage nach dem Verhältnis des Erkenntnisinteresses zu den methodologischen

Annahmen: Beide sind erst in ihrer Verbindung miteinander sowie mit dem je beobachteten Empirischen gegenstandskonstituierend (Strübing u.a. 2018, S. 86). Daher müssen zugleich *Passung*, als prinzipielle Möglichkeit, mittels Methodologie und Empirie das Interessierende zu untersuchen, und *Irritierbarkeit* der Interessen und sozialtheoretischen Annahmen durch die Empirie angestrebt werden.

Erst gemeinsam mit den spezifischen sozialtheoretischen Annahmen (z.B. wechselseitige Erschließung) setzen die Wertmaßstäbe (z.B. Emanzipation durch symmetrische und rationale Kommunikation) in beiden Analysen einen *pädagogischen* Bezugsrahmen. Außerhalb dieses Rahmen Liegendes, wie soziale Dynamiken und differente Prinzipien von Ordnungsbildungen, geraten auf je spezifische Weise aus dem Blick: In der an die kritisch-konstruktive Didaktik anschließenden Analyse wird die Unterrichtsinteraktion als geplante Vermittlung eines eigenständigen, aber uneigentlichen Erkenntnisprozesses theoretisiert, wobei die Frage, wie die Sache konstituiert wird, zentral ist. Die Überformung der gesamten Interaktion durch deren pädagogische Perspektivierung seitens der Lehrperson geht dabei durch die Interpretation der intendierten Sache in die methodische Vorgehensweise ein. Dies rahmt beispielsweise die Auswahl der zu analysierenden Sequenzen, indem nach interaktiven Ratifizierungen bzw. Transformationen der intendierten Sache gesucht wird. Ein Auseinanderlaufen von Lehren und Lernen ist in einem theoretisch und methodisch so konstituierten Rahmen möglicherweise nur schwer zu erkennen. Der in der kritisch-konstruktiven Didaktik hervorgehobene Stellenwert der verhandelten Sache wird in der zweiten hier verfolgten Analyseperspektive in Anschluss an die kritisch-kommunikative Didaktik relativiert, da diese Bildung *an* und nicht *in* den Inhalten sucht (Schäfer/Schaller 1976, S. 183). So erfolgt mit der eingehenden Betrachtung sozialer Positionierungen und Differenzlinien zwischen Gesprächsgegenständen eine Konzentration auf Fragen nach einem spezifischen *Wie* der unterrichtlichen Interaktion. Dies schlägt sich methodisch in der Fokussierung von Metakommunikationen und Widersprüchlichkeiten und einer entsprechenden Sequenzauswahl nieder, die dabei routinisierte Interaktionsformen eher ausblendet. Die Beispiele verdeutlichen den genuin pädagogischen Forschungsmodus (vgl. Balzer/Su 2016, S. 243, 250): Die obigen, methodisch und gegenstandstheoretisch geleiteten Aussagen zur Empirie des Unterrichts weisen sich im Forschen selbst als ‚kritisch‘ und ‚transformativ‘ – in diesem Sinne: pädagogisch – aus. Dabei wird eine Heuristik des Pädagogischen als Präferenz für Reflexion (via Metakommunikation), Widerspruch und die Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen vorausgesetzt und im forschungspraktischen, interpretativen Tun situativ hervorgebracht. So ist auch dieser Text Bestandteil des „theoretischen Signifizierens des Pädagogischen“ (ebd.), also Teil einer Voraus-Setzung und Hervorbringung der Verbesserung gesellschaftlicher Praxis im Kontext „der Möglichkeit und Wirklichkeit von Personen“ (Rustemeyer 2003, S. 88).

Gerade in der Setzung eines pädagogischen Bezugsrahmens, der *außerhalb* liegende Phänomene tendenziell ausblendet, liegt aber auch der spezifische Ermöglichungscharakter dieser Normativität: *Innerhalb* der – je etwas unterschiedlich angelegten – Rahmung werden durch die Analyse zugleich konkrete und strukturelle Potenziale und Grenzen *unterrichtlich vermittelter Bildungsprozesse* deutlich. In der durch die kritisch-konstruktive Didaktik angeleiteten Analyse wird die Perspektivierung und Verhandlung der unterrichtlichen Sache fokussiert. Darin zeigt sich die strukturelle Prekarität des pädagogischen Vermittelns. Die konkreten Praktiken des Umgangs mit und in diesem ambivalenten Verhält-

nis der (Fremd-)Steuerung eines als ‚selbstbestimmt‘ entworfenen Bildungsprozesses (vgl. Schäfer 2012, S. 23) können so betrachtet werden. Auch die kritisch-kommunikative Didaktik strebt mit ihren Wertmaßstäben der Symmetrie und Rationalität danach, Einfluss auf die Richtung der Gestaltung und Veränderung gesellschaftlicher Praxis, im Sinne ihrer Verbesserung, zu nehmen. Durch eine Umstellung von der Vernunft der Lehrperson auf die „Vernunft bürgerlicher Lebenspraxis“ (Schaller 1980, S. 369), muss die Lehrperson das ‚Lebensrätsel‘ nicht selbst oder allein entschlüsseln, sondern vielmehr eine dialogische Beratung mit den Schüler*innen *an* den Inhalten etablieren (Sammet 2004, S. 70). In der Folge kann sich eine qualitative Unterrichtsforschung entlang dieser Perspektive auf die interaktionstheoretisch informierte Rekonstruktion der Sozial- und Sachbezüge einer Klassengemeinschaft zurückziehen und diese anschließend – wie oben ausgeführt – an deren eigenen Wertmaßstäben messen, um Legitimes von Illegitimem zu unterscheiden.

Bei beiden Ansätzen enthält die pädagogische Gegenstandskonstitution aufgrund der spezifischen normativen Ausrichtung eine methodische und eine strukturelle Unbestimmtheit. *Methodisch* können ‚Bildung‘ und ‚Emanzipation‘ als individuelle Prozesse oder gar als Ergebnisse kaum durch die Analyse einzelner Unterrichtssequenzen herausgearbeitet werden. Ohne den Rekurs auf die konkrete Unterrichtsinteraktion sind jedoch die Potenziale der normativen Valenzen gerade kritischer didaktischer Theorien kaum für die empirische Forschung zu nutzen (vgl. Hallitzky u.a. 2018, S. 92). Letztere beschränkt sich damit notwendigerweise – wie unsere Analysen – auf das Aufzeigen von Potenzialen und Grenzen der unterrichtlichen Interaktion in Bezug auf ‚Bildung‘ bzw. ‚Emanzipation‘: erstens im Anschluss an die kritisch-konstruktive Didaktik bezogen auf die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit einer spezifischen Sache, zweitens im Anschluss an die kritisch-kommunikative Didaktik bezogen auf die Gestaltung der unterrichtlichen Kommunikation. Die *strukturelle* Unbestimmtheit gründet darin, dass ‚Bildung‘ oder ‚Emanzipation‘ als kritisches Hinausgehen über bestehende Verhältnisse „im Namen eines unbekannteren Besseren“ (Benner 2008, S. 25) gedacht werden. Damit müssen erwünschte Prozesse oder Ergebnisse notwendigerweise unbestimmt bleiben. Die normativen Maßstäbe lassen weder jede beliebige Gestalt von Unterricht als legitimierbar erscheinen, weshalb konkrete Begrenzungen und Potenziale aufzeigbar sind, noch sind sie deterministisch, weshalb keine eindeutige ‚Feststellung‘ von Erfolg oder Misserfolg der unterrichtlichen Bemühungen erfolgen kann. Auch in unseren Analysen zeigt sich diese Unbestimmtheit, was den Rückbezug auf die Wertmaßstäbe von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bzw. Symmetrie und Rationalität angeht.³ Diese Begrenzung dürfte allerdings für eine als kritisch verstandene pädagogische Forschung nicht nur eine strukturell nicht zu überwindende, sondern vor allem eine normativ nicht zu überschreitende Grenze darstellen. Denn: Zum „Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmung [gehört] die Unbestimmtheit der menschlichen Natur, die sich ebenso wie die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren läßt, ohne sie zu dementieren“ (Liesner/Wimmer 2003, S. 26).

Anmerkungen

- 1 Theoretisch ausgeblendet wird, dass sich auch Lehrende in Prozessen einer wechselseitigen Subjekt-Welt-Erschließung befinden können.
- 2 Zum Vorwurf der Instabilität und Inkonsistenz der kritisch-kommunikativen Didaktik aufgrund unvereinbarer und einseitig betrachteter theoretischer Anleihen vgl. z.B. Sammet 2004, S. 79.
- 3 Dabei scheinen allerdings die Wertmaßstäbe der kritisch-kommunikativen Didaktik einer videographisch gestützten Unterrichtsbeobachtung eher entgegenzukommen als jene der kritisch-konstruktiven Didaktik. Diese fokussieren eher langfristige, individuumsbezogene Ergebnisse, sind folglich für ihre Rekonstruktion möglicherweise an andere Erhebungsmethoden und -zeitpunkte gebunden. Auch deshalb haben wir auf das tendenziell ‚interaktionistische‘ Konzept der wechselseitigen Erschließung zurückgegriffen.

Literatur

- Balzer, N./Su, H. (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität: Zum Modus erziehungswissenschaftlichen Forschens. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 241–252.
- Benner, D. (2008): *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn.
<https://doi.org/10.30965/9783657765157>
- Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G. (2007): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. In: *Unterrichtswissenschaft*, 35. Jg., H. 4, S. 355–381.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Dinkelaker, J. (2018): Reversible Selektivität. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 141–158.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_10
- Hallitzky, M./Heinze, F./Herfter, C./Spendrin, K. (2018): Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. In: *Erziehungswissenschaft*, 29. Jg., H. 56, S. 87–95. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.10>
- Kalthoff, H. (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M., S. 8–32.
- Klafki, W. (1981): Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Stuttgart, S. 49–71.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel.
- Koller, H.-C. (2012): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., H. 1, S. 6–21.
- Liesner, A./Wimmer, M. (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit*. Weilerswist, S. 23–49.
- Lindemann, G. (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M., S. 107–128.
- Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (2016) (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn.
- Meyer-Drawe, K. (1991): Die Pädagogik der Kommunikation – eine Pädagogik des Respekts. In: Müller, D.K. (Hrsg.): *... der Kommunikation auf der Spur*. Sankt Augustin, S. 25–35.
- Proske, M. (2002): Pädagogisierung und Systembildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg., H. 2, S. 279–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0020-z>

- Reichertz, J. (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20. Jg., H. 1, Art. 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>
- Ricken, N./Rose, N./Kuhlmann, N./Otzen, A.S. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93. Jg., H. 2, S. 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., H. 2, S. 219–233.
- Rustemeyer, D. (2003): Kontingenzen pädagogischen Wissens. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit*. Weilerswist, S. 73–91.
- Sammet, J. (2004): *Kommunikationstheorie und Pädagogik*. Würzburg.
- Schäfer, A. (2012): *Das Pädagogische und die Pädagogik*. Paderborn. <https://doi.org/10.30965/9783657771547>
- Schäfer, K.-H./Schaller, K. (1976): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg.
- Schaller, K. (1980): Was ist eigentlich die Pädagogik der Kommunikation? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32. Jg., H. 9, S. 368–373.
- Schaller, K. (Hrsg.) (1987): *Pädagogik der Kommunikation*. St. Augustin.
- Spendrin, K./Heinze, F./Herfter, C./Mortag, I./Melzer, S./Hempel, C./Hallitzky, M. (2018): Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? In: Martens, M./Rabenstein, K./Bräu, K./Fetzer, M./Gresch, H./Hardy, I./Schelle, C. (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit*. Bad Heilbrunn, S. 55–68.
- Steigleder, K. (2011): Norm. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./Wild, C./Kolmer, P./Wildfeuer, A.G. (Hrsg.): *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. Band 2. Freiburg i.B., S. 1627–1638.
- Strübing, J./Hirschauer, S./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>

Rahel Hünig, Marion Pollmanns und Sascha Kabel

Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung

Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung
zum Problem der Erforschung schulischer
Vermittlungsprozesse

The false promise of “normative abstinent” teaching
research. A pedagogical reconstructive position

Zusammenfassung

Wie empirische Forschung der Normativität der untersuchten Wirklichkeit gerecht werden kann, wird hier am Beispiel qualitativer Unterrichtsforschung diskutiert. Wird die Kategorie Bildung methodologisch oder objekttheoretisch aus ihr verdrängt, kann sie sich nicht erfahrungswissenschaftlich auf unterrichtliche Praxis und ihre Normativität beziehen. Diese These wird auf Basis der Re-Analyse einer Unterrichtssequenz konkretisiert. Sodann wird skizziert, wie Unterricht erfahrungswissenschaftlich auch in seiner Normativität erschlossen werden kann.

Schlagwörter: Unterrichtsforschung, Bildung, Didaktik, pädagogische Normativität, rekonstruktive Sozialforschung

Abstract

Our critique of current qualitative teaching research, based on a re-analysis of a lessons sequence, points out, that a teaching research, which loses the category of Bildung cannot provide a realistic perspective on the problem of pedagogical normativity. Facing methodological implications and object theory, we also sketch how to open up lessons and their specific normativity.

Keywords: Empirical teaching research, education (Bildung), didactics, pedagogical normativity, reconstructive social research

1 Einleitung

Unbestritten versteht sich die akademische Pädagogik heute als Sozialwissenschaft (vgl. Hollstein/Meseth 2016, S. 195). Als Erziehungswissenschaft stellt sich ihr das Problem, wie sich theoretische Bestimmung und empirische Erschließung sozialer Sachverhalte *als pädagogische* zueinander verhalten (vgl. Meseth u.a. 2016). Fragen der Normativität betreffen dabei die objekttheoretische Auseinan-

Hinweis: Dieser Artikel wurde nachträglich in der Online-Ausgabe um eine Fußnote erweitert. Die Fußnote befindet sich auf S. 284 und ist in der gedruckten Ausgabe nicht vorhanden.

dersetzung mit der spezifischen Struktur dessen, „was den Begriff von Pädagogik ausmacht“ (Ruhloff 2013, S. 33), sowie die methodologische Diskussion, „inwiefern die Erziehungswissenschaft ihren Gegenstand mit erfahrungswissenschaftlichen Mitteln erschließen kann“ (Dinkelaker u.a. 2016, S. 13). Das Problem der wechselseitigen Verwiesenheit beider Ebenen erscheint dabei aktuell als Politikum (vgl. Bellmann 2015; Dammer 2015; Schäfer/Thompson 2014; Koch 2004). Nach einem Einblick, was dies insbesondere für die Erforschung von Schulunterricht bedeutet, wird folgende These entfaltet: Unterrichtsforschung, die sich programmatisch wie forschungspraktisch nicht mit dem schulischen Bildungsanspruch auseinandersetzt, kann das Problem pädagogischer Normativität nicht erfahrungswissenschaftlich erschließen, sondern verdrängt es lediglich. Auf Basis der Re-Analyse einer Unterrichtssequenz versuchen wir dies zu plausibilisieren.¹

1.1 (Disziplin-)Politische Marginalisierung objekttheoretischer und methodologischer Fragen empirischer Bildungsforschung

Ähnlich politisiert wie die Situation der deutschen Soziologie durch die neu gegründete „Akademie für Soziologie“ ist auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs um objekttheoretische und methodologische Fragen. In diesem Kampf divergenter Verständnisse empirischer Forschung ist die Deutung des Bildungsbegriffs zentral.

2012 hat sich aus der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) die „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (GEBF) ausgegründet; sie zielt auf die „Förderung der Empirischen Bildungsforschung und die Verbreitung ihrer wissenschaftlichen Ergebnisse.“² Andere erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Empirie von „Bildung“ ignorierend, identifiziert die GEBF das Objekt ihrer Förderung mit „der“ „Empirischen“ Bildungsforschung, womit diese auf psychometrische und statistische Outputmessung von Bildung(ssystemen) reduziert wird. Dieser Monopolanspruch steht in Spannung zur DGfE-Sektion „Empirische Bildungsforschung“ aber auch zu in der DGfE insgesamt vertretenen Ansätzen empirischer Forschung. Dabei entspricht diesem usurpatorischen Gestus disziplinpolitischer Erfolg des quantitativen Forschungsverständnisses (vgl. kritisch dazu Ruhloff 2007), der sich u.a. in veränderten Denominationen erziehungswissenschaftlicher Professuren zeigt: „[T]raditionelle Lehrstühle für Allgemeine, Historische oder Systematische Pädagogik oder auch Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Frühpädagogik“ (Fatke/Oelkers 2014, S. 11) wurden zu Lehrstühlen der sog. Bildungsforschung umgewidmet, „die dann vorwiegend mit Psychologen bzw. Pädagogischen Psychologen oder Soziologen besetzt wurden“ (ebd.).

Die „sukzessive Verschiebung finanzieller Ressourcen, politischer Wahrnehmung und damit von Produktionsmacht für politikrelevantes Wissen“ (Hartong 2018, S. 22) interessiert hier hinsichtlich der Verdrängung konstitutiver Aspekte des disziplinären Bewusstseins: Verdrängt wird das „eigenständige Frageformat der Erziehungswissenschaft“ (Bauer/Marotzki 1995, S. 295), welches sich im Sinne der Schleiermacher'schen Frage, was die ältere Generation eigentlich mit der jüngeren wolle, sowohl objekttheoretisch wie methodologisch von psychologischen und soziologischen Perspektiven unterscheidet (vgl. Gruschka 2011, S. 204-266). Mit dem Vormarsch der „Empirischen Bildungsforschung“ wird durch die implizi-

te Normativität ihrer Prämissen wie durch die empirische Normativität der praktischen Konsequenzen der monopolistischen Durchsetzung (vgl. Bellmann/Waldow 2012) in eins mit dem qualitativen Forschungsparadigma auch die methodologische Frage marginalisiert, „wie wir Bildungsprozesse beforschen“ (Meder/Iske 2014, S. 79).

1.2 „Bildungsforschung“ – zum Problem des erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit der Normativität des Pädagogischen

Disziplingeschichtlich bemerkenswert ist, dass heute die quantitativ verfahrenende „Empirische *Bildungsforschung*“ einen Grundbegriff der Pädagogik nutzt, mit welchem seit der „realistischen Wendung“ (Roth 1962) von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren „die Trennlinie markiert [wurde; d.V.] zwischen empirischer und philosophisch spekulativer Thematisierung von Ziel und ‚Wirkung‘ schulischen Unterrichts“ (Pollmanns/Gruschka 2013, S. 55). Denn dem Bildungsbegriff schien „alles abzugehen, was er mitbringen müsste, um als operationalisierbarer Wirk- und Bewirkungsfaktor empirische Studien anleiten und gehaltvoll bestimmen zu können“ (ebd.). Unbrauchbar erschien er auch aufgrund der mit ihm verknüpften Normativitätsfragen. Diese wurden jedoch – auch von denjenigen, die sie aus empirischer Forschung in Erziehungs- und Bildungsphilosophie auslagern wollten (vgl. Brezinka 1978; Oelkers 2014, S. 87f.) – weiter als für die Pädagogik historisch wie systematisch notwendig angesehen (vgl. Ruhloff 2013, S. 33; Ruhloff 1979; Bauer/Marotzki 1995, S. 278). Die Notwendigkeit, das intergenerationell zu bearbeitende kulturelle Reproduktionsproblem (vgl. Fend 1980) auch als eines normativer Entscheidungen pädagogisch zu reflektieren (vgl. Blankertz 2011, S. 306-307), blieb zunächst Bestandteil des disziplinären Selbstverständnisses. Dagegen gerät heute das Normativitätsproblem der Erziehungswissenschaft zunehmend aus dem Blick. Diesbezüglich ist der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie von Interesse, insbesondere hinsichtlich der Frage der Involviertheit von Forschung in die zu analysierenden gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Maus/Fürstenberg 1971; Ahrens u.a. 2011): die innerhalb der Erziehungswissenschaft dem kritisch-rationalen Wertfreiheitspostulat Wolfgang Brezinkas (vgl. Büttemeyer 1979) zuzuordnende, aktuell dominante Spielart „Empirischer Bildungsforschung“ fungiert als unmittelbare Instruktion praktischer Pädagogik, wird also normativ ausgelegt. Das dabei mit „Bildung“ aufgerufene Humanitätsversprechen lässt es als unproblematisch erscheinen, dass „normative und politische Kontroversen zur Zieldimension von Bildung und Erziehung in den Hintergrund treten“ (Bellmann 2015, S. 47).

Im Folgenden geht es um die von der Marginalisierung der Normativitätsfragen spezifisch betroffenen objekttheoretischen wie methodologischen Probleme der Erforschung von Schulunterricht. Letztere stehen innerhalb der quantitativen „Bildungsforschung“ nicht im Fokus; die normativen Implikationen ihrer psychologisch und fachdidaktisch modellierten „Zielkonstrukte“ (Helsper/Klieme 2013, S. 286) bleiben unbefragt, wie auch das Versprechen, mittels dieser nicht-pädagogischen „Unterrichtsmerkmale“ könne die Qualität von Unterricht „messbar gemacht“ (ebd.) werden. Die verschiedenen qualitativen Zugänge „rekonstruktiver

Bildungsforschung“ (Heinrich/Wernet 2018) bzw. erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung unterscheiden sich von der quantifizierenden Subsumtionslogik importierter Messkategorien durch kasuistisches und mikrologisches Vorgehen, welches beansprucht, „die intersubjektive Plausibilität einer rekonstruierten Sinnstruktur im Verlaufe des methodisch angeleiteten Interpretationsprozesses“ (Reh/Rabenstein 2013, S. 296) zu erweisen. Innerhalb der qualitativen Forschung sind dabei hinsichtlich der Normativitätsproblematik u.E. methodologische Divergenzen angenommener Vorgängigkeit bzw. Stabilität der für soziale Interaktion konstitutiven Regelhaftigkeit (bspw. zwischen strukturtheoretischen und praxistheoretischen Zugängen; vgl. ebd., S. 293) insofern relevant, da mit ihnen unterschiedliche Aspekte der sozialen Praxis Unterricht als Gegenstand der Forschung in den Blick kommen (vgl. ebd.; Proske/Rabenstein 2018).

In der Schulpädagogik wird die auf Verstehen zielende Norm der Bildung als für Unterricht konstitutiv angesehen (vgl. Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 12; Pollmanns/Gruschka 2013). Daher ist es u.E. geboten zu klären, was geschieht, wenn gegenwärtig auch von Unterrichtsforschung, die sich rekonstruktiv versteht, das Normativitätsproblem zusammen mit der Bildungsnorm verdrängt wird. Dieser Frage gehen wir auf Basis einer objektiv-hermeneutischen Re-Rekonstruktion einer Unterrichtssequenz nach. Objekttheoretische Basis ist eine kritisch-theoretisch fundierte Schulpädagogik, welche trotz der mit dem strukturalistischen Paradigma einhergehenden Einsicht der impliziten Normativität der Schule als Sozialisationsinstitution (vgl. Fend 1980; Parsons 1987) nicht der Aufgabe enthoben ist, empirisch zum Fall zu machen, ob und inwiefern die Norm allgemeiner Bildung im Unterrichtsvollzug strukturbildend ist.

2 Die „Sache“ des Unterrichts und der rekonstruktiven Unterrichtsforschung sowie die Frage ihrer Normativität

Unter den Vorschlägen, Unterricht zu rekonstruieren, erscheint uns Astrid Baltruschats (2016) aussichtsreicher als andere, da mit ihm der Anspruch unterstrichen wird, die didaktische Dimension unterrichtlicher Vermittlung systematisch zu berücksichtigen. Auch wenn Unterricht u.E. nicht im Lehr-/Lernprozess aufgeht, sondern als „widersprüchliche Einheit“ (Gruschka 2013, S. 57) von Erziehung, Bildung und Didaktik zu verstehen ist, ist die didaktische Dimension konstitutiv (vgl. Baltruschat 2016, S. 97; Pollmanns 2019, S. 13-24): Es kennzeichnet Unterricht, dass Lehrpersonen „Sachen“ in Unterrichtsgegenstände transformieren und Heranwachsenden so zeigen, dass sie sich lernend mit ihnen auseinandersetzen können. Diese unterrichtliche Vermittlung ist darauf verwiesen, die Bildungs- als Verstehensprozesse der Heranwachsenden zu befördern: „Didaktik ist Mittel zum Zweck des Bildungsprozesses, nicht Selbstzweck“ (Gruschka 2002, S. 93). Wir diskutieren die Konzeption Baltruschats (2016), wie die „Sache“ des Unterrichts zu beforschen sei, weil anzunehmen ist, mit ihr Unterrichtsforschung auf „der allgemein-didaktischen Höhe“ ihres Gegenstandes erörtern zu können.

2.1 Didaktische Würdigung unterrichtlicher Vermittlung als deren gleichzeitige Trivialisierung

Unterricht, dies stellt auch Baltruschat (2016, S. 97) mit Rekurs auf didaktische Theoriefiguren heraus, ist von dreipoliger Grundstruktur. Der dritte Pol, so ihre Beobachtung, werde von qualitativer Unterrichtsforschung nicht hinreichend einbezogen, sein konstitutiver Charakter mithin ignoriert. Bei diesem Dritten, dem Unterrichtsgegenstand, so erinnert sie treffend in Abgrenzung zu Studien, die sich mit den „Dingen“ des Unterrichts befassen, handele es sich „niemals“ um „einen materiellen Gegenstand“ (ebd.): Ein Unterrichtsgegenstand ist nicht sinnlich wahrnehmbar, sondern bedarf der Erschließung.

Zielt Baltruschat daher auf eine „didaktische[.] Unterrichtsforschung“ (ebd., S. 102; i. Org. kursiv), so legt sie diese allerdings „ausgehend vom Unterrichtsgegenstand“ (ebd.) an, den sie bereits vor der Analyse der exemplarisch gewählten Unterrichtssequenz identifiziert, in der es um die mathematische Auslegung einer Zeichnung auf einer Folie geht: Was deren Gegenstand ist, rekonstruiert Baltruschat also nicht, sondern sie schließt sich dem Urteil der Lehrerin an, indem sie darauf verweist, diese nenne ja, „[k]urz bevor“ sie „die Folie auflegt“, „das Thema der Stunde“ „explizit“ (ebd., S. 104). Auf dieser Basis intendiert Baltruschat zwar „eine Analyse der Grafik“ „vom Unterrichtsgegenstand her“ (ebd., S. 104), schmiegt sich de facto aber der Sicht der Lehrperson an. Die Grafik wird weder unvoreingenommen auf die in ihr (re-)präsentierte Sache befragt, noch darauf, wie diese in ihr didaktisch artikuliert ist. Zuvor hatte Baltruschat mit der Unterscheidung von Unterrichtsmedium und -accessoire (vgl. ebd., S. 98) darauf hingewiesen, ein Ding wie eine Folie erweise sich nur dadurch als Unterrichtsmedium, dass sich seine Bedeutung auch kategorial vom Unterrichtsgegenstand her speist und ihm nicht nur kontingent von den Beteiligten zugesprochen wird (vgl. ebd.). Diese zutreffend bestimmte Differenz beachtend möchten wir, anders als bei Baltruschat (2016) realisiert, prüfen, wie sich die thematische Rahmung durch die Lehrperson zum sachlichen Gehalt der Folie verhält, welcher dazu allererst zu heben ist.

Gemäß der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2004) reanalysieren wir nur, was methodologisch sicher gegeben ist, also das Transkript der Sequenz samt dokumentierter Folie (Baltruschat 2016, S. 95; s. Abb. 1). Was Gegenstand des Unterrichts ist, erachten wir als Teil der zu rekonstruierenden Sinnstruktur: Anders als Baltruschat gehen wir nicht davon aus, bereits die Nennung des „Themas der Stunde“ durch die Lehrperson konstituiere den Unterrichtsgegenstand. Den Sinn der Folie legen wir also nicht ‚von einem gegebenen Unterrichtsgegenstand her‘ aus (vgl. ebd., S. 104), sondern zielen auf die Rekonstruktion ihres Gegenstandes und seiner didaktischen Form.³

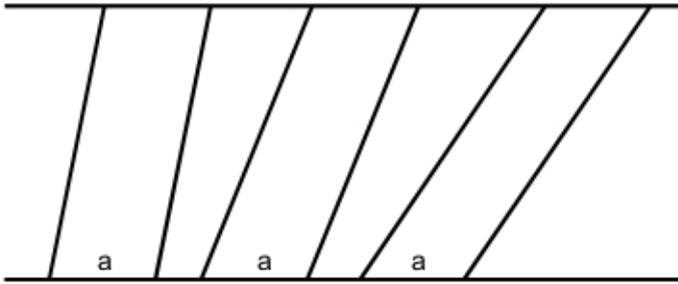


Abb. 1: Grafik (nach Baltruschat 2016, S. 95)

Die von der Lehrerin projizierte Grafik (vgl. ebd., S. 103, Z. 83ff.) zeigt zwei waagrecht verlaufende Linien, welche parallel erscheinen; diese sind durch sechs Linien verbunden, wodurch fünf Flächen entstehen. Zudem ist die Darstellung beschriftet: Auf der unteren Linie findet sich dreimal der Buchstabe „a“; er ist innerhalb der Flächen platziert, die augenscheinlich Parallelogramme darstellen.

Weil das Skizzierte nur partiell bestimmt wird, erfüllt die Grafik nicht die Ansprüche einer mathematischen Zeichnung (in einer solchen wäre die Parallelität von Strecken oder Geraden ausgewiesen). Als ästhetisches Werk erscheint die Darstellung allerdings auch nicht; vielmehr verlangt die unvollständige Systematisierung objektiv nach Vervollständigung: Die Wiederholung desselben Buchstaben verweist auf eine Bezeichnung von etwas Identischem. Um welche Identität es geht, kann man allerdings nur wissen, wenn man die mathematische Konvention kennt, dass Kleinbuchstaben Strecken bezeichnen; nur dann veranlasst die partielle Streckenbezeichnung zu fragen, ob sich über die anderen Strecken auch etwas aussagen lässt bzw. mit welchen Buchstaben sie zu versehen wären.

Dadurch, dass nur die Strecken der als Parallelogramme erscheinenden Figuren markiert sind, werden diese in den Fokus gerückt, obschon sie zeichnerisch von den zwischen ihnen liegenden Trapezen und den „Randflächen“ nicht unterschieden sind. Diese Fokussierung animiert zu einem Vergleich der drei nebeneinander angeordneten vermutlichen Parallelogramme; aufgrund deren unterschiedlich starker Neigung konkret dazu, nach der Relation von „Kippwinkel“ und Seitenlänge dieser Figuren zu fragen. Als Gegenstand der Folie stellt sich mithin ein geometrischer Sachverhalt heraus; speziell wird das Verhältnis der Winkel und Seiten(längen) gleichhoher Parallelogramme (?) in den Blick gerückt.

Auf die Unterbestimmtheit der Skizze reagiert Baltruschat, indem sie die waagrecht verlaufenden Linien schlicht als „zwei Parallelen“ (ebd., S. 105) identifiziert und die Definition von Parallelen hinzuziehend bestimmt, dass diese Linien der Grafik „einen gleichbleibenden Abstand zueinander haben“ (ebd.). Auf welcher *empirischen* Basis sie die Linien als Parallelen erkennt, bleibt fraglich. Gegenläufig gerät die Argumentation u.E. deshalb, weil für sie bereits vorab geklärt ist, was die Grafik zeigt:

Analysiert man die Grafik auf der Folie im Blick auf den Unterrichtsgegenstand dieser Sequenz, also im Blick auf den *Zusammenhang zwischen Flächeninhalt und Umfang von Parallelogrammen*,^[1] so stellt man fest, dass in der Abbildung selbst bereits eine Ar-

tikulation des Unterrichtsgegenstandes enthalten ist, die es ermöglicht, diesen Zusammenhang aus der Art der grafischen Darstellung zu erschließen. (ebd., S. 104f.)

Weil für Baltruschat durch die Auskunft der Lehrperson, Thema der Stunde sei der „*Zusammenhang zwischen Flächeninhalt und Umfang von Parallelogrammen*“, feststeht, worum es geht, identifiziert sie nicht nur auf der Folie „drei unterschiedliche[.] Parallelogramme“ (ebd., S. 105), sondern fokussiert auch unmittelbar die Frage ihres Flächeninhalts. Zudem stützt sie sich auf die der Projektion „vorangegangene[.] Wiederholung an der Tafel“ (ebd.), um die These aufzustellen, aus der Folie könne „geschlossen werden, dass alle drei Parallelogramme denselben Flächeninhalt haben – und das, obwohl die schräg verlaufenden Seiten ganz offensichtlich unterschiedlich lang sind“ (ebd.). Obschon sie also den Gehalt der Folie über *deren unterrichtliche Kontextualisierung* bestimmt, behauptet sie, die Grafik enthalte „bereits eine Zeigegeste im Sinne Pranges“ (ebd.), welche durch das Unterrichten der Lehrperson lediglich unterstrichen werde (vgl. ebd.). Um forschend der Struktur unterrichtlicher Vermittlung gerecht zu werden, gilt es dagegen, die Didaktik der Grafik allein aus dieser selbst heraus zu erschließen und diesen Befund dann mit der Didaktik der Lehrperson zu vergleichen; (potentiell) didaktische Materialien und das Unterrichten separat zu rekonstruieren, schützt vor einer unwillkürlichen Harmonisierung, wie sie einer Analyse „vom Unterrichtsgegenstand her“ leicht geschieht. Man stellt dann fest, dass die Lehrperson in der fraglichen Stunde mit „*Flächeninhalt und Umfang*“ etwas Bestimmteres zu lehren beansprucht, als die Folie unmittelbar zeigt. (Dass in ihr die Möglichkeit enthalten ist, dieses Bestimmtere zu thematisieren, streiten wir nicht ab.) Hinsichtlich der Frage, wie das Dritte in der Unterrichtsforschung sachgerecht zur Geltung gebracht wird, erscheint an der Deutung Baltruschats (2016) zudem wesentlich, dass auch der Vollzug des Unterrichts, offenbar im Wissen um die didaktische Absicht, vereindeutigt wird. Um unsere Re-Analyse der von Baltruschat (2016) analysierten Sequenz⁴ direkt auf diese beziehen zu können, fügen wir diese hier ein:

- 83 L: jetzt lege ich mal eine folie auf wenn ich sie denn finde, ja hier habe ich sie, so. ich möchte nur mal, (---) jetzt- paar äußerungen von euch dazu hören. (3.0) was ihr hier so seht;
- 84 S?: <<lachend> schieße> (3.0) ((L versucht den OHP anzuschalten))
- 85 L: ich krieg das ding wieder nicht an so jetzt haben wirs. so, (5.0)
((L projiziert eine Folie mit dem OHP an die Wand))
- 86 S?: was ist das denn-
- 87 S?: keine ahnung;
- 88 S?: irgendso striche-
- 89 Ludger: ein parallelogramm.
- 90 S?: (ha ha)
- 91 L: äh (---) ruhig melden wer irgendwas- ludger du hast grad was gesagt?
- 92 Ludger: das ist ein parallelogramm.
- 93 L: moritz?
- 94 Moritz: also die ganzen a::s a: entfernungen sind gleich groß. (---) sieht jedenfalls so aus.
- 95 L: laura?
- 96 Laura: ich sag ähm- die beiden zwei also das erste a: ist kleiner als die beiden anderen weil die beiden anderen schief sind;
- 97 L: [mhm] ((ja))
- 98 Laura: [und] wenn man die gerade stellen würde wären sie länger- [glaub ich];
- 99 L: [mhm] ((ja)) marieke?
- 100 Marieke: (nee)
- 101 L: moritz?
- 102 Moritz: ähm die die die wo das a drin steht sind parallel zueinander und die anderen beiden nicht oder- (---) ja;

- 103 S?: doch sie sind [parallel zueinander]
 104 L: [mhm ((ja)) marco?]
 105 Moritz: die anderen [beiden-]
 106 Marco: [es sind so] andere winkel- wie soll man das sagen- (---) so die gradzahlen sind anders von den ecken-
 107 L: mhm, ((ja)) robin hat sich noch gemeldet?
 108 Robin: ja das ganz rechte ist äh länger also das längste- (---)
 109 L: mhm, ((ja)) (2.0)
 110 L: du hast was gesagt malte?
 111 Malte: ja.
 112 L: scht äh ja, marieke?
 113 Marieke: das erste a: ist glaub ich ein rechteck und die zwei anderen a:s sind parallelogramme-
 114 L: mhm äh könntet ihr mal- hier ist noch ne meldung ludger?
 115 Ludger: ja das linke a: ist auch schief also das ist auch ein parallelogramm;
 116 L: is auch nicht ganz- ist auch nicht ganz_n rechteck rechter winkel is glaub ich nicht, äh könntet ihr mal vermutungen, zu unserem thema der stunde, (2.0) schließen; fläche und umfang; vermutungen aufstellen- einfach zu diesem bild zu dieser darstellung; ich nehm euch einfach wieder nur nacheinander dran ludger-
 117 Ludger: äh das rechte hat den größten umfang würd ich sagen-
 118 L: mhm ((ja)) (2.0) moritz-
 119 Moritz: das linke hat den kleinsten umfang.
 120 L: mhm ((ja))
 121 S?: und das in der mitte- <<lachen>>
 122 L: marieke?
 123 Marieke: ich würd mal vermuten dass alle dieselbe fläche haben;
 124 L: mhm ((ja)) laura?
 125 Laura: glaub ich nicht- ich sage ähm zwischen dem ersten und dem zweiten a: ist gibt es ne größere fläche als zwischen dem zweiten und dem dritten. (2.0)
 126 L: robin was sagst du dazu?
 127 Robin: ja- dass alle die gleiche fläche haben glaub ich auch.
 128 L: mhm ((ja)) marco hast du auch ne meinung?
 129 Marco: ja das wollt ich auch sagen;
 130 L: ach so. gut. gut ich lass die meinungen jetzt einfach mal stehen- vielleicht gucken wir uns am ende der stunde das nochmal an, und sind vielleicht zu einem ganz anderen ergebnis gekommen ich möchte jetzt einfach- dass ihr bitte, in- (2.0) gruppen ... (ebd., S. 103f.)

Der „Aufgabenstellung“ (ebd., S. 106), die die Lehrperson, die Folie auflegend, nennt: „ich möchte nur mal, (---) jetzt- paar äußerungen von euch dazu hören. (3.0) was ihr hier so seht“ (Z. 83), eigne, so Baltruschat (2016, S. 106), eine „Unbestimmtheit“. Dies erscheint insofern plausibel, als dem Wunsch der Lehrerin mit jedweden Äußerungen entsprochen werden kann, die sich auf das auf der Folie Sichtbare beziehen. Eine Mathematisierung fordert sie nicht; insofern ist der Auftrag sachlich unbestimmt. Bruchlos spricht Baltruschat nun dieser „Unbestimmtheit der Aufgabenstellung“ und der ihr entsprechenden minimalen Rückmeldungen der Lehrerin auf Äußerungen der Klasse unter „einem *didaktisch-thematischen*“ Aspekt zu, „alle Sinnkonstruktionen“ der SchülerInnen „stehen“ und „der Dynamik ihrer Entdeckungen freien Lauf“ zu lassen (ebd.). In „didaktisch-thematischer“ Hinsicht lässt sich dies nur kritisch verstehen, da es didaktisch und thematisch nicht um die Erschließung von etwas Beliebigem gehen kann. Hinweise, Baltruschat wolle dies so verstanden wissen, finden sich jedoch nicht.

Vielmehr wird von ihr die Spannung, die in der These der „Unbestimmtheit der Aufgabenstellung“ insofern liegt, als didaktisch eine solche Unbestimmtheit in eine Bestimmtheit überführt werden muss, unter Rückgriff auf die pädagogi-

sche Utopie der Dynamik des Entdeckens weggearbeitet. Dagegen wäre im Verlauf der Sequenz zu prüfen, ob es sich tatsächlich um eine didaktische „Aufgabenstellung“ handelt, ob also mit ihr das Thema zu einer Bestimmung zu führen versucht wird. Die Lehrperson unternimmt dies gegen Ende der Sequenz (vgl. Z. 116); zugleich verweigert sie sich weiterhin einem reziproken Gespräch und behält damit die Positionierung bei, die sie mit „ich möchte nur mal, [...] paar Äußerungen von euch dazu hören“ (Z. 83) einnahm, nämlich unzuständig dafür zu sein, den SchülerInnen auf ihre Äußerungen zu antworten. Dass die Lehrperson sich aus der Vermittlung hinausnimmt, ist didaktisch als Grenzfall zu betrachten. Ein *didaktischer* Grenzfall bleibt es, so lange mit dieser Zurückhaltung beansprucht wird, der Erschließung der SchülerInnen für die Sache und der Sache für die SchülerInnen zu dienen (vgl. Klafki 1967, S. 43).

Mit Baltruschats Vorschlag kann diese Differenz zwischen dem *Anspruch*, einen Gegenstand zu konstituieren und fachlich-diskursiv zu verhandeln, und der *Wirklichkeit* didaktischer Vermittlung nicht gedacht werden. Mit Blick darauf, wie empirische Forschung der Normativität der untersuchten Wirklichkeit gerecht werden kann, verbaut Baltruschats Ansatz eine immanente Kritik des Untersuchten, indem mit ihm deklarierte didaktische Absichten verdoppelt werden.

Diese Kritik am Anschmiegen der Forschung an die didaktische Intention der Lehrperson sei noch daran erläutert, wie Baltruschat (2016, S. 105) die „Aneignungsarbeit“ der Klasse darstellt. Ihre Rede von der „allmählichen Annäherung an den Unterrichtsgegenstand“ (ebd.) ist dabei so zu verstehen, deren Äußerungen kämen dem didaktischen Sinn des Gezeigten, welcher für Baltruschat gleich dem Thema der Stunde ist (s.o.), immer näher. Dadurch, dass über die verschiedenen Beiträge hinweg eine Art Trend bestimmt wird, werden sie gebündelt; dass die einzelnen SchülerInnen sich durchaus verschieden zur Folie äußern und dies auch im Hinblick darauf, ob sie ein Drittes mit der Folie in Beziehung bringen und wenn ja, welches, bleibt außen vor. Mit dieser Perspektive summiert Baltruschat alle Mitglieder der Klasse zu einem Gesamtschüler, wie dies für die Didaktik nicht untypisch ist, aber für die Rekonstruktion der pädagogischen Logik unterrichtlicher Vermittlung insofern problematisch erscheint, als damit Aspekte der inhaltlichen Verständigung über den Gegenstand wie der Interaktion der Heranwachsenden als SchülerInnen verleugnet werden.

Die These, die Äußerungen kämen dem Sinn der Folie immer näher, überzeugt auch in anderer Hinsicht nicht: So unterscheidet bspw. eine Schülerin gegen Ende der Sequenz (Z. 125) nicht zwischen Parallelogrammen und den zwischen diesen ausgemachten Trapezen, obschon vorangegangene Beiträge letztere Figuren als außerhalb des Themas liegend ausklammerten (z.B. Z. 96, 108, 113-123), was, nicht auf der Basis der Folie, aber auf jener der Kontextinformation über das genannte Thema der Stunde intendiert erscheint. Dass sich eine „Dynamik des Entdeckens“ (Baltruschat 2016, S. 106) zeigt, erscheint daher ein ungedeckt positives Urteil über die Aneignungen der Klasse; insofern verdoppelt Baltruschat auch hier die didaktische Absicht des (Bloß-einen-)Impuls-Gebens und sieht darüber hinweg, dass er seine Wirkung nur bedingt tut. Zwar ist nicht zu bestreiten, die gegenseitigen Bezugnahmen gerieten „erst dann in den Blick, wenn man“ die Äußerungen auf die Grafik bezieht sowie „einen (impliziten) Bezug aufeinander nicht ausschließt“ (ebd., S. 105); doch ist das Urteil, dass nur etwas, das durch die Perspektive nicht ausgeschlossen ist, in den Blick geraten kann, tautologisch. Weil Baltruschat nicht gehaltvoll aufzeigt, *welche Art* der Bezugnahme so ersichtlich wird, tritt, so unser Eindruck, diese forschungslogisch basale Auskunft an die

Stelle der Rekonstruktion.⁵ Denn es wird so getan, als sei die notwendige Bedingung (etwas, das man herausfinden möchte, nicht außenvorzulassen) bereits die (für seine Erforschung) hinreichende.

2.2 Ein Gegenvorschlag wider die theoretische Verdopplung didaktischer Normativität und die Verengung pädagogischer Unterrichtsforschung auf „didaktische“

Ausgehend von der Prüfung der exemplarischen Sequenzanalyse Baltruschats (2016) und der Diskussion, als wie adäquat sich ihr Vorschlag für die Unterrichtsforschung erweist, kommen wir zur Frage methodologischer Gegenstandsangemessenheit zurück. Das Verhältnis von Theorie und Empirie, d.h. von begrifflicher Systematisierung, auf die sich empirische Forschung notwendig stützen muss, dieser Forschung selbst und der Theoretisierung ihrer Befunde soll im Folgenden anhand der Frage nach dem Unterrichtsgegenstand aufgegriffen und expliziert werden.

Zur Rekonstruktion der didaktischen Dimension unterrichtlicher Vermittlung ist es u.E. wesentlich, diese nicht „ausgehend vom [konkreten; d.V.] Unterrichtsgegenstand“ (ebd., S. 102) in den Blick zu nehmen, sondern bloß im Wissen darum, dass sich ein solcher konstituieren muss, um der untersuchten Praxis diese Dimension zusprechen, mithin *als Unterricht* bestimmen zu können. Diese Konstitution des Unterrichtsgegenstandes ist u.E. nicht zu unterscheiden von der didaktischen Vermittlung selbst; da diese ein Prozess ist, in dem der thematisierte Gegenstand modifiziert werden, sogar wieder abhandenkommen kann, gibt es keinen Zeitpunkt vor Ablauf einer Unterrichtsstunde, zu dem definitiv über ihren Gegenstand entschieden ist. Dieser Plastizität muss Unterrichtsforschung entsprechen.⁶

Sodann muss sie beachten, dass Unterricht ein Prozess ist, der von allen an ihm Beteiligten bestritten wird. In der Ausdifferenzierung der Grundstruktur unterrichtlicher Vermittlung, die Andreas Gruschka (2002, S. 121; s. Abb. 2) mit der „didaktischen Pyramide“ vorgeschlagen hat, findet sich dies durch die Aufspaltung des Gegenstandes des didaktischen Dreiecks aus Schüler/Lehrer/Gegenstand zu dreien dargestellt.

Der zu vermittelnde Gegenstand (G) steht für eine Sache in der Welt (Objekt). Setzen sich SchülerInnen mit ihm auseinander, bilden sie ihre Vorstellung von diesem (Gs). Unterrichtend bezieht sich die Lehrperson auf den Gegenstand, indem sie ihn fachlich wie didaktisch deutet (G_L). Damit umfasst G_L auch eine Vorstellung darüber, für welches Objekt in der Welt der zu vermittelnde Gegenstand steht. Dass ein Unterrichtsgegenstand didaktisch immer beanspruchen muss, für ein Objekt in der Welt zu stehen, wird in der didaktischen Pyramide durch die Relation zwischen G und Objekt berücksichtigt. In der Erforschung von Unterricht gilt es, dieses Verhältnis empirisch zu bestimmen. Ebenso, in welchem Verhältnis die Gegenstandsdeutung der Lehrperson zu jenen der SchülerInnen stehen und inwiefern sie sich im gemeinsamen Gegenstand treffen. Unterrichtsforschung muss in didaktischer Hinsicht für die möglichen Differenzen empfänglich sein; dies heißt nicht, Unterricht als didaktisches Projekt zu verraten, sondern ihn in seinem Vollzug überhaupt untersuchen zu können. In der rekonstruierten Sequenz reklamieren bspw. manche SchülerInnen durch ihren Widerspruch (vgl.

Z. 96, 103, 125) zu anderen Äußerungen, es müsse darum gehen, zu gültigen Aussagen über das mit der Folie Präsenzierte zu gelangen; sie verhalten sich damit strenger zum Präsenzierten, als dies die Aufforderung der Lehrperson verlangt (vgl. Z. 83). Sie entsprechen also gerade nicht der in Baltruschats Entdecker-Emphase (s.o.) mitschwingenden Naivitätsanmutung. Dies gilt, anders, auch für den Schüler, der bekundet, „keine ahnung“ zu haben (Z. 87). Baltruschats Fokus auf das Entdecken verdeckt u.E. diese spezifischen Qualitäten der Beiträge, die die didaktische Vermittlung ausmachen.

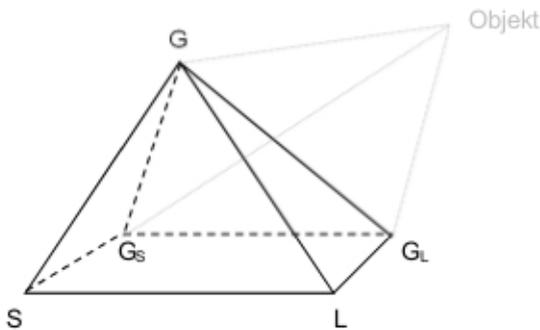


Abb. 2: Didaktische Pyramide (nach Gruschka 2002, S. 121)

Vor dem Hintergrund dieser Skizze erscheint interessant, dass Baltruschat (2016, S. 102), um den Unterrichtsgegenstand zu bestimmen, die Metapher des perspektivischen Fluchtpunkts nutzt. Den fasst sie als ein außerhalb des Bildes liegendes „Zentrum“, das sich „rekonstruieren“ (ebd.) lasse. Das zu tun, sei nötig, um die Gerichtetheit der Interaktion zu verstehen. Methodologisch schließt sie hier an die These der Immaterialität des Unterrichtsgegenstandes an (vgl. ebd., S. 97), der nicht einfach ein Ding sei, das im Unterricht vorkomme.

Als „Fluchtpunkt“ der didaktischen Vermittlung setzt dagegen Gruschka (2002) das Objekt in der Welt, das allein den Bezugspunkt für den Gegenstand eines Unterrichts bilden kann: Dieses Objekt liegt per se außerhalb des Unterrichts und fundiert ihn zugleich. Anders als bei Baltruschat ist die Fluchtpunktmetapher bei Gruschka wesentlich objekttheoretisch, nicht rein methodologisch zu verstehen: Die didaktische Seite des Unterrichts sei erst hinreichend erschlossen, wenn die innerunterrichtliche Vermittlung in ihrer Relation zu jener Sache in der Welt, die in ihr zum Thema wird, verstanden ist.

Das Gesamt der unterrichtlich genutzten Medien und der Darstellung durch die Lehrperson konstituiert erst im Verlauf den tatsächlichen Gegenstand, der in dieser Stunde gelehrt wird (O – G – G_L); als dieser steht er für eine Sache in der Welt ein. Zum Gegenstand im Sinne des (tatsächlichen und nicht nur intendierten) Zentrums der unterrichtlichen Vermittlung wird dieser nur, wenn sich die SchülerInnen, erstens, aneignend auf ihn richten und ihn, zweitens, zumindest ansatzweise als diesen erschließen. Denn das didaktische Dreieck schließt sich nicht, wenn die, denen lehrend etwas gezeigt wird, sich etwas Anderem widmen als diesem. Daher erfordert Unterrichtsforschung auch die Analyse der Seite des Aneignens und damit der Gegenstandsdeutungen der SchülerInnen (O – G – G_S).

Aufschlussreich ist die Differenz der beiden veranschlagten Fluchtpunkte, weil jener Baltruschats innerhalb des Unterrichts liegt, jener Gruschkas dagegen Unterricht transzendiert. Indem seine Grundkonzeption unterrichtliche Vermittlung an eine außerunterrichtliche Sache bindet, setzt er den unterrichtlichen Gegenstand auch der Frage der Geltung aus: Inwiefern steht er für das Objekt in der Welt, dem er sich schuldet? Inwiefern ermöglicht er den SchülerInnen, sich durch ihn die Sache in der Welt zu erschließen und diese damit zu verstehen? An dieser Stelle markiert Gruschka (2002) also, dass Didaktik konstitutiv auf Bildung bezogen ist, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen ihren didaktischen Sinn nur darin haben kann, dass diese das Ich-Welt-Verhältnis dieser Heranwachsenden und damit ihre Bildung befördert.

Baltruschat (2016, S. 107) hingegen weist es als Vorzug ihrer Konzeption aus, dass ihr Begriff des Unterrichtsgegenstands „weitestgehend auf normative Setzungen“ verzichtet und „gänzlich ohne Bildungsbegriff aus[kommt]“; dem entspricht, dass sie den Fluchtpunkt des Unterrichts in diesem verortet. Doch ein Unterrichtsgegenstand, welcher nicht mehr mit einem Objekt in der Welt in Relation gebracht werden kann, das zu verstehen den Gegenstand pädagogisch allein legitimiert, verzichtet nicht auf normative Setzungen, sondern ignoriert jene, denen er seine Existenz verdankt. Unterrichtsforschung, welche, eingeführt als „didaktische“ (ebd., S. 102), ihren Gegenstand verliert, kann die Normativität didaktischer Konzepte nur reproduzieren, statt deren Realisierung empirisch zu erforschen.

3 Fazit

Mit Blick auf das Normativitätsproblem in der Unterrichtsforschung haben wir durch die Re-Analyse empirisch entfaltet, wie die mit Unterricht in Anspruch genommene Bildungsnorm und die spezifische Normativität der Strukturlogik des Unterrichtsvollzugs zueinanderstehen. Dessen methodisch kontrollierte Rekonstruktion ermöglicht u.E. erst eine Näherung an das objekttheoretisch zentrale Moment, das Unterricht etwa von Formaten reiner Betreuung unterscheidet: Ließe sich kein Aufscheinen des Bildungsanspruchs im didaktischen Vollzug rekonstruieren, wäre nicht von Unterricht zu sprechen. Insofern verstehen wir es als empirische Frage, wie sich der Bildungsanspruch im Unterricht realisiert; ohne einen normativen Begriff von Bildung als Verstehen der zu vermittelnden Sache lässt sich dies allerdings nicht rekonstruieren.

Der von Baltruschat als Vorteil ihres Konzepts in Anschlag gebrachte Verzicht auf normative Setzungen und auf den Bildungsbegriff erweist sich u.E. also als falsches Versprechen, verkürzt dieser Verzicht doch gerade die Modellierung des Unterrichtsgegenstands: Als bloß didaktisches Objekt ist es als ein solches (in seinem Stellvertretertum) nicht mehr zu befragen, denn es fehlt das Tertium, das allein Basis sowohl objektiver Angemessenheitsurteile sachlicher Richtigkeit des Vermittlungshandelns als auch der Aneignungsmodi der SchülerInnen sein kann. Die versprochene Normativitätsabstinenz führt daher faktisch zur Verdopplung der didaktischen Normativität und so zu einer Immunisierung gegen Kritik, weil die (pädagogische) Logik des Unterrichts durch die bereits vor der „empirischen

Arbeit“ angestrebte „Präzisierung der Begriffe“ (vgl. ebd.) als nicht mehr erschließungsbedürftige angesehen wird. Die Notwendigkeit, die Sinnstruktur der untersuchten sozialen Praxis zu rekonstruieren, wird übergangen. Der Zugriff auf die Sache wird durch ein solch präskriptives Begriffsinstrumentarium nicht präzisiert, sondern die Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Forschung verstellt: Subsumtionslogisch wird didaktisches Handeln durch klassifikatorische Zuordnung zu theoretischen Begriffen ausgewertet, statt „die Sache selbst durch Rekonstruktion zum Sprechen zu bringen“ (Oevermann 2004, S. 216).

Ist nach Ulrich Oevermann in den Naturwissenschaften ein subsumtionslogischer Zugang sachadäquat, führt dieser in den Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt zu einer Denaturierung ihrer Erfahrungsgegenstände, denn diese seien „als solche schon konstitutiv objektiv sinnstrukturiert“ (ebd., S. 215). Baltruschat überspringt diesen Sinn, wenn sie sich, um ihn zu erschließen, auf eine außerhalb des Protokolls liegende Intentionalität („Thema der Stunde“) beruft. Was durch explizite Abgrenzung etwa zur „bildungstheoretischen Strukturanalyse Andreas Gruschkas [...], in der programmatisch-normative Konzepte (‘Bildung‘ und ‘Erziehung’) die Unterrichtsforschung leiten“ (Baltruschat 2016, S. 107), als mit dem Problem normativer Vorentschiedenheit besonders sensibel umgehender Ansatz auftritt, erweist sich bei genauerem Hinsehen somit als wesentlich vorentschiedener als jene. Umgekehrt ist es für die Forschung Gruschkas (2016, S. 23) zentral, den Unterschied zwischen dem „Bereich des Sollens“, als stundenspezifisch kontingent aufgerufenes, „den Unterricht legitimierende[s] Telos“, und dem Bereich „der das Telos ‚prozedierenden‘ strukturalen Anlage“ als konstitutives, also „nicht akzidentelles Sein“ von Unterricht (ebd.), aufzuklären. Die bei Baltruschat mit Gruschka zu kritisierende objekttheoretische Kapitulation vor der Normativität des Schulunterrichts, durch fachliche Zugänge den SchülerInnen zu einem adäquaten Verstehen der Sache zu verhelfen, führt auf methodologischer Ebene zu erheblichen Normativitätsproblemen, denn der Zugriff auf das „didaktische Handeln“ geschieht dann lediglich als postulative Mutmaßung über dessen leitende Normen.

Ob dieser methodologischen Probleme weist auch Wolfgang Meseth (2011, S. 16) ein Desiderat grundlagentheoretischer Debatten in der Erziehungswissenschaft aus, das insbesondere die empirische Unterrichtsforschung betrifft, die „unter den normativen Erwartungen der Schulpädagogik operiert und seit PISA auch von der Bildungspolitik unter erhöhten Erwartungsdruck gesetzt wird“, ohne bislang eine „relevante, disziplinar auf Dauer gestellte methodologische Reflexion über ihren Gegenstand ‚Unterricht‘ und seiner Empirisierung“ ausgebildet zu haben. Ansätze zur Bearbeitung dieses Desiderats, wie etwa bei Meseth (2011) oder Frank Beier und Franziska Wyßuwa (2016), eint, dass sie die bestehende Forschung in einem Spannungsfeld angesiedelt sehen zwischen „normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis“ und „Gütekriterien der Wissenschaft“ (Meseth 2011) bzw. zwischen „Präskription“ bzw. „Deskription“ (Beier/Wyßuwa 2016).

Das Zurückschrecken davor, sich auf die dem Gegenstand schulischer Unterricht eingeschriebene Normativität methodisch kontrolliert einzulassen, lässt sich mit dem prekären Wissenschaftsstatus der Pädagogik (vgl. Kümmel 1976) in Verbindung bringen: Die Normativitätsabstinenz qualitativer Unterrichtsforschung kann als übergroßes Zugeständnis an das Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus angesehen werden. Ähnlich argumentiert Beier (2018, S. 66), wenn er den erziehungswissenschaftlichen Siegeszug aus der Soziologie

importierter „qualitativer Auswertungsverfahren“ in deren Möglichkeit begründet sieht, „sich von idealistischen und normativ aufgeladenen Begriffen zu lösen, mit denen man in pädagogischen Theorien häufig konfrontiert ist“. Gegenläufig zur Usurpation des Bildungsbegriffs seitens der quantitativen „Bildungsforschung“ meidet die qualitative Unterrichtsforschung diesen augenscheinlich, wie der Teufel das Weihwasser (vgl. Kabel/Pollmanns 2018).

Während bei Baltruschat (2018) die Vermeidung des Bildungsbegriffs darin motiviert erscheint, „didaktische Unterrichtsforschung“ als normativitätsfreie Wissenschaft zu legitimieren, versucht etwa der Ansatz der „Lernkulturanalyse“ von Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein (2011) dem Normativitätsproblem erziehungswissenschaftlicher „Unterrichtsforschung“ durch einen gänzlichen Verzicht auf Fragen pädagogischer Objekttheorie aus dem Weg zu gehen:

Auf gegenstandstheoretische Überlegungen zur Konstitution des Pädagogischen wird bewusst verzichtet, um präskriptive normative Setzungen zu unterlassen, die dem schulpädagogisch-didaktischen Blick auf Unterricht unvermeidbar eingeschrieben zu sein scheinen. (ebd., S. 29).⁷

Die intendierte Normativitätsabstinenz innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas erscheint uns als Unzuständigkeitserklärung mit hohen Folgekosten: Nicht nur verliert Unterrichtsforschung den für Pädagogik konstitutiven Begriff Bildung, sondern nimmt sich als Opposition der quantitativen „Empirischen Bildungsforschung“ selbst vom Platz. Zwar wird behauptet, „dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 21), Lutz Koch (2004) jedoch erkennt die diesem bescheidenen Auftreten entgegenstehende „normative Empirie“ der „Empirischen Bildungsforschung“: „Evaluationsforschung ist immer normativ ausgerichtet, aber die aktuellen Großevaluationen der inzwischen internationalen Bildungsforschung [...] sind ‚autonormativ‘. Sie setzen die Standards und machen Bildungspolitik“ (ebd., S. 48f.). Der Legitimation einer u.a. mit PISA durchgesetzten funktionalistischen Deutung des Zwecks pädagogischen Handelns, ökonomisch möglichst widerstandslos vernutzbare Humankapital zu produzieren, in das tunlichst nicht mehr als gut kontrollierte „Grundbildung“ investiert werden sollte (vgl. ebd., S. 50), arbeitet eine den Bildungsbegriff bzw. das Normativitätsproblem verdrängende qualitative Forschung insofern ungewollt zu, als sie keinerlei alternative Perspektiven empirischer *Bildungsforschung* mehr anbieten kann, ja tendenziell die Basis von Kritik negiert.

Durch unsere Re-Analyse des Konzepts der sich als didaktische ausweisenden Unterrichtsforschung Baltruschats (2016) konnten wir zeigen, dass diese paradoxe Weise gerade durch die beanspruchte Normativitätsabstinenz in eine Normativitätsfalle tappt. Unsere Kritik des falschen Abstinenzversprechens zielt dabei dezidiert nicht darauf, geisteswissenschaftliche Postulate-Pädagogik zu reanimieren. Jedoch erscheinen die erwähnten Umschiffungs- und Fluchtversuche wenig überzeugend, erweisen sich als solche vielmehr gerade nicht als adäquate Möglichkeiten, mit dem Normativitätsproblem erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung umzugehen. Statt Unterricht objekttheoretisch auf Didaktik zu verkürzen oder auf eine Objekttheorie schulischen Unterrichts ganz zu verzichten, ist die ihm inhärente Normativität, gegen ihre Verklärungen und Idealisierungen, durch eine empirische Wendung der „einheimischen Begriffe“ (Herbart 1965) innerhalb der Strukturlogiken der Verläufe von Unterrichtsstunden in den

Blick zu nehmen (vgl. Pollmanns/Gruschka 2013; Gruschka 2013; Pollmanns 2019). Methodologische Adäquanz entscheidet sich an der Spezifik des Gegenstands wie der des Erkenntnisinteresses an ihm: Als Perspektive für schulpädagogische Forschung wollen wir stark machen, dass die Divergenz von Anspruch und Wirklichkeit schulischer Bildung material überhaupt erst zugänglich werden kann durch Rekonstruktionen, die der Qualität der sequenziellen Realisierung des kategorialen Gehalts der pädagogischen Grundbegriffe im Sinne eines genetischen Strukturalismus auf die Spur kommen. Damit steht und fällt u.E. die Möglichkeit eines erfahrungswissenschaftlichen Verhältnisses zur Normativitätsproblematik pädagogischer Praxis.

Anmerkungen

- 1 Wir danken denjenigen, die eine erste Version dieses Beitrages begutachtet haben, für ihre genaue Lektüre und ihre Hinweise auf Punkte, die noch unzureichend ausgearbeitet waren.
- 2 <https://www.gebf-ev.de/deutsch/über-die-gebff/satzung/> (25. März 2019)
- 3 Gezeigt werden soll, dass Baltruschat (2016) die Notwendigkeit der Rekonstruktion der Folie einerseits begründet, andererseits übergeht und dadurch didaktische Vermittlung trivialisiert. Nicht zielen wir darauf zu belegen, die Methode der Objektiven Hermeneutik sei dazu erforderlich. Welcher Methode sich Baltruschat (2016) bedient, blieb unklar; für eine explizit methodologische Auseinandersetzung wäre eine Klärung ihres methodischen Vorgehens erforderlich. Dass Baltruschat dieses nicht deklariert, könnte Ausdruck dessen sein, dass sie ihre „didaktische Interpretation“ als jeglicher Methode frei erachtet.
- 4 Warum die Transkription der Sequenz beträchtlich von jener abweicht, die sich in Pieper u.a. (2014, S. 298ff.) findet und auf welche sich die von Baltruschat (2016, S. 94) zitierten Analysen beziehen, konnten wir nicht klären; wir betrachten allein die Version in Baltruschat (2016).
- 5 Es wird lediglich auf Befunde Krummheuers verwiesen.
- 6 Insofern erscheint uns die Idee einer methodologischen Trennung zwischen „didaktischer Interpretation“ und „Ergänzung durch sozialwissenschaftliche Begriffe und Konzepte“ (ebd., S. 102) illusionär, jedenfalls dann, wenn dies so zu verstehen ist, die Didaktik eines Unterrichts lasse sich rekonstruieren, ohne die Praxis der Vermittlung zu erschließen.
- 7 Das Zitat wurde fälschlich als Anspruch von Fritzsche/Idel/Rabenstein (2011) angeführt, die mit dem zitierten Satz jedoch intendieren, sich von anderen Ansätzen ethnografischer Schul- und Unterrichtsforschung abzugrenzen. Insofern ist unsere fehlerhafte Zitation dahin gehend zu korrigieren, dass wir mit den genannten Autor*innen übereinstimmen in ihrem Hinweis auf die Nichterfassbarkeit des Pädagogischen in entsprechenden ethnografischen Ansätzen. Vor dem Hintergrund des Themenschwerpunkts erscheint uns im Zusammenhang unseres leider verspätet entdeckten Zitationsfehlers die an anderer Stelle weiter zu verfolgende Frage interessant, inwiefern die von Fritzsche/Idel/Rabenstein (2011) auf Basis der Perspektiven Schatzkis, Pranges und Butlers vorgeschlagene „Konzeptualisierung von Lernkultur als einer in pädagogischen Praktiken hergestellten sozialen Ordnung“ (ebd., S. 32) dem Anspruch einer „Wiederbelebung des pädagogischen Blicks“ (ebd., S. 29) gerecht wird, bzw. welche Normativität mit der damit zugrunde gelegten Objekttheorie einer „pädagogischen Konstitution des Sozialen“ (ebd.) vorliegt.“

Literatur

- Ahrens, J./Beer, R./Bittlingmayer, U. H./Gerdes, J. (Hrsg.) (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93010-7>

- Baltruschat, A. (2016): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5. Jg., H. 5, S. 93–110. <https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.06>
- Baltruschat, A. (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17070-7>
- Bauer, W./Marotzki, W. (1995): Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 277–301. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_24
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15–68. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Beier, F. (2018): Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft, 29. Jg., H. 56, S. 65–75. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.08>
- Beier, F./Wyßbuwa, F. (2016): Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: Miethe, I./Kreitz, R./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 84–104.
- Bellmann, J. (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg., H. 50, S. 45–54. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i1.19511>
- Bellmann, J./Waldow, F. (2012): Standards in historischer Perspektive. Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 2, S. 139–142.
- Blankertz, H. (2011): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bohl, T./Harant, M./Wacker, A. (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn.
- Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München/Basel. <https://doi.org/10.2378/9783497008469>
- Büttemeyer, W. (1979): Einleitende Bemerkungen zur Geschichte des Positivismusproblems. In: Büttemeyer, W./Möller, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München, S. 11–44.
- Dammer, K.-H. (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler.
- Dinkelaker, J./Meseth, W./Neumann, S./Rabenstein, K. (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn, S. 13–32.
- Fatke, R./Oelkers, J. (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 7–13.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildungen in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., H. 1, S. 28–44.
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar.
- Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzh45>

- Gruschka, A. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Op-laden. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d0p>
- Gruschka, A. (2016): „Nationalsozialismus/Swing Kids“ – Ist das Unterricht? – Was ist hier Unterricht? In: Geier, T./Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden, S. 23–41. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3_2
- Hartong, S. (2018): „Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: Pädagogische Korrespondenz, 31. Jg., H. 58, S. 15–30.
- Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.) (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>
- Helsper, W./Klieme, E. (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung - eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 3, S. 283–290.
- Herbart, J. F. (1806/1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Asmus, W. (Hrsg.): Herbart. Pädagogische Schriften, Bd. II. Düsseldorf/München.
- Hollstein, O./Meseth, W. (2016): Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn, S. 195–208.
- Kabel, S./Pollmanns, M. (2018): Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Von der erziehungswissenschaftlichen Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen. In: Erziehungswissenschaft, 29. Jg., H. 56, S. 77–85. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.09>
- Klafki, W. (1967) [1959]: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, S. 25–45.
- Koch, L. (2004): Normative Empirie. In: Böhm, W./Brinkmann, W./Oelkers, J./Soetard, M./Winkler, M. (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg, S. 39–56.
- Kümmel, F. (1976): Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: Giel, K. (Hrsg.): Studienführer Allgemeine Pädagogik. Freiburg i.Br., S. 29–42.
- Maus, H./Fürstenberg, F. (1971): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied.
- Meder, N./Iske, S. (2014): Zur Empirie von Prozessen in der Bildungsforschung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2014): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg, S. 79–99.
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., H. 1, S. 12–27.
- Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn.
- Oelkers, J. (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 85–101.
- Oevermann, U. (2004): Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, A./Oevermann, U. (Hrsg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Wetzlar, S. 189–234.
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System. In: Plake, K. (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf, S. 102–124.
- Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6>

- Pollmanns, M. (2019): Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvktrvsm>
- Pollmanns, M./Gruschka, A. (2013): Bildung als empirische statt bloß normative Kategorie. In: Müller-Roselius, K./Herricks, U. (Hrsg.): Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 55–83. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf067c.6>
- Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 3, S. 291–307.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jg., H. 3, S. 481–490.
- Ruhloff, J. (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg.
- Ruhloff, J. (2007): „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Mächterschleichung. In: Pädagogische Korrespondenz, 20. Jg., H. 37, S. 5–17.
- Ruhloff, J. (2013): Normativität. In Memoriam Mariam Heitger. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg
- Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2014): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg.

Melanie Kubandt

Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung.

Zum Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu Geschlecht im elementarpädagogischen Feld

Normativity in Educational Gender Studies.

The Potential of Reconstructive Research Approaches to Gender in Elementary Education

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer rekonstruktiven Studie zu Geschlechterkonstruktionen in einer Kindertageseinrichtung werden verschiedene Ebenen von Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung im Kontext der eigenen Forschungsvorannahmen zur Diskussion gestellt. Auf Basis der Ausführungen wird der Mehrwert einer deskriptiven, rekonstruktiven Forschungsperspektive auf Geschlecht hergeleitet. In diesem Zusammenhang wird die ethnomethodologische Indifferenz als Qualitätskriterium definiert und in Rekurs auf den empirischen Konstruktivismus proklamiert, vermehrt möglichst wertfreie Forschungsperspektiven auf Geschlecht im pädagogischen Feld einzunehmen.

Schlagwörter: Rekonstruktive Geschlechterforschung – Ethnomethodologie – Normativität – Pädagogik

Abstract

Against the background of a reconstructive study on doing gender in a day-care centre, various levels of normativity are discussed in the context of gender studies in educational science on the basis of the research's own assumptions. Based on the remarks, the added value of a descriptive, reconstructive research perspective on gender is derived. In this context, ethnomethodological indifference is defined as a quality criterion and it is encouraged to increasingly adopt a research perspective on gender in education that is as unbiased as possible.

Keywords: Gender Studies – ethnomethodology – normativity – Pedagogy

1 Hintergrund

Vor dem Hintergrund der qualitativ-rekonstruktiven Studie „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“ (vgl. Kubandt 2016) soll im Folgenden das Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu *Geschlecht* in pädagogischen Feldern nachgezeichnet und in Abgrenzung zu normativ ausgerichteten Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung der Mehrwert

einer deskriptiven Forschungsperspektive auf *Geschlecht*¹ herausgearbeitet werden. Es handelt sich hierbei um eine ethnographische Studie, deren Daten auf einer vierzehnmonatigen teilnehmenden Beobachtung in einer niedersächsischen Kindertageseinrichtung basieren, wobei Geschlechterkonstruktionen sowohl von Fachkräften, Kindern als auch Eltern analysiert wurden. Die methodologische Forschungsfolie bildete der auf Garfinkel (1967) zurückgehende und von West/Zimmerman (1987) etablierte ethnomethodologische Ansatz des *doing gender*. *Geschlecht* wird hier als interaktive Konstruktionsleistung von Akteur*innen verstanden, d.h. weder als gesellschaftliche Strukturkategorie noch als Identitätskategorie einzelner Subjekte fokussiert, sondern die Ebene von Interaktionen in den Blick genommen. Die Forschungsfrage der Studie lautete: „*Wie wird Geschlecht von den Akteur*innen im Feld der Kindertageseinrichtung konstruiert und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht im pädagogischen Alltag verknüpft?*“ Zur Analyse der Daten erfolgte die mithilfe von MAXQDA softwaregestützte Kodierung des Datenmaterials mit dem Ziel einer Kategorisierung in Anlehnung an die Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) sowie die Erstellung von ausführlichen Sequenzanalysen (vgl. Kruse 2014). Ziel war es, einen empiriebasierten Einblick in die Komplexität, Varianz und Variabilität geschlechtlicher Praktiken aller Akteur*innen(gruppen) in der Kindertageseinrichtung zu gewähren.

In Abgrenzung zu gängigen normativ-präskriptiv geprägten Thematisierungskontexten erfolgte der Versuch, *Geschlecht* auf Ebene pädagogischer Praxis in erster Linie deskriptiv in den Blick zu nehmen. *Geschlecht* wurde demnach weder vorab durch eine empirische Perspektive auf Ungleichheit negativ markiert, noch als eine von vornherein positiv konnotierte Querschnittsdimension bestimmt, die es pädagogisch zu berücksichtigen gilt. Konträr zu prominenten elementarpädagogischen Forschungslogiken stand demzufolge die Frage im Zentrum, wie *Geschlecht* im pädagogischen Alltag bedeutsam *wird*, nicht wie es vor der normativen Folie von Geschlechtergerechtigkeit thematisiert werden *sollte*.

Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen jedoch nicht empirische Erkenntnisse aus der Studie, sondern vielmehr Überlegungen im Hinblick auf die Bedeutung von normativen Setzungen im Forschungsprozess. Normativität wurde hierbei auf verschiedenen Ebenen der rekonstruktiven Forschungsstudie virulent, von denen drei im Beitrag nachgezeichnet werden²: Zum einen wird Normativität als inhärentes Moment³ erziehungswissenschaftlicher Forschung diskutiert, da Pädagogik stets vor der Folie gesellschaftlicher Normvorstellungen agiert und erziehungswissenschaftliche Forschung sich daher (zumindest theoretisch) zu normativen Ansprüchen ins Verhältnis setzen muss (2). Zum anderen wird Normativität im Hinblick auf das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschungszugänge zu *Geschlecht* in den Blick genommen und herausgearbeitet, warum quantitative Zugänge in Geschlechterstudien mit spezifischen methodologischen Problemen einhergehen und qualitative Zugänge der Komplexität des Gegenstandes *Geschlecht* empirisch angemessener sind (3). Drittens spielt Normativität im Hinblick auf den Forschungsgegenstand *Geschlecht* auch in qualitativer Forschung eine nicht unproblematische Rolle, da *Geschlecht* auch hier oftmals per se entweder machtkritisch oder affirmativ als zu berücksichtigende Differenzdimension normativ-präskriptiv gefüllt wird (4). In Abgrenzung dazu wird im vorliegenden Beitrag eine sogenannte deskriptiv-kategoriale Forschungsperspektive vorgeschlagen, die Geschlechterdifferenz nicht als vorab gegeben setzt, sondern proklamiert, den Prozess der Geschlechterdifferenzierung empirisch deskriptiv in den Blick zu nehmen (5).

2 Zur inhärenten Normativität erziehungswissenschaftlicher Forschungszugänge

Erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Forschung⁴ definiert deren „disziplinäre Identität“ als eigenständige Wissenschaft in Abgrenzung zu ihren Bezugsdisziplinen u.a. über „die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme“ mit dem Ziel, „gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten“ (Dörner/Hummrich 2011, S. 171, vgl. auch Meseth u.a. 2016). Möchte man sich jedoch sowohl von einer Evaluation der vorgefundenen Praxis als auch vom Anspruch einer praxisorientierten Verwertbarkeit der empirischen Ergebnisse distanzieren, dann stellt sich die Frage, ob und wie die Möglichkeit besteht, sich einerseits von dem Identitätsmerkmal einer pädagogischen Einflussnahme abzugrenzen, aber andererseits dennoch von erziehungswissenschaftlicher Forschung zu sprechen. Die damit einhergehende Herausforderung hat Meseth (2011) wie folgt formuliert:

„Stellt erziehungswissenschaftliche Forschung die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen durch den Rekurs auf sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden zu scharf, läuft sie Gefahr, ihren Gegenstand als pädagogischen nicht zu treffen und wäre [...] nicht gegenstandsangemessen. Aus disziplintheoretischer Perspektive könnte man auch sagen, sie wäre dann nicht mehr Erziehungswissenschaft, sondern Soziologie, Linguistik oder Ethnologie. Hebt sie die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen hingegen zu weitgehend auf, nähert sich den pädagogischen Selbstbeschreibungen also zu stark an, inkorporiert sie gar in ihre Gegenstandskonstitution, steht sie vor dem Problem, bekanntes pädagogisches Wissen bloß zu verdoppeln. [...] Erziehungswissenschaftliche Forschung laborierte dann an einem zu starken, methodologisch nicht kontrollierten Wiedereintritt normativer Kategorien, die aus der pädagogischen Selbstbeschreibung stammen. Es fehlt die differenzbringende Distanz zum Gegenstand, aus der neue Erkenntnis überhaupt erst vorgehen kann.“ (ebd., S. 182f.)

Meseth verweist demnach auf ein herausforderndes Spannungsverhältnis zwischen einer Distanzierung von normativen Vorannahmen, die der Erkenntnisgewinnung dient (jedoch Gefahr läuft, der eigenen disziplinären Zuordnung zu entgleiten) und einem ‚Sich-leiten-lassen‘ durch normative Vorgaben, die den Gegenstand Pädagogik erst konstituieren, aber dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn potentiell im Weg stehen.

Wenn Normativität in Form pädagogischer Erwartungen den Gegenstand von Pädagogik begründet, stellt sich also die Frage, inwiefern eine deskriptive empirische Betrachtung dann noch gegenstandsangemessen ist bzw. wodurch sie sich erziehungswissenschaftlich nennen darf und wie sie sich von Studien anderer Disziplinen unterscheidet (vgl. Meseth u.a. 2016).

In diesem Zusammenhang zeichnet sich seit einigen Jahren in der Erziehungswissenschaft eine Diskurslinie ab, die sich unter dem Leitbegriff *Pädagogischer Ordnungen* bzw. unter dem Schlagwort einer „reflexiven erziehungswissenschaftlichen Empirie des Pädagogischen“ (Meseth u.a. 2016, S. 15) vor allem methodologisch mit der Frage auseinandersetzt, wie „ein nicht-normatives Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis zum Ausgangspunkt empirischer Forschungsbemühungen“ realisiert werden kann (Bollig/Neumann 2011, S. 199). Ansatzpunkt ist dabei die Suche nach der Spezifik des Pädagogischen sowie „[d]ie Frage nach der Bestimmung und Bestimmbarkeit von Erziehungswirklichkeit“ (Dörner/Hummrich 2011, S. 171).

Hierbei wird sich von Positionen abgegrenzt, die einerseits „das Pädagogische als normative Ordnungsvorstellung [...] an das empirische Material herantragen, um die vorgefundene Praxis zu evaluieren“ oder andererseits das Pädagogische danach beurteilen, wie mit „sozialwissenschaftlichen Kategorien (bspw. Geschlecht, Milieu, soziale Ungleichheit, Ethnizität)“ umgegangen wird (Dörner/Hummrich 2011, S. 172). In Kubandt (2016) habe ich diese beiden unterschiedlichen, aber gängigen pädagogischen Zugangsweisen begrifflich in *normativ-evaluativ* und *normativ-kategorial* geclustert.

An den zwei genannten Zugangsweisen wird kritisiert, „dass in beiden Fällen letztlich immer das als Pädagogisches verzeichnet wird, was dem Begriff oder der Rahmung nach als pädagogisch gilt“ (Bollig/Neumann 2011, S. 200). Alternativ schlagen u.a. Bollig und Neumann als möglichen dritten Weg vor,

„Erziehungswirklichkeiten daraufhin zu analysieren, wie sie in ihren vielfältigen Ausprägungen und Erscheinungsformen als pädagogische Ordnungsbildungen zu verstehen sind [...]. Sie sind schließlich dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits an den analytischen Gehalt sozialwissenschaftlicher Perspektiven anschließen und andererseits zu normativ-pädagogischen Ordnungsvorstellungen auf Distanz gehen. Dabei werden Fragen nach der Spezifik des Pädagogischen auch hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer qualitativ-empirischen Erforschung und Beobachtbarkeit thematisiert. Theoretische und empirische Forschung werden somit nicht voneinander getrennt, sondern vielmehr als Verhältnis wechselseitiger Einflussnahme verstanden.“ (ebd.)

Ziel ist es hier, „den Dualismus einer entweder auf Formen und Bedingungen zielenden pädagogischen Handelns gerichteten Beobachtung des Pädagogischen oder einer allein durch sozialwissenschaftliche Kategorien modellierten Beobachtungsperspektive zu überwinden“ (Dörner/Hummrich 2011, S. 172). Eine inhaltliche Bestimmung dessen, was das spezifisch Erziehungswissenschaftliche eines Forschungszuganges ist, kann demzufolge laut Dörner und Hummrich auf drei unterschiedliche Arten erfolgen: *normativ-evaluativ* (1), *normativ-kategorial* (2) oder *pädagogisch-ordnungsbildend* (3) (vgl. Kubandt 2016).⁵

Allerdings erachte ich die von Dörner und Hummrich hervorgebrachte Kritik an der zweiten, kategorial ausgerichteten Perspektive (2) für nicht ausreichend genug begründet bzw. als zu pauschal. Denn indem Dörner und Hummrich (2011) einer pädagogischen Forschungsperspektive auf Kategorien, wie bspw. *Geschlecht*, zuschreiben, dass darin eine „klassifizierende Zuordnung“ erfolge, „die das Pädagogische danach beurteilt, inwiefern es besser oder schlechter mit den Kategorien umzugehen weiß“ (ebd., S. 172), erhält eine solche Forschungsperspektive genau wie die erstgenannte eine Zuordnung zum *Normativ-evaluativen*. Der Unterschied zwischen einer soziologisch-kategorialen und einer erziehungswissenschaftlich-kategorialen Forschung wäre demnach, dass letztere in der von den Autor*innen beschriebenen Logik ihrem übergeordneten Gegenstand Pädagogik entsprechend stets wertet. Folgt man dieser Begründungslinie, so scheint die Zuordnung zum Pädagogischen zwangsläufig mit Sollensvorstellungen und normativen Zielvorstellungen einher zu gehen, aus denen es offenbar kein Ent-rinnen gibt. Nichtsdestotrotz war es im Hinblick auf die in diesem Beitrag verwiesene Studie zu Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung eine zentrale Intention, eine erziehungswissenschaftliche Verortung vorzunehmen und gleichzeitig keinen an normativen Sollensvorstellungen ausgerichteten Zugang zu *Geschlecht* zu wählen. Nimmt man die genannte Dreiteilung möglicher pädagogischer Zugänge dennoch zum Ausgangspunkt, dann lässt sich die besagte Studie durch einen kategorialen Fokus auf *Geschlecht* trotz der genannten Kritik am

ehesten der zweiten, *normativ-kategorialen* Perspektive zuordnen. Allerdings distanziere ich mich von der einseitigen Beschreibung einer kategorialen Forschungsperspektive von Dörner und Hummrich (2011). Denn in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Relevanz von sozialen Kategorien muss es nicht zwangsläufig darum gehen, ob der Umgang mit jenen im untersuchten Praxisfeld besser oder schlechter erfolgt. Im Sinne der von Meseth (2011) beschriebenen Herausforderung einer Gratwanderung zwischen Distanz und Nähe zum Bestimmungskriterium Normativität, wurde in Kubandt (2016) daher eine Synthese zwischen einer Zuordnung zu der zweitgenannten kategorial ausgerichteten Perspektive und Anknüpfungspunkten zur alternativ vorgeschlagenen *pädagogisch-ordnungsbildenden* Perspektive vollzogen und die eingenommene Perspektive letztlich als *deskriptiv-kategorial* definiert. Nichtsdestotrotz spielte Pädagogik als normative Folie auch im Rahmen der genannten Studie eine zentrale Rolle. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Kontext der Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit dienten dabei jedoch nicht als Referenzrahmen, an dem die empirisch rekonstruierten Geschlechterkonstruktionen gemessen wurden. Stattdessen wurde ein umgekehrtes Vorgehen verfolgt: Die empirischen Befunde ermöglichten es vielmehr, normative Vorgaben zu *Geschlecht* zu hinterfragen und jeweils hinsichtlich ihrer Grenzen und blinden Flecke zu beleuchten (vgl. ebd.). Diese Forschungsperspektive wurde deshalb favorisiert, da im elementarpädagogischen Feld *Geschlecht* bis heute in erster Linie unter normativ-präskriptiven Aspekten empirisch in den Blick genommen wird. Im Sinne der von Meseth u.a. (2016) genannten Reflexivität wurden demnach pädagogische Normen- und Nützlichkeitsabwägungen an den Umgang mit der Kategorie *Geschlecht* nicht als Referenzrahmen übernommen. Stattdessen erfolgte eine Distanzierung von normativen Vorgaben, indem die deskriptiv gewonnenen Forschungserkenntnisse dazu herangezogen wurden, normative Vorgaben an den pädagogischen Umgang mit *Geschlecht* zu kritisieren (siehe ausführlicher hierzu Kubandt 2016). Wie entsprechende normative Setzungen zu *Geschlecht* in gängigen empirischen Geschlechterstudien im Elementarbereich aussehen, wird in den beiden nachfolgenden Kapiteln herausgearbeitet.

3 Normativität im Hinblick auf quantitative Zugänge zu Geschlecht: zur Dominanz der Differenzperspektive im Feld der Kindertageseinrichtungen

Während deutschsprachige Geschlechterstudien im elementarpädagogischen Feld erst in den letzten Jahren zunehmen, gibt es im anglo-amerikanischen Raum bereits seit Jahrzehnten vielfältige Forschungsbemühungen. Dort herrschte bis in die 1990er Jahre ein binär geprägter Forschungsfokus auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen vor. In diesem Zusammenhang konstatierte MacNaughton (2004), dass diese primär quantitativ ausgerichteten Studien Stereotype zwischen Geschlechtern überbetonten und sowohl theoretische als auch empirische Defizite aufwiesen:

„Bis in die Mitte der 80er Jahre haben zahlreiche Forschungsarbeiten aus Ländern wie den USA, Großbritannien und Australien detailliert dargestellt, dass junge Kinder in frühpädagogischen Settings geschlechtsstereotyp spielen, denken und reagieren. In den 90er Jahren bestätigten Forschungsprojekte immer wieder, dass sich junge Kinder häufig hochgradig geschlechtsstereotyp verhalten.“ (ebd., S. 345)

Auch Kelle (2004) konstatiert, dass gerade „in den 1960er und 1970er Jahren die eigenschaftspsychologische Frage nach Geschlechtstypik und Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen im Hinblick auf Sozialverhalten und kognitive Fähigkeiten populär“ waren (ebd., S. 360). Thorne (1990, 1993) kritisiert ebenfalls Studien, in denen Jungen und Mädchen kollektivierend als Geschlechtergruppen vergleichend gegenübergestellt werden und bemängelt das vor allem an quantitativen Studiendesigns:

„In these studies, as in other statistically based research on sex/gender differences, within-gender variation is greater than differences between boys and girls taken as groups. Although the variation be dutifully reported, the point gets lost when the conclusions and secondary reports fall into the binary language of ‘boys versus girls.’“ (Thorne 1993, S. 104)

Konkret heißt das, dass ein empirischer Fokus auf Unterschiede *zwischen* Geschlechtern Differenzen *innerhalb* Geschlechtergruppen ausblendet. Kelle (2004) sieht daher eine Gegenüberstellung von Geschlechtergruppen in Forschungsarbeiten kritisch und führt in Anlehnung an Hagemann-White (1984) aus, dass

„[s]elbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet würden, [...] weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts [sind]. (...) Es ist sozialwissenschaftlich wenig sinnvoll, nach unterschiedlichen fixen Eigenschaften von Mädchen und Jungen (jeweils als Gesamtgruppe) zu fragen.“ (Kelle 2004, S. 360)

Ähnliches problematisieren aktuell auch Pangritz (2020) für die quantitative Forschung und Berner/Rosenkranz/Schütz (2020) spezifisch für die Empirische Bildungsforschung:

„Ausgangspunkt für Analysen und Konzepte ist nicht selten die (vermeintliche) Disparität der Geschlechter. Zahlreiche Studien der Bildungsforschung referieren Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf den Bildungszugang, die Bildungserfolge und das Bildungsverhalten. [...] All diesen Befunden liegt die Annahme eines gemeinsam, gesellschaftlich geteilten Verständnisses von Geschlecht zugrunde. Doch die Befunde zu Geschlechterdifferenzen sind alles andere als eindeutig. [...] Differenzieren Forscher*innen in quantitativen Studien nur nach Geschlecht und stellen dieses Merkmal als Erklärungsschlüssel aus, übersehen sie, dass häufig ein Konglomerat von verschiedenen Dimensionen einen mehr oder weniger gelingenden Bildungsverlauf erklären kann.“ (Berner/Rosenkranz/Schütz 2020, S. 28)

Trotz dieser langjährigen Debatte und Kritik an einer empirischen Unterschiedsperspektive findet sich jedoch nach wie vor die Tendenz, dass deutschsprachige Geschlechterstudien im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung primär Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern fokussieren.⁶ Bei elementarpädagogischen Geschlechterstudien mit ausschließlicher Differenzperspektive, wie u.a. bei Ahnert, Pinquart und Lamb (2006), Röhner (2007), Kuger u.a. (2011) und Brandes u.a. (2016), ist folglich nicht immer klar, ob die Forscher*innen selbst Stereotype mitproduzieren oder tatsächlich an dem Relevanzsystem der untersuchten Akteur*innen ansetzen. Beispielsweise haben Brandes u.a. (2016) in ihrer Tandem-Studie untersucht, ob und inwiefern sich weibliche und männliche

Fachkräfte in ihrem pädagogischen Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen im Alter von drei bis sechs Jahren unterscheiden. Die Stichprobe umfasste jeweils 41 männliche und weibliche frühpädagogische Fachkräfte, die als Tandems gemeinsam in einer Einrichtungsgruppe arbeiteten. Gegenstand der Analyse waren videografierte alltagsnahe, standardisierte Einzel- und Gruppensituationen, die quantitativ im Hinblick eines Vergleichs des pädagogischen Verhaltens männlicher und weiblicher Fachkräfte ausgewertet wurden. Brandes und Kolleg*innen stellten (selbst)kritisch fest, dass möglicherweise bereits die Frage nach Unterschieden die Interpretation der Ergebnisse vorbestimmt haben könnte. So sei nicht auszuschließen, dass auch andere Variablen zu den jeweiligen Verhaltensunterschieden beigetragen haben könnten (vgl. ebd.). Denn die Gefahr einer Unterschiedsperspektive ist u.a., dass an der Folie von Zweigeschlechtlichkeit orientierte stereotype Geschlechtervorstellungen durch den forschenden Blick von außen an das Datenmaterial herangetragen werden, allerdings hieraus gewonnene Erkenntnisse als vermeintliche Perspektive der untersuchten Akteur*innen zur Darstellung kommen (vgl. kritisch hierzu Kubandt 2017). Problematisch ist daran, dass eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz bereits vom Ergebnis einer Differenz her argumentiert und damit teils stereotype Vorannahmen potenziell verfestigt, indem im Sinne eines Zirkelschlusses die gesetzte Vorannahme schließlich zum empirischen Ergebnis wird. Zudem vernachlässigt eine entsprechende Forschungsperspektive andere Perspektiven jenseits der Zweigeschlechtlichkeit.

Während in elementarpädagogischen Praxiskontexten eine Differenzperspektive bis heute dominiert, werden gerade in der qualitativ ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung seit Längerem das sogenannte Differenzdilemma und die Gefahr der Reifikation diskutiert. Denn nimmt man *Geschlecht* empirisch in den Blick, so ergeben sich erkenntnistheoretische Herausforderungen. Bei Klika heißt es beispielsweise: „Wenn wir in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ und deren Interaktionen untersuchen, ist immer schon unterstellt, daß diese Kategorien existieren, sie gehören in den Bereich des identifizierenden Denkens.“ (2000, S. 15) Kahlert fragt analog hierzu: „Wie ist damit umzugehen, daß die feministische Forschung bereits im Vorweg ihrer Studien einen Unterschied der Geschlechter annimmt, nach dem doch in den Forschungen erst gefragt werden soll?“ (2000, S. 27)

Bezugnehmend auf diese erkenntnistheoretische Herausforderung in Forschungsprozessen haben zahlreiche Forscher*innen vielfach auf die Schwierigkeit der Reifikation von Differenz durch Forschung hingewiesen (vgl. Gildemeister/Wetterer 1995; Kelle 2001; Diehm/Kuhn/Machold 2010). Reifikation im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand *Geschlecht* meint, dass geschlechtliche Relevanzsetzungen nicht allein von sich aus im Feld empirisch zugänglich sind, sondern auch durch den Forschungsprozess und die Forscher*innen selbst mit erzeugt werden. Werden diese jeweiligen Ebenen nicht deutlich voneinander getrennt, führt das dazu, dass die (vermeintlich) empirisch gewonnenen Erkenntnisse mehr über die (teils stereotypen) Vorannahmen der Forscher*innen aussagen als über die geschlechtlichen Relevanzsetzungen der untersuchten Akteur*innen. Daraus folgt konsequenterweise, dass sowohl qualitative als auch quantitative Geschlechterforscher*innen eigene Erkenntniswege und -prozesse einer genauen (Selbst-)Beobachtung und Reflexion unterziehen müssen (vgl. Kelle 2004, Kubandt 2017; Berner/Rosenkranz/Schütz 2020; Pangritz 2020). Problematisch werden empirische Studien gerade dann, wenn das von Meyer (2018) für elementarpädagogische Bildungsdebatten rekonstruierte *Faktum Differenz* zum Ausgangspunkt für Ge-

schlechterstudien wird. Denn dann wird im Sinne eines Zirkelschlusses die gesetzte Vorannahme letztlich zum empirischen Ergebnis deklariert.

Allerdings lässt sich im Elementarbereich trotz dieser genannten Kritik durch die Konjunktur der empirischen Bildungsforschung nach PISA 2000 die Tendenz nachzeichnen, dass die Frage nach einer professionellen elementarpädagogischen Praxis eng mit empirisch gesichertem Wissen darüber, was wirkt, verbunden wird (vgl. Hoffmann u.a. 2014).

Im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit interessiert in gängigen Debatten demzufolge vor allem die Frage, wie *Geschlecht* im elementarpädagogischen Alltag zum Thema werden *sollte*⁷ und nicht wie *Geschlecht* konkret zum Thema *wird*. Geschlechtergerechtigkeit als angestrebte Zielfolie dient dabei übergeordnet und kontextunabhängig als Dreh- und Angelpunkt der Diskussionen zur Relevanz von *Geschlecht* im Elementarbereich. Interessant ist hierbei, dass normative Setzungen zu *Geschlecht* im pädagogischen Kontext damit sowohl den Ausgangspunkt als auch das Ziel gängiger Positionierungen bestimmen. Der Status Quo in Bildungseinrichtungen vor Ort interessiert häufig lediglich als indirekte und nicht empirisch in den Blick genommene Ausgangs- bzw. häufig nur als Negativfolie, an die es im Sinne einer Verbesserungs- und Veränderungspädagogik anzuknüpfen gilt. Wie *Geschlecht* von Akteur*innen in Kindertageseinrichtungen im pädagogischen Alltag *selbst* zum Thema wird, ist hingegen kaum erforscht und augenscheinlich bisher auch wenig von Interesse. An diese empirische Leerstelle setzte die deskriptiv-kategorial ausgerichtete Studie zur „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“ an.

4 Normativität im Kontext der qualitativen, erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung: Geschlecht zwischen Differenz und Machtkritik

In der qualitativen Geschlechter- und Differenzforschung sind aktuell Positionen prominent, die in einem empirischen Fokus auf die Herstellung von Differenz bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Fragen der damit verbundenen (Re)Produktion von Ungleichheit eine deutliche, zu kritisierende Verkürzung sehen (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013; Kuhn 2013). In diesem Kontext zeigt sich wiederholt der Anspruch, dass Differenzforschung gleichzeitig auch machtkritische Ungleichheitsforschung sein sollte. Indem die Ethnomethodologie dies vermeintlich nicht leistet, wird sie verstärkt kritisiert und andere Ansätze stattdessen favorisiert (vgl. Gottschall 1997; Kuhn 2013; Machold 2015). In Abgrenzung dazu wird hier die Position vertreten, dass ein Fokus auf *Geschlecht* nicht per se mit Fragen der Ungleichheit und Hierarchisierungen von Geschlechterkonstruktionen zusammengebracht werden sollte. Vielmehr wird der Standpunkt eingenommen, dass aus sozialkonstruktivistischer Perspektive eine unvoreingenommene Forschungshaltung geradezu dazu zwingt, Fragen der Ungleichheit nicht von vornherein in die Anlage von Projekten aufzunehmen bzw. als Ziel empirischer Rekonstruktionen zu definieren. In dieser Perspektive ist die sogenannte ethnomethodo-

logische Indifferenz ein wesentliches Qualitätskriterium entsprechender Forschungen, das eher für als gegen diesen empirischen Zugang spricht. Mit anderen Worten: Folgt man konsequent konstruktivistischen Grundgedanken, dann kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass die empirisch noch zu untersuchenden Konstruktionsleistungen der Akteur*innen des beobachteten Feldes automatisch ungleichheits(re)produzierend sind (oder nicht).

Während die Kritik häufig darauf abzielt, der Ethnomethodologie eine verkürzte Perspektive zu unterstellen, da sie nicht von vornherein auf Ungleichheiten fokussiere, liegt die Verkürzung im Grunde genau darin, dass Differenzen auf Ungleichheiten reduziert werden. Denn nimmt man die erkenntnistheoretischen Grundannahmen des *doing gender*-Ansatzes ernst, so ist Differenz in erster Linie ergebnisoffen bzw. kontingent zu denken. Demzufolge sind Ungleichheitskonstruktionen zumindest als potentielle Konstruktion in ethnomethodologischer Perspektive inbegriffen bzw. prinzipiell mitgedacht. Zwar fokussieren ethnomethodologische Studien nicht von vornherein auf Ungleichheit im Sinne von Hierarchisierung, diese kann jedoch durchaus auf Ebene der Konstruktionen rekonstruiert werden und somit auch mit in den Blick geraten (vgl. für entsprechende Beispiele Kubandt 2016, S. 270ff.).

Wenn in rekonstruktiver Forschungsperspektive davon ausgegangen wird, dass *Geschlecht* eine Prozesskategorie ist, kann nicht schon vom Ergebnis ausgehend gedacht, d.h. davon ausgegangen werden, dass die Konstruktionsprozesse von *vornherein* ungleichheitsrelevant sind. Denn durch die leitende Annahme, „dass situierte Differenzkonstruktionen prinzipiell ungleichheitsrelevant sind“ (Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 45), wird in dem hier vertretenen Verständnis der Reifikation durch Forschende potentiell Vorschub geleistet. Hier ereignet sich ein Paradox bzw. eine nichtintendierte Essentialisierung im Dienste einer Ent-Essentialisierung von Macht- und Ungleichheitsstrukturen. Denn indem Ungleichheit per se in der Anlage von Untersuchungen bzw. im Rahmen theoretischer Vorannahmen als gegeben konstatiert bzw. für jegliche Differenzkonstruktion als konstituierend unterstellt wird, werden Ungleichheitsstrukturen zum einen (re)produziert, zum anderen Differenz von vornherein negativ markiert.⁸ Demzufolge erwirkt eine solche perspektivische Verknüpfung genau das, was ungleichheitssensible Studien eigentlich dekonstruieren wollen: die Stabilisierung der Wirkmächtigkeit und Reproduktion von strukturell wirksamen Macht- und Ungleichheitsdimensionen. Besonders Knapp (1997) kritisiert die Gleichsetzung von Differenz und Hierarchie, wie beispielsweise in den Arbeiten von Judith Butler, aber auch im Kontext der deutschsprachigen, konstruktivistisch orientierten Geschlechterforschung:

„Die in der jüngeren feministischen Diskussion verbreitete Annahme, daß binäre Unterscheidungslogik per se Hierarchisierungen impliziert, ist erkenntnistheoretisch nicht zu begründen. Die reine Logik des Unterscheidens macht es ebenso möglich, in der Vielfalt zu differenzieren und zwei unterschiedliche Kategorien gleichwertig nebeneinander stehenzulassen.“ (Knapp 1997, S. 501)

In Abgrenzung einer inhaltlichen Setzung von *Geschlecht* auf Ebene der Vorannahmen, bot für die hier kontextuierte Studie neben dem Ansatz des *doing gender* der empirische Konstruktivismus nach Knorr-Cetina (1989) den erkenntnistheoretischen Hintergrund. Während der *doing gender*-Ansatz eine speziell an der Geschlechterthematik ausgerichtete ethnomethodologische Perspektive umfasst, bildet der empirische Konstruktivismus eine erkenntnistheoretische Position quali-

tativer Forschung. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Denken und Erkennen nicht von den Beobachter*innen zu trennen ist. Demnach können Aussagen über Objekte nur über Konstruktionen von Subjekten über Objekte gemacht werden. Somit distanziert sich der empirische Konstruktivismus deutlich von existentialistischen Perspektiven und hebt stattdessen „die Diversität von interaktiv erzeugten sozialen Wirklichkeiten zum Orientierungsmaßstab für empirische Forschung“ (Kelle 2009, S. 105) hervor. Diese Position kennzeichnet sich durch eine Präferenz für die empirische Erschließung der unterstellten Konstruktionsprozesse und stellt die Frage nach dem *Wie* der Konstruktionen in den Mittelpunkt: „Wie Wirklichkeit konstruiert wird, muß beantwortet werden, um zu klären, was diese ausmacht.“ (Knorr-Cetina 1989, S. 92). Ein wesentliches Grundprinzip des empirischen Konstruktivismus ist dabei das sogenannte *Symmetriepostulat*. Dieses bezeichnet, dass u.a. theoretische Konzepte bei der Betrachtung von Situationen nicht immer schon vorausgesetzt werden, „sondern nur dann ins Spiel kommen, wenn sie im untersuchten Feld [...] artikuliert werden oder an Kategorien der Teilnehmer des Feldes angelehnt werden können“ (Kelle 2009, S. 104). Laut Knorr-Cetina (1989) verlangt das Symmetriepostulat daher die „Aufhebung aller Zulassungsbeschränkungen für konstruktivistische Analysen“, was u.a. bedeutet, dass „Entitäten, die zur Erklärung einer Konstruktion herangezogen werden, selbst einer konstruktivistischen Analyse zugänglich sein müssen“ (ebd., S. 93). Des Weiteren spricht das Symmetriepostulat gegen eine vorab bestimmte inhaltliche Setzung der zu untersuchenden Konstruktionsprozesse. Der empirische Konstruktivismus „verlangt eine hinreichend theoriefreie Analyse sozialer Konstruktionen, die sich auf ethnographische Forschung gründet und mit dem weiter oben genannten Symmetriepostulat aus das Postulat der Selbstanwendung verbindet (Reflexion auf die eigenen Konstruktionen)“ (Kelle 2009, S. 105). Zentral ist in Abgrenzung von einem „Objektivitätsprinzip“ ein sogenanntes „Analysierbarkeitsprinzip“ (Knorr-Cetina 1989, S. 95). Folgt man forschungsstrategisch einem empirischen Konstruktivismus, dann dient das qualitative Forschungsinteresse in diesem Verständnis keiner „Erklärungslogik“, sondern hat eine „genaue[n] Beschreibung und Analyse sozialer Ordnungen“ (Kelle 2009, S. 106) zum Ziel:

„Der Wechsel von den Warum-Fragen zu den Wie-Fragen bietet sich an, weil er auf der normativen, der pädagogischen Seite entlasten kann und auf der empirischen Seite dazu zwingt, genau hinzuschauen. So kann eine Forschung in pädagogischen Feldern darauf verzichten, die pädagogische Beziehung zu isolieren, und statt dessen [sic!] die Perspektive ausweiten auf zu entdeckende vielfältige Phänomene im Feld, die auch nicht notwendig zu pädagogisieren sind.“ (Kelle 2009, S. 107)

Eine solche erkenntnistheoretische Ausrichtung favorisiert dabei die Methode der Ethnographie, denn

„[s]oziologisch-ethnographische Ansätze verhalten sich [...] gesellschafts- und subjekttheoretisch zurückhaltend und betonen die lokale, raum-/zeitlich verortete Erzeugung sozialer Wirklichkeit durch die Teilnehmer, interessieren sich also für deren ‚konstruktive‘ alltagskulturelle Aktivitäten.“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51)

Demnach wird „die zu untersuchende Ebene sozialer Realität [...] in den interaktiven Praktiken, in denen soziale Wirklichkeit erzeugt und aufrechterhalten wird, verortet“ (ebd.). Gegenstand sind somit alltagskulturelle Praktiken von Akteur*innen in ihrem spezifischen sozialen Feld. Es lassen sich drei zentrale Aspekte eines empirischen Konstruktivismus zusammenfassen: eine theoriefreie

Analyse sozialer Konstruktionen, ein favorisierter ethnographischer Zugang sowie die Reflexion auf eigene Konstruktionen. Diese Aspekte bestimmten auch alle die im Beitrag kontextuierte Studie: Erstens erfolgte mithilfe des ethnomethodologischen doing gender-Ansatzes eine deskriptive Perspektive auf geschlechtliche Konstruktionsprozesse, die theoriefrei im Sinne eines Kontingenzverständnisses nicht vorab bestimmte, wie und mit welchen inhaltlichen Dimensionen die Konstruktionen vollzogen werden. Zweitens wurde ein ethnographisches Vorgehen als präferierter Feldzugang gewählt, da die Ethnographie zulässt, eigene Relevanzsetzungen von Akteur*innen des untersuchten Feldes empirisch in den Blick zu nehmen. Des Weiteren kennzeichnet die Studie eine Orientierung am sogenannten „Postulat der Selbstanwendung“ bzw. eine „Reflexion auf die eigenen Konstruktionen“ (Kelle 2009, S. 105), indem die eigenen Geschlechterkonstruktionen der Forscherin in MAXQDA kodiert und anschließend mittels Grounded Theory und Sequenzanalysen mit analysiert wurden (vgl. hierzu Kubandt 2017).

5 Statt eines Fazits: Zum Mehrwert einer deskriptiv ausgerichteten Forschungsperspektive auf Geschlecht in pädagogischen Feldern

Auch wenn aktuelle Diskussionen um Geschlechtergerechtigkeit und normative Sollens- und Zielvorstellungen zur Berücksichtigung der Kategorie *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen den Kontext für die zentrale Fragestellung bildeten, stellte der gewählte deskriptive Zugang einen Versuch dar, eine kritische Distanz „zur Aufgabenstruktur moderner Pädagogik“ einzugehen, „die im Dienste des Subjektes Bildung fördern, Lernen ermöglichen, helfen, beraten oder erziehen soll“, aber dabei „häufig in der normativen Struktur ihres Gegenstandes befangen“ bleibt (Meseth 2011, S. 178). Hier zeigt sich der produktive Gehalt einer deskriptiv ausgerichteten Forschung in pädagogischen Zusammenhängen. Denn:

„[D]as Verhältnis von Ethnographie und Pädagogik kann zunächst so charakterisiert werden, dass die Ethnographie ‚pädagogische Kulturen‘ nicht unmittelbar in Hinblick auf eine Evaluation der Theorie-Praxis-Vermittlung und Erreichung normativer Ziele fokussiert, sondern gewissermaßen neutraler, als kulturelle Praxis, deren Verfahren, symbolische Ordnungen sowie institutionelle Arrangements es – auch jenseits pädagogischer Absichten – detailliert und in situ zu erforschen gilt, um letztlich pädagogische Praxis weiter zu entwickeln.“ (Kelle 2004, S. 638)

Gleichzeitig vermeidet ein rekonstruktiv ausgerichteter Forschungsansatz „eine theoretische Vorüberfrachtung durch ‚Modelle‘ und abstrakte[n] Begriffe, die der empirischen Forschung nicht nur die Richtung weisen, sondern sie auch mit Scheuklappen ausstatten“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51).

Im Unterschied zu machtkritischen Studien, die von vornherein den Anspruch hegen, die (Re-)Produktion von Ungleichheit im Alltag pädagogischer Einrichtungen zu untersuchen, war die Rekonstruktion von hierarchisierenden Differenzierungsprozessen kein bereits in der Anlage begrenzter Fokus. Vielmehr ging es darum zu untersuchen, mit welchen unterschiedlichen Relevanzen *Geschlecht* für die beobachteten Akteur*innen *selbst* verbunden ist. Anhand der empirischen Er-

gebnisse wurde sichtbar, dass es eine deskriptive Perspektive auf *doing gender* durchaus ermöglicht, Ungleichheitskonstruktionen zu rekonstruieren. Auf Ebene der Relevanzsetzungen der Akteur*innen des Feldes kann Ungleichheit nämlich dann in den Blick geraten, wenn die Akteur*innen Geschlechterdifferenz *selbst* als hierarchisiert konstruieren (siehe hierzu Kubandt 2016, S. 270ff.). Das Merkmal der Indifferenz im Sinne einer wertfreien Betrachtung ist hierbei entgegen gängiger Kritik allerdings kein Hindernis im Forschungsprozess: Nur weil Ungleichheitskonstruktionen nicht (normativ) bewertet werden, heißt das nicht, dass sie nicht doch als solche rekonstruierbar sind. Entgegen aller Kritik an der sogenannten ethnomethodologischen Indifferenz⁹ dient diese als wesentliches, produktives Erkenntniswerkzeug, da sie „fordert, dass der Forscher das Verhalten von Personen nicht auf der Basis seines vorhergehenden Wissens über soziale Strukturen und soziale Normen erklären soll, sondern unter Bezugnahme auf das in der Situation Beobachtbare“ (Rössel 2005, S. 428). Dieser Logik folgend, konnte die Studie aufzeigen, „dass die Kategorie Geschlecht mit situationsspezifisch unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht wird und verschiedene Funktionen haben kann“ (Thon 2006, S. 180). Des Weiteren wurde hierbei der Versuch unternommen, Forschung zu realisieren, „die Normativität rekonstruiert [...], dabei aber zugleich auf Distanz zu den normativ-professionsbezogenen Erwartungen an den praktischen Nutzen empirischer Forschung geht“ (Meseth u.a. 2016, S. 19).

Im vorliegenden Artikel wird daher die These vertreten, dass eine deskriptive Perspektiveinnahme auf *Geschlecht* sowohl empirische als auch theoretische Einsichten generieren kann, die einen wissenschaftlichen Beitrag für die Erziehungswissenschaft auch jenseits von normativen Setzungen im Kontext von Wirksamkeitsanforderungen, Outputorientierung und machtkritischer Geschlechterforschung zu offerieren vermögen.

Anmerkungen

- 1 Auch wenn *Geschlecht* als soziale Konstruktion fokussiert wird, wird hier bewusst nicht der Begriff *gender* verwendet, da diese Bezeichnungspraxis im Kontext des vermeintlichen Gegensatzpaares *sex* und *gender* – wenn auch nur implizit – nach wie vor indirekt auf eine biologisch-ontologisch gedachte Existenz von *sex* verweist bzw. vielfach noch so rezipiert wird.
- 2 Siehe für eine ausführlichere Diskussion der verschiedenen Normativitätsebenen Kubandt (2016).
- 3 Siehe für den Diskussionsstand zur inhärenten Normativität in der Erziehungswissenschaft den Sammelband von Meseth u.a. (2016).
- 4 Laut Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft ist eine Differenzierung zwischen den Begriffen Erziehungswissenschaft und Pädagogik generell „unscharf“ und bis heute „uneinheitlich geblieben“ (Kraft 2012, S. 348). Während Pädagogik „einerseits vielfach synonym mit Erziehungswissenschaft verwendet“ (ebd.) wird, hat sich der Begriff Erziehungswissenschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten u.a. „im Kontext von Forschungen und Fragestellungen, die die Entwicklungsdynamik und das spezifische Profil der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin zum Gegenstand haben“, durchgesetzt (ebd., S. 350).
- 5 Den jeweiligen Zugängen könnte man exemplarisch folgende (elementar)pädagogische Forschungsarbeiten zuordnen: *normativ-evaluativ*: die BiKS-Studie(n) um Roßbach und Kolleg*innen; *normativ-kategorial*: z.B. die Geschlechter-Studien von Kuger u.a. (2011) und Brandes u.a. (2016); *pädagogisch-ordnungsbildend*: bspw. die Studien von Neumann und Bolig (vgl. hierzu u.a. Neumann 2016).
- 6 Pangritz (2020) greift diese Kritik an der quantitativen Forschung auf, schlägt ein differenzierteres Vorgehen in quantitativen Studien vor und beschreibt es exemplarisch an einem eigenen Forschungsprojekt.

- 7 Siehe für Beispiele dieser Perspektiven die genannten Studien von Röhner (2007), Kuger u.a. (2011) und Brandes u.a. (2016).
- 8 In diesem Zusammenhang wird in Kubandt (2016) auch die Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenz und Hierarchie kritisch diskutiert, wie sie in vielen machtkritischen Ansätzen die Grundlage bildet.
- 9 So verweisen u.a. Hollstein und Meseth (2016) darauf, dass Lautmann und Meuser (1986) am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Ethnomethodologie sehr genau zeigen konnten, wie die „ethnomethodologische Indifferenz“, d.h. eine Haltung des Nicht-Bewertens von Alltagspraxis“ (S. 691) dazu geführt hat, die Ethnomethodologie zunächst normativ abzulehnen.

Literatur

- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M.-E. (2006): Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers. A Meta-Analysis. In: *Child Development*, 77. Jg., H. 3, S. 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Berner, N./Rosenkranz, L./Schütz, J. (2020): Geschlecht in der quantitativen Bildungsforschung. In: Kubandt, M./Schütz, J. (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen, S. 26–43.
- Bollig, S./Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 199–216.
- Brandes, H./Andrä, M./Röseler, W./Schneider-Andrich, P. (2016): Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj53>
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung zu reifizieren. *Ethnographie im Kindergarten*. In: Heinzel, F./Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Baltmannsweiler, S. 78–92.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Neue Perspektiven auf Heterogenität*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Dörner, O./Hummrich, M. (2011): Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 171–175.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1995): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg i.Br., S. 201–254.
- Gottschall, K. (1997): Zum Erkenntnispotential sozialkonstruktivistischer Perspektiven für die Analyse von sozialer Ungleichheit und Geschlecht. In: Hradil, S. (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Frankfurt a.M./New York, S. 479–496.
- Hagemann-White, C. (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97160-9>
- Hoffmann, H./Kubandt, M./Lotte, J./Meyer, S./Nolte, D. (2014): Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in ungewissen Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Neuß, N. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg i.Br., S. 47–81.

- Hollstein, O./Meseth, W. (2016): Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunte, K. (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 195–208.
- Kahlert, H. (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle-Thüsing, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Leverkusen, S. 20–44.
- Kelle, H. (2001): „Ich bin der die das macht“. Oder: Über die Schwierigkeit, „doing gender“-Prozesse zu erforschen. *Feministische Studien*, 21. Jg., H. 2, S. 39–56. <https://doi.org/10.1515/fs-2001-0206>
- Kelle, H. (2004): Ethnographische Ansätze. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 636–650.
- Kelle, H. (2009): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 101–118.
- Kelle, H./Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16. Jg., H. 1, S. 47–67.
- Klika, D. (2000): Zur Einführung: Konturen divergenter Diskurse über die Kategorie „Geschlecht“. In: Lemmermöhle, D. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen, S. 8–19.
- Knapp, G.A. (1997): Differenz und Dekonstruktion. Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel“ in der Frauenforschung. In: Hradil, S. (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Frankfurt a.M., S. 497–513.
- Knorr-Cetina, K.D. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: *Soziale Welt*, 40. Jg., H. 1/2, S. 86–96.
- Kraft, V. (2012): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Band I. Bad Heilbrunn, S. 349–351.
- Kruse, J. (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel.
- Kubandt, M. (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09rz>
- Kubandt, M. (2017): Zur Rolle als Geschlechterforscherin im frühpädagogischen Feld – zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation. In: Stenger, U./Edelmann, D./Nolte, D./Schulz, M. (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel, S. 271–285.
- Kuger, S./Kluczniok, K./Sechtig, J./Smidt, W. (2011): Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Jg., H. 2, S. 269–288.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden.
- Machold, C. (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- MacNaughton, G. (2004): Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. Übersetzung aus dem Englischen von Renate Niesel. In: Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden, S. 345–355. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95041-3_23
- Meseth, W. (2011): *Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 177–197.

- Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunte, K. (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn.
- Meyer, S. (2018): *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20239-2>
- Neumann, S. (2016): Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunte, K. (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 269–281.
- Pangritz, J. (2020): Feministische quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Kubandt, M./Schütz, J. (Hrsg.): *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen, S. 44–64.
- Röhner, C. (2007): „Jetzt bin ich starke Männer!“. Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2. Jg., H. 3, S. 323–343.
- Rössel, J. (2005): Die Konflikttheorie der Theorie der Interaktionsrituale. In: Bonacker, T. (Hrsg.): *Einführung in die Konflikttheorie*. Opladen, S. 427–446.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-95688-0_21
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Thon, C. (2006): Rekonstruktive Geschlechterforschung und die zögerliche Konstitution des Gegenstands. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zu intergenerationalen Wandlungsprozessen in Frauenbiographien. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodische Aspekte*. Opladen, S. 179–197.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvbj7jtd.12>
- Thorne, B. (1990): Children and Gender. *Constructions of Difference*. In: Rhode, D.L. (Hrsg.): *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*. New Haven, S. 100–113.
- Thorne, B. (1993): *Gender Play. Boys and Girls in School*. Buckingham.
- West, C./Zimmerman, D.H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society*, 1. Jg., H. 2, S. 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Jochem Kotthaus

Der Exorzismus der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“

Über den Versuch, der Wissenssoziologie die Mundanphänomenologie auszutreiben

The Exorcism of the „Social Construction of Reality“

On the Attempt to cast Mundane Phenomenology out of the Sociology of Knowledge

Zusammenfassung:

In der Debatte um Hubert Knoblauchs kommunikativen Konstruktivismus will dieser Beitrag die methodologischen und methodischen Konsequenzen einer „Umstellung“ der Wissenssoziologie auf „kommunikatives Handeln“ stärker explorieren. Grundsätzlich muss angenommen werden, dass sich der empirische Methodenkanon, wollte man Knoblauchs Überlegungen gerecht werden, stark ausdünnen würde.

Schlagworte: Hermeneutische Wissenssoziologie, subjektiver Sinn, kommunikativer Konstruktivismus, Methoden der Sozialforschung

Abstract:

In this paper I examine the methodological and methodical implications of Hubert Knoblauch's efforts to emphasize communication as the sociology of knowledge's basic mode of action. As a premise I assume that living up to Knoblauch's highly complex theoretical assumptions would inevitably thin out the empirical canon to a mere singular method.

Keywords: Hermeneutic Sociology of Knowledge, Subjective Meaning, Communicative Constructivism, Methods of Social Research

1 Einführung

Auch wenn dieser Beitrag als Teil einer „Debatte“ firmiert, also ein Streitgespräch oder eine erregte Diskussion sein soll, so will ich doch direkt zu Beginn zugeben, dass ich diesen hohen Anspruch möglicherweise gar nicht einlösen kann. Eine „Debatte“ würde implizieren, dass ich (m)eine Position gegen eine andere mit dem teilweisen oder gar vollständigen Anspruch ins Feld führte, qua einem Mehr an theoretischer Konsistenz, Wahrheit oder schlicht Chuzpe delegitimieren wollte. Birgt dies insbesondere für Außenstehende und Unbeteiligte mitunter einen hohen Amüsementfaktor, so kann ich doch nicht mehr leisten, als einige mich umtreibende Fragen zu stellen und Bemerkungen zu äußern.

Meine Gedanken gehen dabei in zwei Richtungen: Zum ersten versuche ich, Knoblauchs kommunikativen Konstruktivismus in seinen wesentlichen Argumen-

tationen zusammenzufassen und ihnen einige theoretische Kommentare anzufügen. Ich werde dabei zu dem Ergebnis kommen, dass ich die Anfragen zu den kommunikativen Anteilen des sozialen Handelns durchaus für einen wichtigen theoretischen Impuls für die mundanphänomenologisch fundierte Wissenssoziologie halte, mich die Idee einer „Umstellung“ (Knoblauch 2019, S. 112) als ihrem radikalen Abgesang jedoch nicht ganz zu überzeugen vermag. Diese Argumentationen sind jedoch bereits geführt worden (bspw. Steets 2019) und brauchen deshalb hier nicht wiederholt werden. Ich will zum zweiten lieber fragen, welche methodologischen Konsequenzen eine „Umstellung“ auf kommunikatives Handeln und, für Knoblauch damit verbunden, die relationale Subjektivierung ‚dünner Subjekte‘ mit sich bringen würde. Ich werde zeigen, dass herkömmliche empirische Methodologien und Methoden seinem sozialtheoretischen Anspruch zum großen Teil nicht gewachsen sind. Der methodologische und methodische Kanon empirischer Sozialforschung im Sinne eines kommunikativen Konstruktivismus würde sich stark verengen.

2 Transformierte Moderne: Kommunikationsgesellschaft

Verfolgt man Hubert Knoblauchs Veröffentlichungen der letzten zwei Jahrzehnte, so ist der kommunikative Konstruktivismus keine Überraschung. Er fasst verschiedene seiner früheren Ansätze zusammen und steht fest in einer theoretischen Tradition mit dem kommunikationssoziologisch gewandten Thomas Luckmann. Knoblauch bemüht sich sehr konsequent um eine Soziologisierung, vielleicht sogar einen Exorzismus, der mundanphänomenologisch fundierten Wissenssoziologie mit der *Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit* als wesentlichster Publikation. Zentral arbeitet er sich hier an dem auf Weber gründenden und von Alfred Schütz ausformulierten Modell des sozialen Handelns ab.

Schütz hat ein recht einfaches Handlungsmodell vorgelegt. Jedes Handeln ist eine intentionale Leistung des Subjekts. Es findet in Bezug zu der aktuellen Wahrnehmung statt, welche Sinnesdaten auf Grundlage sedimentierter Erfahrungen sinnhaft kontextualisieren. Handeln ist nun eine „vorentworfene Erfahrung“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 456), in der das Subjekt diese aktuelle Wahrnehmung in seiner jetzigen biographischen Situation mit einer Veränderungsabsicht (Wirken und Arbeiten) als Zukunftsvorstellung in Bezug setzt (Schütz 1971, S. 85–90). Es ist leicht zu sehen, dass dieses Handeln des Subjekts bzw. seiner Intentionalität und seines Wollens, bei allen ihm vorgegebenen Grenzen (Schütz/Luckmann 2003, S. 593), einen Bewusstseinsakt darstellt. Was das Subjekt mit seinem Handeln erreichen will, vermittelt sich dem Anderen nur zeichenhaft. Im Handeln ist also eine kommunikative Ebene eingeschlossen. Handlungssinn und Verstehen entsprechen sich somit nie vollständig. Handlungsoptionen sind als gesellschaftlich gewordene Habitualisierungen und Institutionalisierungen im Allgemeinwissen erkennbar (Berger/Luckmann 1969). Diese Festsetzung kann den offenen Horizont des subjektiv gemeinten Sinns jedoch nicht abbilden und muss ihn auch nicht einschränken: Was gemeint ist, weiß in letzter Konsequenz nur, wie Knoblauch wohl sagen würde, das ‚dicke‘ Subjekt selbst.

Knoblauch legt insofern ein Alternativkonzept vor, in welchem er verschiedene Kritikpunkte an dem auf Schütz basierenden sozialen Handeln der mundanphänomenologisch ausgerichteten Wissenssoziologie formuliert. Zunächst geht er davon aus, dass Berger und Luckmann Sprache und Handeln getrennt voneinander betrachten (Knoblauch 1995, S. 32), Sprache jedoch das primäre Mittel der Objektivierung von gemeinsam geteilten Handlungsoptionen darstellt. Die Ergebnisse solcher Objektivierungen wären sprachliche Objektivationen – leibliche, materielle, technische, räumliche, architektonische Objektivationen blieben hier eher unberücksichtigt. Knoblauch greift das soziale Handeln im Verständnis von Weber und Schütz, also im mundanphänomenologischen bzw. hermeneutisch-wissenssoziologischen Sinne, von zwei Seiten aus an: sozial- und gesellschaftstheoretisch. In sozialtheoretischer Hinsicht scheint ihn eine gewisse Unzufriedenheit darüber umzutreiben, dass die mundanphänomenologisch-hermeneutische Wissenssoziologie in einem Aspekt hoffnungslos unsoziologisch argumentiert: nämlich in der Voraussetzung eines rationalen Subjekts, das intentional seine Aufmerksamkeit auf etwas richtet, über sein Handeln entscheidet und somit das Soziale intersubjektiv erst hervorbringt. Knoblauch geht anders vor. Indem er Handeln vornehmlich als „kommunikativ“ ausgibt, „steht das Subjekt (genauer: stellt sich das Subjekt) immer schon in eine *Relation* zu dem [anderen – JK] Subjekt, mit dem kommuniziert wird. Von der Interaktion unterscheidet sich das kommunikative Handeln begrifflich, weil es mit einer *Objektivation* verbunden ist“ (Knoblauch 2019, S. 114). Um sich zu transzendieren, um also zu kommunizieren und in Abstand zu sich selbst treten zu können, benötigt das Subjekt das Soziale, d.h. intersubjektiv hervorgebrachte, historische Vergegenständlichungen. Damit liegen für Knoblauch die Verhältnisse zwischen Selbst und Sozialem fundamental anders als bei Schütz: Nicht das eigensinnige, selbst entscheidende und handlungsfähige Subjekt aggregiert intersubjektiv das Soziale, sondern das Soziale und dessen Objektivationen sind es, die den Menschen im Zuge seines kommunikativen Handelns, das immer auf die Strukturen und Zeichen zurückgreifen muss, adressieren und damit subjektivieren. Ich will diese theoretische Verschiebung, welche bei Knoblauch (2013, 2017a, 2019) immensen Raum einnimmt, jedoch zunächst zurückstellen und seine gesellschaftstheoretischen Ausführungen zusammenfassen. Die theoretische Verschiebung ist nämlich nicht nur aus Gründen der soziologischen Genauigkeit von Nöten, sondern auch, weil diese in der Lage sei, die translokale, entzeitlichte, mediatisierte, sozial entstrukturierte Wirklichkeit begrifflich und theoretisch zu erfassen (Knoblauch 2017a, S. 341).

Knoblauch geht von einer erfolgten Transformation hin zu einer „Kommunikationsgesellschaft“ aus und meint damit die „Digitalisierung, die Interaktivierung und die Ausweitung der Kommunikationsarbeit. Sie ist geknüpft an die zunehmend globale Ausweitung der informationellen Infrastrukturen, die als ‚Infrastrukturierung‘ betrieben wird. Durch diese Prozesse und die aus ihnen hervorgehenden Folgen für das kommunikative Handeln wird die Kommunikationsgesellschaft gebildet bzw. konstruiert“ (Knoblauch 2017a, S. 339). Damit stellt sich er in die Tradition der Theorie einer „Weltgesellschaft“ (Schroer 2009, S. 504), die sich durch eine zweiseitige Entwicklung auszeichnet: Zeit und Raum verdichten sich, auch und insbesondere durch Fortschritte in der Kommunikations- und Medientechnologie (Harvey 1989, S. 260; Giddens 2001, S. 64; Ritzer/Dean 2015, S. 238). Mit diesem Aspekt verbunden ist die Ausweitung individueller sozialer Beziehungen, d.h. der Adressierungspunkte des kommunikativen Handelns. Für Schroer betonen diese Ansätze bei aller Unterschiedlichkeit die lokale/globale Verflocht-

tenheit des Handelns. Ein übliches Vorgehen würde die Bedeutungen solcher Veränderungen für bestimmte gesellschaftliche Segmente wie Familie, Ehe, Ökonomie, Demokratie etc. untersuchen. Knoblauch geht jedoch einen anderen Weg und fragt nach den Konsequenzen dieser Transformation. Für ihn ist es das Handeln selbst, welches im Zentrum steht (Knoblauch 2017a, S. 378–380): Aufgrund der veränderten Kommunikationsmöglichkeiten findet Subjektivierung nun stärker als zuvor gleichzeitig im Privaten *und* Öffentlichen statt. Die Pointe liegt darin, dass Knoblauch die Folgen dieser Entwicklung als entscheidend für den Prozess der Subjektivierung erfasst: Weil, mit Beck und Levy gesprochen, der „globale Andere“ (2013, S. 14) in unserer Mitte weilt und in permanentem Kontakt mit allen und jedem steht, sind die Möglichkeiten eigener Erfahrungen des Subjekts paradoxerweise in hohem Maße ausgedünnt. Gerade da das Subjekt über ein „öffentlich performatives Außen“ verfügt, also kommunikativ handelnd seine Welt aktueller Reichweite im Prinzip global ausgedehnt hat, muss, um überhaupt als Subjekt adressierbar zu sein, von einem „objektiviertem Inneren“ ausgegangen werden, also von hoch anschlussfähigen kommunikativen Akten (Knoblauch 2017a, S. 380). Das Subjekt, so verstehe ich Knoblauch, trifft jedoch in seiner globalen, kommunikativen Eingebundenheit keine vernünftigen oder rationalen Entscheidungen, sondern tritt erst selbst dadurch hervor, dass es sich über diese objektivierten, innerlich vorrätigen Kommunikationsakte erkennbar und anschlussfähig gestaltet. Diese permanente Adressierung führt jedoch gerade nicht zu seiner Fragmentierung, sondern zu einem kommunikativen Selbst, welches sich permanent in seinem Bezug auf andere und seiner Bindung an das Soziale erlebt. Trotz aller Technisierung, Mediatisierung und vor allem Digitalisierung, trotz der Ausdehnung wie Verdichtung von Zeit und Raum zu einem ‚Kommunikationsraum‘, entfaltet das Subjekt weiter Wirkung. Hier ist, so Knoblauch, von einer Verschiebung von Arbeit als Effekt des Handelns hin zu einer Kommunikationsarbeit auszugehen. Ist Arbeit in gewisser Weise flüchtig, in ihren Mitteln und Zielen – und damit auch in den Möglichkeiten der gemeinsamen Hypostasierung kontingent, ist insbesondere die digitale Kommunikationsarbeit ihr eigenes Datum (also Objektivierung) und damit dokumentierte Objektivierungsgrundlage (Knoblauch 2019, S. 121). All dies führt für Knoblauch zu einer gesellschaftlichen Situation, in der – als Rückgriff auf seine sozialtheoretischen Ausführungen – vom kommunikativen Handeln als „Grundbegriff“ gesprochen werden müsse (Knoblauch 2014, S. 39).

3 Wer handelt kommunikativ – und warum?

Während die gesellschaftstheoretische Basisdiagnose kaum große Diskussionen hervorrufen dürfte, sind die sozialtheoretischen Formulierungen von deutlich mehr Sprengkraft. Knoblauch will nun nicht als Totengräber des substantivistischen Subjekts auftreten, wohl jedoch als Exorzist seiner mundanphänomenologischen Grundlagen. Hier geht es – natürlich! – um die Frage der Konstitution, oder vielleicht noch breiter, um den Status des Subjekts schlechthin. Knoblauch nimmt eine Art Mittelposition zwischen dem rationalen, eigensinnigen und problemlösenden Selbst im Sinne von Weber, Schütz und Habermas einerseits und der entsubjektivierten Systemtheorie Luhmanns andererseits ein (Knoblauch/Schnettler

2009, S. 134). Er bescheinigt dem Individuum noch eine gewisse Individualität, spricht von Subjektivierung und von einem Subjekt, welches er „möglichst [...] ‚dünn‘ fassen“ (Knoblauch 2017a, S. 70) will. Es scheint mir, dass diese Metapher trotz ihrer Eindringlichkeit zu Unrecht zumindest einen Teil der Diskussion über die *kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit* ausmacht – und bin mir nicht sicher, wie hilfreich es ist, sich permanent über die (vorhandene, fehlende oder nötige) Leibesfülle des Selbst auszutauschen.¹ Zum einen kennt selbst der ‚junge‘ Schütz die gegenseitigen, hoch komplexen Inbezugstellungen zweier handelnder Subjekte. Der „Zeichensetzende“, schreibt Schütz (1932, S. 142), „setzt seine Zeichen, um vom Sinndeutenden verstanden zu werden“, weshalb ersterer im Vorhinein die „Deutungsgewohnheiten“ des zweiten vorinterpretiert und entsprechende Zeichen setzt. Der „Sinndeutende“ wiederum versteht den gemeinten Sinn dann, wenn er es vermag, auf die Sinnsetzungsakte zurück zu fragen, und noch zuvor: auf ihren Entwurf, welcher die Vorstellungen über den Deutenden und seine antizipierte Deutung beinhaltet. Schütz spricht hier einen der Reziprozität der Perspektiven verwandten Aspekt an (Schütz 1971, S. 364). Darüber hinaus hat er bereits zu diesem Zeitpunkt klare kommunikationstheoretische Vorstellungen entwickelt.

Debattenwürdiger ist vielmehr die theoretische *Grundlage* des schrumpfenden Subjekts, nämlich die Umkehrung grundlegender Verhältnisse. Verbindend für den kommunikativen Konstruktivismus ist die Veränderung des Wirkverhältnisses von Akteur und Kommunikation. In kommunikativen Akten gerinnen Vorstellungen über Identitäten und Weltansichten, vergegenwärtigen und perpetuieren sich Annahmen über den Anderen und das Verhältnis zu ihm (Reichert 2013). Demnach fragt der kommunikative Konstruktivismus also nicht nach den Verstehensprozessen und darin eingelagerten Zuschreibungen der Subjekte, sondern beschäftigt sich mit den Wirkungen von Kommunikation (Bettmann 2017, S. 118). Auch hier endet die Argumentationsstruktur Knoblauchs nicht. Will man die methodologische Konsequenz des kommunikativen Konstruktivismus diskutieren, muss dies vor allem vor dem Hintergrund einer „Umstellung“ auf das „kommunikative Handeln“ geschehen. Das Verhältnis zwischen Subjekt und Kommunikation erklärt sich nämlich erst aus einer Umdeutung des Verständnisses von Objektivierung und Objektivierung.

Kommunikatives Handeln wird bei Knoblauch (1995) prominent eingeführt und zum zentralen Begriff seines sozialtheoretischen Ansatzes ausgebaut. In seiner komprimiertesten Definition ist darunter jenes Handeln zu verstehen, „das sich der Struktur von Zeichen bedient“ (Knoblauch 2010, S. 282). Kommunikation meint in diesem Sinne also nichts anderes als „die vielfältigen Arten und Weisen, in denen soziale Handlungen für andere beobachtbar gemacht werden“ (Knoblauch 2016, S. 29). Damit setzt sich Knoblauch deutlich von Webers und Schütz' Verständnis sozialen Handelns ab. Es unterscheidet sich dadurch, dass es über eine Objektivierung Subjekte miteinander in Relation setzt. Kommunikatives Handeln bezieht sich also auf (mindestens) ein anderes Subjekt, es tut dies jedoch notwendig mittels einer Objektivierung. In seiner dreistelligen Relation des kommunikativen Handelns liegt die „Objektivierung“ zwischen dem (kommunikativ) handelnden und erfahrenden Subjekt: „Das kommunikative Handeln zeichnet sich durch eine dreistellige Relation aus. Das dritte Moment [neben den beiden Subjekten] ist dabei der Finger, der zeigt. Der Fingerzeig ist nicht nur ein Teil des Körpers, sondern eine Objektivierung, die als besonderes Ereignis vollzogen und wahrgenommen wird. Wenn Kommunikation stattfindet und sozial beobachtbar sein soll, dann

muss sie mit einer Form der Objektivierung verbunden sein. Das können Laute, Zeichen, Bilder oder die Zuhilfenahme technischer Medien, aber eben auch körperliche Abläufe und ‚Wahrnehmungsverhalten‘ sein“ (Knoblauch 2017a, S. 108).

Knoblauch gebraucht hier sowohl Objektivierung wie auch Objektivation in ungewohnter Art und Weise (2017a, S. 84f., 163ff.). Die mundanphänomenologisch-wissenssoziologische Lesart findet ihren Ursprung bei Berger und Pullberg (1965; entsprechend auch Berger/Luckmann 1969). Objektivierung („objectivation“) meint den Prozess der „Versachlichung, [...] in dem menschliche Subjektivität in Produkten verkörpert wird“ (Berger/Pullberg 1965, S. 101). Wenn Berger und Pullberg ausführen, das Subjekt muss sich als anthropologische Grundlage ständig „veräußern“, dann legt dies sicherlich eine große Übereinstimmung zwischen der Objektivierung und „Externalisierung“ oder „Entäußerung“ nah (Berger/Luckmann 1969, S. 65). Die Produkte dieses Prozesses können sprachlicher, gestischer, materieller, musikalischer und anderer Art und Weise sein. Sie sind Objektivationen („objectifications“), Vergegenständlichungen, in denen sich das Subjekt von seinen eigenen Produkten (der mensch-gemachten Welt) noch einmal distanzieren kann. Soziales Handeln verwendet also zur Überwindung von Transzendenzen Objektivationen und objektiviert diese gleichzeitig. Der Satz „Unsere Ehe ist am Ende!“ vollzieht demnach zwei Aspekte: Er wirkt in die Welt und beendet eine Beziehung und reproduziert parallel den sprachlichen Ausdruck „Ehe“, welcher zwar mensch-gemacht ist, den Partnern jedoch als Gegenstand und als Beziehungsform nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint.

Wären aber nur zwei Subjekte für Knoblauch einfach über eine Objektivation (ein Zeichen) verbunden, müsste man sagen, dass der Unterschied zum Handlungsbegriff von Schütz minimaler Art und Weise wäre. Die Relationalität des kommunikativen Handelns ist jedoch anders angelegt, wenig voraussetzend und intentional als vielmehr aktualistisch und jetztzeitig. Es geht ihm dabei weniger um die Bezugnahme auf ein *Zeichen*, als um eine wechselseitige Wahrnehmung der Wahrnehmung: Ego sieht, dass Alter sieht, dass Ego sieht, dass Alter irgendetwas zeigt, sagt, macht, oder unterlässt (Knoblauch 2017a, S. 164). Ich verstehe Knoblauch nun so, dass es der Prozess der Zuwendung und damit die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitspunktes ist, unabhängig davon, auf was und wohin dieser verweist. Knoblauchs Objektivierungsbegriff zeichnet sich also nicht durch den Prozess der Herstellung eines ‚Objektes‘ aus, welches so relativ dauerhaft innere Eindrücke externalisiert, dass andere Subjekte relativ stabil darauf zugreifen und diese eigentlich unteilbaren Zustände verstehen können. Wesentlich ist eher eine gewisse „wechselseitige Aufmerksamkeit“ auf etwas, welches über den Umstand der gegenseitigen Wahrnehmung hinausgeht. Es ist damit nicht die Objektivation, welche in der Objektivierung hergestellt wird, sondern ein Fluchtpunkt der Aufmerksamkeit, der ein vollständig objektiviertes Zeichen, ein Fingerzeig oder auch zufällig vorbeifliegender Vogel sein kann (Schütz 1971, S. 365).

Wenn Knoblauch ausführt, dass kommunikatives Handeln Menschen subjektiviert, so meint er damit, dass er das Subjekt nicht als eigenständiges Erfahrungskorrelat versteht, sondern dieses immer nur „in Relation zum Anderen bestimmt werden kann“ (Knoblauch 2017a, S. 184). Dies geschieht durch kommunikative Anschlüsse. Der Satz: „Dies machen artige Kinder aber nicht!“ spannt also beispielhaft ein diskursives Feld auf, welchem sich der Vater der Kinder als Erziehungsverantwortlicher nicht entziehen kann. Er muss sich ‚irgendwie‘ zu der Ansprache oder Adressierung (Knoblauch 2017a, S. 380) als Vater verhalten. Ein

Nichtverhalten ist nicht möglich: Der Tadel der Kinder oder die Korrektur ihres Tuns lässt ihn ebenso ‚Vater sein‘, wie die Entscheidung, dass die Kinder eben doch das Auto der Nachbarn mit Fingerfarben anmalen dürfen. Auch das Ignorieren der Adressierung als Vater ist in diesem Sinne kein Nichtverhalten. Reichertz (2009) findet für diesen Zusammenhang ein sehr anschauliches Bild, wenn er vom „kommunizierende[n] Akteur“ spricht. Dieser habe die „Münzen der Kommunikation“ aber nicht selber geprägt, das hat die Gesellschaft längst vor ihm und für ihn getan, während die aktuelle Gesellschaft den Glauben an den Wert der Münzen durch den Einsatz und die dadurch erfahrene Geltung der Münzen immer wieder aufs Neue aufruft und bestätigt. Die Akteure bedienen sich der Münzen nur“ (Reichertz 2009, S. 111). Insofern erklärt sich das kommunikative Handeln nicht als Problemlösung, sondern aus der zur Kommunikation zur Verfügung stehenden Wahl der Mittel und des von ihnen geschaffenen situativen Kontexts. Es ist die gemeinsame Objektivierung in Bezug zu einer Objektivierung, die die relationale Subjektivierung herstellt, jedoch die Objektivierung selbst und ihr diskursiver Gehalt, die das *Was?*, also den Inhalt der Subjektivierung, bestimmt.

Nachdem diese Grundlagen nun umrissen sind, bleibt die methodologisch spannende und auswirkungsreichste Frage: Wer kommuniziert im kommunikativen Konstruktivismus eigentlich? Konsequenterweise müsste die Antwort Knoblauchs lauten: Es ist die Struktur der Objektivierungen, also die institutionalisierte Kommunikation, welche kommuniziert und welche gleichzeitig sich selbst perpetuiert, indem sie sich objektiviert. Für Knoblauch fungieren die Menschen zwar nicht nur als kommunikative Lautsprecher, doch er schreibt den Strukturen einen der wissenssoziologischen Hermeneutik, ja der verstehenden Soziologie etwas unvertrauten Charakter zu: „Auch wenn kommunikatives Handeln analytisch weiterhin als eine Form des (von Wissen geleiteten) Handelns angesehen wird, geht der kommunikative Konstruktivismus davon aus, dass sich aus kommunikativen Handlungen Strukturen ausbilden, die gegenüber den Handlungen ein Eigenleben entwickeln“ (Knoblauch/Schnettler 2009, S. 134). Da Kommunikation in Formen, Gattungen und Diskurse eingebunden sind, ist es für Knoblauch nicht das Subjekt, welches die Objektivierung zur Überwindung von Transzendenz verwendet. Es ist die Eigenlogik der Objektivierung, welche sich dem Subjekt auferlegt, durch die es in bestimmter Art und Weise denkt, deren Idiosynkrasie es verwendet. Anders gesagt: Nicht nur kann sich der Vater der Adressierung nicht entziehen, auch der Nachbar in Sorge um sein Automobil beugt sich dem, was ‚man‘ eben über Elternverantwortung weiß, in der Semantik und der Struktur, die ihm der Diskurs zur Verfügung stellt. Die mundanphänomenologische Wissenssoziologie würde in der Verwendung des Zeichens *Vater* den Versuch einer Problemlösung sehen (die Rettung des Autos), der kommunikative Konstruktivismus den Ausweis einer kommunikativen Form innerhalb eines Diskurses, die sich den Beteiligten auferlegt und überhaupt erst zu Subjekten macht.

Ich will nun wie angekündigt vor allem auf die Bedeutung dieser begrifflichen und theoretischen Variationen in methodologischer und methodischer Hinsicht blicken und erlaube mir, ein wenig plakativ zu beginnen. Wenn Hubert Knoblauch der Wissenssoziologie ihre mundanphänomenologischen Wurzeln ausreißen will, dann bedeutet dies auch, dass er bisherige ‚qualitative‘ Verfahren grundsätzlich auf den Prüfstein stellt – und genau genommen eine neue Empirietradition begründen müsste.

Bei aller Verschiedenheit möglicher Systematiken kann mit Reichertz gesagt werden, dass qualitative Methoden entsprechend zwei verschiedener Orientie-

rungen unterschieden werden können (Reichertz 2007): Es ist zum einen die Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinns, einschließlich der Erfassung typischer Wahrnehmungen und Erfahrungen, Selbst- und Fremddeutungen sowie die offenen oder problematischen Möglichkeiten subjektiver Interpretation und die Beschreibung des sozialen Handelns auf Grundlage historischer und vortypisierter Deutungsarbeiten. Eine andere Perspektive konzentriert sich stärker auf deutungs- und handlungsleitende Strukturen, also ein eher den (Tiefen-)Strukturen eine autonome Wirkung unterstellendes Vorgehen. Ähnlich systematisieren Flick, von Kardorff und Steinke (2000, S. 18f.), die zwischen subjektiven Sichtweisen, der Beschreibung von Konstruktionsprozessen des Sozialen und der Analyse tiefer liegender Strukturen unterscheiden. Für Hollstein und Ullrich (2003) wiederum ist Fremdverstehen die Kernkategorie der ‚qualitativen‘ Sozialforschung, wobei Sinn in subjektiver, sozialer und objektiver Hinsicht unterschieden werden kann.

Was sich hier nun zeigt, ist die Möglichkeit der Perspektivenunterscheidung zwischen einer eher am Verstehen des Subjekts und seiner sinngeliteten bzw. sinngenerierenden Handlungen sowie einer am Nachvollziehen struktureller Zusammenhänge und Ordnungen interessierten Sozialforschung.² Wenn nun also aus oder in dem Sozialen (und sei es nur in Form einer Objektivation) das kommunikative Handeln entsteht und dieses Subjektivierung betreibt, was kann dann in den Blick genommen werden? Es scheint mir deutlich zu sein, dass die Formen der Sozialforschung, die subjektiv gemeinten Sinn und/oder soziales Handeln in den Blick nehmen, mehr oder minder explizit davon ausgehen, dass Subjekte das Soziale erzeugen und gleichzeitig das historisch produzierte Soziale das Subjekt konstruiert. Knoblauchs Relationalität läuft jedoch auf empirische Methoden hinaus, in denen Subjekte die mehr oder minder ausführenden Instanzen einer tieferliegenden, latenten Sinnstruktur sind. Mit Reichertz wäre dann festzustellen, dass es sich unter Verzicht auf ein Bewusstseinskorrelat bei der Empirie des kommunikativen Konstruktivismus eben konsequenterweise nicht mehr um eine verstehende Soziologie handelt (Reichertz 1988, S. 220f.) – zumindest um eine verstehende Soziologie im methodologisch-individualistischen und dialektischen Sinn.

4 Die methodische Umsetzung des kommunikativen Konstruktivismus

Knoblauchs (2017a) methodische Hinweise sind im Vergleich zu dem Umfang seiner theoretischen Ausführungen recht kurz gefasst und verweisen eher auf die empirischen Wurzeln des kommunikativen Konstruktivismus. Es scheint bisher kein explizites methodologisches und methodisches Programm zu existieren, sondern eher Hinweise auf noch zu führende Diskussionen und die Einbettung vorheriger Forschungsarbeiten in das Saatbeet des kommunikativen Konstruktivismus. Ich will deshalb einige Überlegungen dazu anstellen, wie eine Empirie der relationalen Subjektivierung konsequent aussehen könnte. Die grundlegende Annahme hierbei ist, dass eine „Umstellung“ auf den „konstruktiven Konstruktivismus“ als (wissens)soziologischer Basistheorie tatsächlich keine neuen Methoden benötigt. Vielmehr reduziert sich der Kanon möglicher Methodenwendungen

recht radikal. Oder anders gesagt: Da hinter der von Reichertz und anderen geleisteten Systematik Methoden ‚verborgen‘ liegen, sich die Forschungsperspektiven jedoch auf Bewusstseinskorrelate und eine bestimmte Form der Sozialtheorie beziehen, sind ebensolche für eine kommunikations-konstruktive Empirie kaum verwendbar. Der kommunikative Konstruktivismus würde also empirische Methoden vielleicht zunächst nicht revolutionieren, sondern deren Bandbreite stark einschränken. Zentrales Kriterium und primäres Merkmal einer Empirie des kommunikativen Konstruktivismus scheint mir die empirische Erfassung von *Zeitlichkeit* zu sein. Für eine empirische Verwertung von Knoblauchs Modell des Sozialen und eine empirische Methodologisierung des relational adressierten Subjekts ist Zeitlichkeit, d.h. Sequenzialität von besonderer Bedeutung. Das kommunikative Handeln und die darin eingeschlossene Subjektivierung werden nur im Zuge von kommunikativen Anschlüssen verständlich. Für Reichertz richtet eine Sozialforschung kommunikativ-konstruktivistischer Provenienz ihren Blick auf die kommunikative Praxis und die in kommunikativen Situationen hergestellten Subjektivierungen. „Damit wird zugleich umgestellt von individuell vorhandenen Wissensbeständen und den daraus folgenden Präferenzen, Dispositionen und Hoffnungen auf ein ergebnisoffenes Mit- und Gegeneinander konkreter Individuen, die mit unterschiedlichen vergangenen Geschichten und (Macht-)Ressourcen in personalen Begegnungen oder in Institutionen neue ‚Geschichten‘ und somit auch eine neue Wirklichkeit schaffen“ (Reichertz 2017, S. 69f.).

Unterscheidet man systematisch zwischen Datengenerierung bzw. Datentypus einerseits sowie Datenanalyse und Datenabstraktion andererseits, so wären zunächst erstere anzusprechen. Eindeutig und im Grund ausschließlich zu präferieren sind Daten, die in „natürlichen Situationen“ (Knoblauch 2017b, S. 87) generiert werden. Auch die lebensweltanalytische Forschung kennt die Differenz zwischen Erfahrung und Darstellung von Erfahrung (Honer 2011, S. 31), die Begründung für die Skepsis gegenüber Experimenten und vor allem Interviewdaten unterscheidet sich jedoch wesentlich. Im Rahmen einer lebensweltanalytischen Forschung sagt der Blick auf eine Situation als Erinnerungsnoemata der Gesprächspartner aufgrund der Nicht-Reproduzierbarkeit von Wahrnehmungen im Grunde lediglich etwas über den aktuellen Moment: das Interview. Um also Lebenswelt zu verstehen, wird vorgeschlagen, mittels des vergleichbaren Erlebens analoge Erfahrungen zu sedimentieren (zur Kritik: Kotthaus/Weste 2020). Für eine Empirie im Sinne des kommunikativen Konstruktivismus muss ähnliches gelten, da die Analyse die Kommunikationsverflechtungen des Handeln fokussiert. Grundsätzlich ist dies auch im Rahmen bspw. eines Experteninterviews möglich. Was dort jedoch gezeigt wird, ist die Situation der Adressierung durch einen Forscher, also letztendlich solch kommunikatives Handeln, welches ein Forschungsobjekt herstellt. Interviews verlieren damit nicht nur „an Bedeutung, wenn die (Re-)Konstruktion von Praktiken des Kommunizierens, Kommunikationsordnungen, Vertrauensaufbau, Diskursstrukturen, Wirkungen, Figurationen und Kommunikationsmacht angestrebt wird“ (Reichertz 2017, S. 71), sie sind m.E. auszuschließen. Es sind Daten zu gewinnen, die als natürlicher Text, Bewegtbild oder Foto einer sozialen Praxis fungieren. Die Antwort auf die Frage, welches Datenmaterial sinnvoll erhoben werden kann, lautet also: jeder natürliche Kommunikationsprozess, der ohne Zutun der Forschung stattgefunden hat. Bergmann nennt solches Material die „möglichst verlustarme Dokumentation – der audiovisuellen Aufzeichnung und späteren Transkription – realer und ungestellter sozialer Vorgänge“ (2007, S. 525). Im Gegensatz zu Reichertz meine ich

jedoch nicht, dass teilnehmende Beobachtungen oder beobachtende Teilnahmen ein sonderlich gutes Vorgehen wären, solche Daten zu erhalten. Dies liegt weniger darin begründet, dass soziale Vorgänge nur mit Mühe zu konservieren und Daten herzustellen sind. Knoblauch selbst hat früh auf eine Verbindung von ethnographischen Feldaufenthalten und Videoaufzeichnungen hingewiesen (Knoblauch 2004; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013), jedoch bereits auf die Gefahr der Reaktanz aufmerksam gemacht (Knoblauch 2001, S. 130). Ich argumentiere dementsprechend, dass es sich bei Adressierungen um derart feine Prozesse handelt, dass ein weiterer Interaktionsteilnehmer, ob sichtbar als Forscher oder verdeckt tätig, ebensolche unwiderruflich verzerrt. Von daher müssten wir in einer kommunikativ-konstruktiven Forschung nicht nur von *natürlichen Situationen* sprechen, sondern auch von *natürlichen Aufzeichnungen*, also solchen Dokumentationen, die sich ohne Wissen der Beteiligten abspielen oder von ihnen als übliche Routine wahrgenommen werden (so bspw. die Inszenierung von Hochzeitsfotos, bei denen die Kamera eine zwingende Objektivation darstellt).

Unter den gegebenen Ausführungen ist es geradezu selbstverständlich, dass ein analytisches Aufbrechen der Sequenzialität des kommunikativen Handelns prinzipiell ausgeschlossen werden muss. Damit entfallen alle kategorisierende, fallübergreifend bzw. permanent vergleichenden oder reformulierenden Methoden wie die Qualitative Inhaltsanalyse, die Grounded Theory oder die Dokumentarische Methode (Vogd 2007). Was bleibt, sind sequenzanalytische Verfahren, welche darauf abzielen „das *Nacheinander* von Interaktionsereignissen retrospektiv als einen bestimmten Sinnaufbau nachzuvollziehen, der durch die methodisch kontrollierte Hinzuziehung der gegenstandstheoretischen Annahmen“ (Meseth 2011, S. 186 – Herv. JK; grundlegend: Soeffner 2004, S. 79–86) zum Gegenstandsbe- reich deutlich gemacht werden kann. Damit verdeutlicht sich eine Reihung von Adressierungen, welche ineinandergreifen und in ihrer Konsequenz, aus dem Sozialen kommend, das Soziale produzieren. Knoblauch ist auch hier konsequent und unterscheidet zwischen einer hermeneutisch angelegten Sequenzanalyse, welche von handelnden Wahlentscheidungen der Interaktionsteilnehmer ausgeht, und einer Konversationsanalyse, die auf durch Routinehandlungen hergestellte situative Kontexte fokussiert (2017a, S. 198).³

Die Konversationsanalyse begreift bekanntlich in einem ethnomethodologischen Verständnis die Sinnproduktion nicht als Bewusstseinsleistung, sondern als „fortwährende Leistung und Hervorbringung konkreter Akteure“ (Keppler 2006, S. 297). Die sequenzanalytisch sichtbar werdenden kommunikativen Verknüpfungen von Redezügen („turns“) geben also über zwei „Parameter“ Aufschluss: Zum einen die Möglichkeiten des Anschlusses schlechthin, zum anderen die Kriterien der Auswahl (Lueger/Meyer 2009, S. 178f.). Diese müssen jedoch als hochgradig praktisch („practical“) in Garfinkels Sinne verstanden werden (1967, S. 1–35), d.h. Akteure beherrschen ihre alltäglichen Routinen, haben zu diesen in der Regel jedoch keinen reflektorischen Abstand (Knoblauch 1995, S. 92). Insofern, dass kommunikative Akte nicht als willkürlich aushandelbar, sondern eingebettet in und als Effekt soziale(r) Ordnung verstanden werden müssen, sichert und reproduziert ihr Vollzug genau wiederum diese. Auch die Verbindung zwischen sprachlicher Äußerung und Äußerungskontext der Konversationsanalyse entspricht in weiten Teilen Knoblauch, für den Menschen in Handlungen ihre eigenen Kontexte schaffen (müssen) und diese als „kommunikative Lebenswelt“ sowohl den Rahmen für kommunikatives Handeln schaffen, wie durch diesen Rahmen eine Adressierung und Subjektivierung überhaupt erst ermöglichen (Knob-

lauch 1995; 2017a, S. 181f.). Von hier ist es kein großer Schritt zu Bergmann, für dessen Konversationsanalyse gilt: Diese „sieht die Interagierenden [...] als *kontextsensitive Akteure*, die den Kontext ihres Handelns analysieren, mit Hilfe von Alltagswissen interpretieren, ihre Äußerungen auf diesen Kontext einstellen und sich wechselseitig ihre Kontextorientierung fortwährend anzeigen“. Weiter heißt es: „Jede Äußerung produziert für die ihr sequenziell nachfolgenden Äußerungen ein kontextuelles Environment“ (Bergmann 2007, S. 529). In der Konversationsanalyse produzieren Interaktionen Kontext, dabei sind Aussagen und ihr Verstehen selbst wiederum kontextabhängig. Das „Problem‘ der Indexikalität“ (Bergmann 1988, S. 34) besteht also darin, die gegenseitigen, situationsabhängigen, von den Subjekten verwendeten Referenzen analytisch zu durchdringen. Somit wird dann auch Knoblauchs Objektivierungsbegriff bzw. die Verwendung der Objektivierung als intersubjektive Bezugnahme oder als Fluchtpunkt gegenseitiger Aufmerksamkeit deutlicher: „Die Verbindungen und Interpretationen sind nicht einfach im ‚Sinn‘ der Äußerung angelegt; sie werden vielmehr in der Art, wie die Äußerung gemacht wird, reflektiert. Garfinkel meint also nicht einfach die Objektivierung selbst, sondern die Art und Weise (bzw. ‚Ethnomethode‘), in der sie hervorgebracht oder vollzogen wird“ (Knoblauch 2017a, S. 198).

Wenn ich zuvor anmerkte, dass im Prinzip jede natürliche Situation erforschbar ist, so ist dies im Prinzip sicherlich richtig, bedarf aber einer wesentlichen Konkretisierung. Ausschlaggebend hierfür ist die gesellschaftstheoretische Komponente des kommunikativen Konstruktivismus. Für die klassische Mundanphänomenologie und Wissenssoziologie sind es die Phänomene des Lokalen, in welche das Subjekt einbezogen ist und die es konstituieren. Nun ist aber die Welt in Reichweite die Welt schlechthin. Soziale Bezüge sind damit notwendig nicht mehr örtlich geprägt, sondern im Nexus von Lokalität und Globalität, von Heterogenität und Homogenität, „sameness and difference“ (Robertson 1995, S. 40) zu verstehen. Knoblauch spricht im Grunde von globalen Verknüpfungen des kommunikativen Handelns. Somit müsste die Forschung von translokalen, globalisierten Wissensräumen ausgehen (Spiegel 2007). Die Mediatisierung der Kommunikation und letztendlich die globalen Bezüge des Subjekts, welche Knoblauch (2017a) ja selbst darlegt, verändern nicht nur die Gegenstände selbst, sondern notwendig auch den Zugang zu ihnen. Auf der Ebene der Sozialität sind selbst vormals kleinste und engräumigste Bezüge in einer globalisierten oder kosmopolitanisierten Perspektive zu betrachten. Eine relativ einfache Forschung wie bspw. das Verständnis von Ehe in einem bestimmten Stadtteil, geriete damit zur Großaufgabe und müsste mindestens zwei Ebenen umfassen. Ehe ist notwendiger Weise nicht mehr als lokales oder stadtteilbezogenes Phänomen zu verstehen, sondern muss im Kontext unterschiedlicher nationaler, kultureller oder religiöser Hintergründe der Partner sowie als der Notwendigkeit örtlicher Nähe entzogen untersucht werden (Beck/Beck-Gernsheim 2014). Soviel gälte wohl für jede Methode der Sozialforschung. Im Sinne Knoblauchs ist das diskursive Feld, welches die Partner adressiert und subjektiviert, jedoch global zu verstehen. Lokale Phänomenausprägungen sind kosmopolitanisiert als Effekt weltweiter Interdependenzketten und globaler Diskursbezüge zu denken. Konkret ist damit in einer Hildesheimer Ehebeziehung auch das Wissen um Polyamorie an der amerikanischen Ostküste, Formen sexuellen Begehrens in Südeuropa und asiatischen Männlichkeitsritualen präsent – und müsste in der Analyse sichtbar gemacht werden. Gleichzeitig sind kommunikative Erfahrungen in Chatforen, während Urlaubsreisen, per WhatsApp oder Email als, im Sinne Knoblauchs, Subjektivierungspro-

zesse zu denken. Beziehungsstreit wäre damit keine einfache Relation zwischen zwei Menschen, sondern ebenso eingebunden in weltumspannende Interdependenzketten wie Effekt eines weltweiten Diskurses. Knoblauch geht damit über den lokalen Erfahrungskontext der hermeneutischen Wissenssoziologie weit hinaus. Er hat mit seiner Kommunikationsgesellschaft eine theoretische Möglichkeit entworfen, die globalen Bezüge des Lokalen einbeziehen zu können – und ist dem, sollte der kommunikative Konstruktivismus nicht einer wesentlichen Pointe beschnitten werden, auch empirisch verpflichtet. Weil Knoblauch die Welt in aktueller Reichweite global ausdehnt, müsste, um dem gerecht zu werden, ein methodisches Instrumentarium entwickelt werden, welches solche Verflechtungen erfassen und analytisch bearbeiten kann.

Knoblauchs Anspruch, Subjektivierungen als Prozesse zu fassen, weist auf einen abschließenden Punkt hin: Das empirische Instrumentarium richtet sich auf hoch komplex relationierte Phänomene, denen eine sprachliche Darstellungsform entsprechen muss. Ich verweise auf Elias, der sich dem Problem unruhiger, aufscheinender und verlöschender, auch polyvalenter Beziehungen bereits vor Jahrzehnten zuwandte: Begriffe wie Macht, Individuum, aber auch Gesellschaft formulieren das relationale, permanent in Herstellung befindliche Phänomen als „beziehungsloses Objekt“ (Elias 2004, S. 124). Hierbei handelt es sich nicht um eine Petitesse, sondern um eine grundsätzliche Kritik an den soziologischen „Zustandsreduktionen“, welche alltagssprachliche Verkürzungen nachvollziehen. Noch einmal auf das Beispiel der Ehe eingehend, wäre bereits die substantivische Attribution als „Partner“ oder „Partnerin“ eine ungerechtfertigte Verkürzung genau der Interdependenzgefüge, welche den Menschen relational subjektivieren. Diese Bezugnahme und textförmige Erfassung braucht m.E. eine Sprache, die „Koordination der Verhaltensabläufe“ nicht unter statischen Begrifflichkeiten erstickt. Elias (2004) spricht deshalb sehr klar davon, dass die Soziologie eine andere Form der Sprache benötige, hätte sie ernsthaft die Absicht, die Zustände der Welt nicht nur permanent einzufrieren und in ihrer Komplexität zu reduzieren. Ich lese insbesondere Knoblauchs *Kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit* (2017a) und die dortigen „-vierungen“ als Versuch einer permanenten Prozessbeschreibung in diesem Sinne. Konsequenterweise müsste Knoblauch sogar noch weiter gehen. Sein Verständnis des kommunikativen Handelns als Grundlage der Sozialforschung verlangt nach einem grundlegend neuen soziologischen Vokabular – ein weiteres Mammutprojekt!

5 Fazit

Ich habe in diesem Debattenbeitrag nicht versucht, für oder wider Knoblauchs theoretischen Perspektive und deren Konsistenz zu argumentieren. Vielmehr ging es mir darum, wesentliche Gedanken und Begriffe nachzuvollziehen und die immensen methodologischen und methodischen Konsequenzen zu explorieren. Für Hubert Knoblauch ist der kommunikative Konstruktivismus ein offenes Projekt, für das er eine hohe Anschlussfähigkeit an andere theoretische Perspektiven annimmt. Für mich steht außer Zweifel, dass dies für den kommunikativen Konstruktivismus und die Konversationsanalyse zutrifft. Gleichzeitig bleiben zumindest mir verschiedene Aspekte unklar: Wie genau soll das Verhältnis zu anderen

theoretischen Perspektiven ausbuchstabiert werden? Da Knoblauchs kommunikativer Konstruktivismus sich durch begriffliche Besonderheiten und große theoretische Idiosynkrasie auszeichnet, dürfte es sich um ein komplexeres Unterfangen handeln, Anschlüsse herzustellen. Wie will weiterhin der kommunikative Konstruktivismus mit materialen Artefakten, Objekten, Räumen umgehen, wie auf alles reagieren, was nicht eine tatsächliche Praxis des kommunikativen Handelns ist? Meine Einschätzung ist, dass sich mit der Bezugnahme auf den kommunikativen Konstruktivismus als Sozial- und Gesellschaftstheorie der verfügbare Empiriekanon drastisch auf die Aufzeichnung und Analyse natürlicher Situationen in Ton und Bild beschränkt und der Bewahrung von Sequenzialität die höchste Priorität einzuräumen wäre. Andere Analysemethoden, welche sich nicht dem Diktum der Sequenzialität unterwerfen, welche permanent vergleichend, inhaltsanalytisch, erzählstruktur-suchend, lebenslauf-rekonstruierend, reformulierend vorgehen, müssten demnach erst nachweisen, sich tatsächlich und nicht nur cursorisch auf den kommunikativen Konstruktivismus zu beziehen.

Anmerkungen

- 1 In seinem gesamten Buch spricht Knoblauch meiner Übersicht nach genau einmal vom „dünnen Subjekt“.
- 2 Ich kann hier nur auf Endreß (2018) für eine grundagentheoretische Herleitung dieser Differenz hinweisen.
- 3 Die folgende Argumentation bezieht sich stark auf die Konversationsanalyse, vor allem, da Knoblauch diese selbst umfangreich anführt. Damit soll jedoch nicht hinterrücks das kommunikative Handeln auf sprachliche Äußerungen reduziert werden. Grundsätzlich lässt sich auch beim kommunikativen Handeln an eine Empirie sozialer Praktiken denken, d.h. in praxistheoretischer Lesart als kontextgebundene und kontextschaffende Abfolge ineinandergreifender körperlicher Aktivitäten explizieren. Dies kann jedoch nicht bruchlos geschehen. Knoblauch selbst betont zwar in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Körpers als dem eines „Generators der Praxis“ (2017a, S. 227), fragt jedoch gleichzeitig nach den praxistheoretischen Ursprüngen des Sozialen. Um auf Grundlage des kommunikativen Konstruktivismus Praktiken empirisch fruchtbar zu machen, bedürfte es wohl umfangreicherer methodologischer Anpassungsleistungen. Damit soll deutlich werden, dass die Ausführungen zur Konversationsanalyse exemplarischen Charakter besitzen und solche Prinzipien verdeutlichen, die ich für die Empirie des kommunikativen Konstruktivismus für wesentlich halte (natürliches Datenmaterial, natürliche und reproduzierbare Konservierung, sequenzanalytische Auswertung, Kontextsensitivität, Ausdehnung der Welt in aktueller Reichweite).

Literatur

- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (2014): The Global Chaos of Love. Towards a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Love and Families. In: Beck, U. (Hrsg.): Ulrich Beck. Pioneer in Cosmopolitan Sociology and Risk Society. Cham, S. 143–156.
<https://doi.org/10.1002/9781118374085.ch27>
- Beck, U./Levy, D. (2013): Cosmopolitanized Nations. Re-imagining Collectivity in World Risk Society. In: Theory, Culture & Society, 30. Jg., H. 2, S. 3–31.
<https://doi.org/10.1177/0263276412457223>
- Berger, P./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Berger, P./Pullberg, S. (1965): Verdinglichung und die soziologische Kritik des Bewußtseins. In: Soziale Welt, 16. Jg., H. 2, S. 97–112.

- Bergmann, J. (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse, Kurseinheit 1. Hagen.
- Bergmann, J. (2007): Konversationsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg, S. 524–537.
- Bettmann, R. (2017): Der Kommunikative Konstruktivismus, seine Subjektauffassung und die methodologischen Konsequenzen. In: Reichertz, J./Tuma, R. (Hrsg.): *Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Weinheim, S. 109–123.
- Elias, N. (2004) [1970]: *Was ist Soziologie?* 10. Auflage Weinheim.
- Endreß, M. (2018): Verstehende Soziologie(n) und hermeneutische Tradition(en). In: Staudigl, M. (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Hermeneutik*. Köln, S. 13–46.
- Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg, S. 13–29.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Giddens, A. (2001): *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt a.M.
- Harvey, D. (1989): *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge.
- Hollstein, B./Ullrich, C. (2003): Einheit trotz Vielfalt. Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. In: *Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 29–43.
- Honer, A. (2011): *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92839-5>
- Keppler, A. (2006): Konversation- und Gattungsanalyse. In: Ayaß, R./Bergmann, J. (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbek b. Hamburg, S. 293–323.
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie. In: *Sozialer Sinn*, 1. Jg., H. 1, S. 123–141.
<https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Knoblauch, H. (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: *Sozialer Sinn*, 5. Jg., H. 1, S. 123–138.
<https://doi.org/10.1515/sosi-2004-0107>
- Knoblauch, H. (2010): Das Subjekt der Gesellschaft und die Gesellschaft der Subjekte. In: John, R./Henkel, A./Rückert-John, J. (Hrsg.): *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und die dahinter?* Wiesbaden, S. 273–290.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92435-9_14
- Knoblauch, H. (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, R./Knoblauch, H./Reichertz, J. (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden, S. 25–48.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19797-5_2
- Knoblauch, H. (2014): Das Subjekt des kommunikativen Handelns. In: Pöferl, A./Schröer, N. (Hrsg.): *Wer oder was handelt. Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie*. Wiesbaden, S. 37–50.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-02521-2_3
- Knoblauch, H. (2017a): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15218-5>
- Knoblauch, H. (2017b): Das empirische Programm des kommunikativen Konstruktivismus. In: Reichertz, J./Tuma, R. (Hrsg.): *Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Weinheim, S. 77–97.
- Knoblauch, H. (2019): Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 1, S. 111–126.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.09>
- Knoblauch, H./Schnettler, B. (2009): Konstruktivismus. In: Buber, R./Holzmüller, H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden, S. 128–135.
https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_8
- Kotthaus, J./Weste, S. (2020, i.E.): Das Problem der Perspektivität. Mögliche Konsequenzen raumsoziologischer Überlegungen für die Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinns. In: Eisewicht, P./Hitzler, R./Schäfer, L. (Hrsg.): *Der soziale Sinn der Sinne*. Wiesbaden.

- Lueger, M./Meyer, R. (2009): Objektive Hermeneutik. In: Buber, R./Holzmüller, H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 173–188. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_11
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 177–197.
- Reichertz, J. (1988): Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40. Jg., H. 2, S. 207–222.
- Reichertz, J. (2007): Qualitative Sozialforschung. Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18. Jg., H. 2, S. 195–208.
- Reichertz, J. (2009): *Kommunikationsmacht*. Wiesbaden.
- Reichertz, J. (2013): Grundzüge des Kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, R./Knoblauch, H./Reichertz, J. (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden, S. 49–68. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19797-5_3
- Reichertz, J. (2017): Was ist neu am Kommunikativen Konstruktivismus? Oder: Braucht es neue Formen der Datenerhebung und Auswertung? In: Reichertz, J./Tuma, R. (Hrsg.): *Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Weinheim, S. 32–76.
- Ritzer, G./Dean, P. (2015): *Globalization. A Basic Text*. 2. Auflage Malden.
- Robertson, R. (1995): Glocalization. Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, M./Lash, S./Robertson, R. (Hrsg.): *Global Modernities*. London, S. 25–44. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Schroer, M. (2009): Theorie Reflexiver Modernisierung. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.): *Handbuch Soziologischer Theorien*. Wiesbaden, S. 491–516. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_23
- Schütz, A. (1932): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-3108-4>
- Schütz, A. (1971): *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz.
- Soeffner, H.-G. (2004): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung*. 2. Auflage Konstanz.
- Spiegel, A. (2007): Wissen zwischen Globalisierung und Lokalisierung. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz, S. 737–748.
- Steets, S. (2019): Die Relationalität des Sozialen. Von ‚dicken‘ und ‚dünnen‘ Subjekten und der Soziologie als kopernikanischem Sonnensystem. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 1, S. 127–140. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.10>
- Tuma, R./Schnettler, B./Knoblauch, H. (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>
- Vogd, W. (2007): Empirie oder Theorie? Systemtheoretische Forschung jenseits einer vermeintlichen Alternative. In: *Soziale Welt*, 58. Jg., H. 3, S. 295–321. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2007-3-295>

Denise Klinge, Franz Krämer und Moritz Petzi*

Gesundheitspädagogik im Medium visualisierter Messungen

Eine rekonstruktive Studie von Messpraktiken in der betrieblichen Gesundheitsförderung

Health education in the medium of visualized measurements

A reconstructive study of measurement practices in occupational health promotion

Zusammenfassung

Visualisierungen dienen innerhalb medizinischer Messungen als Medium der Vermittlung und Kontextualisierung von Messresultaten. Über das betriebliche Gesundheitsmanagement (BGM), das unter Gesundheitsförderung auch die Erzeugung von Gesundheitskompetenz subsumiert, haben solche Messungen und ihre Visualisierungen in Arbeitskontexte Einzug gehalten. Der These folgend, dass jene Visualisierungen kontextabhängig und interpretationsbedürftig sind, stellen wir die Frage, wie Messungen und Visualisierungen im BGM (pädagogisch) gerahmt werden, und wie die Akteure damit umgehen. Im Anschluss an betrieblich organisierte Herzratenvariabilitätsmessungen wurden drei MitarbeiterInnen und der durchführende Messexperte narrativ interviewt. Die Ergebnisse zeigen, dass die TeilnehmerInnen die Messung vor dem Hintergrund ihrer Gesundheitsorientierungen unterschiedlich erfahren: als Wettbewerb, als etwas Empörendes und der ärztlichen Vergewisserung Bedürftiges und als etwas, das Ohnmacht hervorruft. Zusammenfassend ließ sich zeigen, dass die Ambiguität von Messresultaten im Messprozess unzureichend thematisiert wurde, und dass die verwendeten Visualisierungen für die TeilnehmerInnen eine weit höhere Bedeutung besaßen als die mündlichen Kontextualisierungen des Messexperten. Ein Umstand, der vom Messexperten nicht berücksichtigt wurde, und der in Bezug auf

Abstract

Within medical measurements, visualizations serve as a medium for communicating and contextualizing measurement results. By way of occupational health management, subsuming health promotion and the acquisition of health literacy, such measurements and their visualizations found their way into working contexts. Following the thesis that these visualizations are context-dependent and need to be interpreted, this article raises the question of how measurements and visualizations in occupational health management are (pedagogically) framed and how the actors deal with them. Referring to these questions, three employees of an educational organization, who participated in a company-organized heart rate variability (HRV) measurement, as well as the operating measurement expert, were interviewed narratively. The results show that the participants have experienced the measurement differently in the context of their health orientations: as a challenge, as something shocking, which required the validation of a doctor and as something that causes helplessness. In summary, the authors were able to show that the ambiguity of measurement results was insufficiently discussed in the measurement process, and that the participants have attached a far greater importance to the visualizations than to the oral contextualizations of the measurement expert. A fact that has not been taken into account by the measure-

gesundheitsedukative BGM-Messungen mit Ergebnisvisualisierung messethische Reflexionen angeraten erscheinen lässt.

ment expert and that, in the context of health-educative measurements with visualizations of results on behalf of occupational health management, makes ethical reflections seem advisable.

Schlagwörter: Gesundheitspädagogik, Visualisierung, Dokumentarische Methode, Betriebliches Gesundheitsmanagement, medizinische Messung, Responsibilisierung, Erwachsenenbildung, Messethik, Konstruktion von Wissenschaftlichkeit

Keywords: health education, visualization, documentary methodology, occupational health management, medical measurement, responsabilization, adult education, ethics of measurement, concepts of science

1 Einleitung

Visualisierungen in Form von Diagrammen, Graphen, Grafiken und Bildern sind aus der Medizin sowohl als Forschungs- und Diagnoseinstrument als auch als Instrument der Demonstration und Edukation nicht wegzudenken. Medizinische Messungen, an sich flüchtige Prozesse, werden über Visualisierungen gewissermaßen haltbar gemacht. Auf diese Weise können medizinisch wesentliche Aspekte von Messungen innerhalb der Arzt-Patienten-Kommunikation intersubjektiv nachvollziehbar demonstriert, expliziert und durch Handlungsempfehlungen oder -appelle kontextualisiert werden. Allerdings sind Visualisierungen *als* Ergebnisse von bildgebenden diagnostischen Verfahren (bspw. Röntgenbilder) bzw. *von* Ergebnissen sonstiger Messungen (bspw. Bluttests) interpretationsbedürftig und müssen kontextabhängig gedeutet werden.

Im Zuge der Ausweitung des Gesundheitsbegriffs haben gesundheitsbezogene Aufgaben – im Sinne von Gesundheitsförderung und -kompetenz – Bereiche wie Arbeit und Lebensstil zunehmend durchdrungen (vgl. O'Brien 1995). Als Domäne öffentlich geförderter Erwachsenenbildung wird Gesundheitskompetenz im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements (fortan BGM zunehmend zu einem Eigenthema von Unternehmen (vgl. Petzi/Kattwinkel 2016, S. 5). Unter anderem werden den Angestellten (quasi-)medizinische Messungen angeboten (wie bspw. Herzratenvariabilitätsmessungen, Belastungs-EKGs, Body-Age-Checks etc.). Auch hier werden Techniken der Visualisierung eingesetzt, die demonstrativen und edukativen Zwecken dienen.

Mit Blick auf den pädagogischen Anstrich solcher Maßnahmen betrieblicher Gesundheitsförderung verbunden mit der These, dass die in betriebliche Gesundheitspraktiken eingebundenen Visualisierungen als interpretationsbedürftige *gemachte* Fakten mit „kontextspezifischen Sinn- und Handlungsimplicationen“ (Burri 2008, S. 346) zu begreifen sind, stellen sich mehrere Fragen: Wie wird mit Messungen im Kontext von BGM umgegangen? Und welche Rolle spielen Visualisierungen in diesem Rahmen? Welche Verständnisse von Gesundheit liegen diesem Umgang mit den Messungen zugrunde? Und wie werden (gesundheits-)pädagogische Appelle und ein pädagogisches Setting innerhalb von Messungen und Visualisierungen gestaltet und verstanden?

In einer explorativen Herangehensweise haben wir diese Fragen anhand eines konkreten BGM-Angebots einer staatlichen Bildungsorganisation (aus Gründen

der Anonymisierung bleibt diese ungenannt) untersucht, das die freiwillige Teilnahme an einer Herzratenvariabilitätsmessung (HRV-Messung) umfasste. Bei dieser Messung waren Visualisierungen in zweifacher Weise involviert: einmal als instruktive, die Handlungen der TeilnehmerInnen unentwegt anleitende Visualisierung *während* der Messung, und zum Zweiten als Visualisierung der Messergebnisse nach der Messung. Sowohl mit den an der Messung teilnehmenden Angestellten der Organisation als auch mit dem die Messung durchführenden Experten wurden leitfadengestützte, narrative Interviews zum Umgang mit der Messung und den Visualisierungen geführt. Mithilfe der dokumentarischen Methode wurden so unterschiedliche Gesundheitsorientierungen und Umgangsweisen mit der Messung und den Messergebnissen auf beiden Seiten – der Vermessenen und des Messenden – rekonstruiert und im Sinne einer komparativen Analyse miteinander kontrastiert.

Im Folgenden nähern wir uns der Fragestellung, indem die Entwicklung betrieblicher Gesundheitsförderung in programmatischer Hinsicht skizziert wird (2.). Anschließend werden vor dem Hintergrund von HRV-Messungen Messpraktiken zur Konstruktion von Wissenschaftlichkeit und Wahrheit diskutiert (3.). Es folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse zum Umgang mit der Messung und den Visualisierungen (4.). Zuletzt werden sowohl die Ergebnisse der verschiedenen Umgangsweisen mit den Visualisierungen und der Messung vor dem Hintergrund der verschiedenen Gesundheitsorientierungen der TeilnehmerInnen als auch das (gesundheits-)pädagogische Setting solch einer Messung diskutiert (5.).

2 Betriebliche Gesundheitsförderung zwischen Erziehung und Responsibilisierung

2.1 Zur Genese betrieblicher Gesundheitsaufgaben im Kontext sich wandelnder Verständnisse von Gesundheit und Gesundheitspädagogik

Gesundheit wurde in abendländischer Tradition gleichermaßen als etwas Bewahr- und Wiederherstellbares begriffen (vgl. Hörmann 1999, S. 5). Im Zuge der Etablierung einer naturwissenschaftlich orientierten Medizin im 19. Jahrhundert rückte das Interesse an der Entstehung und Heilung von Krankheiten zunächst prominent in den Vordergrund (vgl. Riha 2004, S. 25). In diesem Geist entstand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das sogenannte Risikofaktorenmodell aus der Isolierung von zahlreichen Krankheit begünstigenden Faktoren, sodass Krankheit als etwas verstanden wurde, dem man – unter den Voraussetzungen der gesamtgesellschaftlichen Aufklärung und eines entsprechenden individuellen Verhaltens – (absichtsvoll) entgegen konnte.

Angestoßen durch die 1986 publizierte Ottawa-Charta der World Health Organization (WHO), die Gesundheit als „Zustand des umfassenden körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen“ (WHO, 1986) definierte, vollzog sich ein programmatischer Paradigmenwechsel: Salutogenese statt Pathogenese. Damit verschoben sich auch

gesundheitspädagogische Sichtweisen: Während das pädagogische Mittel zur Krankheitsvermeidung Gesundheitserziehung bzw. bis etwa Ende der 1950er Jahre gesundheitliche Volksbelehrung (vgl. Nöcker 2017) lautete, setzte das neu entstehende Konzept der Gesundheitsförderung vermehrt auf Gesundheitsbildung (vgl. Brandt/Dierks 2014, S. 20–21). Pädagogisches Spezifikum ist vor allem die Vermittlung von gesundheitsbezogenen Inhalten (vgl. Schneider 2014, S. 71).

Die hier erfolgte Schwerpunktverlagerung lässt sich anhand der genutzten Begriffe verdeutlichen: In der Volksbelehrung steht das Volk als Adressat von politischen Anliegen (wie bspw. die Verbesserung der „Volksgesundheit“) im Fokus. Als ein vor allem in der politischen Bildung der Kaiserzeit, des Nationalsozialismus, der DDR, aber auch der Besatzungsmächte nach 1945 gebräuchliches pädagogisches Konzept (vgl. Sander 2002, S. 12–15) impliziert die Volksbelehrung, stärker noch als die Gesundheitserziehung, ein hierarchisches pädagogisches Verhältnis, um politische Zwecke zu erreichen (vgl. Sander 2002, S. 17). Erziehende hingegen agieren absichtsvoll im Sinne werthaltiger Konzepte (vgl. Göhlich 2007, S. 14–15), wobei politisch-ideologische Herrschaftslegitimation oder Missionierung dabei nicht im Vordergrund stehen. Während die pädagogischen Perspektiven der Belehrung und Erziehung die Außeneinwirkung auf die Zu-Belehrenden und Zu-Erziehenden betonen, verweist eine Perspektive der Bildung, wie sie im Konzept der Gesundheitsbildung zum Tragen kommt, stärker auf reflexive Momente des pädagogischen Prozesses (vgl. Dörpinghaus/Poentisch/Wigger 2008, S. 137) und damit auf die Selbsttätigkeit des sich-bildenden Subjekts. Von der Volksbelehrung zur Gesundheitserziehung zur Gesundheitsbildung – in dieser Entwicklung spiegeln sich also Veränderungen der Adressierung (vom Volkskollektiv zum Individuum) und der pädagogischen Relationierung (von der Dualität einer erziehenden Obrigkeit und eines zu erziehenden Individuums einerseits zum sich selbst an Welt bildenden Individuum andererseits).

Im Zuge dieser Transformationen wurde die Gesundheitsrelevanz der Arbeitswelt als programmatische Neuerung entdeckt. Gesundheitspädagogisch wurde diese Neuerung mit dem Begriff der Gesundheitsbildung eingeholt. Diese hätte sich, so sie tatsächlich als Gesundheitsbildung gemeint wäre, an nichts Geringerem als Welt abzuarbeiten. In der Ottawa-Charta postulierte die WHO analog dazu, dass der Gesundheitssektor es allein nicht vermöge, die Bedingungen für eine umfassende Gesundheitsförderung zu schaffen, weshalb die Mithilfe von Regierungen, lokalen Institutionen, Industrie, Medien, Individuen, Familien und Gemeinschaften gefragt sei (vgl. WHO, 1986). In der Konsequenz stellte sich die Aufgabe der Gesundheitsförderung nun auch innerhalb von privatwirtschaftlichen Betrieben, während Gesundheitserziehung und -bildung bis dato überwiegend Aufgabe der formalen Bildung sowie der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung gewesen waren (vgl. Brandt/Dierks 2014, S. 20).

Infolgedessen zielt das betriebliche Gesundheitsmanagement mit dem operativen Kern der betrieblichen Gesundheitsförderung (fortan BFG) auf die Implementation eines Managementsystems zur Hervorbringung und Erhaltung von MitarbeiterInnengesundheit. Sie umfasst Maßnahmen der Vermehrung gesundheitlicher Ressourcen und der Senkung gesundheitlicher Belastungen im Unternehmen, wobei im Sinne der Salutogenese die Stärkung der Gesundheitskompetenz (health literacy) der MitarbeiterInnen als Voraussetzung für ein gesundes und gesundheitsbewusstes Leben (vgl. Faller/Lang 2016, S. 213) postuliert wird.

Es ist dabei sicher kein Zufall, dass betriebliche Gesundheitsförderung heute bevorzugt Gesundheitskompetenz erzeugen soll – besitzt das Konstrukt der Kom-

petenz gegenüber den Begriffen der Erziehung und Bildung doch den Vorteil einer bereits erfolgten internationalen Operationalisierung und Institutionalisierung. Das Konstrukt der Gesundheitskompetenz entspricht damit dem auf Zahlen basierenden und auf Vergleichbarkeit abzielenden Kommunikationsstil von Organisationen (vgl. Schäffer 2016, S. 76).

2.2 Die individuelle Verantwortung von Gesundheit: Gesundheit(-skompetenz) für den Betrieb

Der Wandel programmatischer Gesundheitsverständnisse in Richtung einer starken Betonung des Bewahrens und Förderns von Gesundheit hat nicht nur zu einer zunehmenden Bedeutsamkeit von Gesundheit in immer mehr Lebensbereichen geführt, sondern auch zu einer stärkeren Hervorhebung der Eigenverantwortung des Individuums. Die vom deutschen Bundesministerium für Gesundheit ins Leben gerufene Allianz für Gesundheitskompetenz erklärt in einem Grundsatzpapier, dass die stärkere Einbindung der Menschen in ärztliche Diagnostik und Therapie diese in ihrer „informierten Entscheidung und in ihrer Selbstbestimmung“ (Bundesministerium für Gesundheit 2017, S. 3) unterstütze.

Kritisch wird diese Tendenz der Erhöhung der Eigenverantwortung des Individuums unter Schlagworten wie „Ökonomisierung des Sozialen“, „Responsibilisierung“ (jeweils Bröckling 2007, S. 12) und „healthism“ (u.a. Roberts 2014) gefasst, wobei im Fokus der Kritik zumeist das Prinzip der Gesundheit *für* den Betrieb steht. Auf das Erzeugen eines angemessenen Umgangs mit der neuerdings als Ressource gedeuteten Gesundheit zielt das Konzept der Gesundheitskompetenz ab (vgl. Kickbusch 2006, S. 15–16). Im programmatischen Kern geht es dabei um den Erwerb von Fähigkeiten zur kundigen Suche und Interpretation von Gesundheitsinformationen und -daten, um „die richtigen Entscheidungen für eine gesunde Lebensweise oder zur Krankheitsbewältigung“ (Bundesministerium für Gesundheit 2017, S. 3) treffen zu können.

Dabei tragen privatwirtschaftliche Anbieter betrieblicher Gesundheitsleistungen durch Modelle der Gratifizierung des Sammelns persönlicher Gesundheitsdaten normative Anreizmodelle in das Unternehmen. Zeitgenössische BGF umfasst damit, unter dem Einsatz von Selbst-überwachungs- und -vermessungstechnologien, zunehmend auch unternehmensinterne und übergreifende Wettbewerbe (wie moove, dacadoo, Global Challenge) um das je beste – im Sinne der programmspezifischen Operationalisierung – Gesundheitsverhalten. „[D]urch die[se] Kontextualisierungen [werden] aus *deskriptiven* Daten *normative* Daten. Normative Daten sind solche, die soziale Erwartungen an ‚richtiges‘ Verhalten, ‚richtiges‘ Aussehen, ‚richtige Leistung‘ usf. in Kennzahlen ‚übersetzen‘ und damit ein *bestimmtes*, sozial erwünschtes Verhalten geradezu einfordern.“ (Selke 2016, S. 63).

Der Einsatz von (Selbst-)vermessungstechnologien in der BGF lässt sich in dieser Lesart als eine doppelte soziale Kontextualisierung von Daten verstehen: Zum einen wird ‚richtiges‘ Gesundheitsverhalten über Kennzahlen normiert. In der Verankerung dieser Datenkontextualisierung im Betrieb, der externe Dienstleistungen hierfür einkauft, dokumentiert sich zum anderen, dass die Vermessung und Verdatung individuellen Gesundheitsverhaltens im Rahmen einer Gesundheit für den Betrieb *durch* den Betrieb selbst legitim ist. Es handelt sich dabei aber nicht um einen direkten Beeinflussungsmechanismus, da die Daten der-

zeit von den Unternehmen nicht eingesehen werden und dementsprechend keine Sanktionierung von unerwünschten Verhaltensweisen stattfindet. Die Maßnahmen lassen sich vielmehr der *pädagogischen Intention* der BGF zuordnen, gesundheitskompetente MitarbeiterInnen zu erzeugen, deren Selbstsorge sich auf die Einübung und Enaktierung eines normierten Gesundheitsverhaltens richtet.

3 Wahrheit und Wissenschaftlichkeit durch Visualisierung am Beispiel der HRV-Messung

Messpraktiken, wie sie auch in der BGF zum Einsatz kommen, funktionieren in ihrer Kommunikation eines (normativen) gesundheitsbewussten Verhaltens über Quantifizierung, welche mit der Hoffnung einer genaueren und feineren Erfassung von Gesundheit in ihren jeweils spezifischeren Ausprägungen einhergeht (vgl. Swan 2013, S. 90). Visualisierungen geben den gemessenen Konstrukten, wie der Herzratenvariabilität, dem Blutzucker oder der Rückenmuskulaturspannung ein Gewand und somit Sichtbarkeit; die Affekte mit denen diese Konstrukte einhergehen sind zwar zumeist spürbar, aber die Konstrukte als solche nicht unmittelbar evident. Heintz und Huber (2001, S. 9) heben hervor, dass den finalen Bildern „viele Apparaturen, Operationsschritte, Entscheidungen“ vorangegangen sind, was aus den Bildern keine Abbilder, sondern „visuell realisierte theoretische Modelle bzw. Datenverdichtungen“ macht, deren Entstehungsgeschichte für die BetrachterInnen undurchsichtig bleibt. In ihrer Funktion als Kommunikationsmedien begrenzen Visualisierungen jedoch „die Bandbreite der durch sie bestimmten Artikulationsformen und sie sind somit nicht als neutrale Übertragungskanäle zu verstehen, sondern als sinnstrukturierende Vermittlungsinstanzen“ (Beck 2013, S. 39). Visualisierungen sind sozial hergestellte visuelle Repräsentationen, die interpretationsbedürftig sind und kontextabhängig gedeutet werden. Für die Herstellung wie auch die Nutzung von interpretierenden Abbildungen ist demnach ein geschultes Urteil notwendig (vgl. Daston/Galison 2007, S. 329).

Die HRV-Messung, auf welche wir uns in diesem Beitrag exemplarisch als Mess- und Visualisierungspraktik im BGM beziehen, wird genutzt, um autonom-nervöse Regulationsprozesse zu untersuchen (vgl. Wittling/Wittling 2012, S. 17). Bei ihr wird davon ausgegangen, dass aufeinanderfolgende Herzschläge ständig variieren, während eine starre Abfolge als Stressindikator interpretiert wird (vgl. Wittling/Wittling 2012, S. 17). Da die Herznerven Sympathikus und Parasympathikus eine jeweils steigende bzw. sinkende Herzfrequenz auslösen, wird die HRV als Indikator für deren Aktivierungsniveau angesehen (vgl. Eilers 1999, S. 28). Es gibt Hinweise darauf, dass sich bei chronischem Stress die sonst schnelle Anpassungsfähigkeit des autonom-nervösen Systems verändert (vgl. Wittling/Wittling 2012, S. 240–242). Die HRV-Messung – auch im BGM – soll entsprechend Hinweise auf chronischen Stress geben. Die oftmals postulierte Aussagekraft der Herzfrequenzmaße für die psychische Belastung wird an anderer Stelle aber auch angezweifelt (vgl. bspw. Eilers 1999, S. 137–140). Togo und Takahashi (2009) identifizieren neben Stress und psychischer Beanspruchung weitere Einflussfaktoren auf die HRV (Rauchen, Bluthochdruck, Atemfrequenz, spezifische Medika-

mente etc.), welche kontrolliert werden müssten, um valide Ergebnisse zu erhalten. Auch die Messdauer und -frequenz spielt in diesem Kontext eine Rolle.

Bei der hier untersuchten HRV-Messung im Rahmen des BGM passen die TeilnehmerInnen ihre Atmung an eine auf einem Bildschirm visualisierte Simulation an, die für die Einatmung eine sich auffüllende Säule und für die Ausatmung eine sich leerende Säule zeigt. Währenddessen wird die Herzratenvariabilität der TeilnehmerInnen aufgezeichnet und in Form einer Kurve visualisiert. Das Ergebnis dieser Messung wird dann über eine eingefärbte Graphik kommuniziert, in welcher mehrere durchschnittliche Messwerte in einem Kreis, der von innen nach außen von Rot über Gelb in Grün übergeht, eingezeichnet sind. Das heißt, dass die Ergebnisse des interpretationsintensiven HRV-Messverfahrens über ambiguitätsfreie Zahlenkommunikation und ein ambiguitätsarmes Ampelfarbschema vermittelt werden. Daneben signalisiert ein farbiger Balken – als „Stressindex“ bezeichnet – sowohl als Legende als auch als Ergebnisvisualisierung gedacht Rot als hohen, Gelb als mittleren und Grün als niedrigen Stressindex. Ein etwaiger Einfluss oben genannter Faktoren auf die Messergebnisse kann hierbei nicht abgebildet werden. Die Messergebnisse bedürfen daher der gemeinsamen Kontextuierung durch den/die MessexpertIn und die vermessene Person.

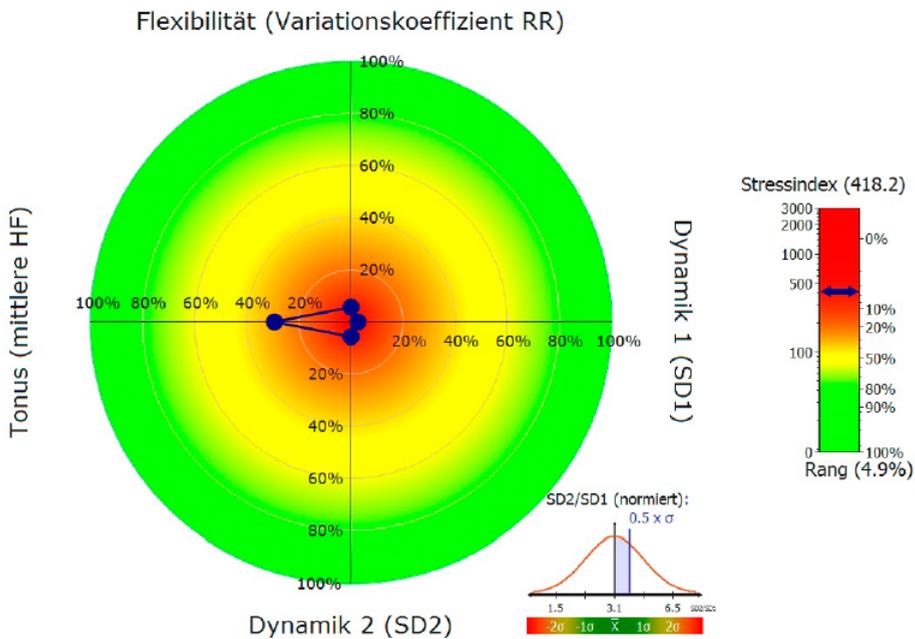


Abb. 1: Visualisierung der HRV-Messergebnisse, Quelle: Limmer 2015

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Erhebungssetting, Sample und Auswertungsmethode

Es konnten drei an einer HRV-Messung Teilnehmenden der von uns untersuchten Organisation für ein Interview gewonnen werden, um über ihre Erfahrungen zu berichten. Der interviewte Teilnehmer Herr Schreiber ist männlich, etwa 30 Jahre alt und wissenschaftlicher Mitarbeiter. Die Interviewten Frau Müller und Frau Fuchs sind weiblich, in der Verwaltung tätig und etwa 60 Jahre alt. Neben den drei TeilnehmerInnen erklärte sich auch der Durchführende der Messung Herr Pohl, der als Angestellter eines externen BGM-Dienstleistungsunternehmens beschäftigt ist, zu einem Interview über Ablauf und Zweck der Messung bereit. Er ist Sportwissenschaftler und etwa 35 Jahre alt. Die Namen der InterviewpartnerInnen sind hier anonymisiert und das Alter der Interviewten nur als ungefähre Angabe beschrieben. Es wurden sowohl TeilnehmerInnen der Messung als auch der Durchführende der Messung befragt, um die jeweils unterschiedlichen Rahmung der Messung und der Visualisierung vor den jeweils unterschiedlichen Hintergründen rekonstruieren und miteinander in Verhältnis setzen zu können.

Alle InterviewpartnerInnen wurden narrativ befragt, um möglichst an ihre Erfahrungen mit der Messung und ihr implizites Wissen anzuknüpfen (vgl. Nohl 2012, S. 17). Methodologisch wird dabei davon ausgegangen, dass sich in Erfahrungen das implizite bzw. „a-theoretische“ (Mannheim 1980, S. 73) Wissen artikuliert, welches die Praxis strukturiert. In Narrationen von Erlebtem würden dementsprechend „die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns“ (Schütze 1987, S. 14) homolog reproduziert. Für die fokussierten narrativen Interviews wurde je ein Leitfaden für die TeilnehmerInnen-Interviews und das Messexperten-Interview entworfen.

Als Auswertungsmethode wurde die dokumentarische Methode gewählt, weil sie zum einen methodologisch praxeologisch grundiert ist (vgl. Bohnsack 2008; Bohnsack 2017) und zum anderen in der Auswertung nicht zwangsweise auf biographische Verlaufskurven (vgl. Schütze 1983) oder biographisches Erleben (vgl. u.a. Rosenthal 1995) zielt, sondern unserem Forschungsinteresse entsprechend auch mit einem fokussierten narrativen Interview *bestimmte* Erlebnisse erforscht werden können. Das Ziel war entsprechend die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der TeilnehmerInnen, also ihres der Praxis zugrundeliegenden „modus operandi“ (vgl. Bohnsack 2008, S. 194) bezüglich der Messung. In der Interpretation der Interviews ging es entsprechend nicht darum, wie die Messung *wirklich* ablief, sondern darum, *wie* die Erfahrung mit der Messung jeweils in die (gesundheitsbezogenen) Orientierungsrahmen der Befragten eingewebt wird.

Im empirischen Teil dieses Artikels werden die Ergebnisse als verdichtete, reflektierende Interpretationen dargestellt, wodurch in der Abstraktion die Orientierungsrahmen der Einzelfälle sichtbar gemacht werden sollen. Im Folgenden sollen nun die Rekonstruktionen der Orientierungsrahmen der Fälle im Vergleich zueinander dargestellt werden. Dazu werden die Gesundheits- und Körperorientierungen der Vermessenen als Hintergrundfolie (4.2) für ihre jeweilige Umgangspraxis mit der Messung und den Messdaten (4.3) rekonstruiert und im Anschluss daran die Orientierungen des Messexperten (4.4) beleuchtet.

4.2 Gesundheits- und Körperorientierungen der Vermessenen als Hintergrund des Umgangs mit Messungen und Messdaten

Als Hintergrund für die Interpretation der Messwerte und des Umgangs mit der Messung an sich ließen sich bei allen Beteiligten unterschiedliche Orientierungen bezüglich der eigenen Gesundheit und vor allem deren Verfügbarkeit, aber auch bestimmte Körperbilder rekonstruieren.

Für *Herrn Schreiber* ist Gesundheit bspw. ein Mittel zur hedonistischen Lebensführung, wobei er zwischen momentaner und langfristiger Gesundheit, mit der man „als alter Opa auch noch aktiv ist“ (Z. 332–333) differenziert. Dabei steht es in der Selbstverantwortung, gesund zu bleiben und im Alter gesund zu sein. Gesundheit wird in einer *kompetitiven Orientierung mit (sportlicher) Leistungsfähigkeit gleichgesetzt*. Nur durch den Erhalt der Leistungsfähigkeit, im Sinne von „Durchhaltefähigkeit“ (Z. 345) kann der Spaß am Leben erhalten werden. Der Rahmen der Gesundheitsorientierungen bildet die Machbarkeit von Gesundheit durch Sportlichkeit:

„wenn man sportlich ist ja ich glaub das hat halt n unglaublichen Effekt auf alle möglichen Bestandteile ja des Organismus und ich glaub deswegen sollte man das auch irgendwie in der Gesundheitsbetrachtung miteinbeziehen ja weil nur gesund ernähren und ja nichts Schädliches machen führt langfristig glaub ich auch nich zu den besten Ergebnissen“ (Z. 361–367).

Sportlich-Sein wird hier zu einer normativen Verallgemeinerung gesteigert, die in der Orientierung an einer selbstverantwortlichen Gesundheitsvorsorge endet. Hier dokumentieren sich zum einen die Ablehnung eines als passiv wahrgenommenen Gesundheitsverhaltens und zum anderen die Leistungsorientierung, nach den besten Ergebnissen zu streben.

Passend dazu lässt sich anhand von Herrn Schreibers Erzählungen ein mechanistisch-utilitaristisches Körperbild rekonstruieren. So wird bspw. ein Pulsmesswert in Form einer Metapher erklärt, dass beim Einatmen „n bisschen mehr Druck aufm Kessel“ (Z. 71) ist und die Halsschlagader als „Sensor“ (Z. 72) dem Herz vermittelt, schneller schlagen zu müssen. Vermessene Körperfunktionen werden im Modus einer Abstraktion von eigendynamischen physiologischen Systemabläufen beschrieben. Ähnlich mechanistisch beschreibt er sein Verständnis vom Zusammenspiel von Leistungsfähigkeit und Gesundheit in einer Analogie von Herz- und Motorleistung. Beim TÜV könne man dem Motor genau ansehen, ob er auch mal gefordert wurde. Ähnlich verhält es sich mit dem Herzmuskel. In der Analogie muss auch dieser, wie der Motor „Leistungsspitzen“ (Z. 359) erfahren um Verkalkungen und Ähnlichem vorzubeugen.

Im Gegensatz dazu scheinen *Frau Müllers* Gesundheitsorientierungen zumeist an die Gegenwart und den reibungslosen Ablauf des Alltags geknüpft und weniger im kompetitiven Sinne leistungsorientiert zu sein. Das wird einerseits – und in Abweichung von Herrn Schreiber – durch ihr Verständnis von Gesundheit als Wohlbefinden, andererseits durch die utilitaristische Sicht auf Sport und körperliche Betätigung *als Mittel zur Herstellung physischer und psychischer Belastungs- respektive Arbeitsfähigkeit* deutlich. Erst unter Bezug auf einige gesundheitsbezogene kritische Lebensereignisse wird deutlich, dass Frau Müller Gesundheit auch auf die Zukunft projiziert, wobei eine Kausalkette zwischen ge-

genwärtiger Lebensweise, insbesondere Arbeitsbelastung und zukünftiger Gesundheit hergestellt wird. Sie betont dabei sowohl die Fähigkeit zur eigenen Einflussnahme auf Gesundheit und Wohlbefinden als auch deren Subjektivität:

„Aber is aber is natürlich man muss was machen und man muss auf sich selbst schauen und ja gut Sport is das gehört alles dazu. und da muss man dann eben die richtige Auswahl [treffen] dass des dann auch einem gut tut“ (Z. 290–294).

Gesundheit wird von Frau Müller somit analog zu Herrn Schreiber in die Verantwortung des Subjekts gelegt, welches darauf achten muss, physisch wie psychisch gesund zu bleiben. Die Verleihung der Attribute „Gesund“ und „Krank“ ist dabei in Frau Müllers Gesundheitsorientierung medizinischen ExpertInnen und Methoden vorbehalten.

Auch im Fall von Frau Müller lässt sich ein mechanistisch-utilitaristisches Körperbild rekonstruieren, wie in der Metapher „sich Schwung holen“ (Z. 27) durch Bewegung wie auch dem bewussten Einsatz körperlicher Betätigung zur Erreichung unterschiedlicher Zwecke deutlich wird. Ihre Perspektive ist jedoch pragmatisch-funktional was in ihrer Schilderung der Zusammenhänge zwischen körperlicher Fitness und Wohlbefinden deutlich wird:

„ich glaube man muss schon n bisschen was machen damit man auch fit bleibt körperlich um sich dann dementsprechend wohl zu fühlen man darf es aber da auch nicht überreiben; denn das kann ja auch zu Stress ausarten [...] und wenn ich mal schlapp kaputt nach Hause komme dann stress ich mich auch nicht dass ich sage so jetzt noch-mal zwanzig Minuten Trampolin dann isses schon mal so dass ich mich dann einfach mal auf's Sofa setze und dann irgendwann die Beine hochlege und dann eben auch einschlaf.“ (Z. 278–288).

Im Gegensatz zu Herrn Schreiber, der auf die Erzielung von Bestwerten in Bezug auf Gesundheit und Fitness abzielt, ist Frau Müller an der Norm, und zwar im Kontext der Funktion, orientiert. Sie nutzt Sport und körperliche Betätigung ganz bewusst, um einerseits fit für den Arbeitsalltag zu sein, andererseits den Arbeitsalltag zu verarbeiten. Es geht Frau Müller, die bereits physische wie psychische Belastungssituationen und Einschränkungen erfahren hat, darum, ihre Arbeits- und Belastungsfähigkeit aufrecht zu erhalten.

Gesundheit und Fitness, in *Frau Fuchs'* Verständnis bedeutet das „wenns mir gut geht“ (Z. 255) und „wenn ich fit bin“ (Z. 280), sind für sie Bedingungen für „Lebensqualität“ (Z. 254). Dieser Bedeutungsaspekt von Gesundheit, den Frau Fuchs eher abstrakt ausführt und nicht mit eigenen Erfahrungen untermauert, wird ergänzt durch den Bedeutungsaspekt der *Gesunderhaltung für die Familie*. Gesundheit ist relevant, damit „meine Familie auch was hat von mir“ (Z. 261–262). Darüber hinaus beschreibt sie, noch einige Jahre bis zur Rente zu haben, die sie trotz Arbeitsstress „schon noch durchziehen“ (Z. 25–26) wolle. In der Summe bettet sich Frau Fuchs' Gesundheitsorientierung in ihre (an weibliche Normalbiographien angelehnte) Vorstellung von Familien- und Berufsleben ein, wobei eine gute Gesundheit einerseits unterstützen würde, dass sich Frau Fuchs ihrer Familie widmen kann und andererseits dazu dient, die Berufsarbeit bis zum Zeitpunkt der geplanten Verrentung zu leisten. Familie und Arbeitswelt stehen sich dabei tendenziell antagonistisch gegenüber, da Frau Fuchs' häusliches Umfeld für sie ein Kraftort ist, wohingegen das Arbeitsumfeld als stressig und zu laut empfunden wird.

Auch bei Frau Fuchs finden sich in Bezug auf ihren Körper, insbesondere das Herz, mechanistisch anmutende Sprachbilder. Dabei verkörpern das Herz und die

Sprachbilder ihre jeweiligen Lebenszusammenhänge: Als Frau Fuchs in der Relativierung ihrer HRV-Messungsergebnisse davon spricht, einerseits in der Arbeit gestresst zu sein und andererseits Betablocker einnehmen zu müssen, verweist sie darauf, dass ihr Herz durch diese Faktoren durchaus „gedrückter“ (Z. 29) werden könne. Das gedrückte Herz verweist auf eine Lebenssituation, in der Frau Fuchs durch Arbeitsstress und Krankheit unter Druck ist. An anderer Stelle spricht sie davon, darauf zu achten, dass „mei Herz halt immer in Bewegung bleibt“ (Z. 289). Für Frau Fuchs ist dabei relevant, dass das Herz durch Bewegungsaktivitäten in Bewegung bleibt, was – im Gegensatz zur Idee des *perpetuum mobile* – einen fortwährenden Einsatz erfordert, „auch wenn der Schweinehund mal sagt naja heut nicht“ (Z. 286–287). Diese mechanistische Dimension von Frau Fuchs' Körperorientierung wird, im Kontrast zu Frau Müller und Herr Schreiber allerdings nicht durch utilitaristische Aspekte ergänzt, sondern dadurch, dass Frau Fuchs insbesondere körperliche Erkrankungen als unverfügbar wahrnimmt. Für Frau Fuchs ist nur sicher, dass sie von diesen betroffen ist, doch welche Hintergründe sie haben und wie sie benannt werden können, erscheint unzugänglich.

Insgesamt ist Frau Fuchs' Gesundheitsorientierung im Kontrast zu Herr Schreiber und Frau Müller nicht so stark auf Eigenverantwortung bezogen. Zwar nimmt Frau Fuchs Sport als gesundheitsförderlich wahr und besitzt Strategien, sich selbst zum Sport zu bewegen, auch wenn sie keine Lust hat. Doch ihr Umgang mit ihren Herzproblemen zeigt andererseits, dass Gesundheit bzw., im Kontrast dazu Krankheit, und insbesondere Frau Fuchs' Herzprobleme, für sie etwas Diffuses sind, dem sie eher ohnmächtig gegenübersteht.

4.3 Adaption der Messlogik, Suche nach Bestätigung, Abwägen der Bedingtheit: Wie die Vermessenen mit Messung und Messwerten umgehen

Entsprechend dieser differenten Orientierungen bezüglich Körper und Gesundheit gehen die Befragten auch unterschiedlich mit den Messungen und den Messwerten um:

Bezüglich der HRV-Messwerte zieht *Herr Schreiber* zumeist *wissenschaftliche Erklärungsweisen* heran. Die Messung vergleicht er dabei mit anderen ihm bekannten Messkontexten, wie dem EKG. Die Messung an sich scheint als sinnhaft erfahren worden zu sein, da die eigenen Handlungen während des Messens, wie die Anpassung der Atmung an die technischen Vorgaben, als fließendes Erleben in einer stringent anmutenden Abfolge berichtet werden und keiner Erörterung bedürfen. Die Visualisierung seiner Herzratenfrequenz – während des Messprozesses, in Echtzeit und für Herrn Schreiber auf einem Bildschirm sichtbar – irritiert jedoch zunächst:

„da es gab dann diese einzelnen Punkte äh die quasi den Herzschlag angegeben haben auf dem Diagramm und es ging ja eh schon wellenförmig und ich dachte oh Gott das vielleicht was Schlechtes vielleicht muss ich ja gucken dass es äh in einer Linie bleibt aber äh im Gegenteil je höher dieser Ausschlag is umso besser“ (Z. 75–79).

Unter Aneignung der Fachtermini des Experten wird diese Irritation aufgelöst und die überraschenden, da „relativ schlecht[en]“ (Z. 33–34) Messergebnisse, die nicht zum eigenen, positiven Gesundheitsempfinden passen, werden vor einem

kompetitiven Rahmen verhandelt: Die Erklärung der (schlechten) Werte wird nicht in einer möglichen fehlerhaften Durchführung oder Reliabilität der Messung gesucht, sondern es werden eigene nicht wahrgenommene Einflussmöglichkeiten erläutert. So hätte Herr Schreiber vor der Messung Yoga machen können, um „n bisschen drunter zu kommen“ (Z. 50). In seinem Orientierungsrahmen ist es somit die eigene Verantwortung, dafür zu sorgen, dass die Werte im Normalbereich sind. Im Modus der Leistungsorientierung argumentiert er weiterhin, dass er bei der Messung im nächsten Jahr bessere Ergebnisse erzielen würde. Eine spätere Messung scheint vor diesem Hintergrund nicht dazu zu dienen, den Gesundheitszustand zu überprüfen, sondern die Werte ‚zu korrigieren‘, die sich nicht kongruent zum eigenen Gesundheitsempfinden verhalten haben.

Ein völlig anderer Umgang mit den vermittelten Messwerten manifestiert sich bei *Frau Müller*: Im Gegensatz zu Herrn Schreiber, der die Messwerte mittels wissenschaftlicher Methoden erklärt, erkennt Frau Müller der HRV-Messung und den generierten Daten die Wissenschaftlichkeit ab. Dies wird bereits in der Schilderung der Messsituation deutlich, welche von Frau Müller analytisch-distanziert und auf die vermeintlich wesentlichen Aspekte reduziert, jedoch ohne ins Detail zu gehen, vornimmt. Als Beweis für die Unwissenschaftlichkeit der HRV-Messung und somit auch die Ungültigkeit der sie betreffenden Ergebnisse benennt Frau Müller die als ungenügend eingestufte Dauer der Messung: „in einer Minute kann man kein aussagekräftiges Ergebnis meiner Meinung nach nachweisen“ (Z. 48–49). Die distanzierte Erzählposition, die Frau Müller insbesondere in den Schilderungen der Messsituation und der Ergebnisse einnimmt, könnte in Zusammenhang stehen mit dem als lähmend erfahrenen Messergebnis: „dass man dann nich so so allein gelassen wird das also das fand ich dann schon is wie so so so’n Schlag“ (Z. 366–367). In dieser Lähmung zeigt sich, dass die Ergebnisse – trotz der später erfolgenden Negierung ihrer Wissenschaftlichkeit – zunächst als Fakten verarbeitet wurden, die zu einem bestimmten Grad doch glaubwürdig sind. Frau Müllers gesundheitsbiographischer Hintergrund plausibilisiert diesen zunächst paradox erscheinenden Umgang mit den Messwerten. Haben doch die bisherigen, biographisch relevanten ärztlichen Befunde durchgängig zugezweifelt.

Im weiteren Verlauf der Erzählung wandelt sich Frau Müllers‘ Umgang mit den Messwerten von *Lähmung* zu *Empörung*: „nur wollt ich das doch loswerden jetzt wo ich die Möglichkeit habe [in diesem Interview] etwas loswerden zu können hab ich gedacht so jetzt muss ich mich melden ich muss das mal sagen“ (Z. 64–67; Anm. d. Autoren). Dass die HRV-Messung unwissenschaftlich ist, lässt sich Frau Müller von ihrem Hausarzt – als medizinische Autorität – bestätigen. Interessant ist, dass für Frau Müller die Relativierungen des BGM-Experten scheinbar keine Rolle in Bezug auf ihren Umgang mit den visualisierten Messwerten spielen. Insbesondere, da der BGM-Experte laut ihrer Erzählung ihr gegenüber explizit benennt, dass ihre Medikamenteneinnahme das schlechte Ergebnis produziert haben könnte. Die Visualisierung scheint sich allein über die kulturell geteilte Signalfarbe Rot als sinnhaft zu konstituieren, wobei Frau Müller nicht expliziert, was die „drei Punkte im roten Bereich“ (Z. 39–40) aussagen.

Frau Fuchs macht die erhaltenen Messwerte zum Kontext ihrer Herzprobleme. Diese waren ihr – rekonstruierbar über Frau Fuchs‘ Unsicherheit in der genauen Benennung der Probleme und an einer vagen Sprechweise über das Fehlen einer genauen Diagnose nach einem Krankenhausaufenthalt – bisher unzugänglich geblieben. Frau Fuchs bezieht die vermeintlich „schlechten“ Messwerte nun auf ihre ohnehin vorhandenen Herzprobleme:

„ich hatte *sowieso* schon Vorfälle also au mit'n Herzen und so weiter ich hab Herz- äh Rhythmus- äh Störungen ghabt und Herzvorkammerflimmern und war ich im Krankenhaus und so weiter es konnte aber jetzt nichts genaues festgestellt werden u:nd äh *dann wieder der Test* und da war'n zwei Sachen hier im roten Bereich und ich hab mich dann scho bisschen sehr beängstigt“ (Z. 11–17; Kursivsetzung durch die Autoren).

Die in der HRV-Messung gewonnenen Werte besitzen für Frau Fuchs also Relevanz vor dem Hintergrund ihrer gesundheitlichen Probleme, die mit dem Herzen jenes Organ betreffen, das auch bei der – freiwilligen – Messung in den Fokus rückt. Frau Fuchs sucht nun angesichts ihrer Messwerte nach Anhaltspunkten für die Aussagekraft der Messung, wobei die vom Testleiter relativierend angesprochene Medikamenteneinnahme Frau Fuchs', die kurze Dauer der Messung und der Umstand, dass eine Kollegin „au die gleiche Bereiche“ (Z. 39) gehabt habe, Frau Fuchs zu der Schlussfolgerung veranlassen, dass diese Messungen womöglich nicht so genau seien. Insgesamt erscheint ihr Umgang mit den Messwerten als ein *unsicheres Abwägen der Bedingtheit der Messwerte*.

4.4 Überblick

Die empirischen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (siehe Tab. 1): Im Fall *Herr Schreiber* lässt sich ein Orientierungsrahmen der *Machbarkeit von Gesundheit* rekonstruieren, welche teilweise an eine Allmachtovorstellung grenzt. Schlechte Werte werden nicht als fixer (schlechter) Gesundheitszustand interpretiert, sondern als durch eigene Aktivitäten (wie eine Yogapraxis) im kompetitiven Sinne beeinflussbar. Gesundheit wird nach Herrn Schreiber individuell verantwortet, wobei der Körper bei der Umsetzung mechanistisch-funktional erscheint, um die eigene Leistungsfähigkeit – auch bis ins hohe Alter – aufrecht zu erhalten. Allgemein zeigt sich ein selbstsicherer Umgang mit den Messwerten, und die Messlogik im Sinne des Sichtbarmachens von körperlichen Zuständen mit wissenschaftlichen Methoden wird adaptiert.

Im Gegensatz dazu scheint *Frau Müller* die Messung vor einem Rahmen *pragmatischer Gesundheitsorientierung* zu verhandeln. Nach einer starken Verunsicherung durch die schlechten Messwerte, sucht sie ärztlichen Rat und lässt sich ihre Einschätzung der Unwissenschaftlichkeit der Messung rückversichern. Im Verlauf des Interviews lässt sich weiterhin eine empörte Haltung gegenüber der HRV-Messung rekonstruieren. Ähnlich wie bei Herrn Schreiber, verhandelt Frau Müller den Körper als etwas mechanistisch-funktionales, mit dem es u.a. möglich ist, die eigene Arbeitsfähigkeit aufrecht zu erhalten, wobei Gesundheitsvorsorge ebenfalls eigenverantwortlich erscheint. Der Unterschied ist aber, dass sie Gesundheit nicht kompetitiv als Leistungsfähigkeit, sondern in erster Linie als Wohlbefinden verortet. Im Vergleich zu Herrn Schreiber übernimmt Frau Müller nicht die Messlogik, sondern lässt sich vermeintliche Wahrheitsgehalte durch eine ärztliche Autorität bestätigen.

Die Diffusität der eigenen Krankheitsgeschichte bzw. eine *Ohnmacht bzgl. der eigenen Gesundheit* kontextualisiert bei *Frau Fuchs* den Umgang mit den Messwerten. Die schlechten Werte werden vor dem Hintergrund der ebenfalls schlechten Messwerte von Kolleginnen sowie der eigenen gesundheitlichen Probleme relativiert. Der Körper und Gesundheit erscheinen im Gegensatz zu den anderen beiden Orientierungsrahmen wenig verfügbar. Der Erhalt der eigenen Gesund-

heit dient dazu, für die Familie da sein, bis zur Rente arbeitsfähig bleiben und mit den eigenen Herzproblemen leben zu können.

Tab. 1: Vergleich der Orientierungsrahmen (eigene Darstellung)

	Machbarkeit von Gesundheit	Pragmatische Gesundheitsorientierung	Ohnmacht bzgl. Gesundheit
Verfügbarkeit und Verortung von Gesundheit	Erhalt der Leistungsfähigkeit; selbstverantwortliche Gesundheitsvorsorge	Erhalt des Wohlbefindens und Bewältigung des Alltags (funktional-normalisierend); selbstverantwortliche Gesundheitsvorsorge	Erhalt der Gesundheit für Familie und Erwerbsarbeit; diffuse Verfügbarkeit von Gesundheit
Körperorientierungen	Mechanistisch-funktional: „Dampf auf dem Kessel“	Mechanistisch-funktional: „Schwung holen“	Unverfügbar: „das gedrückte Herz“
Umgang mit den Messwerten	Adaption wissenschaftlicher Erklärungsweisen; kompetitiv	Aberkennung der Wissenschaftlichkeit; Rückversicherung bei Arzt und Empörung	Relativierung der schlechten Werte

4.5 Messtechnik, Messwertkontextualisierung und Salutogenese: zum Umgang des durchführenden Experten mit Messung und Messwerten

Vor dem Hintergrund des Gesundheitsverständnisses des Messexperten wird nachfolgend dessen Art des Umgehens mit den HRV-Messungen skizziert und mit den Umgangsweisen der Vermessenen kontrastiert. Danach gefragt, was Gesundheit für ihn bedeutet, antwortet der Messende *Herr Pohl* aus seiner Expertenrolle heraus und bezieht sich auf explizites Wissen über Gesundheit und den für seine Organisation typischen Umgang damit. Die Bedeutung von Gesundheit beschreibt er mit Bezug auf das Berufsfeld („Gesundheitsmanagement“, Z. 363) und Fachwissen („WHO-Definition“, Z. 364). Dass hierbei das „Salutogenesemodell [...] hilfreich“ (Z. 369) erscheint, verweist ebenfalls auf den zu erwartenden professionalisierten Zugang zum Thema Gesundheit. Man konzentriere sich auf die „Ressourcen“ (Z. 373). Betriebsärzte, die für den BGM-Dienstleister tätig sind, intendierten dementsprechend nicht, „Leute zu heilen oder zu behandeln sondern präventiv tätig zu werden“ (Z. 398–399).

Für Herrn Pohl ist dieses Gesundheitsverständnis eine beruflich-ideelle und explizit gewusste Grundlage seiner Tätigkeit im (auf Prävention fokussierten) Gesundheitsmanagement. Dies ist konträr zu den Gesundheitsorientierungen der Vermessenen, die auf implizite Weise deren Gesundheitshandeln leiten und mitunter auf die Bereiche Beruf, Alter und Familie verweisen. Das professionalisierte Gesundheitsverständnis von Herrn Pohl korrespondiert mit der Art und Weise, wie er mit Messung und Messwerten umgeht. Dabei spielt sowohl die technische Dimension des Messverfahrens als auch die Kontextualisierung der dargestellten Messergebnisse eine wesentliche Rolle.

Ersteres – die technische Dimension – lässt sich anhand der Erläuterungen von Herr Pohl zum Ablauf der Messung und ihren biophysiologicalen Hinter-

gründen, die mit hohem Detaillierungsgrad ausgeführt werden, als professionelle Handhabung der Messung rekonstruieren. Im Kontrast dazu steht die Bedeutsamkeit dieser technischen Dimension für die Vermessenen, die nicht über sein Expertenwissen verfügen. Deren punktuelles Wissen über technische Details der Messung bildet für sie eine Kontingenz reduzierende Deutungsressource in Bezug auf das Messverfahren vor Ort und die Messergebnisse. Herr Schreiber interpretiert eine wellenförmige Visualisierung während der Messung zunächst als Indiz für pathologische Abweichungen, wird später aber gewahr, dass eine wellenförmige Abbildung lediglich die physiologische Norm repräsentiert und kein Anlass für Besorgnis ist. Für Herr Pohl hingegen stellen sich solche Deutungsfragen nicht. Im Interview beschreibt er, dass „man auch einfach schon [sieht] wenn da ne Schwankung da is und man sieht Herzfrequenz passt sich die Atmung an des is ne rhythmische Schwankung ja dann is es schon mal gut ja“ (Z. 172–173; Anm. durch die Autoren). Für Frau Fuchs und Frau Müller hat das technische Detail der ein-minütigen Messungsdauer den Stellenwert einer Kontextinformation dergestalt, dass diese die Aussagekraft der Messung infrage stellt. Die kurze Dauer gilt ihnen als suspekt, während sie von Herrn Pohl als eine den organisatorischen Umständen geschuldete, aber selbstverständliche Notwendigkeit gerahmt wird.

Auch die Kontextualisierung der Messergebnisse, die nicht nur für die Vermessenen, sondern auch für den Messexperten eine zentrale Rolle spielt, wird von Herr Pohl durch die Anführung eines technischen Details fachlich legitimiert. Die HRV-Messung produziere im Gegensatz zu anderen Messverfahren keine Ergebnisse, die eine eindeutige Diagnose erlaubten: „es is jetzt nicht so bei der Messung wie bei Cholesterintest wo man jetzt ein Wert bekommt und dann sagen kann okay der liegt drüber oder der liegt drunter“ (Z. 37–40). So seien auch „subjektive [...] Stressbelastung“ (Z. 55–56), medikamentöse Behandlungen sowie Krankheitsvorgeschichten der TeilnehmerInnen als relevant für die Interpretation der Ergebnisse anzusehen. Sie würden als Kontextfaktoren in „das Gespräch zur Auswertung und zur Interpretation der Ergebnisse“ (Z. 67–68) einbezogen. Diese für die Interpretation der Messergebnisse offenbar wichtige Nachbesprechung spielt jedoch dabei, wie die Vermessenen ihren Messergebnissen Sinn geben, eine untergeordnete Rolle. In den Interviews zeigt sich deutlich, dass die *Visualisierungen und numerischen Darstellungen rund um die Messung für die Vermessenen weit eindrücklicher sind als die – womöglich relativierende – Kommunikation mit dem Experten*. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Vermessenen sich nachträglich umfangreich mit ihren visualisierten Messergebnissen auseinandersetzten, sie in Beziehung zu ihrem Gesundheitszustand und ihrer derzeitigen Lebens- und Berufssituation setzten, und teils sogar Rückmeldungen vom Arzt einholten (Frau Müller) oder sich vornahmen, die Messwerte beim nächsten Mal positiv zu beeinflussen (Herr Schreiber). Daran zeigt sich, dass der von Herr Pohl angeführte Zweck der Messungen, „die [Leute] zu sensibilisieren“ (Z. 350), offenbar erreicht wurde. Doch im Gegensatz zu dem von Herr Pohl weiter angesprochenen Ziel der Messung, „zu reflektieren okay wie gestresst bin ich eigentlich wie gut ist da die Fähigkeit (.) muss ich vielleicht ein bisschen drauf achten“ (Z. 346) arbeiteten sich die Vermessenen vor allem an der Ursachensuche ab. Einen zentralen Stellenwert erhielten dabei die durch die Visualisierung erzeugten und zunächst bestürzt wahrgenommenen Kontextualisierungen der Messergebnisse als „schlechte“ Messergebnisse.

5 Visualisierung und sprachliche Relationierung der HRV-Ergebnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Gesundheitsorientierungen

Als Hauptergebnis zeigt die Untersuchung unterschiedliche Umgangsweisen mit Messungen, Messwerten und Messwertdarstellungen bei den vermessenen Betriebsangehörigen einerseits und beim Messexperten andererseits. Wie die TeilnehmerInnen die Messung erfahren und kontextualisieren, geht am ausdrücklichen Ziel der Messung vorbei.

Ausgehend von den empirischen Ergebnissen lassen sich die dargestellte Praxis der betrieblichen HRV-Messung sowie die Vermittlung der Messdaten während der Messung als Responsibilisierungssphänomen auf der Ebene organisational-betrieblicher Gesundheitspraktiken rahmen. Während die Messung damit beworben wird, dass man herausfinden könne, „wie gestresst“ man sei, orientiert sich der Messexperte an der Maßgabe, dass individuelle Messwerte in der Vermessungssituation zusammen mit der vermessenen Person kontextualisiert werden müssen. Die TeilnehmerInnen sollen dadurch „sensibilisiert“ werden und „Fähigkeiten“ bzgl. des Umgangs mit Stress entwickeln. Nach der Messung werden die TeilnehmerInnen mit ihren medizinisch offenbar als ungünstig zu beurteilenden Werten sich selbst überlassen. Es vollzieht sich keine innerbetriebliche Rückkopplung an bspw. eine etwaige Diskussion/Umgestaltung von Arbeitsbedingungen, oder an weitere Gesundheits- und Beratungsangebote. Dementsprechend gehen die TeilnehmerInnen in unterschiedlicher Weise mit den Messungen, Messwerten und Visualisierungen um, wobei die je unterschiedlichen Orientierungen bezüglich der eigenen Gesundheit die Hintergrundfolie dieser Umgangsweisen bilden. Während sich Frau Müller allein gelassen fühlte, sich Unterstützung beim Mediziner suchte und sich somit der übertragenen Verantwortung entledigt, skizzierte Herr Schreiber sich selbst als verantwortlich für gute Werte. Er übernimmt die Logik der Responsibilisierung zwar vor dem Hintergrund einer „Gaming“-Strategie, d.h. die Werte werden in einer kompetitiven Spiellogik als aktiv beeinflussbare „Scores“, jedoch kaum in Bezug zum eigenen Leben verhandelt. Frau Fuchs wiederum erfuhr sich ohnmächtig ob der Verantwortung für die eigene Gesundheit. Im Kontext ihrer Lebensumstände und ihrer Gesundheitsorientierung scheint sie mit der Verantwortlichkeitszuweisung durch die Art und Weise des gesamten Messsettings überfordert, sodass die Messwerte eher schicksalhaft erlebt werden.

Unterschiedliche Umgangsweisen mit Diagnostik – von Fremdheit über Aneignung hin zu expliziter Distanz (Abs. 13) – fanden auch Hohn und Hanses (2008) bei Frauen in therapeutischen Prozessen, in welchen sie „mit professionellem ExpertInnenwissen konfrontiert [werden], das außerhalb ihrer selbst produziert wird“ (Abs. 8). In den Interviews zeigte sich, dass dem professionellen medizinischen Wissen, der Diagnose und Behandlung gegenüber der Gesprächssituation mit den MedizinerInnen eine hohe Bedeutung zukommt, was mit einem institutionalisierten Arzt-Patienten-Verhältnis mit jeweiligen Rollen- und Wissenserwartungen verknüpft wird (vgl. Hohn/Hanses 2008, Abs. 12). Es lässt sich vermuten, dass über das Messsetting unserer Untersuchung ebenfalls ähnliche Rollenerwartungen zwischen Messenden und Vermessenen hervorgerufen wurden, auch wenn der Messexperte kein Mediziner war.

Die Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Umgangsweisen mit der Messung und denen des Messexperten zeigte sich jedoch v.a. im Umgang mit der für HRV-Messungen offenbar typischen Visualisierung der Messergebnisse. So waren die sprachlichen Relativierungen des Messexperten für die TeilnehmerInnen weit weniger eindrücklich als die Visualisierung der Ergebnisse. Ein Grund dafür könnte die Wirkmächtigkeit von Visualisierungen (gegenüber Text oder gesprochener Sprache) für etwas sein, was nach Latour (1986, S. 7) als *wissenschaftliches Sehen* bezeichnet werden kann. Karten, Graphen, Tabellen, Diagramme, Ordnungssysteme usw. seien als sogenannte Inskriptionen unveränderliche, mobile und skalierte Objekte, die über Zeit, Raum und Betrachtungsperspektive hinaus repräsentiert und kombiniert werden könnten (vgl. Latour 1986, S. 19–20). Entitäten (wie bspw. Stress oder Fitness) wären ohne solche visuellen Konstruktionen somit nicht kommunizier- und diskutierbar (vgl. Latour 1986, S. 14–15). Diese Art des abstrahierten Sehens habe sich deswegen in einer Kaskade von Entwicklungen neuerer Instrumente, die bessere Visualisierungen ermöglichen, und simplerer Visualisierungen, die größere Datenmengen transportieren (vgl. Latour 1986, S. 16–17), in allen Wissenschaften als (machtvolles) wissenschaftliches Sehen durchgesetzt. Visualisierungen sind kulturell als *wissenschaftliche* Darstellungen lesbar (vgl. Duttweiler/Passoth 2016, S. 12) und besitzen, wie anhand der Ergebnisse hinzugefügt werden kann, zumindest bei den befragten Messungsteilnehmenden einen eigentümlichen Anspruch auf Glaubwürdigkeit. Es ist die „suggestive Evidenz des Augenscheins“ (Heintz/Huber 2001, S. 25), die im Wesentlichen das Paradox erklärt, dass „wissenschaftliche Bilder auf der einen Seite nur durch massiven Einsatz von Technik zustande kommen, ihre Perfektion auf der anderen Seite aber dazu verführt, sie doch irgendwie als Abbilder der Natur zu interpretieren“ (Heintz/Huber 2001, S. 25). Entgegen ihrem artifiziellen Charakter lösen sich wissenschaftliche Bilder scheinbar irgendwann „von ihrem Herstellungskontext“ (Heintz/Huber 2001, S. 25) und gewinnen „eine eigene Realität“ (Heintz/Huber 2001, S. 25), bspw. im Rahmen von individuellen Weisen des Umgangs mit ihnen im Kontext betrieblicher Gesundheitsvermessungen. Somit suggerieren sie ein interpretationsfreies Abbilden der Wirklichkeit (vgl. Heintz/Huber 2001, S. 25–26). In einer Studie über Selbstvermessungspraktiken, in der HRV-Messungen zentraler Bestandteil waren, wurden TeilnehmerInnen aus diesen Gründen gezielt geschult:

“the idea was to make it more transparent that self-tracking devices are abstracting physical reactions into data flows and visualizations by following certain conventions and assumptions. For instance, it is a convention that stress is visualized as red and recovery green.” (Ruckenstein 2014, S. 76–77)

Konträr dazu ist dem von uns befragten HRV-Experten zwar die starke Interpretationsbedürftigkeit der Messergebnisse bewusst, nicht aber die Wirkmächtigkeit von Visualisierungen, insbesondere solcher, die sich kulturell geteilter Muster bedienen, und die damit die Bedeutung des während und nach der Messung Gesprochenen offenbar ‚überschreiben‘ können. So scheint ein Wert in der Signalfarbe Rot ein eindringlicheres und eindrücklicheres Messergebnis zu sein, als sprachliche Kontextualisierungen. Ein Wissen darüber, dass Visualisierungen und Darstellungsformen eben keine interpretationsfreien Abbildungen der Wirklichkeit sind, dies aber häufig suggerieren, und somit in Kontexten der gesundheitsbezogenen Messungen besonders sensibel eingesetzt werden müssen, ist bei dem be-

fragten Messexperten lediglich in Ansätzen vorhanden: „ja gibt auch so über die Darstellung einfach so ne gute Rückmeldung ja also muss n bisschen erklären aber bekommt halt auch so'n bisschen ins Gespräch mit den Leuten“ (Z. 342).

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Ambiguität von Messergebnissen, vor allem aber die Wirkmächtigkeit ihrer Visualisierungen im Prozess der Messung zu wenig thematisiert werden, was insbesondere bei medizinisch ungünstigen Messwerten und kulturell als ‚warnend‘ oder ‚gefährlich‘ empfundenen Visualisierungsweisen Sinnzuschreibungen hervorbringen kann, die von denen des (mit einem Deutungsauftrag behafteten) Experten stark differieren. Die *Suggestion* von wissenschaftlicher Unmittelbarkeit wird von den Vermessenen nicht als solche erkannt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Gesundheitsorientierungen und Lebensbezüge emergieren hieraus unterschiedliche Bewältigungsweisen, die, wie deutlich wurde, auch Ohnmachtserfahrungen beinhalten können. In der Summe kann die untersuchte gesundheitsedukative BGM-Maßnahme in dem Setting einer ein-minütigen Messung und entsprechender Ergebnisvisualisierung als missglückt interpretiert werden. Analog zu den forschungsethischen Überlegungen Ruckenstein (2014) in Bezug auf (Selbstver-)Messungen sind in solchen Kontexten weiterführende messethische Überlegungen angeraten, die die Instruktivität und Wirkmächtigkeit von Messwertvisualisierungen in Kontexten betrieblicher Gesundheitsmessungen berücksichtigen.

Anmerkungen

- * Dieser Aufsatz wurde von allen AutorInnen gemeinsam verfasst, ihre Nennung erfolgt daher in alphabetischer Reihenfolge.

Danksagung

Wir danken unseren damaligen studentischen Mitarbeitern Jacques Love Babatoundé Zannou und Max Beisswenger für die Unterstützung im Forschungsprozess, welche u.a. die Transkription der Interviews und Interpretationsvorschläge für das Interview von Herrn Pohl beinhaltete.

Literatur

- Beck, G. (2013): Sichtbare Soziologie. Visualisierung und soziologische Wissenschaftskommunikation in der Zweiten Moderne. Bielefeld.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Brandt, P./Dierks, M.-L. (2014): Stichwort „Gesundheit“. In: DIE-Zeitschrift, 21. Jg., H. 2, S. 20–21.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt a.M.
- Bundesministerium für Gesundheit (2017): Gemeinsame Erklärung des Bundesministeriums für Gesundheit, der Spitzenorganisationen im Gesundheitswesen und des Vorsitzlandes der Gesundheitsministerkonferenz der Länder zur Bildung einer Allianz für Gesundheitskompetenz.

- https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/E/Erklarungen/Allianz_fuer_Gesundheitskompetenz_Abschlusserklaerung.pdf (27. März 2018)
- Burri, R.V. (2008): Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 37. Jg., H. 4, S. 342–358.
- Daston, L./Galison, P. (2007): *Objektivität*. Frankfurt a.M.
- Dörpinghaus, A./Poentisch, A./Wigger, L. (2008): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt.
- Duttweiler, S./Passoth, J.-H. (2016): Self-Tracking als Optimierungsprojekt? In: Duttweiler, S./Gugutzer, R./Passoth, J.-H./Strübing, J. (Hrsg.): *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* Bielefeld, S. 9–42.
- Eilers, K. (1999): Herzfrequenz und Herzfrequenzvariabilität als Indikatoren psychischer Beanspruchung. Zur Reliabilität und Validität von Herzfrequenz- und Herzfrequenzvariabilitätsmaßen als Indikatoren psychischer Beanspruchung bei Daueraufmerksamkeitsbelastungen. Frankfurt a.M.
- Faller, H./Lang, H. (2016): *Medizinische Psychologie und Soziologie*. Würzburg.
- Göhlich, M. (2007): Pädagogische Zugänge zum Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim/Basel, S. 7–19.
- Heintz, B./Huber, J. (2001): Der verführerische Blick: Formen und Folgen wissenschaftlicher Visualisierungsstrategien. In: Heintz, B./Huber, J. (Hrsg.): *Mit dem Auge denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten*. Wien, S. 9–40.
- Hohn, K./Hanses, A. (2008): Zur Konstruktion von Wissen im Kontext biografischer Krankheitsdeutungen. Professionelle Interventionen und kollektive therapeutische Prozesse bei psychosomatisch erkrankten Frauen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9. Jg., H. 1, Art. 48.
- Hörmann, G. (1999): Stichwort: Gesundheitserziehung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., H. 1, S. 5–29.
- Kickbusch, I. (2006): Die Gesundheitsgesellschaft: Megatrends der Gesundheit und deren Konsequenzen für Politik und Gesellschaft. Gamburg.
- Latour, B. (1986): *Visualisation and Cognition: Drawing Things Together*. In: Kuklick, H./Long, E. (Hrsg.): *Knowledge and society. Studies in the sociology of culture past and present*. Greenwich/London, S. 1–40.
- Limmer, A. (2015): *Mitarbeiterschulung zur HRV-Messung*. <http://www.innere-parcside.de/mitarbeiterschulung-zur-hrv-messung/> (Abbildung 1) (24.06.2019)
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Nöcker, G. (2017): Gesundheitliche Aufklärung und Gesundheitserziehung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*.
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., überarb. Auflage. Wiesbaden.
- O'Brien, M. (1995): Health and lifestyle: a critical mess? Notes on the dedifferentiation of health. In: Bunton, R./Nettleton, S./Burrows, R. (Hrsg.): *Sociology of Health Promotion*. New York, S. 189–202.
- Petzi, M./Kattwinkel, S. (2016): *Das Gesunde Unternehmen zwischen Utopie und Dystopie. Betriebliches Gesundheitsmanagement auf dem Prüfstand*. Wiesbaden.
- Riha, O. (2004): Die Technisierung von Körper und Körperfunktionen in der Medizin des 19. und 20. Jahrhunderts. In: *Dresdner Beiträge zur Geschichte der Technikwissenschaften*, 29. Jg., H. 1, S. 21–42.
- Roberts, J.L. (2014): Healthism and the law of employment discrimination. In: *Iowa Law Review*, 99. Jg., H. 2, S. 571–635.
- Rosenthal, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M./New York.
- Ruckenstein, M. (2014): Visualized and Interacted Life: Personal Analytics and Engagements with Data Doubles. In: *societies*, 4. Jg., H. 1, S. 68–84.

- Sander, W. (2002): Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 11–24.
- Schäffer, B. (2016): Organisationale Selbstbeschreibungen im Medium von Zahlen – Perspektiven dokumentarischer Zahlinterpretation. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung - Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Leverkusen, S. 76–96. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.6>
- Schneider, V. (2014). Gesundheitspädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Herbolzheim.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–294.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I. Hagen.
- Selke, S. (2016): Rationale Diskriminierung durch Lifelogging – Die Optimierung des Individuums auf Kosten des Solidargefüges. In: Andelfinger, V.P./Hänisch, T. (Hrsg.): eHealth. Wie Smartphones, Apps und Wearables die Gesundheitsversorgung verändern werden. Wiesbaden, S. 53–71.
- Swan, M. (2013): The Quantified Self: Fundamental Disruption in Big Data Science and Biological Discovery. In: Big Data, 1. Jg., H. 2, S. 85–99. <https://doi.org/10.1089/big.2012.0002>
- Togo, F./Takahashi, M. (2009): Heart Rate Variability in Occupational Health - A Systematic Review. In: Industrial Health, 47. Jg., H. 6, S. 589–602.
- Wittling, W./Wittling, R.A. (2012): Herzschlagvariabilität. Frühwarnsystem, Stress- und Fitnessindikator. Heiligenstadt.
- World Health Organization (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (24. Januar 2018)

Angela Benner und Julian Löhe

Die informierte Einwilligung auf Tonband: Analyse im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit älteren Menschen aus forschungsethischer und rechtlicher Perspektive

The informed consent on tape: an analysis of a qualitative interview study with senior citizens from a research ethical and legal perspective

Zusammenfassung

Anhand einer qualitativen Interviewstudie mit älteren Menschen zum Thema Tod und Sterben sind forschungspraktische Herausforderungen im Umgang mit den Themen Einverständnis, Anonymität und Verschwiegenheit aufgetreten. Diese Herausforderung betrifft dabei nicht nur vulnerable Interviewpartner, jedoch stellt sich bei dieser Personengruppe die Frage nach einem besonderen Schutz aus forschungsethischer Perspektive. Auf Basis dieser eigenen empirischen Erfahrung ist folgende forschungspraktische Frage der Erfüllung und Dokumentation von datenschutzrechtlichen Bestimmungen aufgekommen: Kann eine informierte Einwilligung anstelle der Schriftform auch auf Tonband gegeben werden?

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der Beitrag mit Möglichkeiten, wie datenschutzrechtliche Bestimmungen und deren Dokumentation erfüllt werden können, ohne dass sich dieser Prozess negativ auf eine (notwendige) Vertrauensbildung im Rahmen der Interviewsituation auswirkt. Der Beitrag diskutiert hierzu den Vorschlag, das Einverständnis und deren Dokumentation nicht schriftlich, sondern in Form einer verbalen Aufzeichnung durchzuführen. Hierzu werden sowohl forschungsethische als auch datenschutzrechtliche Aspekte aufgegriffen und eingeordnet. Aus der Diskussion werden schließlich konkrete und praxisorientierte Hinweise für Forschende abgeleitet.

Abstract

On the basis of a qualitative interview study with senior citizens on the topic of death and dying, practical research challenges have occurred scoping consent, anonymity and secrecy. This challenge does not only apply to vulnerable interview partners, but from a ethical research perspective the question of special protection arises in regards to this group. On the basis of this empirical evidence, the following practical research question of the fulfilment and documentation of data protection regulations has arisen: Can informed consent also be given on tape instead of written form? Against this background, the article deals with possibilities of how data protection regulations and their documentation can be fulfilled without having a negative effect on the (necessary) confidence-building in the context of the interview situation. The paper discusses the suggestion that consent and its documentation should not be given in writing, but in the form of a verbal record. For this purpose, aspects of ethical research and of data protection alike are taken up and contextualized. Finally, concrete and practice-oriented recommendations for researchers are derived from the discussion.

Schlagwörter: qualitatives Interview, Datenschutz, informierte Einwilligung, Ethik, vulnerable Personen

Keywords: qualitative interview, data protection, informed consent, research ethics, vulnerable persons

1 Einleitendes

Förmlich aufgesetzte Schreiben und die Notwendigkeit, auch juristischer Aufklärung unmittelbar vor einem Interview mit zu Befragenden wirken in der Regel nicht vertrauensbildend. Dass eine Unterschrift der zu Befragenden als schriftliches Einverständnis zum Interview erfordert wird, schürt bei dem ein oder anderen Befragten¹ zusätzliches Misstrauen. Eine verständliche Erklärung der Vorgänge bei gleichzeitigem Vertrauens- und Beziehungsaufbau stellt Forschende mitunter vor hohe Anforderungen. Insbesondere wenn sensible Themen wie die eigene Krankheit, der Tod und das Sterben Thema von Interviews werden, ist eine gute Vertrauensbasis jedoch unerlässliche Voraussetzung zur erfolgreichen Interviewführung.

Vor diesem Hintergrund müssen sich Forscherinnen und Forscher, die qualitative Interviewstudien planen und durchführen unweigerlich mit rechtlichen und forschungsethischen Fragestellungen, auch im Hinblick auf die informierte Einwilligung, beschäftigen. Neben Entscheidungen über die Bestimmung und Abgrenzung des Forschungsgegenstandes, die Festlegung der zu befragenden Zielgruppe bis hin zu Entscheidungen über die Interviewform und mögliche Auswertungsmöglichkeiten, müssen auch Entscheidungen zum Umgang mit forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Aspekten getroffen und bedacht werden (vgl. Helfferich 2011, S. 167f.; vgl. Flick 2009, S. 57ff.)

Dieser Artikel beschäftigt sich ausdrücklich mit der vulnerablen Personengruppe, hier der älteren, insbesondere hochaltrigen und sterbenden Menschen. Im Rahmen einer sich aktuell in der Durchführung befindlichen qualitativen Interviewstudie mit genau dieser Personengruppe ist den Autoren dieses Beitrages aufgefallen, dass die spezielle Personengruppe der sterbenden Menschen bislang hinsichtlich von Überlegungen der Durchführung empirischer Untersuchungen (quantitativ wie qualitativ) nur wenig Berücksichtigung finden. Lamnek geht sogar so weit und formuliert, dass es kaum Berücksichtigung gäbe, während diese Personengruppen gleichzeitig üblicherweise als „Problemgruppe“ definiert seien (vgl. Lamnek 2010, S. 650). Aktuell ist diese Herausforderung allemal, denn gerade vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, wird es in Zukunft viele Hochaltrige geben. Gronemeyer (vgl. 2007, S. 46) drückt dies in Zahlen aus: Bis zum Jahr 2050 wird die Zahl der 60–79-Jährigen um 10% wachsen. Eine dramatische Zunahme ist bei der Altersgruppe 80 Jahre und älter zu erwarten. Sie vergrößert sich von 3,4 auf 9,1 Millionen. Durch diese drastische Zunahme von älteren und hochaltrigen Menschen gerät diese Personengruppe insbesondere in den Mittelpunkt sozialwissenschaftlichen Interesses (vgl. Lamnek 2010, S. 650). Die Frage der Geschäftsfähigkeit und den daraus resultierenden rechtlichen Besonderheiten wird in diesem Beitrag auch erwähnt, jedoch nicht in das Zentrum der Ausführungen gerückt. Vielmehr wird die Frage einer informierten Einwilligung auf Tonband unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher und forschungsethischer Bedingungen für qualitative Interviews mit älteren Menschen diskutiert.

Um sich dem hier kurz skizzierten Problemaufriss der Forschungspraxis zu nähern und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie datenschutzrechtliche Bestimmungen und deren Dokumentation erfüllt werden können, ohne dass sich dieser Prozess negativ auf eine (notwendige) Vertrauensbildung auswirkt, erläutert vorliegender Beitrag zunächst die aufgekommene forschungspraktische Herausforderung anhand der eigenen empirischen Erfahrung, der oben erwähnten qualitativen Interviewstudie mit sterbenden Menschen. Dazu wird der Personenkreis der älteren Menschen als vulnerable Interviewpartner näher beschrieben und definiert. Anschließend werden forschungsethische Aspekte in diesem Zusammenhang aufgezeigt und reflektiert. Datenschutzrechtliche Aspekte werden daraufhin diskutiert und mit besonderem Augenmerk auf die Gestaltung der Beziehung zwischen Interviewer und Befragten im Hinblick auf eine Vertrauensbildung thematisiert. Abschließend wird aufgezeigt, wie forschungspraktisch mit diesen Herausforderungen umgegangen werden kann.

2 Forschungspraktische Herausforderungen: Ältere Menschen in der qualitativen Interviewstudie

Im Rahmen eigener empirischer Forschungsbemühungen zu den Themen Sterben und Tod sind dem Forscherteam verschiedene Herausforderungen im Rahmen der informierten Einwilligung begegnet, die an dieser Stelle als forschungspraktische Herausforderungen kurz geschildert werden.

Die Forschungsarbeit, auf die sich die nachfolgenden Ausführungen beziehen, ist eine qualitative Interviewstudie mit sterbenden, insbesondere älteren (Altersspanne: ca. 60 bis 100 Jahren) Menschen. Die Bestimmung und Festlegung der Zielgruppe erfolgt dabei insoweit, als dass bei den Interviewpartnern und -partnerinnen, eine lebensbedrohliche bzw. lebensverkürzende Erkrankung diagnostiziert wurde.

Der Zugang zum Forschungsfeld, also zu den möglichen Interviewpartnerinnen und Partnern erfolgt hierbei über unterschiedliche Hilfesysteme (Palliativstationen, Selbsthilfegruppen, Hospizvereine). Die Fachkräfte dieser Unterstützungssysteme sprechen potenzielle Interviewpartner/innen an und erfragen, ob sie sich eine Teilnahme an der Studie vorstellen können. Weitere Auskunft über den Inhalt und Ablauf der Interviews erhalten die Interviewpartner/innen als kompakte Information auf einem Fact-sheet. Sind die Interviewpartner/innen einverstanden, so wird ein Kontakt zum Forscherteam über die entsprechenden Fachkräfte hergestellt. Das Forscherteam hat bis zu diesem Zeitpunkt noch keinen Kontakt zu den Interviewpartnern und -partnerinnen. Die erste Begegnung und das Kennenlernen finden im Rahmen des Interviews statt. Vor dem eigentlichen Interviewstart stellt sich das Forscherteam vor und erläutert den Ablauf des Interviews. Es ist wichtig zu erwähnen, dass zu diesem Zeitpunkt, wie aber auch zu jedem späteren Zeitpunkt das Interview abgebrochen werden kann, sofern der Interviewpartner/die Interviewpartnerin dies wünscht. Das bedeutet wiederum für das Forscherteam, dass sehr behutsam vorgegangen werden muss, um zunächst eine Vertrauensbasis zu dem Interviewpartner/der Interviewpartnerin aufzubauen und dieses Vertrauen auch bis zum Ende aufrechtzuerhalten.

Für den Verlauf des Interviews ist eben diese vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre wesentlich. Die Interviewpartner/innen sollen sich zu jedem Zeitpunkt wertgeschätzt, respektiert und ernstgenommen fühlen. Nur so kann es gelingen, dass sie sich öffnen und von ihrer Krankheitsgeschichte und zu den eigenen Erfahrungen zu den Themen Sterben und Tod berichten. Der Inhalt der Interviews ist zum Teil sehr privat und beschäftigt sich mit hochsensiblen Themen der Betroffenen. Daher ist in diesem Setting die Schaffung und Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre besonders bedeutsam. Oberste Priorität und eine Verpflichtung des Forscherteams ist es die forschungsethischen Prinzipien 1) der informierten Einwilligung und 2) der Nicht-Schädigung einzuhalten. An dieser Stelle soll herausgestellt werden, welche forschungspraktischen Herausforderungen in diesem sehr speziellen Setting, das Prinzip der informierten Einwilligung birgt.

Zu Beginn des Interviews soll der Interviewpartner/die Interviewpartnerin über Inhalt und Zweck der Forschung aufgeklärt werden. In diesem Zusammenhang ist es ein Standard guter wissenschaftlicher Praxis die Probanden über das Forschungsvorhaben adäquat zu informieren und auf Grundlage dessen das Einverständnis von Befragten einzuholen (informierte Einwilligung). Ferner zu erklären, dass der Datenschutz eingehalten und die Anonymität gewährleistet werden. Auch das Einverständnis bezüglich der Tonbandaufnahme sollte zu Beginn geklärt werden. Das Forscherteam hat hierzu ein Formblatt vorbereitet, in welchem alle wesentlichen Informationen zusammengefasst sind. Dieses Formblatt ist von dem Interviewpartner/der Interviewpartnerin sowie dem Forscherteam zu unterzeichnen. Ein Exemplar verbleibt bei dem Interviewpartner/der Interviewpartnerin ein Exemplar bewahrt das Forscherteam getrennt von dem Interviewmaterial (Tonbandaufnahme/Transkriptionsprotokoll) auf. Insbesondere das Einholen der erforderlichen Unterschrift des Interviewpartners/der Interviewpartnerin hat in diesem speziellen Setting teilweise zu Irritationen geführt und den Aufbau einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre behindert. Die älteren Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen sind misstrauisch geworden, wenn es darum ging, dass sie eine Unterschrift leisten sollten. Vor allem hat sich das Einholen der Unterschrift zu Beginn des Interviews als sehr ungünstig erwiesen. In einigen Fällen war an dieser Stelle die Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsumgebung behindert. Dies zeigte sich daran, dass die Interviewpartner/innen verunsichert wirkten. Das Einholen der erforderlichen Unterschrift an das Ende des Interviews zu legen hat sich zwar als sehr hilfreich erwiesen, aber auch hier kam es zum Teil im Nachhinein zu Irritationen seitens der Interviewpartner/innen. Zudem ist vor allem für eine korrekte zeitliche Abfolge das Einverständnis des Interviewpartners/der Interviewpartnerin der Aufzeichnung auf Tonband vor dem Interviewstart einzuholen.

Darüber hinaus war das Forscherteam mit weiteren Herausforderungen konfrontiert. An die Grenzen des Schriftformerfordernisses ist das Forscherteam beispielsweise auch geraten, als sie auf eine blinde Interviewpartnerin trafen. Aufgrund des hohen Alters und ihrer Krankheit, war die Dame erblindet und konnte somit auch nicht mehr unterschreiben. Ein weiterer Interviewpartner war querschnittsgelähmt und somit körperlich nicht in der Lage eine Unterschrift zu leisten. In beiden Fällen lag jedoch eine kognitive und auch juristisch nicht anzuzweifelnde Entscheidungsfähigkeit vor. Das Schriftformerfordernis wäre in diesen und ähnlich gelagerten Fällen nur über einen gesetzlichen Betreuer – wenn es denn einen gibt – oder im Fall von Erblindung auch mit speziellen PC Programmen zu

erfüllen gewesen. Da die Gründe für unzureichende Fähigkeit zum Leisten von Unterschriften bei der hier untersuchten Personengruppe sehr heterogen sein können, ist neben forschungsethischen auch aus forschungspragmatischen Gründen die Frage aufgekommen, wie in solchen Fällen mit dem Schriftformerfordernis umgegangen werden kann. Denn sofern die Geschäftsfähigkeit des Interviewpartners/der Interviewpartnerin noch gegeben ist, soll die Einwilligung auch durch den Betroffenen selbst erfolgen können.

Aufgrund der Erfahrungen,

- dass das Einholen der erforderlichen Unterschrift die Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre nachhaltig behindern kann und
- dass körperliche Grenzen, z.B. physische Beeinträchtigungen (Blindheit, Lähmung), das Leisten einer Unterschrift nicht ermöglichen,

hat sich das Forscherteam mit der Frage auseinandergesetzt, ob es eine Alternative zur Schriftform gibt.

Auch in einschlägiger Literatur wird darauf verwiesen, dass die Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre wesentlich ist und diese Verantwortung dem Interviewer obliegt. Jedes Interview ist ein Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Interviewenden und Befragten (vgl. Lamnek, 2010, S. 318). Der Interviewende ist dafür verantwortlich, dass das Interview und die Kommunikationsabläufe, gelingen. Daher sind die Haltung und das Verhalten des Interviewers wesentlich für das Gelingen des Interviews (vgl. Helfferich 2011, S. 83). Hermanns (vgl. 2017, S. 361) spricht in diesem Zusammenhang von der Schaffung einer fruchtbaren Gesprächsatmosphäre. Zentrale Aspekte zu Beginn des Interviews sind der respektvolle Beziehungsaufbau und das Herstellen von einer Vertrauensbasis zu dem Befragten. Dies erfordert spezifische Kompetenzen des Interviewenden. Hermanns (2017, S. 363) betont insbesondere die Relevanz der ersten Minuten des Interviews: „Der Interviewer muss in den ersten Minuten eine Situation herstellen, die so entspannt und offen ist, dass Menschen darin ohne Befürchtungen die unterschiedlichsten Aspekte ihrer Person und ihrer Lebenswelt zeigen können.“ Nicht zuletzt ist eine offene und vertrauensbildende Gesprächsatmosphäre auch notwendig, um authentische Antworten im Rahmen des Interviews von dem zu Interviewenden zu gewinnen.

Helfferich (vgl. 2011, S. 192) verweist zwar darauf, dass es kein Hindernis darstellt zu Interviewende um eine Einwilligung der Datenverarbeitung und -nutzung zu bitten, da es oft eine Sorge der Befragten ist, wie mit dem Datenschutz umgegangen wird. Dennoch kann es die gewollte Nähe und damit den Vertrauensaufbau erschweren, da hierdurch die Interviewsituation einen hoch offiziellen Charakter erhält. Speziell bei dem hier angesprochenen vulnerablen Personenkreis der zu Befragenden, insbesondere ältere, hochaltrige und sterbende Menschen, kann dies daher problematisch sein und sich eher negativ auf eine gewollte emotionale Nähe für einen Vertrauensaufbau auswirken.

3 Forschungsethische Aspekte

Im Zuge der Beschäftigung mit der Frage nach der informierten Einwilligung im Rahmen von qualitativen Interviews müssen forschungsethische Fragestellungen

bedacht werden (vgl. Helfferich 2011, S. 190). Von Unger, Narimani und M'Bayo (2014, S. 6) betonen den Handlungsbedarf einer Fachdiskussion über forschungsethische Prinzipien in den Sozialwissenschaften: „Es fehlt eine lebendige Diskussion forschungsethischer Fragen in der empirischen Sozialforschung, die bereits in der Methodenausbildung verankert ist, von einer breiten fachlichen Diskussion unterstützt und kontinuierlich weiterentwickelt wird und sich in Publikationen, Lehrbüchern, Orientierungshilfen etc. niederschlägt.“ Der forschungsethische Diskurs in der Forschung Sozialer Arbeit ist noch vergleichsweise jung (vgl. Gahleitner/Miethe 2010, S. 573f.; vgl. von Unger/Dilger/Schönhuth 2016). Ausgelöst wurde dieser neben der im US-amerikanischen Kontext geführten Debatte um Anwendung forschungsethischer Kriterien im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext durch die Formulierung verbindlicher ethischer Prinzipien von Berufsverbänden und Fachgesellschaften der Sozialen Arbeit. Dabei bleibt der Diskurs an vielen Stellen in einer allgemeinen Dimension und stellt insbesondere die Frage der Haltung von Forschenden bei der Anwendung forschungsethischer Prinzipien in eine exponierte Stellung. Kontrovers wird indes diskutiert, was ethisch verantwortliches Handeln in konkreten Situationen bedeutet (vgl. Gahleitner/Miethe 2010, S. 573f.). Exakt an dieser Stelle schließt vorliegender Beitrag an den Diskurs um Forschungsethik in der Sozialen Arbeit an, indem der Beitrag sich mit einem konkreten Problem, und zwar dem Umgang mit der informierten Einwilligung bei einem ausgewählten Personenkreis, beschäftigt.

Bei Betrachtung ethischer Anforderungen an den Forschungsprozess fällt auf, dass sich alle Bemühungen und Überlegungen einerseits in die Risikominimierung der Teilnehmenden und andererseits in das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse einteilen lassen (vgl. Gahleitner/Miethe 2010, S. 574). Diese verdichten sich in den bereits erwähnten Prinzipien der 1) informierten Einwilligung und der 2) Nicht-Schädigung, auf die nun nachfolgend eingegangen wird.

Das Prinzip der informierten Einwilligung aus forschungsethischer Perspektive

Das Prinzip der informierten Einwilligung möchte die Persönlichkeitsrechte der zu befragenden Person in jedem Fall schützen. Die zu befragende Person sollte angemessen über das Forschungsvorhaben und die Ziele informiert werden, sie sollte die Einwilligung freiwillig abgeben und auch dazu in der Lage sein (vgl. Flick 2009, S. 64; vgl. Friedrichs 2014, S. 81ff.). Im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (BDS) heißt es unter § 2 Abs. 3: „Generell gilt für die Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass diese freiwillig ist und auf Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgt. Nicht immer kann das Prinzip der informierten Einwilligung in die Praxis umgesetzt werden, z.B. wenn durch eine umfassende Vorabinformation die Forschungsergebnisse in nicht vertretbarer Weise verzerrt würden. In solchen Fällen muss versucht werden, andere Möglichkeiten der informierten Einwilligung zu nutzen.“ (DGS/BDS 2017).²

Die Umsetzung des Prinzips der informierten Einwilligung ist nicht immer einfach. Schwierigkeiten ergeben sich dann, wenn die zu Befragenden vorab nicht überzeugend und sachgerecht genug über die Forschungsziele und Forschungsplanung informiert werden (sollen). Durch zu viel Information vorab kann die Forschung beispielsweise ungewollt beeinflusst werden. Zudem ist es auch möglich, dass selbst bei einer umfassenden Darstellung über Forschungsvorhaben und –zielen, die zu Befragenden dies nicht im vollen Umfang verstanden oder an-

ders gedeutet haben (vgl. Hopf 2017, S. 591f.). Ferner ist fraglich, ob auch Forschende immer voraussagen können, welche Folgen die Forschungen bzw. deren Publikation für Untersuchte haben können (vgl. Miethe/Riemann 2007, S. 221). Eine weitere Herausforderung mit dem Prinzip der informierten Einwilligung ergibt sich dann, wenn die Interviewstudie mit einer vulnerablen Personengruppe durchgeführt wird. Legen wir hier wieder unser Augenmerk auf die Personengruppe der alten, hochaltrigen und sterbenden Menschen, so bleibt die Frage, inwieweit diese Personen die Tragweite des Forschungsvorhabens verstehen und damit überhaupt in der Lage sind, eine Einwilligung abzugeben. Gahleitner und Miethe (vgl. 2010, S. 575) sprechen in diesem Zusammenhang auf von einem „Pseudo-consent“, wenn Untersuchte nur begrenzt in der Lage sind, die tatsächlichen Folgen der Untersuchung einzuschätzen und diese auch nur teilweise vermittelbar sind bzw. von den Untersuchten anders gedeutet werden. Lamnek (2010, S. 659) führt zu vulnerablen Personengruppen aus: „Problematisch ist die informierte Einwilligung bei sogenannten vulnerablen Personen, also Personen, die nicht als zur Einwilligung fähig angesehen werden, z.B. Kinder oder alte Menschen mit Demenzerkrankung. Fraglich ist, inwieweit eine ersatzweise Einwilligung durch andere Personen (z.B. Eltern, medizinisches Personal) die Kriterien der informierten Einwilligung erfüllt.“ Flick (2009, S. 64) folgert hieraus: „Legt man das Prinzip der informierten Einwilligung hier konsequent aus, verbietet sich Forschung mit diesen Personengruppen – und damit auch zu darauf bezogenen Themen aus Sicht der Betroffenen.“ Wird trotzdem an der Durchführung der Forschung mit einer vulnerablen Personengruppe festgehalten, bedeutet das nicht gleichzeitig das Ignorieren des Prinzips der informierten Einwilligung. Vielmehr sind intensive Abwägungen im konkreten Fall vorzunehmen, eine generelle Antwort gibt es hier nicht. Der Forscher/die Forscherin muss jeweils im individuellen Fall entscheiden, inwieweit vom genannten Prinzip abgewichen werden darf, bei gleichzeitig ethisch vertretbarem Handeln (vgl. Flick 2009, S. 64). Eine weitere besondere Herausforderung im Zusammenhang mit der informierten Einwilligung ergibt sich aus einer möglicherweise hemmenden Wirkung bezüglich eines notwendigen Beziehungsaufbaus mit dem zu Befragenden.

Das Prinzip der Nicht-Schädigung aus forschungsethischer Perspektive

Das Prinzip der Nicht-Schädigung besagt, dass zu Befragende keinen Schaden bzw. keinen Nachteil durch die Forschung erfahren dürfen. Herausforderungen ergeben sich bei diesem Prinzip auch wieder in der konkreten Umsetzung, besonders in Grenzfällen (vgl. Hopf 2017, S. 593f.). An dieser Stelle wird wieder eine besondere ethische Herausforderung im Umgang mit alten, hochaltrigen und sterbenden Menschen als Interviewpartner sichtbar, wenn deren persönliche Lebenssituation das Thema der Interviews ist. Ist Gegenstand der Untersuchung und Thema der Interviews das Alter, die Krankheit oder das Sterben, so kann es durchaus ethisch problematisch sein, mit dieser Personengruppe hierüber zu sprechen (vgl. Lamnek 2010, S. 652). Auch Flick (vgl. 2009, S. 65) spricht das ethische Problem an, wenn Interviewpartner in dem Interview erneut mit der Schwere ihrer Krankheit bzw. mit ihrer begrenzten Lebenserwartung konfrontiert werden. Diese Thematisierung bzw. Konfrontation im Rahmen des Interviews könnte eine Krise auslösen oder eine zusätzliche Belastung für zu Befragende darstellen. Dem Gegenüber gibt es auch Hinweise darauf, dass Probanden einen Vorteil aus dem Erzählen ihrer Lebens-/Krankheitsgeschichte ziehen können (darauf wird im weiteren Verlauf dieses Beitrages noch eingegangen).

Es bleibt daher immer ethisch abzuwägen, inwieweit mit sensiblen Interviewthemen negative Prozesse bei den zu Befragenden ausgelöst werden könnten, um das Prinzip der Nicht-Schädigung zu gewährleisten. Die Betonung muss auch an dieser Stelle wieder auf der Abwägung ethischer Gesichtspunkte im konkreten Einzelfall liegen, eine generelle Antwort kann nicht gegeben werden. Zum Prinzip der Nicht-Schädigung wird im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) unter § 2, Nr. 5 folgendes ausgeführt: „Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z.B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden. Die Betroffenen sind über alle Risiken aufzuklären, die das Maß dessen überschreiten, was im Alltag üblich ist. Die Anonymität der befragten oder untersuchten Personen ist zu wahren.“ (DGS/BDS 2017). Was „im Alltag üblich ist“ kann jedoch von Forschenden und Untersuchten unterschiedlich eingeschätzt werden. Bei existenziellen Risiken, wie z.B. einer Bedrohung für die Gesundheit, das Leben oder die Sicherheit von Untersuchten, scheinen die Bewertungen klar zu sein: Wissenschaftliche Interessen stehen hinter dem Schutz von Untersuchten zurück. Auch das andere Extrem lässt sich gut bewerten, denn solange nur kleine Unannehmlichkeiten verursacht werden, die „im Alltag üblich sind“, gilt die Freiheit von Wissenschaft (vgl. von Unger 2014, S. 29). Woher aber sollen Forschende wissen, was im Alltag der zu beforschenden Personen eine „übliche Unannehmlichkeit“ ist? Insbesondere bei den hier vorliegenden Interviewthemen ist dies von Forschenden schwer einzuschätzen. Vor diesem Hintergrund erscheint ein dialogorientiertes Verfahren, wie es bei einer informierten Einwilligung unter Verwendung einer Tonbandaufnahme möglich ist, als adäquates Instrument. So ist es möglich, mit Probanden über das Forschungsvorhaben intensiv ins Gespräch zu kommen und eine gegenseitige Aufklärung über das Forschungsvorhaben einerseits und die Frage der Bewertung von „üblichen Unannehmlichkeiten“ andererseits vorzunehmen. Nachfolgend wird diskutiert, welche datenschutzrechtlichen Aspekte hierbei und im Umgang mit vulnerablen Personenkreisen von Bedeutung sind.

4 Datenschutzrechtliche Aspekte

Die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten stellt einen Eingriff in das Persönlichkeitsrecht dar und bedarf daher einer rechtlichen Grundlage (vgl. Graf von Kielmansegg 2014, S. 123). Im Rahmen der qualitativen Forschung lässt sich die Rechtsgrundlage in der informierten Einwilligung (sog. Informed Consent) finden. Die informierte Einwilligung leitet sich aus dem Bundesdatenschutzgesetz § 4 Abs. 1 her. Hier heißt es: „Die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten sind nur zulässig, soweit dieses Gesetz oder eine andere Rechtsvorschrift dies erlaubt oder anordnet oder der Betroffene eingewilligt hat.“ Helfferich beschäftigt sich 2011 mit den rechtlichen Vorgaben in Bezug auf qualitative Interviews und stellt fest, dass die Bestimmungen für statistische Datensätze formuliert sind und einer sinngemäßen Übertragung auf qualitative Interviews bedürfen. Dazu benennt Helfferich (vgl. 2011, S. 191) rele-

vante Punkte und geht unter anderem auch näher auf die Einwilligungserklärung ein. Sie führt hierzu aus, dass die Einwilligung Angaben

- zum Zweck der Forschung und verantwortlichen Personen sowie ggf. Kooperationspartnern enthalten soll. Ferner wer von den personenbezogenen Daten Kenntnis erhalten soll.
- Informationen über die vorgesehene Verarbeitung der Daten und auch den Zeitpunkt der Löschung enthalten sollen und
- einen Hinweis, dass eine Nicht-Teilnahme keine Nachteile nach sich zieht und die Einwilligung jederzeit widerrufen werden kann.

Ferner gibt sie an, dass die Einwilligung freiwillig erfolgen und schriftlich vorliegen muss, Juristen sprechen in diesem Zusammenhang vom Schriftformerfordernis. Das Schriftformerfordernis ergibt sich aus § 4a Abs. 1 Satz 3 Bundesdatenschutzgesetz: „Die Einwilligung bedarf der Schriftform, soweit nicht wegen besonderer Umstände eine andere Form angemessen ist.“ Insofern ist grundsätzlich davon auszugehen, dass eine schriftliche Einwilligungserklärung zu erfolgen hat. Im Interview mit vulnerablen Personengruppen stellt sich jedoch die Frage, ob die besonderen Umstände im Umgang mit dieser Personengruppe auch als besondere Umstände im Sinne des Gesetzes herangezogen werden können, weswegen eine andere Form als die Schriftform als angemessen und damit zulässig erscheint.

4.1 Besondere Umstände im Umgang mit vulnerablen Personengruppen

Bei näherer Betrachtung der besonderen Umstände im Umgang mit vulnerablen Personengruppen sind Anhaltspunkte zu erkennen, die unter anderem auch einen besonderen Umstand im Sinne des Gesetzes rechtfertigen. Diese sind:

- Mögliche Auswirkungen auf die Vertrauensbildung

Insbesondere in Interviews mit vulnerablen Personen, in denen sehr persönliche Themen wie z.B. Tod, Sterben oder Krankheit angesprochen werden, kann die schriftliche Einwilligung vorab zu einer eingeschränkten Vertrauensbildung führen. Zwar weist Helfferich (vgl. 2011, S. 190) darauf hin, dass eine Einwilligungserklärung auf die Sorge von Erzählpersonen zum Datenschutz eingehe, woraus eine Minderung der Sorge vermutet werden kann. In Zusammenhang mit vulnerablen Gruppen kann von diesem Prinzip jedoch nicht durchgehend ausgegangen werden. Schütz u.a. (vgl. 2016, S. 91ff.) kommen z.B. zu dem Ergebnis, dass Probanden in der Demenzforschung die Aufklärungsinformationen nur begrenzt verstehen. Liegt nur ein begrenztes Verständnis vor, könnten sich auch gegenteilige Effekte einstellen. Möglicherweise fragen sich Probanden dann, warum eine Unterschrift für ein Gespräch erforderlich ist oder befürchten, dass Sie mit einer Unterschrift auch weitergehende Rechte abgeben oder Pflichten eingehen. Ferner kann ein formalistisches Vorgehen auch den unerwünschten Nebeneffekt erfüllen, dass Probanden sich zurückhalten und auf einzelne Äußerungen verzichten, wenn sie vermuten, die besprochenen Themen seien (datenschutzrechtlich) brisant (vgl. Botzem 2014, S. 67).

- **Mögliche Beeinträchtigung des Forschungszwecks**

Mit einer eingeschränkten Vertrauensbildung geht auch eine Gefährdung des Forschungszwecks einher, wenn es um die Erforschung von sehr persönlichen Themen der Probanden geht. Wie zuvor bereits erläutert, ist die Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen Forscher/Forscherin und zu Befragenden für ein Interview mit der angesprochenen Thematik unabdinglich. Eine unzureichende Vertrauensbasis kann verantwortlich dafür sein, dass ein Interview nicht oder nur in einer für den Forschungszweck unzureichenden Form stattfindet (z.B. wenn Probanden aufgrund fehlenden Vertrauens Einzelheiten zu einem Sachverhalt auslassen). Schüller und Schnell (vgl. 2014, S. 688) interpretieren das Datenschutzgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen in § 28 Abs. 2 Nr. 3 gar soweit, dass auf eine Einwilligung von Probanden verzichtet werden kann, wenn dadurch der Forschungszweck gefährdet ist. Dieses Forschungsprivileg erfährt jedoch Einschränkungen im Landesgesetz³, gleiche Regelungen sieht hier auch das Bundesgesetz vor. Das Bundesdatenschutzgesetz erlaubt die einwilligungsunabhängige Ermächtigung, wenn „zur Durchführung wissenschaftlicher Forschung erforderlich ist, das wissenschaftliche Interesse an der Durchführung des Forschungsvorhabens das Interesse des Betroffenen an dem Ausschluss der Erhebung erheblich überwiegt und der Zweck der Forschung auf andere Weise nicht oder nur mit unverhältnismäßigen Aufwand erreicht werden kann“ (§ 13 Abs. 2 Nr. 8 Bundesdatenschutzgesetz). Dieses Forschungsprivileg setzt insbesondere voraus, dass der Zugriff auf die Daten exakt dieses (ausgewählten) Betroffenen wichtig ist. Im Rahmen der Forschung mit vulnerablen Personengruppen kann davon jedoch in der Regel nicht ausgegangen werden. Viel öfter wird es den Fall geben, dass mehrere unterschiedliche Betroffene aufgrund ähnlicher persönlicher Situation als Probanden in Frage kommen.

- **Nicht-Schädigung**

Dem Prinzip der Nicht-Schädigung muss Rechnung getragen werden, doch gerade in der Forschung mit vulnerablen Personen kann die Teilnahme an der Forschung durch qualitative Interviews jedoch einen Vorteil für die Probanden bedeuten, wie beispielhaft der Studie von Schütz u.a. (vgl. 2016, S. 91f.) zu entnehmen ist. In dieser Studie wurden in semi-strukturierten Interviews 10 Demenzpatienten im Rahmen einer Forschungsstudie zur realen Aufklärungssituation von Demenzpatienten befragt, die ihrerseits wiederum an zwei anderen Forschungsstudien teilnahmen. Zumindest für einige schien die Teilnahme an Forschungsstudien eine problemzentrierte Bewältigungsstrategie für die Demenzerkrankung zu sein. Dieser Effekt kann auch für weitere vulnerable Personenkreise angenommen werden, denn Gespräche von Erkrankten über ihre Gefühle, Ängste und Sorgen haben für einige Betroffene eine Entlastungsfunktion (vgl. Seel 2003, S. 302). Eine ähnliche Beobachtung konnte auch Rosenthal (1995, S. 173ff.) feststellen, die dem Aspekt unter der Überschrift „Die heilende Wirkung biografischen Erzählens“ ein eigenes Unterkapitel gewidmet hat. Insofern besteht Grund zur Annahme, dass aufgrund des besonderen Umstands der Vulnerabilität zumindest einige Probanden Vorteile aus einer Teilnahme entstehen.

Aus forschungsethischer Sicht werfen Schütz u.a. (vgl. 2016, S. 92) in diesem Zusammenhang auch die Frage auf, ob die Fokussierung auf den kognitiven Aspekt von autonomer Entscheidung in Form des Verständnisses nicht zu kurz greift und inwieweit der „volitionistische“ Aspekt bei einer Einwilligung stärker zu berücksichtigen ist. Denn ihre Studie hat auch ergeben, dass die untersuchten Demenzerkrankten die Aufklärungsinformation zwar nur begrenzt verstehen,

sich dessen jedoch zum Teil bewusst sind. Die Begleitpersonen dagegen sind durchweg der Ansicht, die Aufklärungsinformationen verstanden zu haben, obwohl bei Ihnen auch deutliche Verständnisdefizite zu verzeichnen sind. Für eine breitere Betrachtung von Autonomie spricht auch der aktuelle Fachdiskurs. Hier wird Autonomie neben dem kognitiven Aspekt auch als Freiheitsspielraum diskutiert, der bei einem adäquaten Bild der Handlungssituation selbstbestimmte Interventionen zulässt (vgl. Bobbert/Werner 2014, S. 106f.). Es kann angenommen werden, dass insbesondere die Entscheidung bei einem Bewusstsein um Verständnislücken deutliche Hinweise für die Fähigkeit zur autonomen Entscheidungsbildung darstellen.

Nach Analyse der besonderen Umstände vulnerabler Personengruppe in Bezug auf die einschlägig relevanten Datenschutzgesetze wird deutlich, dass eine einwilligungsunabhängige Ermächtigung sich kaum rechtfertigen lässt. Es liegt aufgrund der besonderen Umstände bei der Interviewführung mit vulnerablen Personengruppen jedoch nahe, dass eine andere Form als die Schriftform angemessen ist.

Gleichzeitig wird anhand der oben genannten Anhaltspunkte auch deutlich, dass der Forschungszweck durch die Schriftform erheblich beeinträchtigt werden kann. Liegt eine erhebliche Beeinträchtigung des Forschungszwecks vor, so erkennt das Bundesdatenschutzgesetz auch dies als einen besonderen Umstand an, der von dem Erfordernis zur Schriftform entlässt, hierzu das Bundesdatenschutzgesetz § 4a Abs. 2: „Im Bereich der wissenschaftlichen Forschung liegt ein besonderer Umstand im Sinne von Absatz 1 Satz 3 auch dann vor, wenn durch die Schriftform der bestimmte Forschungszweck erheblich beeinträchtigt würde.“

Insofern erscheint der Verzicht auf die Schriftform nicht nur als angemessen im Umgang mit der besonderen Personengruppe, sondern im Hinblick auf den Forschungszweck auch als notwendig. Begründungszusammenhänge für eine einwilligungsunabhängige Ermächtigung sind jedoch nicht zu finden, weshalb der Frage nachzugehen ist, wie alternative Möglichkeiten zur Schriftform der informierten Einwilligung aussehen können. Qualitative Interviews werden in der Regel mit Tonbandgeräten aufgezeichnet. Hier bietet es sich an, die informierte Einwilligung im Rahmen der Interviewführung aufzunehmen. Nachfolgend wird diskutiert, ob die Aufzeichnung der Einwilligungserklärung mit einem Tonbandgerät eine adäquate Alternative zur Schriftform darstellen kann.

4.2 Alternative zur Schriftform: die informierte Einwilligung als Tonbandaufnahme

Dazu soll noch einmal der Zweck der informierten Einwilligung nähere Betrachtung finden. Im Kern geht es bei der informierten Einwilligung darum, dass den Befragten ausreichende Informationen über den Zweck des Forschungsvorhabens zur Verfügung gestellt werden und sie auf Basis der genannten Informationen eine freiwillige und informierte Entscheidung über die Teilnahme treffen können (vgl. Watteler/Kinder-Kurlanda 2015, S. 515). Dazu ist es von Bedeutung, dass die Teilnahme freiwillig geschieht und auf umfassenden sowie verständlichen Informationen basiert (vgl. Möhring/Schütz 2013, S. 11).

Insbesondere unter Berücksichtigung des vulnerablen Personenkreises sind datenschutzrechtliche Bestimmungen dahingehend zu prüfen, dass deren Komplexi-

tät den eigenen Schutzcharakter nicht konterkariert (vgl. Menzel 2006, S. 702ff.). Durch die mündliche Erläuterung ist es möglich, umfassende Informationen zu geben. Gegenüber der Schriftform ist hier der Vorteil zu notieren, dass die Informationsweitergabe leichter zu einem Dialog erwachsen kann, indem nonverbale Signale des Probanden bei der Informationsweitergabe (wie z.B. Kopfnicken, Augenbrauen hochziehen, etc.) beobachtet und darauf reagiert werden kann. Interviewende können leichter Rückfragen zu Informationspassagen stellen und sich der Aufnahme einer Information versichern. Die verbale Weitergabe von Informationen senkt darüber hinaus ggf. die Hürde der Probanden, ebenfalls Zwischenfragen zu stellen. Das informierte (Ein-)Verständnis kann sich so als Prozess entwickeln, in unterschiedliche Richtungen laufen und ist reversibel. Gerade im Umgang mit vulnerablen Personengruppen regt Narimani (vgl. 2014, S. 55) an, auf einen prozesshaften Charakter der Einverständniserklärung zu achten.

Ferner ist es insbesondere aufgrund der eingeschränkten Planbarkeit explorativer Studien zu Beginn oft nicht möglich zu bestimmen, wie der Forschungsprozess laufen und zu welchen Resultaten er führen wird, woraus teilweise eine komplexe Aufklärung des Forschungsvorhabens resultiert. In der englischsprachigen qualitativen Diskussion wird das informierte Einverständnis oft als iterativer, dialogischer (oft mündlicher Prozess) verstanden – und von dem einmaligen Einholen einer Unterschrift vor Beginn der Datenerhebung abgegrenzt. Waren (2011) zählt Ansichten und Ergebnisse mehrerer Forschender von qualitativen Interviewstudien zu dieser Thematik auf. So stellt Lindsay (2000) die Grenzen eines Ethik-Kodex fest, der eine einmalige Zustimmung zu Beginn einer Forschung proklamiert. Vielmehr spricht Lindsay vom Konzept des „continuing consent“. Ähnlich diskutieren Renold u.a. (2008) die Thematik, indem nach ihrer Ansicht die Einwilligung immer „in process“ und „unfinished“ ist. Ellis (2007) benennt es als „process consent“ und unterstreicht damit ebenfalls den prozesshaften Charakter der Einwilligung in qualitativen Forschungsvorhaben (vgl. Waren 2011, S. 807). Vor diesem Hintergrund erscheint es auch konsequent, dass sich Policies zur Ethikbegutachtung im englischsprachigen Raum dahingehend geändert haben, wie beispielsweise das Tri-Council-Policy-Statement. Hierbei handelt es sich um ein in Kanada seit 1988 verbindliches Referenzdokument für die Begutachtung aller Forschung mit Menschen. Dieses wurde um ein Kapitel zur qualitativen Forschung ergänzt und es wurden Ausnahmen von Standards wie z.B. dem Einholen einer schriftlichen Einwilligung hinzugefügt (vgl. von Unger/Dilger/Schönhuth 2016). Dort heißt es in Chapter 10 B. Research Ethics Review of Qualitative Research, dass die Bandbreite der Strategien von Zustimmungsverfahren in der qualitativen Forschung zu berücksichtigen ist und unter verschiedenen Umständen eine schriftliche Zustimmung in der qualitativen Forschung nicht angebracht ist. Wird keine schriftliche Zustimmung eingeholt, muss das Verfahren der Zustimmung auf andere Art dokumentiert werden (vgl. Canadian Institutes of Health Research u.a. 2014, S. 144). Nicht also nur aufgrund der Vulnerabilität von Probanden, sondern auch aufgrund des Forschungsansatzes empfiehlt sich die Anregung von mündlichen Prozessen des informierten Einverständnisses. Eine mündliche dialogorientierte Form zur informierten Einwilligung kann damit Vorteile zur Schriftform hinsichtlich ihres Kernzwecks erfüllen, weil der Anspruch einer umfassenden und verständlichen Informationsweitergabe besser gewährleistet werden kann. Jedoch auch in dem Tri-Council Policy Statement wird auf die Notwendigkeit der Dokumentation verwiesen, die den juristischen Teil der Problematik betrifft.

Aus juristischer Perspektive geht es auch um die Absicherung des Forschenden bei der Verschriftlichung der informierten Einwilligung (vgl. Narimani 2014, S. 51). Denn die Schriftform dient der Beweissicherung, welche Vereinbarungen explizit getroffen wurden (vgl. Weppner 2010, S. 197). Doch auch hier scheint die Tonbandaufnahme eine geeignete Alternative dazustellen, denn der Dokumentationszweck ist hierdurch ebenfalls gegeben. Durch die Stimme der befragten Person kann außerdem gut bestimmt werden, ob die Zustimmung von der gleichen Person (Stimme) erfolgt ist, die auch auf der Tonbandaufnahme des eigentlichen Interviews zu hören ist. Wird das Interview zusätzlich transkribiert (wie es in den meisten qualitativen Interviewstudien der Fall ist), liegt das Einverständnis zusätzlich schriftlich vor. Das Schriftformerfordernis gem. § 126 BGB könnte dann auch noch erfüllt werden, sofern die interviewte Person die transkribierte Einwilligungserklärung unterzeichnet.

5 Forschungspraktische Hinweise

Die mündliche Form der informierten Einwilligungserklärung als Tonbandaufnahme erscheint nicht nur als eine adäquate Alternative zur Schriftform, sondern hält auch Vorteile gegenüber der schriftlichen Form bereit. Aus rechtlicher Perspektive ist hier vor allem der Forschungszweck zu nennen, der durch die schriftliche Form gegebenenfalls erheblich Beeinträchtigung erfährt. Forschungsmethodisch sind im Rahmen der mündlichen Einwilligungserklärung Vorteile zu erkennen, da explorative Studien weniger planbar und damit auch weniger vorhersehbar sind. Durch die mündlich dialogorientierte Form zur informierten Einwilligung wird ein höherer Grad an Reflexivität erreicht und zugleich auch eine umfassendere Information und ein tieferes Verständnis ermöglicht. Damit die juristischen Rahmenbedingungen für eine mündliche Einwilligung erfüllt sind ist darauf zu achten, dass

- die besonderen Umstände (Gründe einer erheblichen Beeinträchtigung des Forschungszwecks), die den Verzicht der Schriftform erfordern, schriftlich festgehalten sind (siehe Bundesdatenschutzgesetz § 4a Abs. 2)
- die mündliche Einwilligung umfassende sowie verständliche Informationen zur Forschungsstudie und der Verwendung der Daten enthält (siehe hierzu z.B. Helfferich 2011, S. 190ff.)
- Die aufgezeichnete Einwilligungserklärung (die relevante personenbezogene Daten enthalten muss) unverzüglich von der übrigen Interviewaufnahme getrennt wird.

Ist im Vorfeld eine mündliche Einverständniserklärung bereits eingeholt, spricht auch nichts gegen eine nachträgliche schriftliche Fixierung dieser, soweit dies möglich ist. Eine nachträgliche schriftliche Einverständniserklärung empfiehlt auch Kruse (vgl. 2015, S. 257), wenn diese bereits vorher mündlich besprochen wurde. Inhaltlich erscheint dies auch sinnvoll, weil auch erst nach der Datenerhebung klar ist, zu welchen Daten letztendlich eine Einwilligung erteilt wird. Daran wird ein weiterer Vorteil durch das Verfahren der mündlich dialogorientierten Form zur informierten Einwilligung deutlich, denn diese ist – sofern sich die besonderen Umstände ändern oder anders darstellen – auch anschlussfähig zur Schriftform im Sinne des Gesetzes.

6 Fazit

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Beschäftigung und Reflexion von ethischen Fragen im Zusammenhang mit der Forschung Voraussetzung für die Durchführung und Legitimation dieser ist. Überlegungen zur Forschungsethik werden immer wichtiger, insbesondere wenn die Forschung mit einer vulnerablen Personengruppe geplant ist. Es wird nicht möglich sein, einfache und allgemeine Lösungen zu definieren. Den beiden angesprochenen Prinzipien der 1) informierten Einwilligung und 2) Nicht-Schädigung sollten aus ethischer Perspektive allerdings ausreichend Rechnung getragen werden.

Forschungsethisch ist in diesem Kontext eine intensive Reflexion über Autonomie, Grenzen und die Privatsphäre der zu Interviewenden wesentlich. Diese Überlegungen sollen Forscher darin bestärken, die Forschungsprojekte auf sensible und reflexive Weise vorzubereiten und durchzuführen (vgl. Flick 2009, S. 68; vgl. Schnell/Heinritz 2006, S. 21ff.) Oestreicher und Rossini von Gregory (2012, S. 68) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, „dass ein starres Gerüst von ethischen Prinzipien und/oder Ethikkommissionen den ethischen Anspruch an Forschung Sozialer Arbeit nicht erfüllt, sondern eine ethische Haltung unabdingbar ist.“ Hier geht es um die subjektive Ebene des Forschers, die als wesentlich hervorgehoben wird.

Aus rechtlicher wie auch aus forschungspragmatischer Perspektive ist die informierte Einwilligung als Tonbandaufnahme bei dem Personenkreis hochaltriger und sterbender Menschen als Alternative zur Schriftform als adäquate Lösung zu empfehlen. Ggf. ist diese Lösung auf vergleichbare Herausforderungen bei weiteren vulnerablen Probanden zu übertragen (z.B. Demenzerkrankte, Kinder, etc.). Bei diesem Vorgehen wird forschungsethischen Prinzipien Rechnung getragen, weil durch das dialogorientierte Verfahren die Einverständniserklärung wesentlich differenzierter und umsichtiger eingeholt wird.

Anmerkungen

- 1 Befragte und Probanden werden in diesem Beitrag als synonyme Begriffe verwendet und beschreiben die zu interviewende Person im Rahmen des Forschungsvorhabens. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass aus Gründen der leichteren Lesbarkeit Personengruppen vornehmlich in einer neutralen Form (Befragte, Probanden, etc.) bezeichnet wurden, wobei wir immer sowohl weibliche als auch männliche Personen meinen. An anderer Stelle verwenden wir die männliche und weibliche Schreibweise gleichzeitig.
- 2 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Fachwissenschaft der Sozialen Arbeit noch keinen eigenen Ethik-Kodex für den Forschungsbereich definiert hat und sich daher auf den Ethik-Kodex der Soziologie bezogen wird. Ferner gibt es eine Berufsethik Sozialer Arbeit: Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. In: Forum soziale. Die berufliche Soziale Arbeit 04/2014 sowie ein Positionspapier der Sektion Forschung: Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) (2014): Positionspapier Forschung in der Sozialen Arbeit. Entstanden aus der Jahrestagung 2014 der Sektion Forschung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit in Marburg. (19. Juli 2018)
- 3 Einschränkung wird darauf hingewiesen, dass dies nur dann zulässig ist, wenn das öffentliche Interesse an der Durchführung des Forschungsvorhabens die schutzwürdigen Belange der betroffenen Person überwiegt, siehe hierzu §28 Abs. 2 Nr. 3 Datenschutzgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen.

Literatur

- Bobbert, M./Werner, H. (2014): Autonomie/ Selbstbestimmung. In: Lenk, C./Gunnar, D./Fangerau, H. (Hrsg.): Handbuch Ethik und Recht der Forschung am Menschen. Berlin/Heidelberg.
- Botzem, S. (2014): Strategisches Erzählen – strategischer Befragen: Macht und Reflexivität in Expert*inneninterviews mit Finanzeliten. In: Unger, H.v./Narimani, P./M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden.
- Canadian Institutes of Health Research, Natural Science and Engineering Research Council of Canada, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (2014): Tri-Council Policy Statement. Ethical Conduct für Research Involvin Humans. Gouvernement of Canada.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS)/Berufsverband deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS). https://www.soziologie.de/fileadmin/user_upload/DGS_Redaktion_BE_FM/DGSallgemein/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf (19. Juli 2018)
- Ellis, C. (2007): Telling Secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. In: *Qualitative Inquiry*, 13. Jg., H. 1, S. 3–29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Flick, U. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. Auflage Reinbek bei Hamburg.
- Friedrichs, J. (2014): Forschungsethik. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 81–93.
- Gahleitner, S./Miethe, I. (2010): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen/Farmington Hills, S. 573–581.
- Graf von Kielmansegg, S. (2014): Datenschutz in der Forschung am Menschen. In: Lenk, C./Duttge, G./Fangerau, H. (Hrsg.): *Handbuch Ethik und Recht der Forschung am Menschen*. Berlin/Heidelberg, S. 123–128.
- Gronemeyer, R. (2007): Sterben in Deutschland. Wie wir dem Tod wieder einen Platz in unserem Leben einräumen. Frankfurt a.M.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hermanns, H. (2017): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage Reinbek bei Hamburg, S. 360–368.
- Hopf, C. (2017): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage Reinbek bei Hamburg, S. 589–600.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage Weinheim/Basel.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel.
- Lindsay, G. (2000): Researching children's perspectives: Ethical issues. In: Lewis, A./Lindsay, G. (Hrsg.): *Researching children's perspectives*. Buckingham, S. 3–20.
- Menzel, H. (2006): Datenschutzrechtliche Einwilligungen in medizinische Forschung, Selbstbestimmung oder Überforderung der Patienten. In: *Medizinrecht*, 24. Jg., H. 12, S. 702–707.
- Miethe, I./Riemann, G. (2007): Mehr Fragen als Antworten - Überlegungen zu einem selbstkritischen Umgang mit forschungsethischen Problemstellungen. In: Giebeler, C./Goblirsch, M./Fischer, W./Miethe, I./Riemann, G. (Hrsg.): *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 219–236.

- Möhring, W./Schütz, D. (2013): Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18776-1>
- Narimani, P. (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit von Ausweisung bedrohten Drogenabhängigen. In: Unger, H.v./Narimani, P./M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden.
- Oestreicher, E./Rossini von Gregory, A. (2012): Die Sozialarbeitsforschung ist der Ethik verpflichtet! In: Heimgartner, A./Loch, U./Sting, S. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen. Berlin, S. 65–76.
- Renold, E./Holland, S./Ross, N.J./Hillman, A. (2008): "Becoming participant": Problematizing "informed consent" in participatory research with young people in care. In: *Qualitative Social Work*, 7. Jg., H. 4, S. 427. <https://doi.org/10.1177/1473325008097139>
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Geschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung. Frankfurt a.M./New York.
- Schnell, M.W./Heinritz, C. (2006): Forschungsethik. Ein Grundlagen und Arbeitsbuch für die Gesundheits- und Pflegewissenschaft. Bern.
- Schüßler, N./Schnell, M.W. (2014): Forschung mit demenzerkrankten Probanden. Zum forschungsethischen und rechtlichen Umgang mit diesen Personen. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 8, S. 686–691.
- Schütz, H./Heinrichs, B./Fuchs, M./Bauer, A. (2016): Informierte Einwilligung in der Demenzforschung. Eine qualitative Studie zum Informationsverständnis von Probanden. In: *Ethik in der Medizin*, 28. Jg., H. 3, S. 91–106.
- Seel, M. (2003): Die Pflege des Menschen. 3. Auflage Hannover.
- Unger, H.v. (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Unger, H.v./Narimani, P./M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden.
- Unger, H.v./Narimani, P./M'Bayo, R. (2014): Einleitung. In: Unger, H.v./Narimani, P./M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden.
- Unger, H.v./Dilger, H./Schönhuth, M. (2016): Ethikbegutachtung in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung? Ein Debattenbeitrag aus soziologischer und ethnologischer Sicht. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17. Jg., H. 3.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prtnterFriendly/2719/4033> (03. September 2018)
- Watteler, O./Kinder-Kurlanda, K.E. (2015): Anonymisierung und sicherer Umgang mit Forschungsdaten der empirischen Sozialforschung. In: *Datenschutz und Datensicherheit*, 39. Jg., H. 8, S. 515–519. <https://doi.org/10.1007/s11623-015-0462-0>
- Waren, J. (2011): Ethical Mindfulness and Reflexivity: Managing a Research Relationship With Children and Young People in a 14-Year Qualitative Longitudinal Research (QLR) Study. In: *Qualitative Inquiry*, 17. Jg., H. 9, S. 805–814.
<https://doi.org/10.1177/1077800411423196>
- Weppner, S. (2010): Der gesellschaftliche Minderheitenschutz bei grenzüberschreitender Verschmelzung von Kapitalgesellschaften. Eine Untersuchung zum Spruchverfahrensrecht unter besonderer Berücksichtigung internationalzivilverfahrensrechtlicher Aspekte. Tübingen.

Rezensionen

Monika Wagner-Willi

Maud Hietzge (Hrsg.): Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Reihe: Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, Band 2. Opladen u.a.: Barbara Budrich 2018, 284 S., ISBN 978-3-8474-0058-5. 33 €

Die Methoden qualitativer Sozialforschung sind in den letzten Jahrzehnten durch die Hinwendung zu visuellen, körperlich-materiellen und szenisch-räumlichen Aspekten sozialer Praxis differenziert und weiterentwickelt worden, zunächst über eine Stärkung ethnografischer Ansätze (vgl. Amann/Hirschauer 1997), dann zunehmend durch visuelle resp. videografische Verfahren der Erhebung und Interpretation (vgl. Knoblauch 2004; Bohnsack 2009). Letztere bilden in der Soziologie, z.B. durch die Workplace-Studies (vgl. Heath/Luff 2000, Knoblauch 2000), die eine Vorreiterrolle einnahmen, und in der Erziehungswissenschaft, z.B. in Studien der Schul- und Unterrichtsforschung (Wagner-Willi 2004; Dinkelaker/Herrle 2009; Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2015), inzwischen einen bedeutenden Forschungszugang. Die differierenden Methoden der Videoanalyse wurzeln dabei in je verschiedenen methodologischen Ansätzen, wie der Ethnomethodologie (Goodwin 2001), der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2009) oder der hermeneutischen

Wissenssoziologie (Raab 2008). Nicht zuletzt auf Grund der methodischen Herausforderungen der komplexen audio-visuellen Datenquelle, wurde die Weiterentwicklung der Verfahren qualitativer Videoanalyse bereits früh durch einen intensiven, wenngleich auch selektiven methodologischen Diskurs begleitet (vgl. z.B. Knoblauch/Schnettler/Raab/Soeffner 2006). Der vorliegende Band greift diesen Diskurs zur qualitativen Videoanalyse auf und „versammelt methodologisch unterschiedliche Herangehensweisen an videografische Interaktionsanalyse mit dem Ziel, diese an einer einzigen Szene nachvollziehbar und in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten vergleichbar zu machen“ (S. 7).

Grundlage für den anvisierten methodologischen Vergleich der „handwerklichen Vorgehensweisen“ (S. 7), der Analyseprozesse und der generierten Ergebnisse bietet eine videografierte Szene körperlicher Interaktionen unter Peers auf dem Schulhof, die im Rahmen eines Forschungsprojekts der Herausgeberin zur Ganztagschule erhoben wurde. Damit bezieht sich der Band auf Videografie als Datensorte, die von Forschenden im Kontext ihrer Erkenntnisinteressen erhoben werden, im Unterschied zu Videofilmen als Alltagsprodukte, die von den Forschungsteilnehmenden selbst erstellt und die dann wissenschaftlich genutzt werden, um deren soziale Praxis und Weltansicht zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2009, S. 117ff.). Die vorgelegte Szene – die über einen Link für die Leserinnen und Leser einsehbar ist – wird als „Extremfall“ einge-

führt, da in ihm das „subtile Zusammenspiel von Gestik und verbaler Sprache zugunsten der Körperbewegungen stark verschoben ist“ (S. 11) und somit der Fokus auf das gelegt wird, „was sich zeigt“, d.h. auf das Wissen, das die Akteurinnen des Videos „performen“ (S. 11). Über rudimentäre Kontextdaten hinaus – z.B. dass es sich bei den Akteurinnen um Schülerinnen der 4. Klasse handelt – wurden bewusst keine weiteren Angaben gemacht, um eine Unvoreingenommenheit der Interpretinnen und Interpreten gegenüber dem Videomaterial sicherzustellen. Dass auch die Forschungsfrage, welche die erhobenen Daten überhaupt erst konstituiert, ausgeklammert wurde, umgeht eine grundlegende Prämisse in der qualitativen Forschung, nämlich die Rückkopplung des gesamten Forschungsprozesses an das Erkenntnisinteresse resp. den spezifischen Gegenstand der Rekonstruktionen. Diese ‚Neutralisierung‘ der die Erhebung strukturierenden Forschungsfrage schafft jedoch zugleich die Notwendigkeit, metatheoretische Präzisierungen vorzunehmen, wie Bohnsack/Engel (S. 39) herausstreichen, was wiederum dem Anliegen des Bandes zu Gute kommt.

Die als Sammelband aufgebaute Buchpublikation verzichtet ganz auf eine explizite Untergliederung. Sie führt mit einer Einleitung der Herausgeberin in den Band ein, ergänzt durch einen Artikel mit Erläuterungen von Anemone Christiansen zum Videomaterial. Es folgen insgesamt neun Beiträge, die sich mit unterschiedlichen qualitativen Methoden der ausgewählten Videosequenz annähern, die hier nur z.T. ausführlicher thematisiert werden können:

Ralf Bohnsack und Juliane Engel rekonstruieren das „Unterleben in der Pause“ (S. 39) im methodologischen Rahmen der an die Arbeiten Karl Mannheims anschließenden praxeologischen Wissenssoziologie. Zentral für die Rekonstruktionen sind die für die Dokumentarische Methode charakteristische Differenzierung zwischen kommunikativem Wissen und Handeln auf der einen Seite und habituellem Handeln, das auf konjunktiven und teils inkorporierten, impliziten Wissensbeständen beruht, auf der anderen Seite (S. 41f.). Mit Blick auf das spezifische Datenmaterial wird zudem zwischen abbildenden und abgebildeten Bildproduzentinnen resp. -produzenten so-

wie zwischen der Struktur der Sequenzialität und der Simultaneität systematisch differenziert und die Bedeutung des „Zugang(s) zum Visuellen als selbst-referentielles System“ herausgestrichen, die eine Suspendierung des sprachlich-narrativen Vor-Wissens notwendig mache (S. 42). Die ausdifferenzierten, komparativ angelegten Interpretationsschritte zielen auf die „Mikroanalyse des modus operandi“ als „validen Zugang zum Habitus“ (S. 58) der abgebildeten Akteurinnen und Akteure, während die Interpretation der Gestaltungsleistungen der abbildenden Bildproduzentinnen und -produzenten der methodologischen Reflexion der Standortgebundenheit der Forschenden und ihrer Datenkonstruktion dient. Der Beitrag entfaltet so sukzessive und unter Einbezug relevanter metatheoretischer Kategorien Goffmans eine überzeugende Rekonstruktion des „Habitus der distanzierten oder nonchalanten Aneignung von Artefakten und Territorien“ (S. 74). Die Aneignungspraktiken werden dabei als „Komponenten einer sekundären Anpassung resp. Rollendistanz“ im Rahmen schulischer Ordnung gedeutet (S. 70).

Nach diesem ersten und umfanglichsten Methodenbeitrag erhalten die Leserinnen und Leser einen Einblick in eine praxistheoretische Analyse der als „Schulhofspiele“ (S. 81) bezeichneten Videosequenz, die Natalie Schilling und Markus Schroer mit Hilfe der Methode der Akteur-Netzwerk-Theorie untersuchen.

Der folgende Artikel von Merle Hummrich und Michael Meier präsentiert und vergleicht zwei überaus unterschiedliche Forschungsperspektiven auf die videografierten Interaktionen: die Ethnografie und die Objektive Hermeneutik. Für die Ethnografie wird zunächst postuliert, dass in Anbetracht grundlegender Elemente des ethnografischen Forschungsprozesses, wie des Feldaufenthalts und der teilnehmenden Beobachtung, eine Videosequenz ohne den „Prozess der Einsozialisation ins Feld“ „fremd“ bleibe. Mehr noch: „das Datum“ sei „tot“, da „es jenseits seiner Materialität nicht sprechen kann“ (S. 107) und Kontextbezüge weder vorhanden noch hergestellt werden könnten. Die Videosequenz wird daher als Ausgangspunkt eines fiktiven ethnografischen Forschungsprozesses genommen, indem die videogestützten Beobach-

tungen in Form eines Feldprotokolls verschriftlicht und interpretiert werden, um hierbei Fragen zu dem sich herauskristallisierenden Phänomen zu generieren, die weitere Forschungsprozesse nach sich ziehen würden. Demgegenüber klammert die Verfahrensweise der Objektiven Hermeneutik das konkrete Kontextwissen bewusst aus, um einer voreingenommenen Interpretation vorzubeugen und in künstlicher Naivität unterschiedliche Lesarten an die Videodaten herantragen zu können. Geradezu idealtypisch wird die Methodik der Objektiven Hermeneutik entlang der Sequenzanalyse eines Verbal-Transkripts der videografierten Interaktion, also unter Ausblendung nonverbaler, visueller Daten präsentiert. Als Strukturhypothese wird formuliert, dass die Interaktion durch zwei Mädchen „am Ende der Kindheit und im Übergang zur Jugendphase“ bestimmt sei, deren Nachspielen einer Fernsehsendung im jugendlichen Format u.a. eine „Verunsicherung gegenüber der Verbindlichkeit von Beziehungen“ zum Ausdruck bringe.

Christine Moritz und Verena Niethammer zielen in ihrem Beitrag auf eine Mikroanalyse der „Stelzenspiele“ (S. 135) mit Hilfe der Methodologie der Grounded Theory und arbeiten mit einem viergliedrigen Videoanalysegerahmen, eingelassen in ein Feldpartiturdesign.

Die Perspektive der wissenssoziologischen Videohermeneutik nehmen Stefan Joller, Jürgen Raab und Marija Stanisavljevic ein. Sie begreifen Videoaufzeichnungen als spezifische Bedingung der Möglichkeit

„einer wissenssoziologischen Hermeneutik (Soeffner 2004) als einer gleichermaßen regelgeleiteten wie selbstreflexiven Kunstlehre der sozialwissenschaftlichen Auslegung und Methodologie deutenden Verstehens“ (S. 162).

Das methodische Verfahren müsse – neben der Prozesshaftigkeit und Zeitlichkeit sozialen und kommunikativen Handelns – auch der „gesamten Eigenart des Datenmaterials vollständig Rechnung tragen“ (S. 163). Als „methodisches Herzstück“ (S. 164) dient hierbei die Sequenzanalyse, bei der Schlüsselszenen und das „Bedeutungspotential von einzelnen Sinneinheiten“ (S. 165) in mikroanalytischer Perspektive erschlossen werden. Als Analyseeinheiten werden Standbilder (stills) – ausgehend vom ersten der gewählten Schlüsselszene – herangezo-

gen und miteinander verglichen. Die Mikro- und Vergleichsanalyse der stills besteht aus der in einer Partitur festzuhaltenden Beschreibung der enthaltenen Handlungsdetails und Inszenierungsmomente und der kontrastierenden Entwicklung von Lesarten zu den möglichen Sinnstrukturen sowie den potenziellen Anschlusshandlungen. Ziel ist die Generierung einer Strukturhypothese der betreffenden Sequenz, welche dann durch den Vergleich mit kontrastierenden Sequenzen verifiziert und verfeinert wird. Für die exemplarisch interpretierte Videoszene wird eine Deutung des als „ungeregelte Konkurrenz“ (S. 175) typisierten sozialen Handelns der Koordination und Kooperation entwickelt, mit dem das Ringen u.a. um Inszenierungsdominanz einhergehe.

Einen Einblick in die ethnomethodologische Videoanalyse erhalten die Lesenden im Beitrag von Dirk vom Lehn zu „Stelzereien und ihre Nachahmung auf dem Schulhof“ (S. 185). Zunächst entfaltet er die ethnomethodologischen Prinzipien der Indexikalität, der Reflexivität und der Sequenzialität, um dann nach einer knappen Einführung die auf die Spezifik des vorliegenden Videomaterials gerichtete Methode exemplarisch aufzuzeigen. Dabei geht es um die zentrale Frage der in jeder sozialen Situation jeweils neu herzustellenden Intersubjektivität, dies mit Blick auf die mit den Stelzen agierenden Akteurinnen und weiteren, im Raum Anwesenden.

Nicole Witte fokussiert mit ihrer, an die Objektive Hermeneutik anknüpfenden Videoanalyse die Sequenzialität der „videografierten Schulhofinteraktion“ (S. 201). Anders als Hummrich/Meier bezieht sie sich auch auf die Simultanstruktur i.S. der nonverbalen Handlungsaspekte der videografierten Interaktionen.

Der Beitrag von Anja Kraus, der an den Performativitätsdiskurs anschließt, akzentuiert ebenfalls die Körperlichkeit der Videosequenz und nutzt die „Phänomenologie als Methode“, um zu analysieren, „was sich wie an Praktiken zeigt“ (S. 231).

Abschließend legt René Tuma eine methodologische Reflexion zu einem spezifischen Format sozialwissenschaftlicher Erkenntnisproduktion vor: einer Datenanalytisesitzung, die in Bezug auf das im Band verhandelte Videomaterial und in Kommunikation unterschiedlicher methodologi-

scher Blickwinkel stattfand und videografisch aufgezeichnet wurde. Der Autor, der nach den Verfahren der Video-Interaktionsanalyse arbeitet, nimmt dieses Datenmaterial zur Grundlage einer Meta-Perspektive auf dem Wege einer für den methodologischen Diskurs spannenden „reflexiven ‚Videoanalyse der Videoanalyse‘“ (S. 240).

Der Sammelband legt mit diesen Beiträgen eine methodologische Bandbreite vor, die weitgehend auch im aktuellen Diskurs um qualitative resp. rekonstruktive Zugänge zu videografierten Interaktionen wiederzufinden ist, wenngleich z.B. die Objektive Hermeneutik, die sich in einem Beitrag mit der Interpretation des sprachbasierten Transkriptes begnügt, überrepräsentiert scheint. Zugleich lassen die Referenzen einiger Beiträge erkennen, dass der methodologische Diskurs zur Videoanalyse zwischen den verschiedenen Forschungszugängen noch einer Intensivierung bedarf – was letztlich ein Anliegen der Herausgeberin ist, das der Band in seiner Gesamtschau ohne Zweifel befördert. Auch zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Differenziertheit der methodologischen Fundierung und der Analysen. Die präsentierten Verfahren differieren zudem auffallend hinsichtlich ihrer Relationen zur nonverbalen, visuellen Ebene von Videodaten resp. zu ihrer Simultanstruktur einerseits, zur verbalen Ebene und der mit dieser und der Prozesshaftigkeit sozialen Handelns verbundenen Sequenzialität andererseits. Dies hat Implikationen für die Möglichkeit, das mit der Besonderheit der Daten verbundene Potenzial zur Rekonstruktion von Interaktionen in ihren vielschichtigen habituellen Dimensionen auszuschöpfen. Die Leserinnen und Leser erwartet eine überaus spannende und in den Beiträgen insgesamt nachvollziehbar gehaltene Darstellung von Methoden und Interpretationswegen, deren Ergebnisse auf Grund des identischen Materials Rückschlüsse auf die spezifischen Erkenntnispotenziale der präsentierten Methoden erlauben.

Literatur

Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur eth-

nographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hills.

Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden.

<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>

Goodwin, C. (2001): Practices of Seeing Visual Analysis: an Ethnomethodological Approach. In: Leeuwen, T.v./Jewitt, C. (Hrsg.): The Handbook of Visual Analysis. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, S. 157–182.

<https://doi.org/10.4135/9780857020062.n8>

Heath, C./Luff, P.K. (2000): Technology in action. Cambridge.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511489839>

Knoblauch, H. (2000): Workplace Studies und Video. Zur Entwicklung der visuellen Ethnographie von Technologie und Arbeit. In: Götz, I./Wittel, A. (Hrsg.): Arbeitskulturen im Umbruch. Zur Ethnographie von Arbeit und Organisation. Münster/New York/München/Berlin, S. 159–173.

Knoblauch, H. (2004): Die Video-Interaktionsanalyse. In: sozialer sinn, 5. Jg., H. 1, S. 123–128.

<https://doi.org/10.1515/sosi-2004-0107>

Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (2006): Videoanalysis – Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien.

<https://doi.org/10.3726/978-3-653-02667-2>

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

Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden.

Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 49–66.

<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>

DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.09>

Benjamin Wagener

Moritz, Christine, Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2018, 817 S. 978-3-658-15893-4, 99,99 €

Trotz einer Dominanz der Sprache bzw. des Texts in der qualitativen Sozialforschung hat die videobasierte Forschung im Zuge des *iconic, visual* oder auch *performative turn*, befördert durch den technisch-digitalen Fortschritt, eine enorme Entwicklung innerhalb der letzten zehn bis zwanzig Jahre erfahren. Mit dem Handbuch *Qualitative Videoanalyse*, herausgegeben von Christine Moritz und Michael Corsten, liegt nun das erste deutschsprachige, disziplinübergreifende Handbuch zu diesem Thema vor.

Wie in dem knappen Vorwort – etwas missverständlich¹ – formuliert wird, widmet sich das Handbuch der „Thematik der qualitativen Erforschung von Forschungsanliegen, die in unterschiedlicher Weise bewegte Audiovisualitäten“ (S. V) betreffen. Indem neben „Videos“ und „Filmen“ auch „animated gifs“ und „intermediale Daten“ (ebd.) berücksichtigt werden, verspricht es Erweiterungen zu bisherigen (deutschsprachigen) Überblickswerken bzw. Sammelbänden zur qualitativen Video- und Filmanalyse. Dabei ist es ein Anliegen des Handbuchs, das „Spektrum der Möglichkeiten“ (ebd.) abzubilden, wie mit den genannten Datenformen im qualitativen Forschungsprozess umgegangen werden kann. Zwar zeichnen sich die jeweiligen Beiträge durch die gemeinsame „Ausrichtung auf das interpretative Paradigma“ (ebd.) aus, dennoch liegt der Fokus vor allem „auf einer Andeutung der Differenzierungen“ (ebd.) der verschiedenen methodologischen und methodischen Zugänge.

Das insgesamt 817 Seiten umfassende Handbuch ist mit 42 Beiträgen sehr umfangreich. Die einzelnen Beiträge sind in sieben thematische Abschnitte untergegliedert. Ein in die Thematik einführender Beitrag der Herausgeberin sowie ein abschließendes „Resümee“ des Herausgebers bilden die „Klammer“ (S. V) des Handbuchs, weshalb sie im Folgenden etwas ausführlicher diskutiert werden. Aufgrund des großen

Umfangs werden die weiteren Beiträge stärker zusammenfassend besprochen.

In ihrem einführenden Aufsatz, der auch den Auftakt des ersten Abschnitts, Positionen und methodologische Grundlagen, bildet, skizziert Christine Moritz zunächst die historische Entwicklung der qualitativen Video- bzw. Filmanalyse. Darauf folgt eine kurze Abhandlung etablierter und neuerer Verfahren im deutsch- und englischsprachigen Raum, wie sie zum Teil auch im Handbuch vertreten sind, mit ihren erkenntnistheoretischen und methodologischen Bezügen. Dabei wird trotz der erforderlichen Kürze die hohe Komplexität der Thematik zu berücksichtigen versucht. Dies umfasst u.a. eine differenzierte Darstellung von Verfahren, die sich durch einen Zugang über das Standbild auszeichnen, wie dies insbesondere für einige wissenssoziologische Methoden gilt. Wenn mit Bezug auf die dokumentarische Methode darauf verwiesen wird, dass die Fokussierung auf das Bild bei der Videoanalyse „nicht aus erkenntnistheoretischen“, sondern nur aus „forschungsmethodologischen Gründen“ (S. 7) erfolgt, liegt hier allerdings eine zu starke Verkürzung vor (vgl. Bohnsack 2009, Kap. 5). Weiterhin werden relevante Aspekte der unterschiedlichen „Funktionen“ (S. 9) der Daten im Forschungsprozess, ihrer Transkription, der Ergebnispräsentation, der Datenarchivierung und des -schutzes angesprochen. Dabei fällt zum einen auf, dass „Video/Film“ durchgängig als Begriffspaar genannt werden, ohne jedoch eine definitorische Differenzierung einzuführen. Dies wird erst (zum Teil) in den methodenspezifischen Beiträgen des Handbuchs eingelöst (z.B. bei den Beiträgen von Burkard Michel und Jo Reichertz). Zum anderen stellt die Verfasserin im Teilkapitel zur Transkription, das den größten Umfang des gesamten Beitrags aufweist, ausführlich die Software „Feldpartitur“ vor (die von ihr kostenpflichtig vertrieben wird). Hier stellt sich die Frage, ob die ausführliche Darstellung der Software in einem gesonderten Aufsatz (etwa im Abschnitt Datenaufbereitung) nicht passender gewesen wäre – um dafür in diesem einführenden Beitrag die eingehende Betrachtung der aktuellen methodologisch-methodischen Diskussion in den Fokus zu rücken.

In den neun weiteren Beiträgen des ersten Abschnitts, die verschiedene metho-

dologisch-methodische Zugänge detailliert und zum Teil mit empirischen Beispielen präsentieren, liegt ein wesentlicher Vorzug des Handbuchs. Es wird hier v.a. der große Fortschritt einer (meta-)theoretischen Fundierung von Verfahren, die auf audiovisuelle Medien gerichtet sind, als ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung deutlich (vgl. Strübing u.a. 2018). Neben bereits etablierten Ansätzen wie der Wissenssoziologischen Videohermeneutik (Jürgen Raab und Marija Stanisljevic), der Dokumentarischen Methode (Burkard Michel) oder der Soziologischen Videographie bzw. Video-Interaktionsanalyse (Hubert Knoblauch und Theresa Vollmer) werden auch neuere Zugänge berücksichtigt. Einen innovativen Ansatz stellt hier die Verknüpfung von ethnomethodologischer Videoanalyse und Dispositivanalyse dar (Marius Meinhof). Erstaunlicherweise bleibt die Auswahl der erkenntnistheoretisch-methodologischen Beiträge auf den deutschsprachigen Raum begrenzt (was auch für die Mehrzahl der Autor*innen des Handbuchs gilt). Eine Integration internationaler Beiträge, wie dies bereits in der Vergangenheit umgesetzt wurde (zumeist in englischer Sprache, z.B. Margolis/Pauwels 2011), hätte sicherlich eine Bereicherung für das Handbuch sowie die aktuelle Methodendiskussion bedeutet.

Im zweiten Abschnitt, Datenaufbereitung: Vorbereitung und Aufbereitung videoanalytischer Untersuchungen, steht der forschungspraktische Umgang mit methodischen Herausforderungen der Videotranskription bzw. -transformation im Zentrum. Es werden verschiedene Transkriptionsformate an unterschiedlichen empirischen Gegenständen dargestellt: die Trainingskommunikation beim Trampolinspringen (Ajit Singh), das gemeinsame Musizieren (Bianca Hellberg) oder das Tanzen (Gabriele Klein u.a.). Die beiden Letztgenannten greifen dabei auf die Auswertungssoftware „Feldpartitur“ zurück, während Daniel Klug und Klaus Neumann-Braun die Transkriptions- und Analysesoftware „trAvis“ (freeware) vorstellen. Wie die Autoren betonen, können damit Text-, Bild- und Tönelemente systematisch aufeinander bezogen visualisiert und analysiert werden. Am Beispiel von Musikvideos stellen sie dies auch anschaulich dar. Darüber hinaus werden in

diesem Abschnitt zwei weitere interessante methodologisch-methodische Zugänge eingeführt: die ethnomethodologische Interaktionsanalyse (Dirk vom Lehn) und ein videographischer Ansatz aus technikoziologischer Perspektive (Jagoda Motowidlo und Ronja Trischler). Was jedoch die thematische Zuordnung der beiden letzten Beiträge betrifft, so hätten sie m.E. besser zum Abschnitt I oder III gepasst.

In Abschnitt III, Methodologie und Methodik: Konkrete Fragen der Datenanalyse, werden verschiedene Themen behandelt. Während z.B. Paul Eisewicht u.a. an die Nutzung neuer digitaler Instrumente (z.B. animated gifs) für die Videoanalyse appellieren, um einem „Hinterherhinken“ (S. 314) der Forschung gegenüber der technisch-digitalen Entwicklung entgegenzuwirken, und einen Ansatz des „vergleichenden Sehens“ im Rahmen der figurativen Hermeneutik präsentieren, zeichnet Christine Moritz am Beispiel eines DFG-Projekts zu Phänomenen großer Menschenansammlungen detailliert den Forschungsprozess auf der Grundlage von Videodaten, die mit der Grounded Theory und der hermeneutischen Wissenssoziologie sowie unter Anwendung von „Feldpartitur“ ausgewertet wurden, nach. Außerdem setzen sich gleich zwei Beiträge mit dem ‚Beobachtungsparadoxon‘ (vgl. Labov 1972) im Rahmen von Videographie auseinander (in schulischen Settings bei Katrin Hee; für mobile Videographien bei Maximilian Krug). In beiden Beiträgen werden Invasivitätseffekte durch die Präsenz der Kamera bzw. der Forschenden als ein Problem aufgefasst, da die Kamera die gewünschte ‚Natürlichkeit‘ der Situation beeinflusst. Gegenüber einer solchen Problem-Perspektive bleiben hier m.E. solche Forschungsperspektiven unbeachtet, die das in der Interaktion der Akteur*innen mit der Kamera enthaltene (implizite) Wissen (re-)konstruktiv zu nutzen wissen (vgl. z.B. Reh/Labede 2012). Ferner wird die Möglichkeit der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Methoden der Videoanalyse diskutiert (Julia Herb und Petra Gieß-Stüber). Fragen der Triangulation von Videodaten mit anderen Datensorten innerhalb des interpretativen Paradigmas bleiben jedoch leider ebenfalls unberücksichtigt.

Das vierte Kapitel, Ergebnisdarstellung: Probleme und deren Lösungen, umfasst nur

zwei Beiträge: Der Beitrag von Michaela Hörmann u.a. befasst sich mit dem wichtigen Thema des Datenschutzes im Rahmen von Videographie. Mit Bezug auf die musiktherapeutische Ausbildung in Österreich gehen die Autor*innen zwar umfassend auf die datenschutzrechtliche Lage ein und stellen dar, welche Verfahrensweise sie zum Schutz der Identität der Patient*innen an ihrer Hochschule entwickelt haben. Aspekte der Analyse sowie der Ergebnisdarstellung, wie es der Titel des Abschnitts erwarten lässt, werden jedoch nicht angesprochen. Hier wären z.B. Ausführungen zu Formen der Anonymisierung/Maskierung der (audio-)visuellen Daten in Publikationen sinnvoll – und zu erwarten – gewesen. Dies betrifft in gewisser Weise auch den Beitrag von René Wilke zur methodologisch vielschichtigen Bedeutung von „Interpretations-Bildern“: Das dargestellte „Nachzeichnen“ von Standbildern geht zwar auch mit einer Anonymisierung der im Video Abgebildeten einher. Dieses wird aber v.a. als eine „Objektivierung eines leibvermittelten Verstehensprozesses im Zuge eines Kommunikationsentwurfes und materieller Ausdruck eines spezifischen präsentationalen Wissens“ (S. 497, Herv. i.O.) verstanden und als solches – mit Vergleichen zur dokumentarischen Bildinterpretation – insgesamt überzeugend reflektiert.

Die Beiträge der Abschnitte V bis VII stehen unter dem Titel Anwendung. Es werden diverse Forschungsansätze und -fragen in den Bereichen Videographie zu Forschungszwecken sowie Produktanalyse mit jeweils unterschiedlichen Gegenständen präsentiert und diskutiert. Die Beiträge zur Produktanalyse befassen sich u.a. mit der Interpretation von ‚klassischen‘ Datensorten wie (Spiel-)Filmen (Leila Akremi, Ines Eckardt, Lutz Hieber), Fernsehserien (David Stiller, Almut Zwengel) oder Video-Eigenprodukten im Bereich der Kinder- und Jugendforschung (Horst Niesyto). Dabei stehen v.a. die Gestaltungsleistungen der abbildenden Film- bzw. Videoproduzent*innen im Fokus. In diesem Zusammenhang hätten Beiträge zur Erforschung neuerer (sozialer) Medien wie beispielsweise YouTube-Videos eine interessante und aktuelle Erweiterung dargestellt. In Bezug auf die Analyse von Videographien sind Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung am häufigsten vertre-

ten. Dazu zählen z.B. die videobasierte Ethnographie (Kathrin Audehm u.a.), die pädagogische Phänomenologie (Malte Brinkmann und Sales Rödel), die videographische Rahmenanalyse (Dennis Wolff) und die Grounded Theory-Methodologie (Regine Hilt). Hier fällt auf, dass u.a. Vertreter*innen einer praxistheoretisch und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Unterrichtsforschung fehlen. Außerdem zählt zu den zentralen Aspekten, die unter dem Stichwort der (Unterrichts-) Videographie diskutiert werden und hier noch hätten aufgegriffen werden können, die Frage, welche Technik zur Datenerhebung wie eingesetzt wird, sowie ihre Implikationen für die Generierung des Datenmaterials und dessen Analyse (vgl. Baltruschat/Wagner-Willi 2018, S. 242ff.). Zudem wären Arbeiten interessant gewesen, die die (machtvollen) Konstruktionsleistungen der Forschenden hinter der Kamera zum Gegenstand der Analyse machen. Über die Unterrichtsforschung hinaus sind Beiträge zur Interpretation von Videographien im Bereich der Musik- (Eric Pfeiffer) und Kunsttherapie (Susanne Schoppen) vertreten. Abgesehen von den genannten Erweiterungsvorschlägen spiegeln die drei Abschnitte die disziplinübergreifende Bandbreite aktueller videobasierter qualitativer Forschung wider.

Abschließend nimmt der Herausgeber Michael Corsten in seinem ausführlichen Resümee eine kritische Reflexion zentraler methodologisch-methodischer Aspekte auf Grundlage der Handbuchbeiträge und darüber hinaus vor. Dabei werden auch einige der Kritikpunkte genannt, die oben angesprochen wurden. Weitere offene Fragen sieht der Verfasser u.a. hinsichtlich der Materialität der Daten, der Rekonstruktion ihrer unterschiedlichen Gattungen, der Relation von Aufzeichnung und Beobachtung sowie der Analyseperspektive. In Bezug auf Letztere distanziert er sich von einer Generalisierbarkeit von Einzelfallanalysen und plädiert – sehr nachvollziehbar – für eine abduktive Einstellung mit dem Ziel der (abstrahierenden) Typenbildung. Auf sein Urteil angesichts der Vielzahl von Studien v.a. der Unterrichtsforschung, „dass hier noch kein one-best-way der Forschungspraxis gefunden“ (S. 814) wurde, ließe sich allerdings mit der Frage antworten, ob und

warum es denn einen solchen geben muss, und ob sich die qualitative Forschung nicht gerade durch ihre Pluralität auszeichnet und die verschiedenen Ansätze nicht vielmehr an Gütekriterien qualitativer Forschung gemessen werden müssten.

Insgesamt stellt das Handbuch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der qualitativen Videoanalyse dar. Es bietet einen umfassenden Einblick in die Bandbreite der aktuellen methodologisch-methodischen Diskussion sowie ihrer Anwendungs- und Gegenstandsbereiche und wirft zudem weitere Fragen auf, die künftige Forschung, aber auch künftige Überblickswerke, aufgreifen sollten. Für die Methodenausbildung, die an den Hochschulen im Bereich der interpretativen videobasierten Forschung nach wie vor unzureichend ist, bildet das Handbuch eine geeignete Grundlage. Dies wird unterstützt durch eine begleitende App sowie den Online-Zugriff auf Videomaterial, was u.a. den innovativen Charakter des Buches ausmacht.

Anmerkung

- 1 Die Missverständlichkeit besteht darin, dass es ja im Wesentlichen nicht um eine „qualitative Erforschung“ der „Forschungsanliegen“ geht (also um eine Art qualitative Metaforschung), sondern um qualitative Methoden und Forschungsanliegen, die sich auf audiovisuelle Daten beziehen.

Literatur

- Baltruschat, A./Wagner-Willi, M. (2018): Videoanalyse. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto, S. 241–246.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hills.
- Labov, W. (1972): Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, PA.
- Margolis, E./Pauwels, L. (Hrsg.) (2011): The Sage Handbook of Visual Research Methods. London.
<https://doi.org/10.4135/9781446268278>
- Reh, S./Labede, J. (2012): Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht. In: Fiebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, S. 89–103.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.8>
- Strübing, J./Hirschauer, S./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Denkanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, 47. Jg., H. 2, S. 83–100.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.10>

René Wilke

Ralf Bohnsack/Bettina Fritzsche/Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Auflage. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2015, 498 S. 978-3-8474-0683-9

Die Eigenlogik des Visuellen steht in der an Karl Mannheim (1964) orientierten Dokumentarischen Video- und Filminterpretation im Mittelpunkt. Ralf Bohnsack und seine Mitherausgeberinnen, Bettina Fritzsche und Monika Wagner-Willi, grenzen ihre Methode so explizit von der Videographie (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) sowie den Video- und Filmanalysen von Angela Keppler (2006) ab. In der Videographie (und bei Keppler) sowie bereits bei den Pionieren der (konversationsanalytisch informierten) audio-visuellen Methoden in den Sozialwissenschaften, Christian Heath (1986) und Charles Goodwin (1993), werde dem Visuellen seine selbstreferentielle Bedeutung aberkannt, wodurch das (Bewegt-)Bild dort lediglich eine „Ergänzung des Textes“ (Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 12) darstelle. Bei der Dokumentarischen Video- und Filminterpretation der HerausgeberInnen hingegen soll es sich um einen genuin visuellen Zugang handeln, der körperliche und räumliche Aspekte der Interaktion nicht en passant registriert, sondern methodologisch in das Zentrum der Analyse stellt. Der Zentralität des Visuellen in der Dokumentarischen Video- und Filminterpretation entspricht, dass nicht nur solche Videos als materiale Grundlage dienen können, die

von ForscherInnen explizit zum Zweck der wissenschaftlichen Analyse von Interaktion erhoben werden („Video als Forschungsmedium“; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 47), sondern auch Videos und Filme, die von sozialwissenschaftlichen Laien zu anderen, z.B. künstlerischen oder repräsentativen Zwecken („als mediales Produkt“; ebd.) produziert werden.¹ Daher sind nicht allein die Interaktionen sowie gestalterische Praktiken und Konventionen vor der Kamera („abgebildete BildproduzentInnen“; Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 14) für die dokumentarische Interpretation analytisch relevant, sondern auch die Produktionsweisen hinter der Kamera („abbildende BildproduzentInnen“; ebd.). Die Pointe dabei ist, dass Bohnsack, Fritzsche und Wagner-Willi betonen, dass Letztere, auch bei wissenschaftlich erhobenen Daten, systematisch zu reflektieren seien. Dieser Gedanke, auf den ich unten erneut eingehen werde, fußt, wie die HerausgeberInnen erläutern, auf der klassischen Filmtheorie.² Er spiegelt sich darin wider, dass der Fokus der Methode nicht auf dem Was (ausgedrückter subjektiver Sinn; Motiv einer Handlung) sondern auf dem Wie (Dokumentsinn einer Handlung) liegt (ebd., S. 16). Zentral für die Rekonstruktion der Habitus (vgl. Bourdieu 1997) der abbildenden und abgebildeten BildproduzentInnen ist nicht die Ikonografie sondern die Ikonologie des Bildlichen: „Im Bereich von Bild und Film erschließt sich der Zugang zum impliziten Wissen erst dann, wenn wir der Eigenlogik dieses visuellen Materials insbesondere in seiner Differenz zu Sprache und Text Rechnung tragen“ (ebd. S. 16).

Neben anderen audio-visuellen Methoden (innerhalb) der Sozialwissenschaften, begreift auch die dokumentarische Interpretation das Bewegtbild als adäquates Medium der Bewegungsanalyse: Es macht korporierte Praktiken, Gesten, den performativen Prozess einer Handlung, feinanalytisch zugänglich. Zentral ist hierbei, die visuell dokumentierten Habitus vor dem Hintergrund der natürlichen, d.h. sequentiellen (interaktiven) und synchronen (performativen), Kontexte zu deuten (ebd., S. 19).³ Mit der Fokussierung Letzterer erlangt auch das Fotogramm, d.h. die Momentaufnahme aus dem Bewegtbild als Element des dokumentarischen Interpretationsverfahrens Bedeutung:

Erst anhand von Stills (bzw. deren natürlicher Abfolge) nämlich, so Bohnsack, Fritzsche und Wagner-Willi, lasse sich die Flüchtigkeit körperlicher Bewegungen exakt erfassen und untersuchen (ebd., S. 21).⁴

Während die HerausgeberInnen sich bezüglich der Gestaltungsleistung der abbildenden BildproduzentInnen weitgehend eines etablierten, filmwissenschaftlichen Vokabulars bedienen können (z.B. Normal-, Auf-, Untersicht), räumen sie ein, dass entsprechende Begriffe auf Ebene der abgebildeten Akteure noch fehlten (ebd., S. 25). Sie schlagen daher, unter dem Überbegriff der Interaktionsorganisation, einen Begriffstransfer aus dem Bereich der bereits elaborierteren dokumentarischen Gesprächsanalyse vor, in dessen Kontext, analog zu den Modi der Diskursorganisation, von den Modi der Organisation korporierter Praktiken die Rede sein soll:⁵ „Wenn wir die interaktiven Beziehungen der abgebildeten BildproduzentInnen auf der nonverbalen Ebene in den ihnen eigenen Ordnungs- und Organisationsprinzipien erfassen wollen, müssen wir sie ebenso als ein selbstreferentielles System, ein nonverbales Interaktionssystem, erschließen, wie wir dies auf der Ebene der sprachlichen Interaktion in Form von Texten gewohnt sind“ (ebd., S. 26).

Nach einer dichten methodologischen Verortung durch die HerausgeberInnen wendet sich der Sammelband, anhand von 16 Beiträgen verschiedener AutorInnen, der Forschungspraxis zu.⁶ Trotz der nicht vollständig einheitlichen Herangehensweise dieser maßgeblich aus der Bildungs- und der Protestforschung stammenden Einzelbeiträge, können die HerausgeberInnen dennoch eine Reihe gemeinsamer Prinzipien summieren, die u.a. die folgenden Punkte umfassen (ebd., S. 29): Ausgangspunkt ist die systematische Unterscheidung zwischen abbildenden und abgebildeten BildproduzentInnen sowie die Differenzierung zwischen Simultan- und Sequenzstruktur. Ziel der dokumentarischen Interpretation ist die Rekonstruktion der Habitus der Akteure und der systematische Zugang zur Formalstruktur der Interaktion vor (abgebildete BildproduzentInnen) sowie der Produktionsweise und Gestaltungsleistung (abbildende BildproduzentInnen) hinter der Kamera. Dabei werden Bild und Text als jeweils selbstreferentielle Systeme betrachtet,

deren voneinander unabhängige Analysen sowohl Homologien als auch Gegenläufigkeiten aufzeigen können und dabei zur Validierung der Forschungsergebnisse beitragen.

Die Triangulation von Gesprächs- und Bildanalyse ist z.B. in dem Beitrag von Tanja Sturm (S. 153–178) anschaulich, die ihre Methodenwahl damit begründet, die dokumentarische Interpretation erlaube, „körperliche, materielle und sprachliche Praktiken in ihrem Zusammenspiel zu betrachten“ (S. 156; Hervorhebung R.W.). Sturm bezieht sich auf Forschungsmedien, die im Rahmen schulischen Unterrichts erhoben wurden und die sie anhand ausgewählter Sequenzen und Fotogramme analysiert. Auf dieser Grundlage gelingt es ihr zu zeigen, dass sich „Differenzmarkierungen“, die der Inklusion im Unterricht entgegenstehen, „sowohl auf der kommunikativ-expliziten Ebene (der Lehrerin; Anm. R.W.) als auch in den Praktiken der Peers (MitschülerInnen; Anm. R.W.)“ (ebd., S. 175) wiederfinden und die Benachteiligung bestimmter SchülerInnen dadurch verstärkt wird. Ähnlich fruchtbar erweist sich dieses Triangulationsverfahren in weiteren Beiträgen des Sammelbands.⁷

Während Sturm und andere sich selbst erhobener audio-visueller Forschungsmedien für ihre Analysen bedienen, finden sich im Sammelband auch Beispiele für die Analyse medialer Produkte.⁸ Darunter u.a. der Beitrag von Stefan Hampl zur dokumentarischen Interpretation von Musikvideos (S. 349–385). In Hampls Musikvideoanalysen kommen insbesondere die kunst- und filmwissenschaftlichen Grundlagen der dokumentarischen Methoden zum Tragen. Dies gelangt u.a. darin zum Ausdruck, dass Hampl in seinen Analysen die Textebene ausspart (S. 349 und 353) und sich ausschließlich auf visuelle Gestaltungsprinzipien des Mediums, wie Farbe, Kontraste, Einstellungen und Montagen, bezieht. Auf dieser Grundlage gelingt es ihm u.a., eine durch die abbildenden BildproduzentInnen klar intendierte Hierarchie der im schnellen Wechsel aneinander montierten Videosequenzen zu rekonstruieren.

Das wissenssoziologisch informierte Verfahren der dokumentarischen Interpretation, das von den HerausgeberInnen, allen voran von Ralf Bohnsack, seit Jahrzehnten entwickelt (Bohnsack 1997), methodologisch ausgearbeitet und zuletzt auf die Video- und

Filmanalyse übertragen wurde (Wagner-Willi 2004; Bohnsack 2009), ist im Feld der qualitativen Methoden etabliert und inzwischen durch zahlreiche Monografien, Aufsätze und Lehrveranstaltungen fest verankert. Das analytische Potential der Methode, sowohl für die Untersuchung von Medienprodukten (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblach 2013, S. 42) als auch für die Analyse von Forschungsmedien (ebd., S. 47), ist durch die entsprechenden Einzelbeiträge des Sammelbands gut belegt.

Kritikpunkte lassen sich erstens bezüglich der methodologischen Implikationen durch die ‚Gleichbehandlung‘ der beiden Datentypen (Forschungsmedien und Medienprodukte) formulieren: So erscheint z.B. die zentrale analytische Differenzierung zwischen abbildenden und abgebildeten BildproduzentInnen für die Analyse von Forschungsmedien von wesentlich anderer Bedeutung als für die Analyse von Medienprodukten. Die Methode wirkt daher für den wichtigen Datentyp der von ForscherInnen selbst erhobenen Daten evtl. überengagiert.⁹ Hinsichtlich der Edition ist zweitens die Integration des letzten Beitrags des Bands (von Hampl zu dem wichtigen Thema der Videotranskription (S. 441–463)) in den Gesamtaufbau des Buchs weniger gut gelungen als bei den übrigen Beiträgen. Drittens wäre eine größere disziplinäre Breite der versammelten Einzelbeiträge wünschenswert gewesen. Nichtsdestoweniger ist der Sammelband, der seit geraumer Zeit in seiner 2., durchgesehenen Auflage vorliegt, ein wichtiger Beitrag zur visuellen Methodologie in der qualitativen Sozialforschung, indem er ein insbesondere für Medienprodukte ebenso fundiertes wie gegenstandsangemessenes Verfahren methodologisch und forschungspraktisch erläutert und der Forschungscommunity, insbesondere dem Nachwuchs, damit eine Analyseverfahren für die wachsende Zahl audio-visueller Forschungen in den Sozialwissenschaften an die Hand gibt.

Anmerkungen

- 1 In der Videographie (Tuma/Schnettler/Knoblach 2013) hingegen werden nur solche Daten als videographisch erachtet, die von ForscherInnen selbst erhoben werden (Forschungsmedien).

- 2 Hier schließen sie explizit an Siegfried Kracauer (1964) und Erwin Panofsky (1975) an.
 - 3 Mit dem „synchronen Kontext“ beziehen sich die HerausgeberInnen auf Ray Birdwhistell's Konzept von Gesten (vgl. 1952), die sich aus z.T. gleichzeitig vollzogenen Kinemen zusammensetzen.
 - 4 Den Begriff „Fotogramm“ entlehnen die HerausgeberInnen aus Barthes 1990. Zentral sind Stills auch für Jürgen Raabs wissenschaftssoziologische Bildhermeneutik (2008). In der Videographie (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) gilt methodologisch das Primat des erhobenen Bewegtbilds. Für eine ansatzweise der dokumentarischen Methode vergleichbare Verwendung von Stills in der Videographie siehe Wilke 2018.
 - 5 Entsprechende Ansätze werden z.T. im Rahmen der forschungspraktischen Beiträge des Sammelbands fortentwickelt (siehe Nentwig-Gesemann/Nicolai (S. 45–72), Martens/Petersen/Asbrand (S. 179–206) und Richter (S. 207–234)).
 - 6 Die Beiträge sind vier unterschiedlichen Feldern zugeordnet: „Elementarbereich, Primarbereich und Familie“, „Unterricht und Schule“, „Öffentliche Medien und Protest im öffentlichen Raum“ und „Transkriptionssysteme“.
 - 7 Siehe die Beiträge von Margret Xyländer (S. 111–130), Ralf Bohnsack und Juliane Lamprecht (S. 235–266) sowie von Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai (S. 45–72).
 - 8 Siehe die Beiträge im Abschnitt „Öffentliche Medien und Protest im öffentlichen Raum“ (S. 295–438). Außerdem sind Beiträge vertreten (Nentwig-Gesemann/Nicolai und Xyländer), die zwar von nicht wissenschaftlichem Personal erstellt, aber ausdrücklich zum Zweck der wissenschaftlichen Analyse erhoben wurden.
 - 9 Die kritische Reflektion der eigenen Standortgebundenheit wird in vergleichbaren Verfahren, wie z.B. der Videographie, im Rahmen einer Ethnografie geleistet, in die der audio-visuelle Erhebungsprozess eingebettet ist.
- wissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 191–211.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-11431-4_8
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20
- Bourdieu, P. (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. Schriften zu Politik & Kultur 2. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Der Tote packt den Lebenden. Hamburg, S. 59–78.
- Goodwin, C. (1993): Recording human interaction in natural settings. In: Pragmatics, 3. Jg., H. 2, S. 181–209.
<https://doi.org/10.1075/prag.3.2.05goo>
- Heath, C. (1986): Body movement and speech in medical interaction. Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511628221>
- Kracauer, S. (1964): Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Keppler, A. (2006): Mediale Gegenwart. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Neuwied.
- Panofsky, E. (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Panofsky, E. (Hrsg.): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln.
- Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Konstanz.
- Tuma, R./Schnettler, B./Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 49–66.
- Wilke, R. (2018): Das Interpretations-Bild. Über die Repräsentation audio-visueller Forschungsdaten in soziologischen Publikationen. In Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): Handbuch qualitative Videoanalyse. Wiesbaden, S. 485–500.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_26

DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.11>

Literatur

- Barthes, R. (1990): Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt a.M.
- Birdwhistell, R. (1952): Introduction to Kinesics. An annotation system for analysis of body motion and gesture. Louisville.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozial-

Achim Brosziewski

René Tuma: Videoprofis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse. Wiesbaden: Springer 2017, 324 S., ISBN 978-3-658-15165-2, 49,99 €.

Die Sozialwissenschaften im Allgemeinen und die Soziologie im Besonderen haben die Videotechnologie längst in ihren Bestand an Zugriffsinstrumenten auf die soziale Wirklichkeit inkorporiert. Es gibt etliche Schriften darüber, was man forschend mit Videos anfangen kann und welchen Regeln dabei zu folgen sei. In seiner Studie über Videoprofis im Alltag beschreitet René Tuma einen anderen Weg. Er geht von dem Umstand aus, dass Videoanalysen mittlerweile zum sozialen Alltag gehören, zumindest in einer ganzen Reihe von Feldern professioneller Tätigkeiten. Tumas Untersuchungsbereiche sind die Polizeiarbeit, die Fußballtaktik sowie die Marktforschung. Leitend ist dabei die Annahme, dass die Erkenntnisproduktion qua Video feldeigenen Logiken folge. Sie gehorche jenen Organisations- und Professionsbedingungen, in denen sich die Videoanalyse als Service etabliert hat oder zu etablieren versucht. Zur Fixierung seines Erkenntnisinteresses wählt Tuma den Begriff der vernacularen Videoanalyse, hergeleitet vom englischen „vernacular“ für mundartlich, einheimisch und volkstümlich, das seinerseits vom lateinischen Ausdruck für im Hause geboren, eingeboren und inländisch abstammt.

„Dieser [Untersuchungsgegenstand, AB] ist das als vernacular bezeichnete, also das in den jeweiligen Feldern ‚heimische‘, mit konkreten Handlungszielen verbundene Analysieren oder Auswerten von Videoaufzeichnungen menschlichen Handelns, Verhaltens oder Bewegens.“ (S. 105)

Die Eingrenzung einer vernacularen Videoanalyse erlaubt es Tuma, das eigene Vorgehen als reflexive Videoanalyse zu konturieren. Die reflexive Videoanalyse bedient sich forschend jenes Mittels, das sie erforscht. Ihre Kunst soll sein, vom Gegenstand für die eigene Methodik zu lernen und umgekehrt, ohne das Eine mit dem Anderen zu verwechseln. Dieser Gestus erinnert an die Studie von Jo Reichertz (1991), die „Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der

Arbeit“ untersuchte und von der kriminalistischen auf die soziologische „Aufklärungsarbeit“ schloss und umgekehrt – notabene in einem Beobachtungsfeld, das bei Tuma (neben zwei anderen) wieder auftaucht.

Tuma war in seinen drei Feldern ethnographisch und videographisch unterwegs. Ersterem verdankt sich, dass man die Felder und ihre Handlungsprobleme allein schon durch die Schilderung ihrer Entdeckung,¹ ihrer (Un-)Zugänglichkeiten und ihrer vertiefenden Exploration durch Insiderbefragung und feldeigene Literatur ein wenig kennen lernt. Zweiterem verdankt sich die besagte Reflexivität der Gesamtstudie, ihr Anteil an videoanalytischer Rekonstruktion von Videoanalysen. Allerdings nimmt letztere weniger Raum ein, als man hätte erwarten können. Wenn ich mich frage, aus welchen von Tumas Darstellungen ich mehr über die feldeigenen Logiken erfahren habe, dann würde ich mehr auf die ethnographischen Erkundungen und weniger auf die videographischen Analysen tippen.

Unter anderem berichtet Tuma von der Skepsis der Profis gegenüber der Reflexiv-anwendung ihrer Instrumente. Videoanalytiker und Videoanalytikerinnen wollen nicht gerne videographiert und videoanalytisiert werden (so wie sich Lehrerinnen und Lehrer besonders gegen Belehrungen sträuben, Ärzte und Ärztinnen bei eigenen Beschwerden nicht gern zum Arzt oder zur Ärztin gehen, ...). Tuma selbst schwankt ein wenig zwischen den Selbstbezeichnungen als ethnographisch und / oder videographisch – und an manchen Stellen klingt es so, als ob die eine Bezeichnung durch die andere ohne gravierende Sinnverschiebungen austauschbar sei. Nähe und Ferne von Ethnographie und Videographie müssten wohl einmal eigens beleuchtet werden.

Doch soll zunächst von dem die Rede sein, was ethnographisch immer am stärksten fasziniert: von den Feldern. Die Polizei nutzt Videos bereits seit langem, vor allem für die Kontrolle des öffentlichen Raumes (Straßen, öffentliche Plätze und Gebäude, Großereignisse), für Spurensuche (zum Beispiel bei der Rekonstruktion des Ablaufs von Tumulten) und für Beweissicherungszwecke (ein auch für die Soziologie paradigmatischer Fall ist die Videoaufzeichnung im Rodney King beating trial, siehe Goodwin/Goodwin 1997). Aber die bekannten techno-

logischen Neuerungen (Miniaturisierung, Digitalisierung, Multimedialisierung) haben auch die polizeiliche Videoarbeit transformiert, quantitativ und qualitativ. Es gibt Videoexperten, Videoeinheiten und (teils temporäre) Videoteams. Deren Existenz ist inzwischen bis in populäre Polizei-Darstellungen vorgedrungen, wie Tuma gleich auf der ersten inhaltlichen Seite seines Buches vermerkt. Wer Kriminalfilme schaut, kennt die meist jüngeren Technikfreaks, die den medial ungeschickteren Alt-Kommissaren und Alt-Kommissarinnen mit Videoanalysen entscheidende Sichten vermitteln, was seinerseits bereits Gegenstand ironisierender Videoclips geworden ist (Suche auf YouTube: „Let's Enhance (HD)“, Duncan Robson 2013). Die tatsächliche Videoarbeit ist sowohl komplexer als auch unspektakulärer. Tuma rekonstruiert scharfsichtig und feinsinnig, wie die polizeilichen Videoprofis sichtbar machen, was die Laien sowieso nicht, aber auch ihre Kolleginnen und Kollegen nicht ohne ihre Hilfe sehen würden.

Im Feld des Profifußballs hat die Videoanalyse mit dazu beigetragen, dass ein Spiel „eben nicht mehr 90 Minuten dauert, sondern dass die Kampfzone schon längst ausgeweitet wurde auf Vorbesprechungen, Nachbesprechungen, Analysen anderer Teams usw. ...“ (S. 244). Ihr Professionalisierungsgrad reicht je nach Vereinsinteressen und -finanzen vom Do-it-yourself bis zur eingekauften, technisch-rhetorisch-didaktisch hoch gerüsteten Expertise. Auch sie hat ihre populären Auftritte, etwa im TV-Sportstudio-Talk. Der professionell harte Kern liegt in der Taktikarbeit der Trainer mit ihren Spielern. Die Videoanalyse erneuert und verändert jene Praktiken, die ehemals eng an die Taktiktafel gebunden waren. Sollte sie tatsächlich die Sichtweise der Spieler auf ihre Bewegungsmuster beeinflussen können (was nicht Tumas Untersuchungsgegenstand war), hätten wir es mit einer veränderten ‚Geometrie‘ des ganzen Fußballspiels zu tun.

In einer Kombination von Eye-Tracking mit Videoanalysen von Konsumentenbewegungen (in Labors, Läden oder Haushalten) dient sich die Marketingforschung ihren Auftraggeberinnen und Auftraggebern an. Sie zeichnet auf und zeichnet nach, welche Objektstimuli tatsächlich zu Blick- und Bewegungsaktivitäten führen. Zu ihrer Lesbarkeit für Design- und Verkaufsinteressen

werden beispielsweise „heatmaps“ erzeugt – so wie sich die Neuroforschung mit ihren bunten Bildern von Hirnarealaktivitäten einem breiten Publikum lesbar gemacht hat.

Sollen nun die soziologischen Videoanalysen der vernacularen Videoanalysen beschrieben werden, gerät der Rezensent in exakt jene Reflexionsschleufe, die Tuma mit seinen Gegenstands- und Methodenwahlen angelegt hat. Tuma macht selbst, was er an seinen Gegenständen zeigt. Für die Logik wäre solch ein Zirkel Teufelszeug, fordert sie doch eine klare Trennung von Beobachtung und Gegenstand. Zum Glück hat die soziologische Videoanalyse bereits in ihren Vorarbeiten einige Begriffe entwickelt, mit denen sich der Zirkel fruchtbar anschneiden und entfalten lässt.

Erstens entwickelt jedes Videoanalysefeld eine eigene Art von Videogestik, mit der die technischen Gegebenheiten von Aufnahme und Wiedergabe semiotisiert werden. Dazu gehören zunächst Kamera-gesten (manche sprechen hier sogar von Kamerahandlungen), bei denen Kameraeinstellungsänderungen (Standpunkt, Winkel, Fokus, Helligkeiten, Kamerabewegungen) im Bild selbst sichtbar werden, um die Betrachtung zu lenken (Beispiele: Einzoomen oder Kameraschwenke). Zur Videogestik gehören weiterhin spezifische Zeigegesten (mit Armen, Händen und Fingern, mit hard- und softwaretechnischen Pointern), mit deren Hilfe sich das videoanalytische Publikum mit den vorgeführten Bildfolgen koordiniert.

Zweitens sind in gemeinsamen Videoanalysen Reenactments zu beobachten (diesen Begriff übernimmt Tuma von Tutt/Hindmarsh 2011). Durch Gestik, Mimik und sonstige Kinetik führt eine Videoanalytikerin ihren Ko-Analytikern vor, welchen Bewegungstypus sie in den fraglichen Bildsequenzen realisiert sieht. Eine Datensitzung wird dadurch zeitweilig in Bühne und Publikum geteilt und spielt nach oder vor, was sich im Video abspielt.

Drittens bildet sich eine Arbeitssprache heraus („coding schemes“, Goodwin 1994, S. 608–609), die die Videogestik und das Reenactment mit den Fragestellungen, Zwecksetzungen, Klassifikationen und Kategorien des jeweiligen Feldes integriert, eben mit Spurensuche, Taktiktraining, Kundenver-

haltensklassifikation oder disziplinspezifisch wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn. Erst auf dieser Ebene des kollegialen Bezeichnens (das kann konsensuell wie dissensuell geschehen) wird ein videographiertes Ereignis zu einem feldrelevanten Ereignis. Niemand sieht das Sehen der Anderen, aber man kann sich über die Ordnung des Gesehenen verständigen. Die Benennungen, Kürzel und Begriffe stellen die Bindeglieder zwischen Kommunikationsthemen und sichtbaren Evidenzen dar.

Viertens sind in den verschiedenen Feldern der Videoanalyse spezifische Strategien des Kartierens oder Mappings zu beobachten, mit denen die Zeitstrecken und multiplen Raumdimensionen der Videos abstrahiert und auf eine zweidimensionale Dokumentationsform projiziert werden. Das Mapping kommt zumeist in den Ergebnispräsentationen zum Einsatz, kann aber selbst auch als Instrumentarium der Analyse genutzt werden.

Die feldspezifischen Realisierungen von Videogestik, Reenactment, Arbeitssprache und Mapping weiter aufzurollen, sie auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu studieren, ist eine spannende Sache. Statt dies hier zu leisten, möchte ich empfehlen, das Buch selbst zu konsultieren. Es lohnt sich – wie überhaupt für jede und jeden, die oder der sich für Videoanalyse als soziologischen Gegenstand und nicht nur als soziologisches Instrumentarium interessiert. Den verbleibenden Raum einer Rezension möchte ich aber nutzen, um einen mir diskussionsbedürftig erscheinenden Punkt aufzugreifen und etwas eingehender auszulegen.

Tuma präsentiert Ausschnitte seines Datenkorpus in einer eigenen Form von Mapping, deren Exemplare er „Fragmente“ nennt. Ihre basalen Elemente sind Zeichnungen von Standbildern („Stills“) jener Videos, die Tuma von Videoanalyse-situationen der untersuchten Videoprofis aufgezeichnet hatte. Die Zeichnungen haben gegenüber einer fotografischen Wiedergabe der Original-Stills einen dreifachen Vorzug: Zeichnungen realisieren eine erste Reduktion der visuellen Informationen auf das Wesentliche, so dass der beschreibende Text davon entlastet wird, Betrachter und Betrachterin Sehhilfen geben zu müssen. Zeichnungen tragen dazu bei, die visuelle Anonymität der aufgenommenen Personen zu wahren. Zeichnungen sind im

Buchdruck kostengünstiger als fotografische Wiedergaben. Auf der Gegenstandsebene zeigen die gezeichneten Videostills Konstellationen von Personen, Mobiliar, Bildschirmen (inklusive deren Stills) und den ein oder anderen Kleingegenstand (Geräte, Stifte etc.) – alles natürlich nur in jenen Ausschnitten, Perspektiven und Größenverhältnissen, die vom Originalvideo der untersuchten Videoanalyse-sitzung erfasst worden waren. Einige von Tumas Fragmenten kommen mit dieser basalen Darstellung aus. Die meisten jedoch sind mit mehreren untereinander gereihten Videostills versehen. Hinzu kommen Transkriptionen des Gesprochenen. Gleichzeitigkeiten (von Sprache und Ortskonstellationen) und Nacheinander werden durch Zeilennummern organisiert. Die graphische Darstellung von Videoanalyse-sitzungen wird also mit dem klassischen Format der Transkription gesprochener Rede gekoppelt – oder umgekehrt.

Warum ist diese Eigenheit des soziologischen Mappings bemerkenswert? Sie durchbricht auf empirischer Ebene die zuvor aufgebaute Reflexivität der sozialwissenschaftlichen Videoanalyse und stellt auch die Symmetrie zwischen Gegenstand und Methode in Frage. Denn keines der drei untersuchten Felder weist irgendein Äquivalent für die Visualisierung von Gesprochenem auf. Sollen also die erhoffte Reflexivität (Videoanalyse der Videoanalyse) vervollständigt und die angestrebte Symmetrie von Forschung und Beforschtem wiederhergestellt werden, dann müsste die reflexive Videoanalyse erforschen und bekunden können, warum ein Feld (sie selbst) die Visualisierung von Verlautbartem benötigt, die anderen Felder aber nicht.

Im Blick auf diese Frage bin ich unsicher, wie weit der theoretische Rückbezug auf die visuelle Soziologie trägt, den Tuma (auf instruktive Weise) in seinem Theorieteil herstellt. Hier wird zwar, gemeinsam mit den Visual Studies, die Emanzipation des Visuellen gegenüber den Worten, der Sprache, den Diskursen betrieben. Doch von einer Integration der visuellen mit der sprachlichen Dimension der Sozialwelt ist man (trotz Wortschöpfungen wie „Viskurse“) noch weit entfernt, sowohl theoretisch als auch methodisch – ein Umstand, der für die Untersuchung des audiovisuellen Mediums „Video“ besonders schwer ins Gewicht fällt.

Diese Hinweise auf offene Fragen schmälern nicht den Wert von Tumas Studien. Ihr Verdienst liegt darin, die Frage nach der Videoanalyse als „Fall-von-X“ exponiert und erste Konturen theoretisch und empirisch gehaltvoll gezeichnet zu haben. Dass dieses X nicht in einem Rutsch zu identifizieren ist, zeigt nur an, dass sich die Fragestellung lohnt.

Anmerkung

- 1 Ungewöhnlich und auch im Kontext der Mediatisierungsforschung spannend: Tuma ist zunächst auf Softwareprogramme zur Videoanalyse gestoßen und hat von ihnen ausgehend die Anwendungsfelder ermittelt.

Literatur

- Goodwin, C. (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist*, 96. Jg., H. 3, S. 606–633.
<https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Goodwin, C./Goodwin, M.H. (1997): Contested Vision: The Discursive Constitution of Rodney King. In: Gunarsson, B.-L./Linell, P./Nordberg, B. (Hrsg.): *The Construction of Professional Discourse*. New York, S. 292–316.
- Reichertz, J. (1991): Aufklärungsarbeit. Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit. Stuttgart.
- Tutt, D./Hindmarsh, J. (2011): Reenactments at Work: Demonstrating Conduct in Data Sessions. In: *Research on Language and Social Interaction*, 44. Jg., H. 3, S. 211–236.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2011.591765>

DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.12>

Marius Meinhof

Wie entstehen ethnographische Daten?

Christian Meier zu Verl: Daten-Karrieren und epistemische Materialität. Eine wissenschaftssoziologische Studie zur methodologischen Praxis der Ethnografie. Stuttgart:

Metzler. Hardcover 2018, 282 S., ISBN 978-3476046031, 39,99 €

Ethnographische Feldforschung wurde vermutlich mehr als jede andere sozialwissenschaftliche Methode einer reflexiven Methodendiskussion unterzogen. Spätestens seit der berüchtigten Writing Culture Debatte im Jahr 1989 bemüht sich eine große Zahl an Ethnograph*innen, ihre eigenen Erkenntnisstile und ihre Position im Feld selbstkritisch und in publizierten Arbeiten zu reflektieren. In jüngerer Zeit findet eine ähnliche Reflexion, wenn auch unter anderen Vorzeichen, auch in Bezug auf andere qualitative Methoden statt: Im Rahmen der Wissenschaftsforschung werden zunehmend auch sozialwissenschaftliche Forschungspraktiken in den Blick genommen, etwa die fragebogenbasierte Forschung (Maynard u.a. 2002), die qualitative Interviewforschung (Greiffenhagen/Mair/Sharrock 2011) oder die Konversationsanalyse (Bushnell 2012). Im Rahmen dieser Studien zeigen Wissenschaftsforscher, wie sozialwissenschaftliche Ergebnisse hergestellt und interpretiert werden, und tragen damit zu einer Reflexion der Praktiken der sozialwissenschaftlichen Tätigkeit bei, die über abstrakte wissenschaftstheoretische Postulate hinausgeht. In dieser Wissenschaftsforschung werden nun wiederum teilweise ethnographische Methoden genutzt, um wissenschaftliche Praktiken verfremdend zu betrachten und zu analysieren – für Naturwissenschaften taten dies etwa Latour/Woolgar (1979), für qualitative Sozialforschung etwa Greiffenhagen/Mair/Sharrock (2011). Weil zwischen Ethnographie und (Sozial-)Wissenschaftsforschung eine derart komplementäre Entwicklung hin zur reflexiven Selbsterforschung stattfindet, und weil ethnographische Methoden dabei eine so zentrale Rolle spielen, überrascht es, dass diese beiden Traditionen reflexiver Selbstbeschäftigung – die der ethnographischen Selbstreflexion und die der (Sozial-)Wissenschaftsforschung – bisher noch nicht in einer Forschung über ethnographisches Forschen zusammengebracht wurden. Eine solche Arbeit – eine Ethnographie des ethnographischen Forschens – wurde mit dem hier zu besprechenden Werk nun von Christian Meier zu Verl (2018) vorgelegt. Meier zu Verl begleitete ein ethnographisch forschendes Projekt-

team beim Diskutieren und Auswerten von Erfahrungen und Daten aus dem Feld. Dabei fragte er, wie Ethnograph*innen durch ihre Forschungspraktiken sozialwissenschaftliches Wissen über das Feld hervorbringen. Oder, in den Worten des Autors: Wie lösen Ethnograph*innen das praktische Problem, „ihre (ethnographisch lebensweltlichen) Erfahrungen sozialer Ereignisse in adäquate und wissenschaftlich relevante Beschreibungen und letztendlich in Daten zu transformieren“ (S. 258)? Meier zu Verl kombinierte dabei gekonnt verschiedene Datentypen um die „Karriere“ (S. 114) der ethnographischen Daten von Erfahrungen im Feld bis hin zu präsentierbaren Forschungsergebnissen zu analysieren und für Leser nachvollziehbar zu machen.

Vor allem das Konzept der Daten-Karriere ist dabei sehr aufschlussreich für Methodologen und Praktiker ethnographischer Forschung. Meier zu Verl beschreibt den Prozess der allmählichen Transformation ethnographischer Erfahrungen in aufbereitetes Datenmaterial als eine Karriere, die verschiedene Schritte der situierten, interaktiven Relevanzsetzung, Interpretation und Aufbereitung verschiedener Arten von ethnographischen Materialien umfasst. Forschende sammeln ethnographische Erfahrungen, besprechen und reflektieren sie im Forschungsteam und wählen relevante Ereignisse aus, um diese so aufzubereiten, dass sie schließlich zu Daten im engeren Sinne und Teil einer wissenschaftlichen Argumentation werden können. Weil der Prozess des Forschens offen ist, lässt sich dabei laut Meier zu Verl oft erst im Nachhinein sagen, welche ethnographischen Beobachtungen sich als relevant herausstellen. Entsprechend ist auch die Datenkarriere erst retrospektiv erkennbar.

Die besondere Stärke des Buches liegt in den Kapiteln Sieben und Acht, in denen Praktiken der Analyse ethnographischer Daten intensiv analysiert werden, um anschließend aus der Praxis heraus entwickelte Gütekriterien ethnographischen Forschens vorzustellen. Diese Kapitel sind für Wissenschaftsforscher*innen wie auch für ethnographische Praktiker*innen von besonderem Interesse, weil hier ein detaillierter Einblick in Analysepraktiken geboten wird. Meier zu Verl zeigt in Kapitel Sieben an vielen detailliert aufgezeichneten Beispielen, wie die situ-

ierten körperlichen Erfahrungen der Forschenden im Feld in mehreren Schritten in fragmentarische „Proto-Daten“ (S. 136) übersetzt, nach Relevanzen für die Forschungsfrage sortiert und zur Präsentation aufbereitet werden. Damit wird der Prozess der Daten-Karriere als kontingenter und bis zuletzt der ständigen Reflexion und Selbstvergewisserung bedürftiger Prozess expliziert und durch die konkreten, anschaulichen Beispiele de-mystifiziert. Dabei geht er insbesondere auf die Analysetätigkeit der Forschenden ein – einem wichtigen Aspekt des ethnographischen Forschens, der in Lehrbüchern und Methodendiskussionen oft vernachlässigt wird, weil sich diese zu einseitig auf die Praktiken beim Forschen im Feld konzentrieren. Zugleich liefert Meier zu Verl durch seinen Einsatz registrierender Daten (etwa Transkripten von Audioaufzeichnungen der Teamsitzungen) detaillierte Einblicke in das Analysegeschehen, die andersartige Einblicke gewähren als die sonst üblichen idealisierten Nacherzählungen des Forschungsprozesses.

Kapitel Acht stellt, auf diesen Analysen aufbauend, mögliche Gütekriterien ethnographischer Praxis dar, wobei Meier zu Verl besonders auf die Notwendigkeit eingeht, die „Lebenswelt-Pairs“ (S. 219) von methodologischer Norm und alltäglicher Forschungspraxis zu verhandeln – zum Beispiel das Passungsverhältnis zwischen der Norm intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und der Praxis des Nachvollziehbar-Machens der eigenen Tätigkeit im Alltag des ethnographischen Forschens. Auch hier wählt das Buch einen innovativen Ansatz: Statt aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen heraus Normen für das Forschen zu formulieren, beobachtet Meier zu Verl empirisch, an welchem Normen sich Ethnograph*innen in ihrem Forschungsprozess orientieren und wie sie diese im Forschungsalltag umzusetzen versuchen.

Damit präsentiert Meier zu Verl eine für die Diskussion und Reflexion ethnographischen Forschens wichtige Arbeit, die insbesondere auch dadurch besticht, dass sie nicht nur abstrahierte und idealisierte Nacherzählungen des eigenen Erlebens im Feld präsentiert, sondern Anhand von Transkripten der Gespräche in Analysesitzungen und Faksimiles von Feldnotizen sehr detailliert darstellt, was im alltäglichen Prozess

des Diskutierens, Analysierens und Produzieren von Daten geschieht. Neben der intensiven Reflexion ethnographischen Forschens bieten sich hier auch Anschlussmöglichkeiten für Wissenschaftsforschung sowie für grundlegende Diskussionen zur Frage, was Daten eigentlich sind und wie sie durch Forschende hergestellt werden, an.

Allerdings weist das Buch auch einige bedauerliche Schwächen auf. Erstens ist kritisch anzumerken, dass der Dissertationscharakter immer wieder deutlich durchscheint. Man merkt an der Struktur des Textes, dass eine Dissertationsschrift vorliegt, in der es (auch) darum geht, die eigene fachliche Kompetenz zu beweisen und sich selbst im Fach zu verorten – und nicht so sehr darum, Leser ‚bei der Stange‘ zu halten. Immer wieder muss sich der Leser erst durch mehrseitige Zusammenfassungen der kommenden Inhalte, Überlegungen zu weithin bekannten Methodendiskussionen und umfassende Vorbemerkungen hindurcharbeiten, bis das eigentliche, spannende Narrativ der ‚Ethnographie der Ethnographie‘ beginnt. Ob dies kritikwürdig ist, mag zum Teil eine Geschmacksfrage sein. Für eine Monographie hätte ich mir als Leser allerdings schnellere Kapiteleinstiege, schnellere Hinführungen zu den Datenbeispielen und den analytischen Ergebnissen gewünscht. Oder, etwas simpel ausgedrückt, einen unterhaltsameren Aufbau. So befürchte ich etwa, dass eilige oder ungeduldige Leser des überaus empfehlenswerten Kapitels Sieben nicht über die siebzehn Seiten Zusammenfassungen, Vorüberlegungen und der detaillierten Vorstellung des Falles, die der eigentliche Beschreibung der Datenkarrieren vorangestellt werden, hinauskommen werden. Es ist überlegenwert, ob man als Leser vielleicht direkt auf Seite 131 des Kapitels einsteigt.

Zweitens verfällt der Autor stellenweise in einen sehr voraussetzungsreichen ethnomethodologischen Sprachstil, der für Studierende schwer verständlich sein könnte, vor allem weil man sich leicht in der Reflexion der Reflexion reflexiver Praktiken verliert. Die Inhalte des Buches sind für alle ethnographisch Forschenden relevant. Die überwiegende Mehrheit dieser Forschenden, die die Ethnomethodologie meist nicht oder nur sehr rudimentär kennen, wird die Arbeit aber stellenweise sehr

schwer verständlich finden. Das ist kein Problem für eine Studie, die sich als Beitrag zur ethnomethodologischen Wissenschaftsforschung versteht. Es engt den Kreis der potentiellen Leserschaft jedoch deutlich ein.

Insgesamt ist die Arbeit für erfahrene Ethnograph*innen überaus empfehlenswert. Sie bietet neuartige Herangehensweisen und Einblicke in das ethnographische Schreiben und führt damit über die bereits bestehenden Einsichten aus gängigen Debatten über ethnographisches Forschen und Schreiben hinaus. Viele Aspekte des ethnographischen Forschens werden angesichts der konkreten Beschreibungen ethnographischen Forschens sehr viel deutlicher, als in den oft vagen und idealisierten Beschreibungen in gängigen Lehrbüchern. Eine vom Autor vielleicht nicht-intendierte besondere Stärke der Arbeit liegt darüber hinaus darin, dass sie tiefe Einblicke in projektformiges ethnographisches Arbeiten bietet. Denn die Frage, wie man sich über Daten austauschen und gemeinsam produktiv forschen kann, ist für ethnographisches Forschen aufgrund des hohen Anteils inkorporierter Erfahrungen besonders brisant und viele Lehrbücher scheinen implizit von einzelnen Ethnograph*innen im Feld auszugehen – was die Realität projektbasierter Forschung in Deutschland weitgehend verfehlt. Als ich die vorliegende Buchkritik schrieb, plante ich gerade (mit bangem Herzen) ein Projekt mit Mitarbeitern – anhand der detaillierten Beschreibungen des Vorgehens der ethnographischen Forschungsgruppe konnte ich daher nicht nur meine eigenen früheren Forschungsarbeiten noch einmal distanzierter reflektieren, ich gewann vor allem Einblicke darin, wie man sich über ethnographische Erfahrungen austauschen und die Teamarbeit aufeinander angewiesener, ethnographischer Forscher*innen organisieren könnte – oder zumindest darüber, wie dies einmal in einem Projekt recht gut funktioniert hat.

Ich empfehle daher allen ethnographisch Forschenden, vor allem Anfänger*innen und Projektteam-Leiter*innen, zumindest ausgewählte Stellen des Buches zu lesen. Es bleibt zu hoffen, dass der Autor basierend auf den gleichen Daten und Einsichten ein zweites, als Lehrbuch intendiertes und geeignetes Werk verfasst, dass die anschaulichen Beispiele beibehält, sich aber um eine einfachere Sprache und einen spannenderen

Schreibstil bemüht. Ein solches Lehrbuch würde in Deutschland dringend benötigt.

Literatur

- Bushnell, C. (2012): Talking the Talk: The Interactional Construction of Community and Identity at Conversation Analytic Data Sessions in Japan. In: *Human Studies*, 35. Jg., H. 4, S. 583–605.
<https://doi.org/10.1007/s10746-012-9248-7>
- Greiffenhagen, C./Mair, M./Sharrock, W. (2011): From Methodology to Methodography: A Study of Qualitative and Quantitative Reasoning in Practice. In: *Methodological Innovations Online*, 6. Jg., H. 3, S. 93–107. <https://doi.org/10.4256/mio.2011.009>
- Latour, B./Woolgar, S. (1979): *Laboratory life. The social construction of scientific facts*. Bd. 80. Beverly Hills, CA.
- Maynard, D.W./Houtkoop-Steenstra, H./Schaeffer, N.C./Zouwen, J.v.d. (Hrsg.) (2002): *Standardization and tacit knowledge. Interaction and practice in the survey interview*. New York, NY.

DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.13>

Joachim Renn

Explizierte Performanz Ralf Bohnsacks praxeologische Wissenssoziologie

Ralf Bohnsack: Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbra Budrich/utb 2017, 367 S., ISBN 978-3-8252-8708-5, 24,99 €.

Wenn das gesellschaftlich verteilte Wissen den Stoff und die Basis des Sozialen sowie der Gesellschaft und deshalb den primären Gegenstand einer wissenssoziologischen Rekonstruktion der sozialen Welt(en) und ihrer Strukturen bildet, dann muss die Form solcher Rekonstruktionen mit den Formen des Wissens variieren. Selbst wenn zudem zugestanden wird – was nicht ohne Weiteres unstrittig sein muss – dass der soziologisch relevante Gegenstandsbereich, etwa in Abgrenzung von einem an Durkheim erinnernden „Externalismus“ der sozialen Tatsachen, samt und sonders „im-

manent“, also sinngemäß im „Kopf der Akteure“ (oder im Körper) sich finden lassen müsste, dann bedeutete dies noch lange nicht, dass es mit einer sprachlichen Paraphrase des dem Einzelbewusstsein der handelnden Personen jeweils transparent gegebenen Wissens getan wäre.

Alfred Schütz insistierte vor achtzig Jahren bereits vorbereitend auf den Routine-Charakter des praktischen Einsatzes sedimentierter, ehemals intentionaler Aktivitäten, der den Löwenanteil des Alltagshandelns bestimmt (Schütz 2006). Der größte Teil des Wissens, das den „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ bildet und trägt, bleibt also schon in der Beschreibung von Schütz den tätigen Menschen nicht nur „taken for granted“, also einer mitlaufenden Probe auf sachliche oder sonstige Angemessenheit meist entzogen, sondern es wird im Modus situierter Aktivität im Handeln und vor dem Handeln gar nicht erst, etwa im Sinne eines inneren Flüsterns ganzer Sätze, die die Handlung artikulierten, vorgedacht und ausgemalt, geplant und entschieden. Man handelt eben, wenn auch *modo futuri exacti*; und hinterher lassen sich womöglich auf Nachfrage Sätze bilden, die das abgerufene und asagierte Wissen auf Begriffe, Schütz hätte es vorgezogen zu sagen: auf Typen und Typiken, zieht. Worauf es nun hinsichtlich der Form des Wissens ankommt, das hier zum einen das Handeln bedingt, ermöglicht, aber auch einschränkt und das zum anderen in artikulierter Form nicht nur sozial reflektiert und beurteilt, sondern zudem soziologisch rekonstruiert werden kann, das ist die spezifische Beziehung zwischen implizitem und explizitem Wissen. Je weniger das zum Einsatz gebrachte Wissen in actu et situ der expliziten, d.h. konzeptuell, prädikativ generalisierten, weil typisiert sprachlichen Form entspricht, desto größer werden die Abstände und wird der nötige Aufwand an Rückübersetzung, die die soziologische Rekonstruktion vom Handeln in situ trennen.

Man muss an diese Einbettung der wissenssoziologischen Hermeneutik in die einstmalige phänomenologische Tradition der Wissens-Konzeptualisierung und an das Spektrum möglicher Konzepte praktischer oder impliziten Wissens (vgl. Loenhoff 2012) erinnern, um den Punkt deutlich zu machen, um den sich die von Ralf Bohnsack

nach vielen empirischen Arbeiten nun in gebündelter Form vorgelegte „praxeologische Wissenssoziologie“ dreht. Bohnsack hat es der wissenssoziologischen Gemeinde qualitativer Forscherinnen schon seit Jahren vorgehalten, dass die in der Regel hier operativ beanspruchte Unterstellung, das praktische Wissen sei nichts als ein unausgesprochenes, propositionales, der Form nach prinzipiell explizites Wissen, die in Wahrheit erhebliche Kluft zwischen der faktisch operativ wirksamen (beinahe möchte man sagen: „realen“) praktischen Haltung und den expliziten Formaten ihrer retrospektiven Artikulation grob vernachlässige und also das zu rekonstruierende Wissen verzerre. Im vorliegenden Band wird dieser Einwand differenziert sowie präzise ausgeführt und durch-argumentiert, u.a. mit Hauptakzent auf der Art und Weise, in der das Konzept der Regel in der Tradition der Ethnomethodologie Verwendung findet (S. 38ff.).

Terminologisch markiert Ralf Bohnsack in der neuen umfassenden Ausarbeitung bzw. Systematisierung der „dokumentarischen Methode“, wie auch schon in vielen früheren Arbeiten, die entscheidende Differenz zwischen den Formaten des Wissens durch die Unterscheidung zwischen „konjunktiver“ und „kommunikativer“ Logik, eine Unterscheidung, die hier mit präzisierender Bezugnahme auf sprachliche Formate ergänzt wird durch die Differenz zwischen „performativer“ und „propositionaler“ Logik (S. 54ff.). Der systematische Witz liegt im Kern darin, dass die propositionale Fassung des Wissens, die in ihrer inneren Struktur und in den Möglichkeiten ihrer Verknüpfung bzw. ihres sozialen Gebrauchs zum Zwecke der Handlungskoordination der „kommunikativen“ (d.h. bei Bohnsack der allgemeinen, begrifflichen, generalisiert anschlussfähigen) Logik entspricht, das performative Wissen, das als Leitmedium des „konjunktiven Erfahrungsraums“ fungiert, nicht einholen, nicht abbilden, nicht adäquat artikulieren oder repräsentieren kann. Der darin liegende starke Begriff impliziten Wissens hat eine lange Vorgeschichte (Loenhoff 2012, vgl. auch Renn 2006 und 2014), er konnte sich bis jetzt trotzdem noch lange nicht durchsetzen, vor allem – um eine lange Geschichte kurz zu machen – weil in der Soziologie den meisten paradigmatischen Zugängen zum Gegenstand die Mittel zur

Bewältigung jener Paradoxie fehlen, die in der Aufgabe besteht, notorisch Implizites im Medium wissenschaftlicher Aussage assertorisch explizit zu machen (phronesis muss episteme werden), ohne es zu verzerren und dabei die soziale Funktion seines irreduziblen Formates zu verkennen (Renn 2006).

Ralf Bohnsack kennt diese Paradoxie genau, und sein jetzt ausführlich entfalteter Entwurf zur theoretischen Begründung, oder besser: „Besinnung“ einer Empirie, die gerade an jener Paradoxie ansetzen will, ist einer der ganz wenigen Versuche in der Soziologie, vor dem Dilemma nicht zu kapitulieren – nicht also das Gefälle zwischen den Formaten des Wissens herunter zu spielen (S. 54ff.), das Praktische an das Theorie-Affine zu assimilieren, oder z.B. den ganzen praktischen Kontext aus tragendem Handlungswissen in ‚frames‘ und ‚scripts‘ umzudeuten, um das Paradigma der rationalen Wahl auf Teufel komm raus im Spiel zu halten. Bohnsack zeigt eine große Entschlossenheit, anders als die meisten Zugänge zur sozialen Welt, bei diesem starken Begriff impliziten Wissens anzusetzen. Um das zu plausibilisieren, nutzt er – schon mit der Selbstkategorisierung als „praxeologische“ Soziologie im Titelausdruck – das Prestige Bourdieus. Denn an dessen flotte Unterscheidung zwischen der Logik der Praxis und der Praxis der Logik hat sich das soziologische Publikum in den vergangenen Jahrzehnten weltweit verhältnismäßig gut gewöhnt.

Dass der Anlehnung an die wohl etablierte Bourdieusche Positionsanzeige ein strategisches Moment anhaftet, dafür spricht, auf den ersten Blick, dass der „Habitus“ in Bohnsacks Werk zwar immer wieder Erwähnung findet (ausführlicher geht es erst ab S. 296 um Bourdieu, nachdem die theoretisch tragenden Teile der Konzeption aber schon von anderen Zulieferern bezogen und fest montiert wurden), systematisch aber eigentlich nicht gebraucht wird. Das genuin Bourdieusche Konzept des Habitus trägt wenig bei, weil der Autor für alle spezifischen Gehalte des Habitus-Begriffs, an die er anknüpft (Impliztheit, Distanz zum Commonsense-Verständnis, Inkorporiertheit und performative Modalität), schon längst andere Quellen und Titel hat. Als zündende Inspiration kommt Bourdieu hier sozusagen werkgenetisch zu spät, sofern Ralf Bohnsack an

der Leitfigur Karl Mannheims, dessen Werk jene begrifflichen Mittel und theoretischen Ideen entstammen, beinahe verbissen festhält. Karl Mannheim bleibt der Heros der „dokumentarischen“ Methode, nicht nur im Sinne einer Redlichkeit, die den Schöpfer des Terminus um die gebotene Würdigung nicht prellen will, sondern eher im Modus einer beinahe kuriosen Beharrung darauf, dass Mannheim immer schon das Wesentliche gesagt habe, auch wenn der Leser mitunter denken könnte, dass die Systematik der praxeologischen Wissenssoziologie einiges in Mannheim zurück projiziert.

Auf den zweiten Blick wird man dem Band, der die dokumentarische Methode auch konzeptionell rechtfertigen soll, aber zugestehen, dass der beinahe schon verdächtige Mannheim-Kult sachlich dann doch durch eine systematische Ergänzung aus anderen Quellen gebrochen und modifiziert wird: die eine Referenzgröße ist Pannofsky, dem Bohnsack über weite Strecke bildanalytische Motive abgewinnen kann (S. 149 und 290ff.); eine andere Adresse ist vielleicht noch interessanter: tatsächlich erhält Heidegger – nach Jahrzehnten subkutan wirkender Verfemung in den Kreisen der über Schütz an Husserl gefesselten phänomenologisch-hermeneutischen Wissenssoziologie (vgl. aber Weiß 2001) – in der Bohnsackschen Analyse einen ausgeprägten wissenschaftstheoretischen Kredit, der die Reflexion der Differenzierung zwischen Wissensformen deutlich schärft. Heidegger wird mit allen gebotenen intersubjektivitätstheoretischen Vorsichtsmaßnahmen – Bohnsack betont stets, dass das konjunktive Wissen im Sinne des praktischen ein kollektives und kein ausschließlich „gemeiniges“ sei – zum Kronzeugen des erwähnten starken Begriffs des impliziten Wissens erhoben. Dass die dokumentarische Methode keine Paraphrasen eines sprachlich-prädikativ umfrisierten Wissens liefert, sondern ungleich aufwendiger, entlang von Metaphern und imaginären und imaginativen Aspekte des empirischen Materials (dazu ausführlich die S. 152ff.) die Gehalte des konjunktiven Erfahrungsraumes heben muss, diese auf den ersten Blick theoretisch motivierte Komplikation, rechtfertigt sich in letzter Instanz durch den sozusagen „gegenstandstheoretisch“ gegenüber so manchen gegenwärtigen Debatten (z.B. „neuer Rea-

lismus“) eindeutig weiter ausholenden tiefenpragmatischen Zug der Heideggerschen „Zeuganalyse“ (Heidegger 1984). Wenn man unbedingt wollte, könnte man diesen fundierenden Zug „ontologisch“ nennen, müsste dann aber den Übergang der theoretischen Reflexion in die Beobachtung zweiter Ordnung einrechnen, anstatt z.B. bei Plessner Unterschlupf zu suchen oder gleich, epistemologisch indiskret, direkt auf die „Dinge“ zuzugreifen. Auf die Sache bezogen geht es aber um Wissensformen: der ‚Gegenstand‘ des impliziten Wissens, vor allem die Art und Weise, praktisch tätig zu sein im Umgang mit „Dingen“, mit anderen, mit sich „selbst“, mit Situationen, Zeithorizonten, mit Normen und mit Affekten ist im Handeln „zuhanden“, d.h. praktisch vertraut, ohne zunächst kognitiv begrifflich bestimmt gewesen sein zu müssen, vor allem ohne dass diese explizite Form überhaupt für das praktische In-der-Welt-Handeln hinreichend sein könnte. Dass in der spezifischen Anknüpfung an Heidegger und an verwandte Konzeptionen im Kreis hermeneutisch und pragmatistisch inspirierter Soziologien der Praxis eine gewisse Vertiefung, d.h. eine solide Verankerung in einer umfassenden Grundlagen-Konzeption vorliegt, das lässt sich hier nicht im Einzelnen rechtfertigen; eine exemplarische Beglaubigung für diese starke Vermutung liefert aber das Werk von Bohnsack selbst, dem es gelingt aus der komplizierten Debatte über phänomenologisch-hermeneutische Grundlagen-Optionen hinreichend Unterscheidungsvermögen zu ziehen, um die Implikationen seiner in vielen Jahren praktisch gewachsenen Methode jetzt in eine hoch differenzierte, konsistente Theorie zu gießen.

Ralf Bohnsack treibt weder an den Stellen des Buches, die sich mit Heidegger und mit gewissen Lesarten der Zeuganalyse befassen, noch in den weiteren Passagen der begrifflichen Verfeinerung eine rein philosophische Exegese, sondern sein Motiv, sein Ziel und der letztentscheidende Prüfstein seines theoretischen Urteils ist die empirische Analyse kollektiver Existenzweisen und Sinnhorizonte in ihrer praktischen „Realität“ (mit der Faktizität hat auch Bohnsack vielleicht gerade wegen der empirischen Orientierung in der theoretischen Diktion seine post-ontologisch motivierten Schwierigkeiten, die sich z.B. im Verhältnis

zu Wolfgang Isters Rezeptionsästhetik als Scheu vor der Kontrastierung von Fiktion und Realität zeigt, S. 157). Dennoch geht es terminologisch durchaus zur Sache: würde das Buch den Beleg für den Vorrang der empirischen Sehstärke-Verbesserung nicht über weite Passagen selbst erbringen, könnten andere Kapitel einen anderen Eindruck erwecken: Bohnsack treibt es sehr weit mit dem Versuch jedes Re-entry von Unterscheidungen noch einmal in begrifflichen Binnendifferenzierungen explizit durch zu deklinieren. Nachdem sich das Publikum an die – teils durchaus eigenwillige, weil terminologisch gegen manchen Mainstream-Usus gebürstete – Differenzierung zwischen „kommunikativer“ und „konjunktiver“ Logik nebst Implikations-Ausführungen gewöhnt hat, muss sich die Leserin jetzt mit intrikaten Iterationen herumschlagen und z.B. die „wechselseitige Validierung von performativer und proponierter Performanz“ (S. 95) nachvollziehen. Das wirkt manchmal strapaziös und es ist auch nicht ganz von der Hand zu weisen, dass ein nominalistischer Furor wenigstens haarscharf gestreift wird, wenn z.B. die Differenz zwischen imaginären und imaginativen Identitäten durch unterschiedliche Trägermedien der Identifizierung hindurch (Sprache, Bild, andere symbolische Formen) konjugiert wird (S. 163ff.), so dass die Leser schon sehr aufpassen müssen, jetzt nichts zu verwechseln.

All das verschlägt aber nichts. Denn die „praxeologische Wissenssoziologie“ Bohnsacks liefert eine lang vorbereitete, sorgsam durchgearbeitete eigenständige Theorie der sozialen Praxis, die sich eben nicht aus der reinen Lehre eines verselbständigten Paradigmas und nicht allein aus der theoretischen Rekonstruktion theoretischer Rekonstruktionen ergeben hat, sondern die das seltene Beispiel einer theoretischen Konzeption gibt, die sich zwingend aus den Erfahrungen einer empirischen Soziologie ergeben hat. Man wird an vielen Stellen mit Bohnsacks „sozialtheoretischen“ Prämissen ringen können, vor allem mit der eingangs knapp berührten Voraussetzung strikter „Immanenz“ sozial sinnhafter Elemente, mit der auch Bohnsack den Brückenbau in Richtung Durkheim oder Simmel, aber auch zu Systemtheorie oder Diskurstheorie, wie mir scheint, voreilig aus dem Programm nimmt (z.B. S. 102). Ebenso scheint die Be-

stimmung, das „Individuum konstituiert sich als Schnittmenge unterschiedlicher Erfahrungsräume“ subjekt-theoretisch das Kind der phänomenologischen Intentionalitäts-Analyse mit dem Bad eines verselbständigten Cartesianismus auszuschütten. Hier wäre mit der Praxeologie Bohnsacks, auch wenn sie sich von der dünnen Variante einer kursorischen Bourdieu-Beschwörung wohltuend unterscheidet, gewiss noch einmal über das Verhältnis zwischen Praxis und Person zu verhandeln.

Dass aber die hier von Ralf Bohnsack vorgelegte Theorie ihre empirische Aussagekraft, d.h. ihren Mehrwert in Sachen optischer Zurüstung einer qualitativen Forschung wissenssoziologischer Art nicht darlegt hätte, das wird man der Arbeit und dem Autor nicht vorwerfen können. Um nur eines der vielen Beispiele, an denen Bohnsack nicht nur die Theorie, sondern dankenswerterweise auch die Notwendigkeit der Theoriebildung erläutert, zu nennen: erst der gesamte Aufbau einer auf den jetzt genauestens theoretisch artikulierten empirischen Einsichten fundierten „dokumentarischen“ Methode erlaubt es, wie Bohnsack es vorführt, die Konstitution „extremistischer“ Milieubildungen gegen den Strich der manifest im Material aufgerufenen propositionalen Selbsterläuterungen aus der desperaten Fingierung eines gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraumes heraus zu erklären (S. 172–177). Das ist ein Stück wirklich beispielhafter theoretischer Empirie und empirischer Theorie zugleich, die auf die Ausrede einer voraussetzungsentlasteten Leitung durch die Dinge selbst unter der Bezeichnung „grounded theory“ verzichten kann.

Das Beispiel der „desperaten Vergemeinschaftung“ (vgl. Renn 2014) leitet am Ende noch einmal über zum Verhältnis, das Bohnsack zu Bourdieu unterhält. Nicht nur wird Bourdieus Name zur Richtungsanzeige genutzt, sondern an den Differenzen zu Bourdieu, auf die Bohnsack am Ende zu sprechen kommt, zeigt sich die strukturanalytische Flexibilität der Bohnsack'schen Methode und „Sozialtheorie“. Bohnsack betont, dass es die Konjunktion (damit wieder das Andenken Mannheims) ist, die er der Bourdieuschen Fixierung auf die Distinktion vorziehe (S. 300). Damit wird nicht nur prinzipiell der Bourdieuschen Voreingenommenheit für das Agonale und für die erbitterte Kon-

kurrenz als dem Prinzip aller sozialen Spiele widersprochen. Es wird vielmehr vorbereitet, Vermessungen der Sozialstruktur und des sozialen Raumes der Gesellschaft ergebnisoffen zu analysieren. Denn den Zugang zum sozialen Raum liefert keine vordefinierte Klassenoptik, sondern die Untersuchung von Milieubildungen, Vergemeinschaftungen und kollektiven Stilen auf der Basis geteilten praktischen Wissens. In diesem Sinne ergeben sich makrosoziologische Aussichten, soweit die Prämierung des konjunktiven Wissens als der Basis kollektiver Formen der persistenten Handlungs-Koordination den Weg öffnet für eine flexiblere Analyse des gesellschaftlichen sozialen Raums, der nicht allein, wenn denn überhaupt, von Klassenstrukturen gegliedert wird, sondern u.U. von ungleich variantenreicheren Konstellationen zwischen sozialen Milieus (Schulze 1996, Renn 2014). Wohin genau die gesellschaftstheoretische und –analytische Reise führt, das wird auch davon abhängen welche Art von Generalisierungen die dokumentarische Methode zulässt.

So oder so hat Ralf Bohnsack eine überaus lesenswerte Arbeit vorgelegt, die die Weiterentwicklung einer wissenssoziologischen Hermeneutik der praktischen und differenzierten sozialen Faktizität wesentlich voranbringt.

Literatur

- Heidegger, M. (1984) [1927]: Sein und Zeit. Tübingen.
- Loenhoff, J. (Hrsg.) (2012): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist.
- Renn, J. (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist.
- Renn, J. (2014): Zur Form des Milieus. Performative Kulturen im Horizont von Gesellschaftstheorie und Sozialstrukturanalyse. In: Renn, J. (Hrsg.): Performative Kultur und multiple Differenzierung. Soziologische Übersetzungen I. Bielefeld, S. 267–301.
- Schütz, A. (2006) [1939]: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz.
- Schulze, G. (1996): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York.
- Weiß, J. (Hrsg.) (2001): Die Jemeinigkeit des Mitseins. Die Daseinsanalytik Martin

Heideggers und die Kritik der soziologischen Vernunft. Konstanz.

DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.14>

Marc Torka

Should I stay or should I go? Neuere Studien zu Karriereentwürfen des wissenschaftlichen Nachwuchses

Lynn McAlpine, Cheryl Amundsen: Post-PhD Career Trajectories: Intentions, Decision-Making and Life Aspirations. London: Palgrave Macmillan 2016, 124 S., ISBN 978-1-137-57660-6, 48,14 €

Lynn McAlpine, Cheryl Amundsen: Identity-Trajectories of Early Career Researchers: Unpacking the Post-PhD Experience. London: Palgrave Macmillan 2018, 220 S., ISBN 978-1-349-95286-1, 91,88 €

Sigrid Metz-Göckel, Ramona Schürmann, Kirsten Heusgen, Petra Selent: Faszination Wissenschaft und passagere Beschäftigung: Eine Untersuchung zum Drop-Out aus der Universität. Berlin/Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2016, 313 S., ISBN 978-3847401292, 36,00 €

Bereits vor einem Jahrhundert hat Max Weber in seinem berühmten Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ (Weber 1995, S. 11) wissenschaftliche Karrieren als einen wilden Hasard beschrieben. Um eine Entscheidung für oder gegen den Wissenschaftsberuf zu treffen, warnte er den wissenschaftlichen Nachwuchs vor den unsicheren äußeren Karrierebedingungen in der Wissenschaft und den Unwägbarkeiten der wissenschaftlichen Tätigkeit. Der Wissenschaftsberuf ist durch materielle Entsagenen, Erfolgs- und Statusunsicherheiten bis ins hohe Alter sowie unkalkulierbare intellektuelle und persönliche Herausforderungen im Prozess der Erkenntnissuche gekennzeichnet. Ob eine Erkenntnis gelingt und von der wissenschaftlichen Gemeinschaft dauerhaft anerkannt wird, ist letztlich ungewiss. Das Berufsschicksal hängt für Weber deshalb von der Leidensbereitschaft, Leidenschaft und

dem Glück des wissenschaftlichen Nachwuchses ab.

Max Webers Diktum erfährt heute eine erneute Konjunktur. Zahlreiche aktuelle Publikationen gehen von seiner Analyse aus und fragen, ob sich im Zuge einschneidender organisatorischer Veränderungen in der Wissenschaft auch die Struktur wissenschaftlicher Karrieren ändert (Reuter/Berli/Tischler 2016), diese zwischen Hochschulsystemen variiert (Kreckel/Zimmermann 2014), sich gegenwärtig neue Karrierewege abzeichnen (Kosmützky u.a. 2017) oder Wissenschaft überhaupt noch als eine Lebensform besonderer Art begriffen werden kann (Rogge 2017). Diese Arbeiten legen nahe, dass sich zumindest im deutschen Lehrstuhlssystem, das traditionell nur wenige entfristete Stellen unterhalb der Professur bietet, die prekäre Struktur wissenschaftlicher Karrieren eher verschärft als grundlegend gewandelt hat. Die zunehmende Bedeutung wissenschaftlichen Personals in der Wissensgesellschaft, die weltweite Expansion von Hochschulsystemen, der Ausbau der Drittmittelfinanzierung oder die stärkere Strukturierung der wissenschaftlichen Ausbildung haben nicht zu einer Entlastung, sondern zu gesteigerten Leistungsanforderungen und einem verstärkten Wettbewerb um nach wie vor wenige Dauerstellen geführt. Befristungen, Stress, Frustration, Zukunftsorgen und Ausstiegserwägungen kennzeichnen folglich die öffentliche Debatte über die Karrieresituation des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Die drei im Folgenden besprochenen Werke versprechen eine Perspektivenerweiterung. Sie betten Karrieren in den gesamten persönlichen Lebenszusammenhang des wissenschaftlichen Nachwuchses ein und vergleichen unterschiedliche Karrierewege im Kontext verschiedener Hochschulsysteme (Kanada, UK und Deutschland). Neben klassischen Karrieren des wissenschaftlichen Mittelbaus werden alternative Karrierewege zum Beispiel in der Lehre oder Wissenschaftsadministration beleuchtet sowie Karrieren von Nachwuchswissenschaftler/-innen untersucht, die letztlich aus der Wissenschaft ausgestiegen sind.

Die ersten beiden Bücher von Lynn McAlpine und Cheryl Amundsen bauen auf einer zehnjährigen qualitativen Langzeituntersuchung (2006–2016) von 48 britischen

bzw. kanadischen Nachwuchswissenschaftler/-innen aus den Sozial- und Naturwissenschaften auf. Deren Karriereziele, -entscheidungen und -wege werden in mehreren Erhebungsschleifen mit biographischen Fragebögen, Tagebucheinträgen, teilstrukturierten und durch grafische Methoden (z.B. journey plots) unterstützte Interviews während und im Anschluss an die Promotion erschlossen. (McAlpine/Amundsen 2018, S. 177–197). Die Autorinnen verorten die Studie in der Tradition der Aktionsforschung (developmental and action-oriented research, S. 169) und verfolgen praktische sowie theoretische Ziele mit ihr. Während sich das erste Buch (McAlpine/Amundsen 2016, S. 5) in beratender Absicht an den wissenschaftlichen Nachwuchs wendet, reflektiert das zweite Buch (McAlpine/Amundsen 2018, S. 5) die theoretischen und methodischen Implikationen dieser Langzeituntersuchung für die Forschungsgemeinschaft.¹ Da beide Bücher mit der gleichen empirischen, methodischen und theoretischen Grundlage arbeiten, werden sie gemeinsam besprochen.² Die Autorinnen zeichnen für klassische wissenschaftliche Karrieren des Nachwuchses im kanadischen und britischen Hochschulsystem ein mit Webers Analyse und der Situation in Deutschland prinzipiell vergleichbares Bild. Sie heben die zunehmende Unsicherheit wissenschaftlicher Karrieren hervor und kennzeichnen den wissenschaftlichen Nachwuchs als ‚Geisel des Glücks‘ (hostage of fortune), der nur mit Durchhaltevermögen (resilience) und einer ungebrochenen Leidenschaft (passion) für Forschung den Hasard der Wissenschaft überleben kann (McAlpine/Amundsen 2018, S. 123, 149). Im Unterschied zu Weber verdeutlicht die Studie allerdings, dass unter den heutigen Karrierebedingungen weder alle Nachwuchswissenschaftler/-innen langfristig in der Wissenschaft verbleiben können noch wollen und folglich das Überdenken von Alternativen die gesamte Karriere durchzieht.

Die empirische Basis der Studie umfasst deshalb Nachwuchswissenschaftler/-innen, die sich auf wissenschaftlichen (research-teaching academics), lehrbezogenen (teaching-only academics) oder außerwissenschaftlichen (professionals) Karrierewegen befinden. Wissenschaftliche Karrieren beschreiben die Autorinnen als unsicheren

und anstrengenden Leidensweg, der durch die intensive Arbeit am wissenschaftlichen Profil (Publikationen), den Aufbau von Netzwerken (Mobilität) sowie die Positionierung in wissenschaftlichen Institutionen der akademischen Selbstverwaltung gekennzeichnet ist und häufig mit privaten Lebenszielen kollidiert (McAlpine/Amundsen 2018, S. 44–51). Demgegenüber versprechen stärker lehrbezogene Stellen im kanadischen und britischen System mehr Sicherheit und werden als Alternative, Zwischenlösung oder Sprungbrett in eine forschungsbezogene Karriere gewählt.

Außerwissenschaftliche Karrieren werden entweder von Beginn an angestrebt oder ergeben sich unfreiwillig. Nachwuchswissenschaftler/-innen mit außerwissenschaftlichen Karrierezielen sind üblicherweise bereits vor der Promotion berufstätig und wollen im Anschluss in ihre Berufe zurückkehren oder beruflich vorankommen. Sie promovieren deshalb typischerweise instrumentell und versuchen, ihre beruflichen Netzwerke währenddessen aufrechtzuerhalten (McAlpine/Amundsen 2016, S. 32–38). Der unfreiwillige Ausstieg stellt sich hingegen oft als eine frustrierende und desillusionierende Erfahrung dar. Nachwuchswissenschaftler/-innen kritisieren vor allem die mit privaten Lebensumständen unvereinbaren Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft. Sie realisieren allmählich, dass ihnen andere Lebensziele doch wichtiger sind oder sie den Ansprüchen an eine wissenschaftliche Karriere nicht genügen (McAlpine/Amundsen 2016, S. 83). Nach gelungenem Absprung sind Aussteiger/-innen jedoch oftmals zufriedener mit ihrer außerwissenschaftlichen Berufstätigkeit als Nachwuchswissenschaftler/-innen, die weiterhin versuchen im Feld der Wissenschaft Fußzufassen (McAlpine/Amundsen 2018, S. 143–150).

Die empirischen Analysen konzentrieren sich vor allem auf den Zusammenhang zwischen Karriereintentionen, dem Verhältnis zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Lebenszielen sowie der sich hieraus ergebenden Art der Karrieregestaltung. Dieser Fokus wird im ersten Buch für eine praktische Hilfestellung bei der Karriereplanung genutzt. Nachwuchswissenschaftler/-innen werden aufgefordert, sich in den Fallstudien zu verorten, über ihre bisherige Karriereplanung, Lebens- und Karriereziele

zu reflektieren und mit den Anforderungen und Möglichkeiten (opportunity structures) verschiedener Berufsfelder zu vergleichen. Übungsmaterialien am Ende des Buches sollen sie im Prozess der Selbstvergewisserung und auf der Suche nach für sie geeigneten Arbeitskontexten unterstützen (horizons for action). Im zweiten Buch wird die Bedeutung individueller Handlungsfähigkeit (agency) im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen (structure as nested context) theoretisch begründet. Der paradoxe Versuch, dem unberechenbaren Berufschicksal mit rationaler Karriereplanung zu begegnen, wird leider nur wenig in seiner möglichen Bedeutsamkeit für die Struktur wissenschaftlicher Karrieren reflektiert. Ob sich die Wissenschaft beispielsweise zunehmend zu einem Karrierejob wandelt, der das Streben nach einer Karriere voraussetzt und andere berufliche Orientierungen marginalisiert, bleibt undeutlich (vgl. hierzu Matties/Torka 2019).

In theoretischer Hinsicht schlagen beide Werke vor, Nachwuchskarrieren vor allem aus der gesamten Lebensperspektive intentional handelnder Akteur/-innen und nicht nur aus Sicht äußerer Rollanforderungen des Wissenschaftssystems zu betrachten. Die Autorinnen räumen der individuellen Handlungsfähigkeit eine Priorität gegenüber institutionellen Rahmenbedingungen ein, ohne deren Einfluss in Abrede zu stellen (McAlpine/Amundsen 2018, S. 20). Nachwuchswissenschaftler/-innen sind sich national, disziplinär, organisational oder berufsspezifisch differenter Rollenerwartungen zwar oft nicht bewusst, aber sie erfahren diese praktisch, wenn sie ihr gewohntes Arbeitsumfeld verlassen. Die heute notwendige internationale, interinstitutionelle und intersektorale Mobilität wird vom Nachwuchs als ein einschneidendes Erlebnis geschildert, das nicht nur neue Chancen bietet, sondern zugleich mit Entfremdungsgefühlen, Einbußen in der Produktivität und dem Verlust von Selbstvertrauen einher geht (McAlpine/Amundsen 2016, S. 10). Den theoretischen Zusammenhang von institutionellen Strukturen und individueller Handlungsfähigkeit verstehen die Autorinnen als ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis, das fallspezifisch hergestellt wird und sich im Zeitverlauf ändern kann (McAlpine/Amundsen 2018, Chapter 4). Institutionelle Strukturen seien zweifelsohne

wichtig, da sie Handlungsmöglichkeiten beschränken und bereitstellen. Doch wie diese sich letztlich auswirken, hänge von den Akteur/-innen, deren Intentionen, Handlungszielen und Fähigkeiten ab, Spielräume zu erarbeiten und zu nutzen. Die Autorinnen argumentieren folglich, dass das unterschiedlich ausgeprägte Bewusstsein individueller Handlungsfähigkeit entscheidend für die Identitäts- und Karriereentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses sei und über eine aktive Karriereplanung gestärkt werden könne.

Der Dualismus zwischen institutionellen und handlungspraktischen Strukturen wird von den Autorinnen allerdings nicht theoretisch aufgelöst. Sie präsentieren stattdessen eine offene Liste individueller (z.B. Lebensziele oder sogar Werte) und struktureller (z.B. Arbeitsmarktbedingungen oder historische Entwicklungen) Merkmale, zwischen denen Nachwuchswissenschaftler/-innen in ihrem Karrierevollzug praktisch vermitteln müssten. Die Merkmalsliste soll zudem die Analyse anleiten und dabei helfen, die fall-spezifische Interaktion beider Strukturebenen herauszuarbeiten (McAlpine/Amundsen 2018, S. 59–69). Diskurs- oder sozialisationstheoretische Auflösungen dieses Struktur dualismus, wie sie beispielsweise als Verschmelzung von institutionellen und Subjektstrukturen (Foucault 1988) oder als gleichzeitige Internalisierung und Externalisierung von Strukturen im Prozess der Habitusbildung (Bourdieu 1987) oder Institutionalisierung (Berger/Luckmann 1969) diskutiert werden können, werden von den Autorinnen zugunsten eines Primats individueller Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit leider nicht weiter verfolgt (McAlpine/Amundsen 2018, S. 18).

Die Fallstudien zeigen, welche Karrierewege Nachwuchswissenschaftler/-innen anstreben und wie sie ihre Karrieren aktiv gestalten. Karrieren verstehen die Autorinnen unter dem Gesichtspunkt einer andauernden Identitätsentwicklung im Karrierevollzug (identity trajectories). Karrieren sind in den gesamten Lebenszusammenhang von Nachwuchswissenschaftler/-innen eingebettet, die nicht nur ihre beruflichen Karrieren bahnen, sondern zugleich Familien gründen, Freundschaften pflegen oder Verantwortung für ihre Eltern und in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen übernehmen. Deshalb liegt

ein Schwerpunkt der Untersuchung auf dem andauernden Balanceakt zwischen Berufs- und Privatleben sowie auf dem Einfluss persönlicher Lebensziele und Erfahrungen auf die Karriereentwicklung. Es wäre interessant gewesen zu erfahren, ob die Betonung persönlicher Ziele gegenüber äußeren Anforderungen über eine Schwerpunktsetzung der Autorinnen hinaus auch als ein genereller Wandel in den Karriereorientierungen von Nachwuchswissenschaftler/-innen beispielsweise im Zuge einer zunehmenden Subjektivierung von Arbeit aufgefasst werden kann. In den Falldarstellungen bleibt der theoretische Fokus auf Identitätsentwicklung aber eigenartig blass. Statt latente Identitätskonstruktionen strukturieren intendierte Karriereziele, explizite Karriereplanungen und die letztlich erreichte oder weiterhin angestrebte berufliche Position die Falldarstellungen beider Bücher. Über die Formierung, Art oder den Wandel von Identitäten erfährt man hingegen wenig. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Langzeituntersuchung zu einem relativ späten Zeitpunkt am Ende der Promotion einsetzt, die soziale Herkunft sowie frühere Sozialisationsphasen ausblendet werden und die Frage im Zentrum steht, wie der Nachwuchs „personally chosen intentions“ (McAlpine/Amundsen 2018, S. 18) zu verwirklichen versuche. Woher diese Intentionen kommen, bleibt ebenso vage wie die methodologische Frage, wie man auf der Grundlage von Selbstdarstellungen Zugriff auf innere Motivlagen und Triebkräfte erhalten kann.

Am Ende des zweiten Buches erläutern die Autorinnen ausführlich die methodische Anlage der Langzeituntersuchung (McAlpine/Amundsen 2018, Chapter 9–11). Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der Datenerhebung, -aufbereitung und -organisation. Sie heben hervor, dass sich im Zuge der Langzeituntersuchung eine fürsorgliche Beziehung (ethic of care) zu den untersuchten Nachwuchswissenschaftler/-innen entwickelt hat, da diese die Autorinnen als Expertinnen und Begleiterinnen ihres Lebens adressiert haben (S. 162). Diese Beziehungsstruktur sowie das Ziel Forschung mit Beratung zu verknüpfen, implizieren für die Autorinnen, dass die erhobenen Daten auch von den Teilnehmer/-innen als nützlich und bedeutungsvoll erachtet werden sollten. Weiterhin sei eine möglichst naturgetreue Dar-

stellung der Narrative aus Sicht der Nachwuchswissenschaftler/-innen geboten (naturalist narrative methodology, S. 159) und regelmäßige Rückmeldungen notwendig. Während forschungsethische Überlegungen, Erhebungsmethoden und die Art der Ergebnisdarstellung detailliert beschrieben werden (Chapter 10 und 11), erfährt man über die Sampling-, Kodierungs- und Analysetechniken nur wenig. Die Methode wird als induktive Inhaltsanalyse (S. 168) beschrieben, die an idiosynkratischen Besonderheiten des Einzelfalls ansetzt und diese in einem zweiten Schritt entlang von fallübergreifenden Kernthemen vergleicht (S. 199–203). Das genaue Vorgehen bei der Einzelfallanalyse und dem Fallvergleich verbirgt sich allerdings hinter vagen Formulierungen. Auf der Grundlage der gesamten Datenbasis wurden fallspezifische Narrative „konstruiert“ und mehrfach „gelesen“ (S. 201), Aufzeichnungen wurden „angehört“ (S. 200), Fälle vergleichend „angesehen“ (S. 199) und Erfahrungen von Nachwuchswissenschaftler/-innen in reduzierter Form „nacherzählt“ (S. 201). Mit einem rekonstruktiven Ansatz hätte das Vorgehen und der Begriff der Identität vielleicht präzisiert sowie genauer gezeigt werden können, wie Identitätskonstruktionen im Karrierevollzug entstehen und operieren. Die Autorinnen verwenden den Identitätsbegriff als ein Konstrukt, das den gesamten Lebenszusammenhang umspannt. Allerdings bleibt der latente Charakter dieses Konstrukts und die hiermit verbundenen methodischen Herausforderungen unberücksichtigt. Als latente Konstrukte entziehen sich Identitäten der expliziten Thematisierung, können nicht direkt abgefragt und nur bedingt inhaltsanalytisch beschrieben, sondern müssen erst aus Äußerungen, Handlungen oder Selbstbildern aufwendig erschlossen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beiden Bücher ungeachtet ihrer methodischen und theoretischen Ausbaufähigkeit reichhaltige Einblicke in die aktuelle Karrieresituation des wissenschaftlichen Nachwuchses im kanadischen und britischen Hochschulsystem bieten. Die Situation ist mit der Situation in Deutschland, die im dritten Buch fokussiert wird, durchaus vergleichbar.

Die Studie *Faszination Wissenschaft und passagere Beschäftigung: Eine Unter-*

suchung „zum Drop-Out aus der Universität“ (Metz-Göckel u.a. 2016) zeigt, einem ähnlichen Ansatz folgend, dass zwischen dem subjektiven Antrieb und den objektiven Karrierebedingungen im deutschen Wissenschaftssystem ein struktureller Konflikt besteht, der sich heute weiter zugespitzt hat. Einerseits motiviere und „verführe“ die leidenschaftliche Faszination für Forschung den wissenschaftlichen Nachwuchs weiterhin, eine Karriere in der Wissenschaft anzustreben und die hierfür notwendige Leidenschaft, Hartnäckigkeit und Frustrationstoleranz aufzubringen (S. 195). Andererseits erzwingt die drastische Zunahme temporärer Beschäftigungsverhältnisse im wissenschaftlichen Mittelbau eine kurzfristige Identifikation mit der Wissenschaft, erhöhte örtliche Mobilität, intellektuelle und berufliche Flexibilität sowie die Erwägung von alternativen Karriereentwürfen. Aus diesem Spannungsverhältnis leitet die Studie die zentrale These ab, dass die wissenschaftliche Beschäftigung für temporär angestellte Wissenschaftler/-innen „gerade nicht zur Lebensform, sondern zu einer Passage ihres Lebensverlaufs“ (S. 29) geworden ist. Mit dem etwas sperrigen Begriff „Passagere Beschäftigung“ beschreiben die Autorinnen den wissenschaftlichen Nachwuchs als Passagiere, die für eine Zeit in den Bahnen der Wissenschaft mitfahren, in ihnen verweilen oder zu verschiedenen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten wieder aussteigen. Die Spannung zwischen lebenslanger Leidenschaft für Wissenschaft und den im deutschen Lehrstuhlssystem traditionell schlechten dauerhaften Berufsaussichten beschreiben die Autorinnen als einen „systemimmanenten Widerspruch“, der die Identifikation mit Wissenschaft herstellen und unterstützen, aber auch gefährden und zerstören kann (S. 28–30, 193).³

Vor diesem Hintergrund geht das Buch den objektiven Karriereverläufen und subjektiven Karriereerfahrungen von wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen nach, die im Jahr 2009 aus einer von 18 an der Studie beteiligten deutschen Universitäten ausgeschieden sind. Da der tatsächliche Ausstieg aus der Wissenschaft nur retrospektiv bestimmt werden kann und sich oftmals schleichend vollzieht, werden drei Typen von Ausscheidenden unterschieden: Tatsächlich Ausgestiegene (Drop-Outs) in au-

ßerwissenschaftlichen Berufsfeldern, weiterhin Unentschiedene mit verschiedenen Tätigkeiten innerhalb sowie außerhalb der Wissenschaft und Wechsler/-innen, die an einer anderen Universität oder Forschungseinrichtung wissenschaftlich tätig sind (S. 168–179). Deren Karrieren wurden mit einem Methodenmix aus statistischen Analysen, einer standardisierten Onlinebefragung und leitfadengestützten qualitativen Interviews erhoben. Eine Methodenintegration erfolgt zwar nicht, aber die Ergebnisse werden teilweise thematisch verknüpft.

Die quantitative Analyse von Uni-Datenstatistiken („UniDaten 2009“) untersucht strukturelle Faktoren der Personalfuktuation wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Verweildauer, Vertragsart oder Vertragsbiographien. Die Datenbasis umfasst mit insgesamt 28.534 wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen etwa ein Drittel des gesamten bundesweiten universitären wissenschaftlichen Mittelbaus (S. 65–66). Ein hoher Anteil (17,3%) an personeller Fluktuation kennzeichne den Arbeitsort Universität. Die formale Befristung von Arbeitsverträgen sei die maßgebliche Triebfeder dieser Fluktuation und bestimme die Beschäftigungssituation des Mittelbaus (S. 88). Im Untersuchungsjahr 2009 waren etwa 90% der wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen befristet beschäftigt (S. 121). Deren Karrieren seien deshalb durch „gestückelte Kontinuitäten“ (S. 78) von mehreren, bei Jüngeren oft sehr kurzfristigen Verträgen gekennzeichnet. Dies habe zur Folge, dass das potentielle Ende und die Sorge um die Fortsetzung ihrer wissenschaftlichen Karrieren den Nachwuchs ständig begleitet (S. 89). Ein Viertel der wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen scheidet bereits nach einer zweijährigen Orientierungsphase aus und nur ein Viertel war sechs Jahre lang beschäftigt. Die formale Befristung des Arbeitsvertrages (62%) und die Höchstdauer der Beschäftigung nach dem WissZeitVG (13%) seien die häufigsten Gründe für das Ausscheiden. Die Wahrscheinlichkeit des Ausscheidens nehme allerdings mit der Verweildauer, der Vertragsanzahl und dem damit verbundenen Alter wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen ab. Diese Zahlen zeigen eindrücklich, wie der wissenschaftliche Nachwuchs sich schleichend in eine Sackgasse manövriere, wenn er nicht frühzeitig abspringe. Der

Wunsch und auch die Chancen, weiterhin zumindest befristet in der Wissenschaft beschäftigt zu sein, nehme zwar mit der bereits investierten Zeit zu, aber zugleich schwänden die Chancen einer außerwissenschaftlichen Beschäftigung (S. 87–97).

Die standardisierte Onlinebefragung beleuchtet den Verbleib von 885 Ausgeschiedenen, wobei 185 auf Grundlage der Uni-Daten 2009 und 700 über den Aufruf in professionellen Netzwerken rekrutiert wurden. Zwei Drittel haben ihre wissenschaftliche Karriere an anderen Universitäten fortgesetzt und das verbleibende Drittel ist aus der Wissenschaft ausgestiegen. Unabhängig von persönlichen Merkmalen (z.B. Geschlecht und Elternschaft) erhöhe eine erfolgreiche Promotion an einer Universität die Wahrscheinlichkeit signifikant, weiterhin an einer Universität beschäftigt zu sein (S. 96–99). Zugleich setze dies eine erhöhte Mobilitätsbereitschaft nach der Promotion voraus (S. 92). Nur 11% der Ausgestiegenen streben eine Rückkehr an, 38% sind sich noch unsicher und 51% haben der Wissenschaft endgültig den Rücken gekehrt. Die Ausgestiegenen geben mehrheitlich (63%) an, die Wissenschaft freiwillig verlassen zu haben (S. 93–94). Der Wunsch nach einer beruflichen Umorientierung und die Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft seien die Hauptgründe für den Ausstieg (S. 115). Die subjektiv erfahrene berufliche Belastung (Arbeitszufriedenheit, Work-Life-Balance, Stress und emotionale Erschöpfung) sei bei Promovierten und bei Aussteigern geringer, da die Bewältigung der Promotionsphase eine „entlastende Funktion“ (S. 138) habe und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhe. Daher stelle sich die Arbeitssituation außerhalb der Wissenschaft für viele Ausgestiegene insgesamt besser dar (S. 139). Sie seien zwar ebenfalls hohen Leistungsanforderungen ausgesetzt und verfügen über weniger Zeitsouveränität in der alltäglichen Berufsausübung (S. 188–199), aber die Sicherheit sei höher, die Work-Life-Balance oft besser und die Anerkennung durch und Zusammenarbeit mit Kollegen werde geschätzt. Da oft verschiedene Erfahrungen und Kompetenzen aus der wissenschaftlichen Arbeit in die Berufstätigkeit einfließen, werde der Ausstieg aus der Wissenschaft retrospektiv weder als Bruch noch als Scheitern, sondern

eher als ein Umstieg oder eine Erweiterung des Tätigkeitsprofils gedeutet (S. 309).

Qualitative Inhaltsanalysen von 25 Interviews mit 19 ausgedehnten Ausgestiegenen, Unentschiedenen und Wechsler/-innen beider Geschlechter und verschiedener Fachzugehörigkeiten sowie sechs Nachwuchswissenschaftlerinnen (also nur Frauen) aus den MINT-Fächern, die sich bereits auf dem Weg zu einer Professur befinden, beleuchten die Karrieresituation des Nachwuchses aus der Binnenperspektive. Die Anforderungen an eine wissenschaftliche Karriere werden von allen Interviewten ähnlich beschrieben, jedoch unterscheiden sie sich im Umgang mit diesen Bedingungen deutlich. Wie bereits McAlpine und Amundsen herausgestellt haben, sei es unter der Voraussetzung prekärer Beschäftigungsbedingungen besonders wichtig, stringent an einem perfekten wissenschaftlichen Lebenslauf und Profil zu arbeiten, Protektionsbeziehungen zu stärken und Netzwerke aufzubauen (Metz-Göckel u.a. 2016, Kapitel 8 und 9). Während die Wechsler/-innen und bereits erfolgreichen Nachwuchswissenschaftlerinnen frühzeitig eine ausgeprägte und ungebrochene Wissenschaftsorientierung vorweisen, Karrierenormen verinnerlicht haben und mit Nachdruck verfolgen (S. 213), fehle es den Unentschiedenen und berufsorientierten Aussteiger/-innen oft an Stringenz. Sie seien „nicht angetreten mit dem Ziel [...] Wissenschaft“, wären am „Rumeiern“ gewesen, hätten „überhaupt nicht geplant“ (S. 167) und ins „Blaue hinein promoviert“ (S. 169). Im Anschluss an die Promotion fehle es ihnen aufgrund ihrer Unentschlossenheit oft an einem proaktiven Karrierestreben. Sie warten zum Beispiel auf Angebote, ohne sich aktiv zu bewerben (S. 173) oder lehnen es ab, um eine weitere Verlängerung „zu betteln“ (S. 174). Wie der Ausstieg jedoch subjektiv gedeutet wird, hänge von der Einstiegsmotivation (Berufs- oder Wissenschaftsorientierung), der Art der beruflichen Tätigkeit und den äußeren Umständen ab, die zu einem gewollten oder unfreiwilligen Verlassen der Wissenschaft führten. Während die Berufsorientierten den Ausstieg tendenziell als Glücksfall oder sogar erfolgreichen Aufstieg in finanzieller und statusmäßiger Hinsicht interpretieren, stellt der unfreiwillige Ausstieg für Wissenschaftsorientierte eher ein krisenhaftes Er-

eignis dar (S. 166–169). Wie bereits in der Studie von McAlpine und Amundsen herausgestellt wurde, kritisieren die unfreiwillig Ausgestiegenen die prekären Arbeitsbedingungen, hohen Mobilitäts-, Leistungs- und Zeitanforderungen sowie die in der Wissenschaft oft fehlende soziale Anerkennung. Sie stellen oft erst allmählich fest, dass sie Person und persönliches Umfeld nicht mit den äußeren Bedingungen der Wissenschaft in Einklang bringen können oder wollen. Die weiterhin nach einer wissenschaftlichen Karriere strebenden Nachwuchswissenschaftler/-innen richten ihr Leben hingegen ganz an den Karrierenormen der Wissenschaft aus. Sie erfüllen notwendige Karriereschritte und Anforderungen in sehr kurzer Zeit, um einen perfekten Lebenslauf vorweisen zu können (S. 233). Hierzu bedürfe es einen unbedingten Willen zur Wissenschaft, eine strategische Karriereplanung und ausgeprägte Hartnäckigkeit. Diese persönlichen Eigenschaften garantieren den Erfolg allerdings noch lange nicht. Um den Hasard der Wissenschaft erfolgreich zu überstehen, seien sie zudem auf Glück, Protektion und ein persönliches Umfeld angewiesen, das die Unwägbarkeiten wissenschaftlicher Karrieren erlaubt, mitträgt und auffängt.

Das erstaunliche Ergebnis der drei besprochenen Beiträge ist, dass die Karrieresituationen und Bewältigungsstrategien des wissenschaftlichen Nachwuchses über verschiedene Hochschulsysteme hinweg ähnlich sind. Die Karriereentscheidungen des wissenschaftlichen Nachwuchses mögen sich unter den heutigen Bedingungen zwar diversifiziert haben und den drohenden Ausstieg von Beginn an mitreflektieren, aber wer einsteigen will, scheint sich dennoch mit ganzer Kraft den gesteigerten Unsicherheiten des globalen Wissenschaftssystems aussetzen zu müssen. Insofern gilt Max Webers Bestimmung wissenschaftlicher Karrieren als wilder Hasard heute selbst für Hochschulsysteme, die traditionell durch stabilere Laufbahnstrukturen gekennzeichnet waren. Die weltweit gesteigerte Unberechenbarkeit wissenschaftlicher Karrieren hat zwar die Leidensbereitschaft und Leidenschaft in der Sache als wichtiges Refugium der Wissenschaft nicht ersetzt, aber doch mit einem unbedingten Karrierestreben verbunden. Eine aktive Karriereplanung mag bei der Selbstvergewisserung,

sich auf dem richtigen Weg zu befinden, helfen – aber eine Erfolgsgarantie kann es in zunehmend komplexeren Wissenschaftssystemen freilich dennoch nicht geben. Schon Max Weber (1985, S. 11) schreckte deshalb vor der unerträglichen Verantwortung des guten Zuredens zurück und machte die Entscheidung für den Wissenschaftsberuf zu einer persönlichen Gewissensfrage. Wie im bekannten Lied von The Clash besungen, bleibt Nachwuchswissenschaftler/-innen wohl bis heute nichts anderes übrig als ihre drängende Lebensfrage stets aufs Neue selbst zu beantworten: „Should I stay or should I go? If you say that you are mine, I'll be here 'til the end of time. So you got to let me know. Should I stay or should I go?“

Anmerkungen

- 1 Diese Kombination aus Forschung und Beratung ist typisch im Bereich der Hochschulforschung, weil die Themen häufig mit wissenschaftspolitisch relevanten Problemstellungen verbunden sind (hier: hohe Abbruchquoten und lange Abschlusszeiten bei der Promotion) und oft von zentralen Universitätseinrichtungen im Schnittbereich von Wissenschaft und Hochschulentwicklung bearbeitet werden. Lynn McAlpine war Professorin für Hochschulentwicklung an der University of Oxford (UK) und Cheryl Amundsen leitete das Institute for the Study of Teaching and Learning in the Disciplines an der Simon Fraser University (Kanada).
- 2 Seitenangaben beziehen sich jeweils auf das zuvor zitierte Buch.
- 3 Im deutschen Lehrstuhlssystem wird dieser seit jeher bestehende Widerspruch in besonderer Weise aufgelöst. Mit Unterstützung von Wissenschaftsorganisationen und Professionsvertretungen wird die Ansicht vertreten, dass befristete Beschäftigung ein geeigneter Sicherungsmechanismus ist, um den Wissenschaftsberuf gerade nicht aus Karrieregründen zu wählen, sondern sich stattdessen ganz der Forschung zu verschreiben (Torca 2018).

Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.

- Foucault, M. (1988): Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. London.
- Kosmützky, A./Krücken, G./Rogge, J.C./Simon, D. (Hrsg.) (2017): Schwerpunkttheft Arbeitsmarkt Wissenschaft: Neue Karrierewege in Sicht? In: WSI-Mitteilungen, 70. Jg., H. 5.
- Kreckel, R./Zimmermann, K. (2014): Hasard oder Laufbahn: Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich. Leipzig.
- Matthies, H./Torca, M. (2019). Academic Habitus and Institutional Change: Comparing Two Generations of German Scholars. In: Minerva, Volume 57, Issue 3, pp.345–371.
- Reuter, J./Berli, O./Tischler, M. (2016): Wissenschaftliche Karriere als Hasard: Eine Sondierung. Frankfurt a.M./New York.
- Rogge, J.C. (2017): Wissenschaft zwischen Lebensform und Karrierejob. Berlin.
- Torca, M. (2018): Folgen der Drittmittelfinanzierung für Form und Inhalt der Forschung. In: Hochschulmanagement, 13. Jg., H. 1, S. 6–12.
- Weber, M. (1995): Wissenschaft als Beruf. Frankfurt a.M.

DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.15>

Hildegard Matthies

Birgit Bütow/Lena Eckert/Franziska Teichmann: Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2016, 218 S., 978-3-8474-0080-6, 28,00 €.

Wie Verhältnisse im Kontext von Gender durch die akademische Lehre beeinflusst, reproduziert oder auch moduliert werden, ist Gegenstand des Buches *Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter* von Birgit Bütow, Lena Eckert und Franziska Teichmann. Ausgangspunkt der Publikation ist das an Thüringer Hochschulen durchgeführte Projekt GenialL, das sich eine nachhaltige Implementierung von gender- und diversitysensiblen Maßnahmen in Forschung und Lehre zum Ziel gesetzt hatte. Das Projekt knüpft an einen zentralen Befund der Wissenschafts- und Geschlechterforschung an, wonach ‚doing science‘ und ‚doing gender‘ auf verschiedene Weise mit-

einander verschränkt sind (Beaufäys/Krais 2005; Heintz/Merz/Schumacher 2004). „Durch Form und Inhalt von Lehrangeboten“, so die Ausgangshypothese des Projekts, „können geschlechtergebundene Arbeits- und Interaktionsformen reproduziert, aber auch hinterfragt und verändert werden“ (S. 11f.). Folglich wurden nicht nur „Erhebung zum Ist-Stand der Geschlechterverhältnisse in der akademischen Lehre“ durchgeführt, sondern auch „Maßnahmen zur „Implementierung von gender- und diversitysensiblen Lehreinheiten“, die außerdem evaluiert wurden (S. 9).

Dieser ambitionierte Anspruch eines „action-research-approach“ erweist sich allerdings auch als ein Problem des Buches. So konzentriert sich die Einführung sehr stark auf die Projektbeschreibung, während das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse der Studie sehr im Vagen bleibt. Auch eine Erläuterung in den Aufbau der Publikation fehlt. Dies fällt umso mehr ins Gewicht, als die einzelnen Kapitel recht unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand mit zugleich variierender Tiefe versammeln, was dem Umstand geschuldet sein mag, dass im Projektteam divergente methodische Orientierungen und gendertheoretische Positionen und Sichtweisen aufeinander getroffen sind (S. 42f.).

Kapitel eins gibt einen Überblick über die historische und aktuelle Entwicklung zur Gleichstellung der Geschlechter in der Hochschullandschaft sowie über die theoretischen Diskurse zu Gender in Gesellschaft, Wissenschaft und Hochschule, um vor dessen Hintergrund die theoretische Rahmung der Studie zu erläutern. Einen zentralen Stellenwert räumen die Autorinnen den Kategorien Fachkulturen, Habitus und Geschlecht bzw. Gender ein, die sie als wechselseitig aufeinander bezogen verstanden wissen möchten. Folglich werden Fachkulturen nicht als kohärente Entitäten aufgefasst, sondern als epistemische und praktische Prozesse, die „über differente Habitusausbildungen als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster voneinander unterschieden werden (können)“ (S. 24), wobei der fachspezifische Habitus als ein Amalgam aus mitgebrachten und in der Fachkultur herrschenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern konzeptualisiert wird (S. 24). Eine wichtige Habitus bildende und damit auch Fachkul-

turen prägende Kraft sehen die Autorinnen in Gender. Trotz des enormen Wandels in der Wissenschaft, der sich nicht zuletzt auch an einer gestiegenen Teilhabe von Frauen festmachen lässt, konstatieren die Autorinnen „eine Persistenz von männlich-dominierenden Hierarchien“ (S. 27), die „aufgrund der Wirkmächtigkeit des Habitus □...□ nur sukzessive und partiell verändert wird“ (S. 30). In der Studie sollen diese Prozesse mit dem Konzept des „doing gender“ empirisch erfasst werden. Dabei liegt der Fokus auf Lehr- und Lernkontexten, in denen Lehrende durch ihr im Fachwissen eingelagertes implizites und explizites Genderwissen am Gendering der Fachkultur mitwirkten (S. 31). Wie beim Habitus sehen die Autorinnen auch diesen Wissenskörper sowohl als feldabhängig wie an biografische Erfahrungen gebunden.

Die methodologischen Grundlagen des Projekts und das Forschungsvorgehen werden in Kapitel zwei dargelegt. Um der Komplexität des Feldes, in welche das Projekt eingebettet ist und vor der auch die Forscherinnen selbst nicht gefeit seien, Rechnung zu tragen, wurde eine „qualitativ-rekonstruktive Forschungsstrategie“ (S. 35) gewählt. Zum Einsatz kam ein Methodenmix aus Expert_Inneninterviews, ethnografischen Beobachtungen von Lehr-Lerninteraktionen – exemplarisch durch Raumanalysen ergänzt –, dokumentarische Analysen von Hochschulzeitschriften und schriftliche Befragungen, wobei allerdings die letzten beiden Instrumente im Methodenteil nicht erwähnt werden. Den größten Forschungsanteil nahmen – zumindest dem Bericht zufolge – die Expert_Inneninterviews ein. Sie wurden mit Lehrenden verschiedener Disziplinen der Sozial-, Geistes-, Technik-, Natur- und Ingenieurwissenschaften an vier bzw. fünf Hochschulen durchgeführt, die unter dem Gesichtspunkt größtmöglicher Verschiedenheit hinsichtlich des fachlichen Profils, der Größe, des Hochschultyps und der Gleichstellungskonzepte ausgewählt wurden. Die Erhebung von Lehrenden in den Expert_innenstatus mag erst einmal verwundern, sind sie doch die Akteur_innen in den zu rekonstruierenden Prozessen des doing gender und doing science. Die von den Autorinnen angeführte Begründung, auf diese Weise leichter Interviewpartner_innen zu gewinnen, weil man damit auf ein ge-

meinsames Relevanzsystem Wissenschaft rekurrieren könne (S. 39), hat mich dann allerdings überzeugt. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte bedauerlicher Weise nur partiell nach rekonstruktionslogischen Prinzipien. So wurden die Interviews vornehmlich nach kategorialen Prinzipien ausgewertet, wobei eine deduktive und induktive Kategorienbildung kombiniert wurden. Lediglich Passagen, die Ambivalenzen, sprachliche Besonderheiten oder eine spezifische Dichte aufwiesen, erfuhren eine sequenzanalytische Betrachtung. Zusammen mit den Ergebnissen aus der Lehrbeobachtung wurden die Resultate der Interviewauswertung in thematisch geordnete Fallporträts überführt, die im Hinblick auf zentrale Themen kontrastiert und vertiefend analysiert wurden. Kritisch ist außerdem anzumerken, dass den Leser_innen Angaben zum Umfang des Sample sowie zu seiner Zusammensetzung hinsichtlich der genannten Auswahlkriterien vorenthalten werden. Auch wäre ein Überblick zu den biografischen Erfahrungen der interviewten Expert_innen, deren Bedeutung die Autorinnen für die „Rekonstruktion des Deutungswissens in Bezug auf die Relevanzzuschreibung von Gender“ (S. 38) explizit hervorheben, angebracht gewesen.

Im dritten und vierten Kapitel werden sodann Ergebnisse des Projektes vorgestellt. „(Un)doing Gender in der Lehre“ ist das Thema von Kapitel drei, dessen Auftakt ein Gastbeitrag von Jeannette Grygalla bildet (3.1), die ergänzend zum Projekt GeniaL eine schriftliche Befragung von Studierenden zu deren Sprachpräferenzen durchgeführt hat. Dabei wurde eine leicht höhere Präferenz für genderneutrale Sprachformen ermittelt, dicht gefolgt vom generischen Maskulinum, dass unter den Befragten ebenfalls eine hohe Akzeptanz erfuhr, letzteres allerdings mit abnehmender Tendenz, wenn sich die Studierenden mit dem Thema Gendersensibilität auseinander gesetzt hatten. Der zweite Beitrag (3.2) befasst sich mit dem „Genderwissen und Gendererfahrungen von Lehrenden“. Trotz vielfältiger Differenzen zwischen den Fachkulturen konstatieren die Autorinnen einen über alle Fachkulturen hinweg stattfindenden „Ausschluss von Gender aus den Fachdiskursen“ (S. 80) und somit eine „Marginalisierung von Genderdiskursen“ (ebd.) in der Hoch-

schule. In der Kommunikation zeigten sich sowohl Praktiken der Thematisierung (vor allem in der hohen Relevanz von Stereotypen) als auch der De-Thematisierung, indem Gender aus den Fachdiskursen überwiegend ausgeklammert werde. Abschnitt 3.3 gibt einen Einblick in die räumliche Rahmung von Lehrsituationen sowie in „Schlüsselszenen“ aus der Beobachtung von Lehr- und Lerninteraktionen. Gezeigt wird zum einen, wie die in den Raumstrukturen angelegte Hierarchie von männlichen und weiblichen Lehrenden unterschiedlich stark aktualisiert wird, zum anderen, dass Gender trotz offenkundiger männlicher Dominanz im Lehrbetrieb sowie Differenzen im Beziehungsaufbau zu männlichen und weiblichen Studierenden in den Lehrinhalten implizit ein „Nicht-Thema“ (S. 99) darstelle. Typische Geschlechterasymmetrien prägten auch die bildlichen Darstellungen in Hochschulzeitschriften, so das Ergebnis einer Analyse, die eine Studierende im Rahmen des Projekts GeniaL erbracht hat (Abschnitt 3.4.). Lehr- und Lern-Situationen würden dort ausschließlich mit männlichen Lehrenden und weiblichen Studierenden abgebildet, und wenn es um die Würdigung von Leistungen geht, würden Frauen allenfalls als „Assistentin bzw. Randständige“ oder „als das Besondere“ in Szene gesetzt (S. 114). Hinweise für die Konzeption von gendersensiblen Lehreinheiten werden schließlich im letzten Abschnitt des Kapitels (3.5) unterbreitet. Sie orientieren sich in inhaltlicher Hinsicht maßgeblich an Ergebnissen der Genderstudies sowie der Interdependenzforschung, während sie methodisch am Konzept des Lehrens mit Epistemologie anknüpfen, das „als die Art und Weise, wie wir Dinge wissen“ (S. 121) zu verstehen sei.

In Kapitel vier werden unter der Überschrift „Praktiken des (An-)Ordnen in den Fachkulturen“ schließlich zentrale Muster und Praktiken von Lehrenden vorgestellt, die in der vergleichenden Analyse des Datenmaterials als maßgebliche Ressourcen von Doing Gender herausgeschält werden konnten. Als eine dieser Ressourcen werden die Genderkonstruktionen der Lehrenden identifiziert, die sich interessanter Weise durchweg als mit den Biografien der jeweiligen Fälle verschränkt erwiesen hätten. Bedauerlicherweise wird dieser Zusammen-

hang jedoch nur partiell explizit gemacht und dabei auch weitgehend auf berufliche Erfahrungen beschränkt. Auch eine Typisierung der einflussgebenden biografischen Erfahrungen, die zum tieferen Verständnis dieses Zusammenhangs hätte beitragen können, ist leider unterblieben. Zwei zentrale Identitätskonstruktionen, über die Gender in Lehr- und Lernsituationen zum Tragen komme, sehen die Autorinnen in Mütterlichkeits- und Väterlichkeitskonstrukten. Überzeugend wird herausgearbeitet, wie dieser „Rückgriff auf alltags- und familienbezogene Identitätskonstruktionen □...□ höchst differente Modi der Transmission von hierarchischen Geschlechterverhältnissen in Wissenschaftskulturen“ (S. 163) erzeugt, ohne dass die proklamierte Genderneutralität der Fachkulturen hinterfragt werden müsse. Gewissermaßen Begleitschutz erhalten diese Transmissionen durch Behauptungen zur Neutralität der Sache („es ist neutral“) und der Person („ich bin neutral“) sowie über die Herstellung von Differenzen, die gewissermaßen als Gegenangebote zu Gender ins Spiel gebracht würde und im Vergleich dazu dominanter seien (S. 164).

Im fünften und abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der Studie resümiert und weiterführende Denkangebote unterbreitet, die sich als Reflexions- und Dialogempfehlungen zusammenfassen lassen. Insgesamt zeichnen die Autorinnen ein ernüchterndes Bild der Reproduktion und Persistenz hierarchischer Ordnungen in den Fachkulturen. Während Geschlecht in den Alltagsdiskursen in Gestalt von Stereotypen und Vorurteilen eine hohe Relevanz habe, werde es aus den Fachdiskursen systematisch ausgeschlossen bzw. auf marginalisierte Genderdiskurse begrenzt, so dass eine Reflexion oder Sichtbarmachung der sozialen Dimension von Geschlecht kaum stattfindet. „Diese Gleichzeitigkeit von Neutralisierung und Stereotypisierung“, so ihr Fazit, „erzeugt immer wieder eine wirkmächtige Spannung, die Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik nicht ‚so einfach‘ lösen können“ (S. 192).

Etliche Ergebnisse der Studie sind nicht überraschend, sondern bekräftigen Befunde früherer Untersuchungen. Neu ist allerdings die Erkenntnis, dass die Unterschiede zwischen den Fächern sehr viel geringer ausfallen als gemeinhin angenommen und auch in

der Studie von Heintz/Merz/Schumacher (2004) – deren Rezeption hier leider unterblieben ist – konstatiert wird. Insofern stellt die Publikation von Bütow/Eckert/Teichmann mit ihrem Fokus auf die Fachkulturen für die Wissenschafts- und Geschlechterforschung einen wichtigen Erkenntnisgewinn dar. In methodischer Hinsicht bleibt jedoch kritisch anzumerken, dass die angekündigte „qualitativ-rekonstruktive Forschungsstrategie“ (S. 35) nicht immer eingehalten worden ist. Mehrfach hatte ich beim Lesen den Eindruck, dass eine subsumtionslogische Vorgehensweise (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 30) bei der Dateninterpretation die Oberhand gewonnen hat. So habe ich Befunde vermisst, die nicht in das vorgegebene Kategorienschema passen, weil sie von den dominierenden Praxen abweichen. Und für etliche Interviewpassagen hätte ich mir eine tiefergehende Analyse gewünscht, um deren latente Sinnstruktur und damit gegebenenfalls auch Dissonanzen und Zwischentöne freizulegen. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die Autorinnen mit ihrem Fokus auf Fachkulturen ein wichtiges Desiderat der Wissenschafts- und Geschlechterforschung aufgegriffen haben, an das künftige Forschung anschließen kann.

Literatur

- Beaufäys, S./Krais, B. (2005): Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. In: *Feministische Studien*, 23. Jg., H. 1, S. 82–99.
<https://doi.org/10.1515/fs-2005-0108>
- Heintz, B./Merz, M./Schumacher, C. (2004): *Wissenschaft, die Grenzen schafft. Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich*. Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/9783839401965>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. München.
<https://doi.org/10.1524/9783486719550>

DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.16>

Autorinnen und Autoren

Angela Benner

Angela Benner, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz und Doktorandin an der Universität zu Köln. *Forschungsschwerpunkte:* Sterbe- und Trauerbegleitung als Handlungsfeld Sozialer Arbeit, Hospizarbeit und qualitative Interviewstudien.

E-Mail: angela.benner@hs-koblenz.de

Achim Brosziewski

Prof. Dr. Achim Brosziewski ist Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungs-, Organisations- und Mediensoziologie, Kommunikationstheorie, Soziologie des Lernens.

E-Mail: achim.brosziewski@phtg.ch

Rainer Diaz-Bone

Prof. Dr. Rainer Diaz-Bone ist Professor am Soziologischen Seminar der Universität Luzern. *Forschungsschwerpunkte:* Multivariate Statistik – insbesondere Analyse kategorialer Daten und Tabellenanalyse, Sozialwissenschaftliche qualitative Methodologien – insbesondere Foucaultsche Diskursanalyse als sozialwissenschaftliche Methodologie, Sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse, Wissenschaftstheorie und Epistemologie, Wirtschaftssoziologie – insbesondere Soziologie des Marktes und Économie des conventions, Kultur- und Lebensstilforschung.

E-Mail: rainer.diazbone@unilu.ch

Franziska Heinze

Franziska Heinze ist wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle, und Doktorandin am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. *Forschungsschwerpunkte:* Bildung für nachhaltige Entwicklung, pädagogische Professionalität und methodologische Fragen qualitativer Forschung.

E-Mail: heinze@dji.de

Christian Herfter

Dr. Christian Herfter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. *Forschungsschwerpunkte:* Verschiedene Ansätze kulturwissenschaftlich informierter Schul- und Unterrichtsforschung, Bedingungen der Herstellung und Transformation pädagogischen Wissens.

E-Mail: christian.herfter@uni-leipzig.de

Kenneth Horvath

Dr. Kenneth Horvath ist Oberassistent am Soziologischen Seminar der Universität Luzern. *Forschungsschwerpunkte*: Migration, Bildung und Ungleichheit, Professionelle Wissensformen in ihren gesellschaftlichen, politischen und situativen Kontexten, Methoden und Methodologien der Bildungs- und Sozialforschung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

E-Mail: kenneth.horvath@unilu.ch

Rahel Hünig

Rahel Hünig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte*: Kritische Bildungstheorie, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung.

E-Mail: rahel.huenig@uni-flensburg.de

Lisa Janotta

Lisa Janotta ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dresden, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Arbeit und Aufenthaltsrechtliche Unsicherheit, Professionsforschung, Rekonstruktive Forschung zu Sozialer Arbeit.

E-Mail: lisa.janotta@tu-dresden.de

Sascha Kabel

Dr. Sascha Kabel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsungleichheitsforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Professionalisierung von Lehrpersonen.

E-Mail: sascha.kabel@uni-flensburg.de

Emi Kinoshita

Dr. Emi Kinoshita ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. *Forschungsschwerpunkte*: Methodologien und deren Entwicklungen im interkulturellen Kontext sowie biographische Verfahren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der historischen Bildungsforschung.

E-Mail: emi.kinoshita@uni-leipzig.de

Denise Klinge

Dr. phil. Denise Klinge ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität der Bundeswehr München. *Forschungsschwerpunkte*: Praktiken der Technikentwicklung und algorithmische Vermittlungsweisen, digitale Medien im Kontext der Erwachsenenbildung, dokumentarische Methode, elterliche Schulentscheidungen im Kontext von Übergangsforschung und Ungleichheit.

E-Mail: denise.klinge@unibw.de

Jochem Kotthaus

Prof. Dr. Jochem Kotthaus, Erziehungswissenschaftler, ist seit 2010 Professor an der Fachhochschule Dortmund. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialpädagogische Theorie, Subjekttheorie und Lebensweltanalyse, Ethnographie, Mundanphänomenologie.

E-Mail: jochem.kotthaus@fh-dortmund.de

Melanie Kubandt

Prof. Dr. Melanie Kubandt ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Gender und Bildung an der Universität Vechta. *Forschungsschwerpunkte:* qualitativ-rekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht in (elementar)pädagogischen und familialen Settings, Pädagogik der frühen Kindheit und Fragen der Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit im institutionellen Bildungskontext.

E-Mail: melanie.kubandt@uni-vechta.de

Franz Krämer

Franz Krämer ist Doktorand an der Universität der Bundeswehr München. *Forschungsschwerpunkte:* Selbstvermessungspraktiken in pädagogischer Perspektive, Bildungsprozesse Erwachsener, Digitalisierung qualitativer Method(ologi)en sowie Technik, Technologie und Technisierung in pädagogischer Perspektive.

E-Mail: franz.kraemer@unibw.de

Johanna Leicht

Johanna Leicht ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Unterrichtsforschung, multimodale Themenkonstitution, Interaktionsanalyse sowie erziehungswissenschaftliche Videographie.

E-Mail: johanna.leicht@uni-leipzig.de

Julian Löhe

Julian Löhe ist Doktor der Philosophie im Fach Sozialwissenschaften und Professor für „Organisation und Management in der Sozialen Arbeit“ am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster. *Forschungsschwerpunkte:* eklektische Anwendung qualitativer Forschungsmethoden, Mixed Methods und Triangulation sowie die Zusammenführung von pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Interessen in der Sozialen Arbeit.

E-Mail: loehe@fh-muenster.de

Hildegard Matthies

Dr. Hildegard Matthies ist Soziologin und war bis zum Eintritt in den Ruhestand wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik. *Forschungsschwerpunkte:* Wissenschaft, Biographie, Habitus, Geschlecht.

E-Mail: hilde.matthies@wzb.eu

Marius Meinhof

Dr. Marius Meinhof ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Qualitative Methoden an der Universität Bielefeld. *Forschungsschwerpunkte:* Videographie, Konsum und Shopping, Fortschrittsdiskurse, Postkoloniale Soziologie, Regionalschwerpunkt: China.

E-Mail: marius.meinhof@uni-bielefeld.de

Moritz Petzi

Dr. phil. Moritz Petzi ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität der Bundeswehr München. *Forschungsschwerpunkte:* Flucht und Migration und ihre Auswirkungen auf Lern- und Bildungsprozesse, strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Minderheitenangehörigen, Didaktik des Unterrichts mit Menschen mit Fluchterfahrung und Migrationshintergrund sowie Rassismus.

E-Mail: moritz.petzi@unibw.de

Marion Pollmanns

Dr. phil. Marion Pollmanns ist Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte*: Theorie des Unterrichts, Theorie der Schule, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung.

E-Mail: marion.pollmanns@uni-flensburg.de

Jürgen Raab

Prof. Dr. Jürgen Raab ist Professor für Soziologie an der Universität Koblenz-Landau. *Forschungsschwerpunkte*: Wissens- und Kultursoziologie, visuelle und politische Soziologie, interpretative Methoden der qualitativen Sozial- und Medienforschung.

E-Mail: raab@uni-landau.de

Joachim Renn

Joachim Renn ist Inhaber der Professur „Soziologische Theoriebildung mit dem Schwerpunkt soziale Kohäsion“ an der WWU Münster. *Forschungsschwerpunkte*: Arbeit in den Bereichen der Handlungs-, der Identitäts- und der Differenzierungstheorie sowie an der makrosoziologischen Weiterentwicklung hermeneutischer Methoden der qualitativen Sozialforschung.

E-Mail: j.renn@uni-muenster.de

Karla Spendrin

Karla Spendrin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. *Forschungsschwerpunkte*: Methodologische Fragen der qualitativen Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht sowie im online-medialen Raum.

E-Mail: k.spendrin@uni-leipzig.de

Marc Torka

Dr. Marc Torka ist Forschungsstipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Projekt „International Comparison of Doctoral Research Training Practices“, Department of Sociology and Social Policy, University of Sydney, Australien. *Forschungsschwerpunkte*: Wissenschafts-, Hochschul- und Professionsforschung.

E-Mail: marc.torka@sydney.edu.au

Monika Wagner-Willi

Dr. phil. Monika Wagner-Willi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in CH-Muttenz. *Forschungsschwerpunkte*: Rekonstruktiv-qualitative Methoden, videobasierte Schulforschung, Inklusive Pädagogik.

E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

Benjamin Wagener

Benjamin Wagener, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Forschungsmethoden, insbes. Videographie und Dokumentarische Methode, Schul- und Unterrichtsforschung, Leistungs-, Differenz- und Inklusionsforschung, Professionalisierungsforschung.

E-Mail: benjamin.wagener@uni-muenster.de

René Wilke

René Wilke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Berlin, Fachgebiet Allgemeine Soziologie, insbesondere Theorie moderner Gesellschaften. Dort ist er insbesondere mit der wissenschaftlichen Koordination des DFG-geförderten soziologischen Infrastrukturprojekts aviDa – Entwicklung einer Forschungsdateninfrastruktur für audiovisuelle Daten der Qualitativen Sozialforschung betraut. Wilke promoviert im Bereich der wissenssoziologischen Gattungsanalyse. *Forschungsschwerpunkte*: Videographie, Gattungsanalyse und Kommunikationssoziologie.

E-Mail: rene.wilke@tu-berlin.de

Manuskriptregeln und Rezensionen

Manuscript Preparation Guide and Review-Politics

Informationen zum Rezensionswesen

Gern können Sie uns Vorschläge für Bücher, Sammelbände, Zeitschriften etc. zukommen lassen, die rezensiert werden sollten. Schreiben Sie dazu bitte eine E-Mail an Nora F. Hoffmann (rezension@zqf-zeitschrift.de).

Die Rezensent*innen werden von Seiten der Zeitschrift bestimmt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass unverlangt eingereichte Werkvorschläge oder unverlangt eingereichte fertige Rezensionen in jedem Fall berücksichtigt werden. Die Entscheidung liegt bei den Herausgeber*innen.

Die Rezensionen sollen nicht mehr als 14.000 Zeichen (incl. Leerzeichen) umfassen. Es gelten die Manuskriptregeln (S. 2).

Die Angabe zum rezensierten Buch enthält folgende Daten: Vorname Name/Vorname Name: Titel. Ort: Verlag Jahr, Seiten, ISBN. Preis.

z.B.: Jörg R. Bergmann/Ulrich Dausendschön-Gay/Frank Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript Verlag 2014, 442 S., 978-3- 8376-1969-0. 42,99 €.

Review-Politics

If you want to inform the editors about interesting books or journals for reviews, please don't hesitate to contact Nora F. Hoffmann (rezension@zqf-zeitschrift.de).

The journal will engage adequate reviewers. The journal can not consider any suggested book or review that is sent without a request. The editors are responsible to accept or refuse review proposals.

The review text should not exceed a limit of 14.000 signs in total. Please not the Manuscript Preparation Guide (p. 4)

Please quote the book you reviewed like this: Name Surname/Name Surname: Title. City: Year, Pages, ISBN. Price.

Technische Hinweise zur Erstellung des Manuskripts

1. Bitte nutzen Sie zur Erstellung Ihres Manuskripts die Formatvorlage des Verlags.
(<http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>)
2. Der Beitrag sollte entsprechend den Duden-Regeln der neuen Rechtschreibung geschrieben werden. Zitate in alter Rechtschreibung bleiben davon unberührt.
3. Der Beitrag sollte einen Umfang von 50.000 Zeichen (einschließlich Leerzeichen, Abstract und Literatur) nicht überschreiten.
4. Dem Beitrag soll ein Abstract in englischer und deutscher Sprache vorangestellt werden, der die wichtigsten Thesen oder Ergebnisse knapp darlegt.
5. Es sind etwa fünf Schlagworte (Keywords) in Deutsch und Englisch einzureichen.
6. Untergliedern Sie den Beitrag in mehrere Abschnitte bzw. Kapitel und versehen Sie diese Absätze jeweils mit einer Zwischenüberschrift. Untergliederungen sollen auf zwei Stufen erfolgen (also z. B. 2.1, 2.2, 2.3).
7. Einfache Literaturnachweise (wenn erforderlich, auch zwei bis drei Nachweise) sollten im Text in der Regel am Ende einer Satzeinheit erfolgen, z. B. (vgl. Schütz 1970a, S. 22; Goffman 1975, S. 64). Analoges gilt für direkte Zitationsnachweise, z. B.: „.....“ (Simmel 1920, S. 12). Wenn der Referenzname schon im Text genannt wird, gilt folgende Form der Angabe: ... begründet Schulze (1998, S. 73); „.....“ ansonsten bei Zitaten: „.....“ (Becker 1963, S. 18) „.....“ (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 134-137) bei drei gemeinschaftlichen Autoren „.....“ (Overmann u.a., S. 36) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind). bei Literaturangaben: (vgl. Becker 1963, S. 34) (vgl. Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 97-102) bei drei gemeinschaftlichen Autoren (vgl. Overmann u.a., S. 46) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind).
8. **Anmerkungen und Fußnoten** sollen am **Ende des Beitrages** als sogenannte Endnoten eingefügt und **arabisch durchnummeriert** werden.
9. Das **Literaturverzeichnis** soll **sämtliche im Text angeführte Literatur** enthalten. Jede Literaturangabe beginnt auf einer neuen Zeile. Beispiele für Literaturangaben bei:
 - a. *Monographien:*
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

- b. *bei mehreren Autor*innen:*
Berger, P. L./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage Frankfurt a.M.
- c. *Herausgeberschriften:*
Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Frankfurt a.M.
- d. *Aufsätze in Sammelbänden:*
Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191-212.
- e. *Aufsätze in Zeitschriften:*
Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, S. 325-342.
- f. *mehrere Verlagsorte:*
Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.
- g. *Literaturnachweise von Online-Dokumenten:*
Walker, J. R. (1998): Basic CGOS Style. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)
10. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
- die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
 - Namenszusätze (von, de) zum Vornamen geschrieben werden, also für Hella von Unger (2013): Unger, H.v. (2013)
 - die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54–62),
 - mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden, (also nicht: 2013, 2013a, 2013b – sondern: 2013a, 2013b, 2013c)
 - bei Zeitschriften Jahrgänge und Heftnummern deutlich unterschieden werden, z. B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1–20.
 - keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
 - alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).
11. **Hervorhebungen** im Text sind **kursiv** zu schreiben.
12. Es ist auf eine **einheitliche Verwendung von typographischen Anführungszeichen** (nicht gerade Zollzeichen, sondern deutsche Anführungszeichen 99 unten – oben 66: „...“ bzw. „...“) sowie die Differenzierung zwischen Trennstrich (-) und Gedankenstrich (–) zu achten.
13. **Gebräuchliche Abkürzungen** wie z.B., ca., u.a. usw. können verwendet werden, andere sind nur bei **Institutionennamen** erlaubt, wenn diese Abkürzungen **im Text eingeführt** werden. Z.B.: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [...] Das DIE weist darauf hin [...].
14. Die **Abkürzungen aus mehreren Worten** sollen **ohne Leerzeichen** geschrieben werden (also z.B.; u.a.; Frankfurt a.M.)
15. **Tabellen und Grafiken sind dem Manuskript gesondert beizulegen**. Im Manuskript ist die Stelle zu markieren, an der sie eingefügt werden sollen. Der Textbezug auf Tabellen, Grafiken u. ä. sollte so formuliert sein, dass deren Platzierung frei gewählt werden kann: „(vgl. Tabelle 1)“, „Die Abbildung 1 zeigt ...“. Abbildungen müssen getrennt vom Text als reproduktionsfähige Vorlagen geliefert werden. Dazu gehören: ein Ausdruck, die Grafik-Datei in dem Programm, in dem sie erstellt wurde, sowie eine Kopie der Datei in einem gängigen und allgemein lesbaren Format (z. B. *bmp, *tif, *png, *jpg).
16. **Am Ende des Beitrages** soll ein **kurzer Hinweis auf den*die Autor*in** des Beitrags erfolgen (Titel, Name, aktuelle Funktion/Arbeitsstelle, Nennung von bis zu 3 Forschungsschwerpunkten und Kontaktadresse).
17. Und nicht zuletzt: Der Beitrag soll in einer **Sprache** verfasst werden, welche **die Geschlechter bzw. Gender gleichberechtigt repräsentiert**. Inspiration und Formulierungshilfen finden Sie zum Beispiel hier:
- Uni Köln ([ausführlich](#))
 - FU Berlin ([kurz](#))

Bitte berücksichtigen Sie die oben genannten Punkte möglichst schon bei der Erstellung des Textes. Sie ersparen sich und uns eine Menge an unnötiger Korrekturarbeit und Korrespondenz.
Herzlichen Dank!

Manuscript Preparation Guide

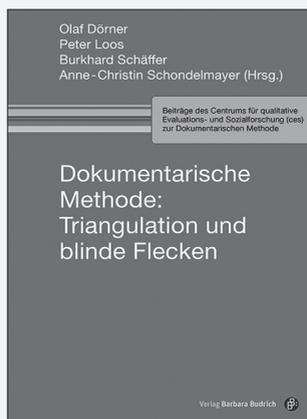
1. Please, use our stylesheet:
<http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>
2. The paper should not exceed a limit of 50.000 signs of length in total.
3. Subdivide the contribution into several sections and/or several chapters and provide these sections in each case with a short subheading.
4. Subdivisions should occur on max. two stages (for example 2.1, 2.2, 2.3).
5. Simple references to literature (if required, also two to three proofs) should in the text normally occur at the end of a sentence unit. For example: (vgl. Glaser 1985a, P. 12; Meyer 1975, P. 14). The same is valid for direct quoting, for example: „.....“ (Simmel 1920, P. 12).
6. Notes and footnotes should be inserted at the end of the part and should be numbered Arabian consecutively.
7. The bibliography should contain all the text in the literature cited. Any reference are to start on a new line.
 Examples of references
 - a. *Monographs:*
 Giddens, A. (1986): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* Berkeley.
 - b. *Several Authors*
 Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.
 - c. *Work by Editor(s):*
 Hoy, David Couzens (Ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford.
 - d. *Articles in publications:*
 Davidson, A. I. (1999): *Archaeology, Genology, Ethics*. In: Hoy, D. C. (ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford, P. 221–233.
 - e. *Articles in journals:*
 Willoughby, K. W. (2004): *Technological semantics and technological practice: Lessons from an enigmatic episode in twentieth-century technology studies*. In: *Knowledge, Technology & Policy*, volume. 17, N. 3-4. S. 11–43.
 - f. *Several places of publication:*
 Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Dehli..
8. Pay attention during the preparation of the bibliography that:
 - a. the (shortened) first names be not missing (also at editors of an anthology),
 - b. the page numbers in magazine themes and parts from anthologies are complete (not P. 54ff.), but (P. 54-62),
 - c. several contributions of an author in the same year in the text and the bibliography be separated with (a) and (b), etc.
 - d. in the case of journals age-groups and notebook numbers, be separated clearly, for example: *Sociological Revue*, volume 38, H. 6, P. 1-20,
 - e. no names of publishers are mentioned, however all places of publishers are mentioned in the bibliography.
9. References to Online-Documents should follow the scientific style of Columbia University Press: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). *Basic CGOS Style*. *The Columbia Guide to Online Style*.
<http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (Mai 11th 2001)
10. All names (in the text or the reference) should appear in standard font (not italic or capital letter).
11. The paper should include an abstract indicating the central results of the article, additionally up to 5 key words should be mentioned.
12. Tables and charts should be transmitted separately. Please highlight the place the chart should be inset in the paper.
13. A short reference of the author should occur at the end of the paper (title, name, affiliation, research and teaching focuses, email, service postal address or private postal address).

Please consider the above points as possible at writing the text. You save yourself and us a lot of unnecessary corrective work and correspondence.

Thank you!

Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte

- 1/2020
**Qualitative Online-Forschung:
Methodische und methodologische Herausforderungen**
(Thomas Schmidt-Lux und Monika Wohlrab-Sahr)
- 2/2020
Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien
(Nicolle Pfaff und Anja Tervooren)
- 1/2021
**Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer
Forschung im Feld der Bildung: Repräsentationskritiken, diskursive
Verschiebungen, methodologische Wagnisse und methodische
Innovationen**
(Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike
Terhart und Anke Wischmann)
- 2/2021
Neue Medien
(Aglaja Przyborski und Thomas Slunecko)
- 1/2022
Qualitative Gesundheitsforschung
(Heike Ohlbrecht)



Olaf Dörner
Peter Loos
Burkhard Schäffer
Anne-Christin Schondelmayer (Hrsg.)

Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken

2019 • 154 Seiten • Kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2074-3 • eISBN 978-3-8474-1046-1

Der Band diskutiert in grundagentheoretischer, methodologischer und methodischer Hinsicht Möglichkeiten und Grenzen der Dokumentarischen Methode. Triangulation ist dabei in doppelter Weise von Bedeutung: einmal als Forschungspraxis an sich und einmal als Möglichkeit der Identifikation blinder Flecken.



www.shop.budrich.de

3

konstruktiven Sozialforschung



Detlef Garz | Klaus Kraimer
Gerhard Riemann (Hrsg.)

Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze

Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze

Studien zur rekonstruktiven Sozialforschung, Band 3

2019. 277 Seiten • Kart. • 42,00 € (D) • 43,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-0656-3 • eISBN 978-3-8474-0241-1

Ulrich Oevermann und Fritz Schütze erzählen davon, wie sich ihre Arbeit als Soziologen – auch vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte – entfaltet hat und dabei spezifische Fragestellungen, Arbeitsweisen, thematische Linien und Forschungsmilieus entstanden sind. Auf diese Weise werden die komplexen Bedingungen für die Entstehung von zwei Ansätzen (der Objektiven Hermeneutik und der soziolinguistisch basierten Analyse sozialer Prozesse) sichtbar, die in der rekonstruktiven Sozialforschung bedeutsam geworden sind. Auch die Offenheit und die Mühsal der damit verbundenen Suchbewegungen werden deutlich. Der Band trägt dazu bei, einer verkürzten und dekontextualisierten Rezeption dieser Ansätze und ihrer Reduktion auf bloßes Handwerkszeug in einer oftmals von stereotypen Abgrenzungen geprägten Forschungslandschaft entgegenzuwirken.

www.shop.budrich.de



Uwe Jensen | Sebastian Netscher |

Katrin Weller (Hrsg.)

2019 • 233 Seiten • Hc. • 39,90 € (D), 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2233-4 • eISBN 978-3-8474-1260-1

Forschungsdatenmanagement sozialwissenschaftlicher Umfragedaten

**Grundlagen und praktische Lösungen für den Umgang
mit quantitativen Forschungsdaten**

Die elf Beiträge des vorliegenden Sammelbandes behandeln Grundlagen und Lösungen zu unterschiedlichen Themen des Forschungsdatenmanagements, wie etwa zu Datentypen und Lebenszyklen von Daten, zur systematische Planung und Umsetzung des Forschungsdatenmanagements, zum Datenschutz und den aktuellen Rechtsnormen, zu Regeln der Datenorganisation und zu den Abläufen in der Datenaufbereitung, zum Data Sharing sowie zur Sekundäranalyse von Forschungsdaten.

Darauf aufbauend werden in weiteren Beiträgen die Anwendung von Metadaten sowie die Zitation von Forschungsdaten thematisiert. Aktuelle Herausforderungen beim Umgang mit ‚neuen‘ Datentypen werden abschließend anhand von Social-Media- und Geo-Daten beispielhaft erörtert. Die dabei vorgestellten Konzepte und Maßnahmen bieten ein wichtiges Handwerkszeug für Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler und ihre Forschungsprojekte.

www.shop.budrich.de



**Ralf Bohnsack | Nora Friederike Hoffmann |
Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.)**

2018. 395 Seiten. Kart. • 42,00 € (D), 43,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2158-0 • eISBN 978-3-8474-1178-9

Typenbildung und Dokumentarische Methode

Forschungspraxis und methodologische Grundlagen

Die Bildung von (Ideal-)Typen stellt den zentralen Weg zur Generalisierung empirischer Ergebnisse im Bereich qualitativer bzw. rekonstruktiver Methoden dar. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode ist dieser Weg vielfach erprobt und zunehmend elaboriert worden: in der Auswertung von Gesprächen bzw. Gruppendiskussionen, unterschiedlichen Arten von Interviews, Bildern, Videos und Filmen sowie auch in der Kombination, also der Triangulation, dieser Methoden miteinander. Die im Band versammelten Beiträge geben Einblick in die Vielfalt der Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode.

Aus dem Inhalt:

Berufliche Sozialisation und berufliche Praxis • Pädagogische Interaktion und pädagogisches Milieu • Schulische Bildungswege und -prozesse • Biografische Übergänge im gesellschaftlichen Kontext • Soziale Ungleichheit, Mobilität und Milieubindung • Gesellschaftliche Milieus, Identitäten und Szenen • Fremdverstehen als alltägliche und wissenschaftliche Herausforderung • Systemtheoretische Perspektiven