

22. Jg. | Heft 1 | 2021

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt

Gesellschaftlicher Wandel und die
Entwicklung qualitativer Forschung
im Feld der Bildung

herausgegeben von

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

Schwerpunkt

Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen
Lesen als inneres Hören
„Ankommen“ in der postmigrantischen Gesellschaft
Ethnografie sprachlicher Bildung
Komplexität transnationaler Bildungswelten

Debatte

Praxeologische Wissenssoziologie

Freier Teil

Normativität in praxeologischer Professionsforschung
Kontingenzbearbeitung in der Krise

Zeitschrift für Qualitative Forschung

herausgegeben von: Prof. em. Dr. Ralf Bohnsack (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Jörg Frommer (Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Heike Ohlbrecht (Universität Magdeburg), Prof. Dr. Nicole 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: Dr. Lisa Janotta (Technische Universität Dresden), Kevin Maier M.A. (Universität Koblenz-Landau)
redaktion@zqf-zeitschrift.de

Redaktion Rezensionen: Dr. Nora Friederike Hoffman (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), rezension@zqf-zeitschrift.de

Lektorat: Josephine Jellen (Universität Magdeburg), Rouven Wagner (Universität Koblenz-Landau)

Dank für Druckkostenbeihilfe und Finanzierung der redaktionellen Arbeit an: ZSM Zentrum für Sozialwissenschaft und Methodenentwicklung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, ikus Institut für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung in Wien.

Wissenschaftlicher Beirat:

Soziologie und Kulturwissenschaften:

Prof. em. Dr. Beate Kraus (Technische Universität Darmstadt), PD Dr. Ulrike Nagel (Universität Magdeburg), Prof. em. 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. em. Dr. Detlef Garz (Universität Mainz), Prof. em. Dr. Werner Helsper (Universität Halle), Prof. Dr. Burkhard Schäffer (Universität München)

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. em. Dr. 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. Versandkosten. Für Studierende gibt's das Kombi-Abo auch für 38,00 € (print + digital) kostet 54,00 € zzgl. Versandkosten. Mehrplatzlizenzen (institutionelles Kombi-Abo) über IP-Adressen 83,00 €. Ein Einzelheft kostet 32,00 € zzgl. Versandkosten, ein Doppelheft kostet 64,00 € zzgl. Versandkosten. Ein Einzelbeitrag im Download kostet 5,00 €. Abonnements-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende. Anzeigenverwaltung beim Verlag.

© 2021 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 Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung

<i>Juliane Engel</i> <i>André Epp</i> <i>Julia Lipkina</i> <i>Sebastian Schinkel</i> <i>Henrike Terhart</i> <i>Anke Wischmann</i>	Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. Methodologische Wagnisse, diskursive Verschiebungen und Repräsentationskritiken	3
<i>Patrick Bettinger</i>	Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung	11
<i>Miklas Schulz</i>	Lesen als inneres Hören. Dialogische Empirie am Beispiel des Zusammenspiels von Autoethnografie und Interviewforschung	25
<i>Nora F. Hoffmann</i>	„Ankommen“ in der postmigrantischen Gesellschaft. Die Analyse von Prozessen der Raumkonstitution an neuen Lebensorten	39
<i>Christina Winter</i>	Zwischen Teilnahme und Beobachtung: Die Rolle einer mehrsprachigen Forscherin in der Ethnografie sprachlicher Bildung im Elementarbereich	57
<i>Merle Hinrichsen</i> <i>Saskia Terstegen</i>	Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen? Theoretische und methodologisch- methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule	71

Debatte

<i>Aglaja Przyborski</i>	Zur Debatte um die Praxeologische Wissenssoziologie	85
<i>Ralf Bohnsack</i>	Praxeologische Wissenssoziologie	87
<i>Werner Vogd</i>	Offenheit für neue Kategorien und Begründungen – warum eine Wissenssoziologie, die diesen Namen verdient, sich immerfort erneuern muss. Eine Würdigung der praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack	107

Freier Teil

<i>Inga Püster, geb. Rosemann</i>	Normativität in praxeologischer Professionsforschung. Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht	123
<i>Barbara Hövels Petra Herzmann</i>	Kontingenzbearbeitung in der Krise. Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen	139

Rezensionen

<i>Lisa Janotta</i>	Jochem Kotthaus (Hrsg.): FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung für die Soziale Arbeit und andere Sozialberufe	159
<i>Janine Stoeck</i>	Jasmin Donlic/Irene Strasser: Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis	164
Autor*innen und Herausgeber*innen		169
Manuskripthinweise		173
Vorschau		176

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

Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung

Methodologische Wagnisse, diskursive Verschiebungen und Repräsentationskritiken

Im Schwerpunkt „Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung“ sind Beiträge versammelt, die aktuelle Diskurse und Forschungsthemen qualitativ-empirischer Erziehungswissenschaft aufnehmen. Die Idee für das vorliegende Heft entstand im Postdoc-Netzwerk der Kommission *Qualitative Bildungs- und Biographieforschung* in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Unser Anliegen ist es, Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase einen Diskursraum für Beiträge zu eröffnen, die sich mit etablierten methodischen Vorgehensweisen und methodologischen Rahmungen qualitativ-empirischer Forschung auseinandersetzen und hinterfragen, inwiefern diese geeignet sind, gegenwartsrelevante Problematiken und Fragestellungen im Feld der Bildung zu entwerfen und zu bearbeiten. Es ist uns wichtig, nicht nur das methodische Vorgehen und die Gegenstände der Forschung in ihrer gegenseitigen Bezugnahme aufzuzeigen, sondern die Hervorbringung von Wissen auch im Verhältnis zu den spezifischen sozialen Bedingungen und Positionierungen der Forscher*innen sichtbar zu machen.

In den Diskussionen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung wird die Standortgebundenheit der Wissensproduktion zwar systematisch reflektiert, im Hinblick auf die forschungspraktische Umsetzung und die Ergebnisgewinnung jedoch weitaus weniger deutlich thematisiert und problematisiert (vgl. Breuer 2003; Fritzsche 2012; Althans 2014; Wischmann 2017). Dass soziale Positionierungen und dominante Relevanzstrukturen in der Wissensproduktion durch gesellschaftliche Verhältnisse gewissermaßen präformiert sind, ist keine neue Erkenntnis. In der aktuellen, durch die COVID-19-Pandemie zugespitzten Situation werden bestehende Ungleichheiten, Benachteiligungen und Privilegierungen allerdings wie durch ein Brennglas nochmals vergrößert und zum Teil auch verschoben. Nicht ausgenommen davon ist die Wissenschaftssphäre, die mitnichten dem Ideal einer egalitären Gelehrtenwelt entspricht (vgl. Münch 2011). Die gegenwärtige Pandemie führt mit ihren sozialen Dynamiken auch eine Krisenhaftigkeit der gesellschaftlichen Vertrauensgrundlagen verschärft vor Augen.

„These are convulsive times for Western democracies, times of turmoil. On the horizon other political and moral forces are advancing, benefiting from the free society's gradual fall. These are times, too, of gross disproportions of poverty and wealth under the pres-

asures of globalization, greed, and growth; times of the breaking of many moral bounds, of the perpetual motion of migrants crossing lands and seas in search of work or refuge from strife, and of deepening environmental harm.“ (Selbourne 2019, S. 9)

Selbourne konstatiert mit Blick auf die sogenannten westlichen Demokratien, dass ihnen ihre Legitimationsgrundlage abhandengekommen sei, Freiheit und Wohlstand für alle im Rahmen einer demokratisch und kapitalistisch organisierten Gesellschaft zu sichern – wenn auch auf Kosten anderer (vgl. Brand/Wissen 2017).

War in der „Nachwendezeit“ noch die Rede vom „Ende der Geschichte“ (Fukuyama 1992), in dem Glauben, das „westliche“ Gesellschaftssystem der liberalen Demokratie habe sich global durchgesetzt, tritt heute wieder dessen Brüchigkeit und Kontingenz zutage. Damit schwinden angenommene Gewissheiten und es treten stattdessen die Diversität, Relationalität und auch Prekarität von Wissen hervor. Zugleich besteht ein gesellschaftlicher Anspruch an Wissenschaft, Wissen hervorzubringen, das sich von anderen Wissensformen in seiner Gewissheit abhebt und sich gegenüber konkurrierenden „alternativen“ Überzeugungen auch durchsetzen kann. Die Wissensproduktion beinhaltet damit einen Machtanspruch, der gesellschaftlich keineswegs unproblematisch ist. Wissenschaftler*innen sind somit in der paradoxen Situation, sich einerseits auf unsicherem Terrain zu verorten und andererseits Erkenntnisse zu produzieren, die das Treffen von Entscheidungen und Handlungen vor dem Hintergrund ungewisser Zukünfte ermöglichen. Das erfolgt durch wissenschaftliche Methoden, die methodologisch begründet und in ihrer Güte intersubjektiv nachvollziehbar sein müssen. Doch auch das Wissenschaftssystem ist Teil der genannten Entwicklungen und die als etabliert geltenden Paradigmen stehen vor der Aufgabe, diesen Wandel adäquat erfassen zu können. Vor diesem Hintergrund sind Methodologien und Methoden intensiv zu hinterfragen und neu zu diskutieren.

Für die Erziehungswissenschaft und insbesondere die qualitativ-empirische erziehungswissenschaftliche Forschung ergibt sich daraus, dass sie sich verstärkt mit den Limitierungen und standortbestimmten Voreinstellungen der zur Verfügung stehenden Methoden, Methodologien und Heuristiken konfrontieren muss. Das Verlassen eingetretener Pfade scheint einerseits notwendig, andererseits aber auch als ein Wagnis, sowohl im Hinblick auf die eigene Verortung als auch die wissenschaftliche Güte. Eine kritische Auseinandersetzung mit etablierten Ansätzen kann dazu beitragen, gegenwärtige *matters of concern* (vgl. Latour 2007) wahrnehmbar und damit für die Forschung zugänglich zu machen. Dabei ist es immer wieder notwendig, bisher unhinterfragte Vorannahmen daraufhin zu befragen, was sie übergehen und (systematisch) übersehen.

Ein exemplarischer Blick in kulturelle Transformationsdynamiken und Prozesse gesellschaftlicher Pluralisierung (vgl. Albrow 1996; Beck 1986; Giddens 1990), von denen qualitativ-empirisch erziehungswissenschaftliche Forschung nicht losgelöst zu denken ist, macht die Notwendigkeit der Methodenentwicklung deutlich:

So lässt sich etwa danach fragen, wie *Globalisierungsdynamiken* mit der Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden und -methodologien zusammenhängen (vgl. Engel 2021). Diesbezüglich kann davon ausgegangen werden, dass Globalisierungsprozesse als Transformationsdynamik neue Praktiken der Platzierung und Positionierung von Wissenschaftler*innen ermöglichen und erfordern. Hieraus resultieren Macht- und Interessenlagen, die zum Teil auch an

konkreten Orten Aushandlungsprozesse, Grenzziehungen, ethische und materielle Konflikte hervorbringen. Eindrücklich wie einschlägig lässt sich dies an den diversen Protestformen, -orten und ihren globalen Effekten beobachten (vgl. Butler 2016; Roudometof 2016). Denn Globalisierung hat die Bedeutung von Räumen „mit der ihnen immanenten Lokalität“ (Löw 2011, S. 48) nicht aufgehoben. Vielmehr werden spatiale Veränderungen forciert, die ebenso kulturelle Implikationen haben wie sie kulturspezifisch bedingt sind (siehe auch Hoffmann in diesem Heft).

In erziehungswissenschaftlicher Forschung werden diese Prozesse aus *transnationaler Perspektive* mit dem Ziel aufgegriffen, die Weisen zu reflektieren, in denen Bildung durch soziale Prozesse, die Nationalgrenzen transzendieren, affiziert wird und diese beeinflusst (vgl. Carnicer/Fürstenau 2019, S. 385; Hummrich/Pfaff 2018). Eine entsprechend angelegte empirische qualitative Forschung hat demnach auch grenzüberschreitende Phänomene (globaler) Ungleichheiten zu berücksichtigen (Wimmer 2008). Damit angesprochen ist die Kritik an einem „methodologischen Nationalismus“ (Wimmer/Glick-Schiller 2003), um einerseits eine unreflektierte Vorstellung einer nationalstaatlichen Gesellschaft als Bezugspunkt zu hinterfragen und andererseits die Entterritorialisierung und Dekonstruktion der räumlichen Bedingungen des Sozialen sichtbar zu machen (siehe den Beitrag von Hinrichsen und Terstegen in diesem Heft). Pluri-lokale Beziehungen rücken auf diese Weise in den Fokus, ohne die fortbestehenden nationalstaatlichen Abhängigkeiten auszublenden (vgl. Pries 2013, S. 883), die insbesondere in Bezug auf öffentliche Bildungsinstitutionen bestehen. Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung kann dazu beitragen, die Sinngebungen und Praktiken im Hinblick auf das Spannungsverhältnis zugleich bestehender nationaler und transnationaler Bezüge, etwa im Rahmen des institutionellen Umgangs mit mehrsprachigen Kindern und Ethnograf*innen in der Kita, zu untersuchen (siehe den Beitrag von Winter in diesem Heft).

Dabei werden erziehungswissenschaftliche Fragestellungen auch unter Berücksichtigung *postkolonialer Theorie* und der daran geknüpften Reflexion wissenschaftlicher Standortgebundenheit in globalen Machtgefügen thematisiert (vgl. Ivanova/Aytekin/Epp 2021). Die Auseinandersetzung mit der Verortung anerkannter wissenschaftlicher Wissensproduktion in ‚westlichen‘ ideologischen Strukturen der Sprache, des Denkens und der Erfahrung (vgl. Hall 1999, S. 30f.) ist methodologisch und methodisch aufgegriffen worden. Die einer engagierten qualitativen Sozialforschung inhärente Frage der Möglichkeiten und Grenzen der Repräsentation ungehörter, subalternen Artikulationen in imperialen Wissenschaftssystemen (vgl. Spivak 2009, S. 57ff.; Engel 2020) ist in der Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie nicht nur auf wissenschaftliches Sprechen, sondern auch auf das Sehen bezogen worden (vgl. Reuter/Terhart 2014). Die Berücksichtigung transnationaler und postkolonialer Ansätze kann den kontrastierenden Blick auf unterschiedliche Positionierungen von Akteuren etwa in der Schule schärfen (siehe den Beitrag von Hinrichsen und Terstegen in diesem Heft). Eine Verschiebung des Fokus erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung auf „*Zeit*Räume*“ (siehe den Beitrag von Hoffmann in diesem Heft) kann Mechanismen der ‚Migrantisierung‘ aufbrechen und durch die Dezentrierung der Perspektive komplexe Relationalitäten untersuchen. Eine erziehungswissenschaftliche Aufgabe besteht nun darin, für die sich erhöhende Kontingenz und Komplexität von Lebenszusammenhängen zu sensibilisieren und Bearbeitungsstrategien sowie forschungsmethodische Reflexionsangebote im Hinblick auf die machtvollen

Durchdringung von Globalem und Lokalem in transnational-postkolonialen Zusammenhängen zu eröffnen.

Auch *Digitalisierungsprozesse* erweisen sich in vielfacher Weise als neue Generatoren von Forschungsmethoden: so wirft der Einzug von Softwareprogrammen in qualitativ, empirisch erziehungswissenschaftliche Forschung (vgl. Fielding/Lee 1998) bspw. die Frage nach den Auswirkungen von QDA-Programmen auf die Architektur methodischer Zugänge auf (vgl. Epp 2017, 2018) sowie danach, inwieweit durch das „Aufeinandertreffen algorithmischer und hermeneutischer Logiken“ (Schäffer 2020, S. 66) grundagentheoretische und method(olog)ische Reflexionen angestoßen werden (vgl. ebd., S. 65f.). Darüber hinaus finden weitere technische Entwicklungen, wie Spracherkennung und Eye-Tracker, Eingang in die Forschung (vgl. Dindar et al. 2017). Zudem können mithilfe von Sprachausgabesoftware im Rahmen medientechnologischer Entwicklungen die Zugangsweisen qualitativ-empirischer Forschung irritiert werden. So begründet etwa ein Primat des Visuellen nicht nur die Metaphorik der Wissenschaftssprache, sondern auch Vorannahmen zur Sinnesausstattung in Techniken und Prozessen der methodischen Vorgehensweise (siehe den Beitrag von Schulz in diesem Heft). Ausgelotet wird zudem, welche Möglichkeiten bestehen, um Daten digitaler Sphären mit Methoden qualitativer (Online-)Forschung zu analysieren (vgl. Cisneros-Puebla/Jara-Labarthe/Ballesteros-Velázquez 2018; Schmidt-Lux/Wohlrab-Sahar 2020) und wie digitale Artefakte mit Daten, die im Rahmen erprobter Zugänge generiert wurden, miteinander trianguliert werden können (siehe den Beitrag von Bettinger in diesem Heft).

Im Anschluss an Diskursstränge (post-)digitaler Bildungstheorien (vgl. Stalder 2016; Jörissen 2017) wird davon ausgegangen, dass eine Trennung von ‚analoger‘ (realer) und ‚digitaler‘ (virtueller) Welt den aktuellen Lebenswirklichkeiten nicht entspricht. Lern- und Bildungsprozesse ereignen sich in einer vielfältigen ‚mediatisierten‘ Durchformung; subjektivierungstheoretische Analysen zu aktuellen Digitalisierungsprozessen können entsprechend für neue ‚Subjektdesigns‘ sensibilisieren, indem diese kritisch-kulturwissenschaftlich in den Blick genommen und die Transformationen gesellschaftlicher Verhältnisse innerhalb postdigitaler Kulturen aufgezeigt werden (vgl. Engel/Jörissen 2019). Auch in diese Prozesse ist die Entwicklung von Forschungsmethoden unweigerlich verstrickt.

Der Begriff der *Postdigitalität* meint im Anschluss an entsprechende empirische Ergebnisse keine Überwindung des Digitalen, sondern die Unsichtbarkeit und Untrennbarkeit von Digitalem bzw. digitalen Logiken in/mit der ‚analogen‘ Realität von Menschen (vgl. Jörissen 2017). Die dabei aufkommenden Konflikte können bildungstheoretisch als (post-)digitale Relationierungsprozesse genauer bestimmt werden. Postdigitale Relationierungsprozesse sind subjekt- und medienbildungstheoretisch nicht mehr „als ‚Lernen über/durch/in Medien‘“ zu verstehen (Jörissen 2015, S. 51). Vielmehr geht es, so Jörissen, „um die mediale Konstituiertheit und die medialen Transformationen dieser Prozesse“ (ebd.). Negroponte beschrieb die veränderte Qualität von Erfahrungen in einer postdigitalen Lebenswelt bereits 1998 wie folgt:

„Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence. The decades ahead will be a period of comprehending biotech, mastering nature, and realizing extraterrestrial travel, with DNA computers, microrobots, and nanotechnologies the main characters on the technological stage. Computers as we know them today will a) be boring, and b) disappear into things that are first and foremost something else: smart nails, self-cleaning shirts, driverless cars, therapeutic Barbie

dolls, intelligent doorknobs that let the Federal Express man in and Fido out, but not 10 other dogs back in. Computers will be a sweeping yet invisible part of our everyday lives: We'll live in them, wear them, even eat them." (Negroponte 1998, S. 1)

Auf der Grundlage von teils auch schon wieder veralteten Beispielen skizzierte Negroponte die zukünftig selbstverständliche Verschränkung von digitalen und analogen Erfahrungsräumen und wie diese – auch im Kontext der Entwicklung von Forschungsmethoden (vgl. Epp 2020) – zunehmend unbemerkt und unsichtbar verläuft. Jörissen bestimmt postdigitale Erfahrungsräume kulturtheoretisch, indem er auf die implizite Logik des Digitalen fokussiert:

„Man kann sich das Digitale wie ein Myzel vorstellen: Der eigentliche Organismus besteht aus den unsichtbaren, miteinander zusammenhängenden großen unterirdischen Verflechtungen. Was wir gemeinhin als ‚Pilz‘ bezeichnen, ist lediglich ein Fruchtkörper des Myzels; eine sekundäre Manifestation. Das Digitale ist einerseits ein Netzwerk aus den Maschinen, Leitungen, Satelliten, Software, Algorithmen, Protokollen, Datenstrukturen, Daten, Interfaces, RFID-Sendern, GPS-Sendern, zahllosen Endgeräten mit ihren medialen und sensorischen Komponenten usw. Es ist jedoch längst mehr, indem die Strukturen digitaler Infrastruktur sich in die materiell-ökonomischen, die kommunikativ-sozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe, längst eingeschrieben haben.“ (Jörissen 2017, o.S.)

Wendet man die hier angelegten bildungstheoretischen Grundlegungen nun methodologisch, lässt sich eine Forschungsperspektive auf postdigitale Modi der Relationierung begründen, die für implizite Logiken der Verschränkung von Digitalen und Analogen sensibilisiert. Es lässt sich dann analysieren, wie sich Menschen alltäglich neu – analog und digital – in ein Verhältnis zu anderen, zu anderem und zu sich selbst setzen.

Im Anschluss an diese Überlegungen stellt sich die Frage, wie sich entsprechend aktuelle gesellschaftlich und fachlich relevante Fragestellungen durch innovative Zugänge in der qualitativen Bildungs- und Biografieforschung entwerfen und bearbeiten lassen. In welcher Weise können methodische Herangehensweisen qualitativer Forschung in unterschiedlichen Disziplinen zu einem erweiterten Verständnis komplexer Wandlungsprozesse und Anforderungen im Feld der Bildung beitragen? Wie kann das Verwobensein von ‚analoger‘ und ‚digitaler‘ wie auch ‚realer‘ und ‚virtueller‘ Welt methodisch fassbar gemacht werden und in welchem Ausmaß wirken sich Digitalisierungsprozesse selbst auf forschungspraktische Überlegungen und Reflexionen qualitativ-erziehungswissenschaftlicher Forschung aus?

Die versammelten Beiträge gehen auf unterschiedliche Aspekte ein, die sich aus gesellschaftlichen Transformationsprozessen ergeben – und aus damit zusammenhängenden Anforderungen für Bildungsorganisation ebenso wie für die Entwicklung bildungstheoretischer Zugänge zu Praktiken der Subjektivierung (vgl. Alkemeyer/Buschmann 2016). Die Forschungsergebnisse, die präsentiert werden, eröffnen neue Perspektiven auf die Aufgaben von Kitas, Schulen, Universitäten, aber auch non-formaler Bildungsträger, insbesondere vor dem Hintergrund, dass weiterhin der Anspruch besteht, mehr Bildungsgerechtigkeit herstellen zu wollen und zu sollen. Ferner liegt ein Fokus auf der Pluralisierung von Biografien und Lebensverläufen im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Differenzierung und Segregation, insbesondere im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten sowie die damit angesprochene Interdependenz neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen mit strukturell tief verwurzelten Persistenzen gesellschaftlicher und in Bil-

dungskontexten massiv wirksamer Differenzlinien (vgl. Wagner-Diehl/Kleber/Kanitz 2020). Dieses Verhältnis zu untersuchen ist unseres Erachtens weiterhin eine der wichtigsten Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Literatur

- Albrow, M. (1996): *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*. Cambridge.
- Althans, B. (2014): Notwendige Differenzbearbeitungen: Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 149–167.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.149>
- Alkemeyer, T./Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, H. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld, S. 115–136. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-006>
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Brand, U./Wissen, M. (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München. <https://doi.org/10.3726/JP2017.21>
- Breuer, F. (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research*, 4. Jg., H. 2, S. 1–13.
- Butler, J. (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin.
- Carnicer, J.A./Fürstenau, S. (2019): Transnational Education. A Concept for Institutional and Individual Perspectives. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H. 4, S. 385–389. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.01>
- Cisneros-Puebla, C.A./Jara-Labarte, V./Ballesteros-Velázquez, B. (2018): Produciendo datos en Twitterposibilidades y límites del análisis con software de computación cualitativa. Un e-jemplo a partir del caso de « La Manada ». In: Santoveña, S. (Hrsg.): *Enredados en el mundo digital. Sociedad y redes sociales*. Madrid, S. 87–116.
- Dindar, K./Korkiakangas, T./Laitila, A./Kärnä, E. (2017): An interactional 'live eye tracking' study in autism spectrum disorder: combining qualitative and quantitative approaches in the study of gaze. In: *Qualitative Research in Psychology*, 14. Jg., H. 3, S. 239–265. <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1290174>
- Engel, J. (2020): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In: Demmer, C./Fuchs, T./Kreitz, R./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung*. Opladen, S. 61–85. <https://doi.org/10.2307/j.ctvz0h9fd.6>
- Engel, J. (2021, i.E.): Global forms of digitality intersect with local visual cultures – zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. In: Amling, S./Geimer, A. (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode 1*. Berlin: Centrum für qual. Evaluations- und Sozialforschung.
- Engel, J./Jörissen, B. (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen im öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, T./Buschmann, N./Etzemüller, T. (Hrsg.): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne*. Bielefeld, S. 549–567. <https://doi.org/10.14361/9783839441343-028>
- Epp, A. (2017): (Un-)Möglichkeit computergestützter Narrationsanalyse. Zur Anwendung von QDA-Software in der Biographieforschung. In: *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 30. Jg., H. 1+2, S. 30–43. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.04>
- Epp, A. (2018): Förderliches Hilfsmittel oder neue Orthodoxie? - Der Einfluss von Analyse-Software am Beispiel der QDA-Software. In: Leineweber, C./Witt, C.d. (Hrsg.): *Digitale*

- Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. Hagen, S. 216–240.
- Epp, A. (2020): Der Einfluss von QDA-Programmen auf den Forschungsgang – Ein Erfahrungsbericht. In: Bauer, R./Hafer, J./Hofhues, S./Schiefer, M./Thillosen, A./Volk, B./Wannemacher, K. (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Reihe: Medien in der Wissenschaft, Band 76. Münster, S. 309–311.
- Fielding, N.G./Lee, R.M. (1998): *Computer Analysis and Qualitative Research*. London.
- Fritzsche, B. (2012): Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13. Jg., H. 1+2, S. 93–109.
- Fukuyama, F. (1992): *The end of history and the last man*. New York.
- Giddens, A. (1990): *The Consequences of modernity*. Cambridge.
- Hall, S. (1999): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In: Hörning, K.H./Winter, R. (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a.M., S. 13–42.
- Hummrich, M./Pfaff, N. (2018): Editorial ‚Transnationalisierung‘. In: *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 143–150.
- Ivanova, M./Aytekin, V./Epp, A. (2021, i.E.): Zugriff auf natio-ethno-kulturelle Differenz(konstruktionen) im Rahmen pädagogischer Forschung und Praxis. In: Gabriel S./Kotzyba, K./Leinhos, P./Matthes, D./Meyer, K./Völcker, M. (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung*. Reihe Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Jörissen, B. (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, M./Hediger, J. (Hrsg.): *Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Frankfurt a.M., S. 49–64.
- Jörissen, B. (2017): Subjektivierung und ästhetische Freiheit in der postdigitalen Kultur. Kubi-Online.
<https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> (08. Juni 2020)
- Latour, B. (2007): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich/Berlin.
- Löw, M. (2011): Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart, S. 46–60.
- Münch, R. (2011): *Akademischer Kapitalismus*. Frankfurt a.M.
- Negroponte, N. (1998): *Beyond Digital. Wired COLUMNS*.
<https://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED6-12.html> (08. Juni 2020)
- Pries, L. (2013): Transnationalisierung. In: Mau, S./Schöneck, N. (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. 3. Auflage Wiesbaden, S. 881–894.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_61
- Reuter, J./Terhart, H. (2014): Wissenschaftliches Sprechen und Sehen aus Sicht einer postkolonialen Soziologie. In: Hentges, G./Nottbohm, K./Jansen, M.M./Adamou, J. (Hrsg.): *Sprache - Macht - Rassismus*. Berlin, S. 35–51.
- Roudometof, V. (2016): Theorizing glocalization: Three interpretations. In: *European Journal of Social Theory*, 19. Jg., H. 3, S. 391–408. <https://doi.org/10.1177/1368431015605443>
- Schäffer, B. (2020): Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, S. 65–88.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx.6>
- Schmidt-Lux, T./Wohlrab-Sahr, M. (2020): Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg., H. 1, S. 3–11. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i1.01>
- Selbourne, D. (2019): *The free society in crisis. A history of our times*. Amherst/New York.

- Spivak, G.C. (2009): Kultur. In: Reuter, J./Villa, P.-I. (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld, S. 47–68. <https://doi.org/10.14361/9783839409060-002>
- Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.
- Wagner-Diehl, D./Kleber, B./Kanitz, K. (Hrsg.) (2020): Bildung, Biographie, Ungleichheit. Beiträge der Biographieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k5bx>
- Wimmer, A. (2008): The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. In: *American Journal of Sociology*, 113. Jg., H. 4, S. 970–1022. <https://doi.org/10.1086/522803>
- Wimmer, A./Glick-Schiller, N. (2003): Methodological nationalism, the social sciences and the study of migration: An essay in historical epistemology. In: *The International Migration Review*, 37. Jg., H. 3, S. 576–610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>
- Wischmann, A. (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim.

Patrick Bettinger

Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen

Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung

Medial-material entanglements of the biographical

Cornerstones of a relational research perspective for education theory oriented biography research

Zusammenfassung

Das Anliegen des Beitrags ist es, Positionen aus dem Diskurs um den digitalen Wandel in Bezug zur Biografieforschung zu setzen und so neue Impulse für dieses Schnittfeld zu generieren. Der Fokus liegt dabei auf den Möglichkeiten einer Forschungsperspektive, die Biografisierung im Kontext der Digitalität als dynamischen (Re-)Konfigurationsprozess heterogener menschlicher und nichtmenschlicher Entitäten begreift. Hierzu schließt der Beitrag an Überlegungen des ‚material turn‘ sowie an dessen medientheoretische Verbindungslinien an, um so die medial-materiellen Verflechtungen des Biografischen herauszustellen. Der im Beitrag vertretene Zugang entwirft eine Position, die dezidiert die (digitale) Materialität biografischer Verläufe berücksichtigt und auch in forschungspraktischer Hinsicht überindividuelle Aspekte integriert. Mit Blick auf den Bereich der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung wird dargelegt, wie ein solcher Zugang den analytischen Einbezug von digitalen Artefakten ermöglicht und Veränderungen sozio-medialer Gefüge untersucht.

Schlagwörter: Biografie, Medialität, Digitalisierung, Relationalität, Methodologie

Abstract

The aim of this article is to set positions from the discourse on digital change in relation to biographical research and thus generate new impulses for this intersection. The focus of the contribution is on the possibilities of a research perspective that understands biographisation in the context of digitality as a dynamic (re-)configuration process of heterogeneous human and non-human entities. In this respect, the contribution follows on from considerations of the ‘material turn’ and its media-theoretical connecting lines in order to highlight the media-material interdependencies of the biographical. The approach represented in this article develops a position that decisively takes into account the (digital) materiality of biographical processes and also integrates supra-individual aspects from a practical research perspective. With a view to the field of education-theoretically oriented biographical research, this article shows how such an approach enables the analytical inclusion of digital artefacts and investigates changes in socio-medial structures.

Keywords: biography, mediality, digitisation, relationality, methodology

1 Digitale Medialität als Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung

Gesellschaftliche Transformationsbewegungen der Gegenwart sind unverkennbar durch die vielfältigen Spielarten der Digitalität gekennzeichnet. Der Kulturwissenschaftler Felix Stalder (2017, S. 18) versteht Digitalität etwa als „Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“. Dabei betont Stalder, dass Digitalität gerade nicht ‚das Analoge‘ ablöst, sondern sich vielmehr neue Verbindungen ausformen, wodurch sich die Bedingungen kultureller Bedeutungsproduktion verändern. Basierend auf dem interdependenten Verhältnis von Code/Software, Daten/Datenstrukturen/digitalen Objekten, Netzwerken und Interfaces/Hardware als vier Strukturbereiche digitaler Medialität (Jörissen 2017) lässt sich Digitalität als Zusammenwirken von physisch-materieller, symbolischer und sozialer Sphäre betrachten (Schüttpelz 2013, S. 56). Die damit verbundene Einsicht nimmt die tiefe Einbettung algorithmischer Prozesse in sozio-kulturelle Zusammenhänge zur Kenntnis: „Ob es um die Art und Weise geht, wie wir Kriege mittels Raketen und Drohnen führen, oder wie wir unsere Liebesleben mithilfe von Dating Apps navigieren, oder aber wie wir die Wahl unser Kleidung von Wettervorhersagen bestimmen lassen – Algorithmen ermöglichen all dies auf eine Weise, die auf den ersten Blick verlockend simpel erscheint“ (Roberge/Seyfert 2017, S. 7). Diese algorithmischen Präfigurationen sind in der Regel nicht explizit als solche erkennbar, da für digitale Medialität umso mehr die medientheoretische Prämisse gilt, dass Medien in ihrem Vollzug zwar etwas zum Erscheinen bringen, selbst aber dabei praktisch verschwinden bzw. in den Hintergrund treten (Mersch 2012, S. 304).

Der hier umrissene Zusammenhang deutet bereits auf die Tragweite hin, die sich aus den im Zuge des Digitalen Wandels veränderten Bedingungsgefügen für Fragen des Biografischen ergeben. Phänomene wie ‚Lifeloggging‘ (d.h. die Aufzeichnung und ‚Verdatung‘ von alltäglichen Praktiken mithilfe digitaler Technologie) (Selke 2016), veränderte Formen der (audiovisuellen) Artikulation und Inszenierung im Netz (Reißmann 2014), oder die Entstehung neuer Öffentlichkeiten (Verständig 2017) können als exemplarische Phänomene für die These angeführt werden, dass medienkulturelle Wandlungsprozesse allgegenwärtig sind und Lebenswirklichkeiten auch langfristig verändern können. Mit anderen Worten: Es gibt gute Gründe davon auszugehen, dass die konstitutive Kraft digitaler Medialität die Art und Weise verändert, wie sich „das spezifische Ins-Verhältnis-Setzen lebensgeschichtlicher Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Weidenhaus 2008, S. 253) als Prozess der Biografisierung vollzieht. Desiderate bestehen diesbezüglich unter anderem im Hinblick auf das methodische und methodologische Fundament von analytischen Zugängen. Es lässt sich festhalten, dass grundsätzliche Fragen hinsichtlich der Angemessenheit tradierter epistemologischer Ausgangspunkte der (bildungstheoretisch orientierten) Biografieforschung aufgeworfen werden. Diese gehen größtenteils auf den zeithistorischen Kontext der 1980er Jahre zurück, in dem die Bedeutung der Digitalität für sozio-kulturelle Zusammenhänge nicht absehbar war. Zentral sind für das Feld der Biografieforschung bspw. die Arbeiten der Chicagoer Schule, respektive der Symbolische Interaktio-

nismus (Rosenthal 2005, S. 40). Die damit verbundene grundagentheoretische Ausrichtung – so die zentrale These des Beitrags – bedarf angesichts der oben angedeuteten Verflochtenheit medial geprägter Sozialität einer kritischen Prüfung.

Im Rahmen des Beitrags wird ein Vorschlag unterbreitet, wie eine medialitätssensible Biografieforschung Narrationen und (digitale) Artefakte in Untersuchungen einbeziehen und mit Blick auf Veränderungen sozio-medialer Gefüge analysieren kann, ohne sich dabei auf den tradierten Subjekt-Objekt-Dualismus zu stützen. Grundsätzlich steht dabei eine erweiterte Vorstellung von Biografisierung im Vordergrund, die den Blick auf die relationalen Bezogenheiten menschlicher und nichtmenschlicher Größen lenkt (Künkler 2017). Der damit eingeschlagene Weg richtet sich im Sinne einer analytischen Heuristik auf die unterschiedlichen *Qualitäten der Prozessförmigkeit konstellationaler Veränderungen heterogener Entitäten*. Biografisierung wird damit in Anlehnung an eine relationale Prozessontologie gedacht (Whitehead 2015), welche von substanzialistischen Subjektkonzepten Abstand nimmt und stattdessen verteilte Formen von agency (Rammert 2006) in den Blick nimmt. Der im Beitrag skizzierte Zugang stellt damit auch eine Alternative zu den im Rahmen der biografischen Medienforschung (Ganguin 2008) bzw. medienbiografischen Forschung (Aufenanger 2006; Sander/Lange 2017) entwickelten Zugängen dar, die überwiegend eine Orientierung an klassischen Konzepten des Subjekts aufweisen. Weiter konkretisiert werden die Überlegungen schließlich am Bereich der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung.

2 ‚Digitale Dinge‘ als epistemische Akteure in biografischen Zusammenhängen

Um der Frage einer Neuorientierung der theoretischen Fundierung biografischer Forschung im Kontext digitaler Medialität zu begegnen, wird nachfolgend ein Brückenschlag unternommen, der auf einer konzeptionellen Verbindung von Materialität und Medialität fußt.

Folgt man den jüngeren Diskursen um die (Wieder-)Entdeckung bzw. der Neukonzeption von Materialität in den Sozial- und Kulturwissenschaften (Kalthoff/Cress/Röhl 2016), so offenbart sich hier ein Desiderat, denn Positionen des ‚new materialism‘ finden in der Biografieforschung bis dato so gut wie keine Berücksichtigung. Deutlich wird diese Leerstelle etwa beim Blick in aktuelle Überblickspublikationen zur Biografieforschung (Jost/Haas 2019; Lutz/Schiebel/Tuider 2018). Auch in umgekehrter Richtung zeigen sich Bedarfe: Während Arbeiten zur Sozio- bzw. Anthro-Medialität vorwiegend ein differenziertes Theoriegerüst zur Analyse szenischer Ausschnitte liefern (Voss/Krtilova/Engell 2019), bleibt die Frage nach langfristigen Prozessen oft außen vor. Hier kann wiederum die Perspektive der Biografieforschung neue Impulse generieren, indem nicht nur situative Konstellationen in den Blick genommen werden, sondern auch deren Genese und Veränderung über die Zeit.

Die Produktivität der Verbindung von (neuer) Materialität und Medialität wurde in den letzten Jahren sowohl von medienwissenschaftlicher (Gießmann 2018; Thielmann/Schüttpelz 2013) als auch von soziologischer Seite (Passoth

2017; Wagner/ Stempfhuber 2015) befördert. Diese Konvergenzbewegung beruht im Wesentlichen auf der Überschneidung von Basiskonzepten beider Richtungen, die sowohl Medialität als auch Sozialität als performativ, situiert und relational verfasst begreifen. Mit diesen medien- und sozialwissenschaftlichen Brückenschlägen wird eine analytische Heuristik adressiert, die Medialität und Materialität als konstitutiv verwobene Existenzbedingungen von Sozialität begreifen (Bettinger 2020). ‚Digitale Dinge‘ sind in dieser Perspektive ko-aktiv an Prozessen der Wirklichkeitskonstruktion beteiligt und nicht lediglich als passiv-instrumentelle Objekte zu verstehen. Durch ihre spezifische ‚Affordanz‘ (d.h. ihren Aufforderungscharakter) prozessieren sie Sozialität indem sie Möglichkeitsstrukturen bereitstellen, Handlungsweisen nahe legen, aber auch begrenzen und einschränken und damit auch normierend in Beziehung zu menschlichen Akteur*innen stehen (Jörissen 2015, S. 228). Der oben dargelegte Verweis auf die algorithmische Präfiguration sozio-kultureller Lagerungen lässt digital-mediale Phänomene als machtförmige Gebilde erscheinen, denn Algorithmen vollbringen Ordnungsleistungen, sortieren Informationen und verarbeiten Problemstellungen. Sie erzeugen hierbei (Un-)Sichtbarkeiten, Hierarchisierungen und weisen Bedeutung zu, sind insofern komplex strukturierte ‚Gatekeeper‘ (Napoli 2015), die als neue epistemische Akteure Werte, Normen und (Neu-)Ordnungen in sozio-kulturelle Prozesse einbringen und diese verändern können. Es ist diese ‚Quasi-Akteursqualität‘ digitaler Artefakte, die biografische Forschung vor das Problem einer angemessenen theoretischen und empirischen Einordnung stellt.

3 Biografisierung als re-konstellationales Geschehen

Im Folgenden wird es darum gehen zu zeigen, inwiefern ein erster Schritt zur Zusammenführung von Biografieforschung und digitaler Medialität sich auf relationale Theorieansätze der jüngeren Vergangenheit beziehen kann, um biografische Prozesse auf diese Weise als (Re-)Konstellationsgeschehen heterogener Entitäten analytisch zugänglich zu machen. Dieser Vorschlag greift die Idee einer Dezentrierung des Subjekts und die Ablehnung der Vorstellung menschlicher Einzigartigkeit auf, die der ‚new materialism‘ in Fortführung poststrukturalistischer Ansätze für sich reklamiert.

Ansätze aus dem Umfeld des ‚new materialism‘ verfolgen nicht nur die Forderung, den Dingen in der Sozial- und Kulturwissenschaft mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, indem diese in bestehende Theoreme und Denkmodell eingeordnet werden. Vielmehr verbirgt sich hinter der dezidierten Kritik an dem traditionell humanistisch geprägten und anthropozentrisch ausgerichteten Subjektverständnis der Sozial- und Kulturwissenschaften das Anliegen, eine neue paradigmatische Orientierung zu etablieren, die das menschliche In-der-Welt-Sein konsequent als heterogene Gefüge unterschiedlicher Entitäten begreift und nicht von einem mentalistischen und essentialistischen Exzeptionalismus des Menschen ausgeht (Gamble/Hanan/Nail 2019). Die unter dem Dach des ‚new materialism‘ versammelten Ansätze können – bei aller Heterogenität – somit auch als Kritik an der Weiterführung von (sozial-)konstruktivistischen Positionen verstanden werden, die sich mit dem ‚linguistic‘ und ‚cultural turn‘ in den Sozial- und Kulturwissenschaften etablieren konnten (Folkers 2013, S. 17ff.).

Ausgehend von Latours Arbeiten im Rahmen der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), welche einen zentralen Bezugspunkt des ‚new materialism‘ darstellt, identifiziert Liebsch (2018, S. 44) grundsätzlich neue Möglichkeiten für biografieanalytische Arbeiten: „Bezogen auf die Biografieforschung legen die Überlegungen der Akteur-Netzwerk-Theorie nahe, die Begebenheit der erzählten Erzeugung einer Lebensgeschichte als Produkt eines Machtverhältnisses verschiedener Akteure und Aktanten in zeitlicher Perspektive zu bestimmen und dabei die ‚soziomaterielle Hybridität‘ von ‚Biografie‘ sichtbar zu machen“. An dieser Stelle soll die insbesondere in der ANT zum Ausdruck gebrachte Figur der Hybridität aufgegriffen und als Weiterführung sozialkonstruktivistischer Positionen in Anschlag gebracht werden. Es gilt als nächstes zu erörtern, welche Konsequenzen sich auf einer solchen Idee der hybriden Verfasstheit von Existenzweisen für biografische Forschung ergibt.

3.1 Hybridität des Biografischen

Es lässt sich zunächst festhalten, dass die Hybridität des Subjekts aus kultursoziologischer Perspektive (im Sinne einer zeitdiagnostischen Analyse der (Spät-)Moderne) als Zusammenkommen unterschiedlicher kultureller Codes, aber auch als Verbindung von Mensch und Maschine verstanden werden kann (Reckwitz 2006, S. 82). Vor diesem Hintergrund spricht auch Nohl (2011) im Zusammenhang mit der Frage nach dem Stellenwert dinglicher Artefakte in Bildungsprozessen, unter Verweis auf Latour, von Hybridakteuren als temporäre Verkettungen von Menschen und Dingen.

Biografieforschung ist im Gegensatz zu diesem hier kursorisch umrissenen Standpunkt trotz ihrer sozialkonstruktivistischen Bezüge – um mit Künkler (2014) zu sprechen – deutlich ‚individualtheoretisch‘ ausgerichtet. Eine solche theoretische Positionierung lässt sich als Perspektive verstehen, „deren zentrale Bezugsgröße das zunächst an-und-für-sich existierende Individuum ist, das erst sekundär Beziehungen – zur dinglichen Umwelt wie zu anderen Menschen – hat“ (Künkler 2014, S. 26). Das Konzept der Biografisierung, welche als „Auseinandersetzungsprozess, der zur Sinn- und Bedeutungskonstruktion der ‚eigenen‘ Biografie beiträgt“ (Lutz/Schiebel/Tuider 2018, S. 4) verstanden werden kann, weist deutliche Züge einer ebensolchen Theorieanalyse auf, deren Kern das selbstreflexive Subjekt ist, welches sich durch sein Denken und Handeln in Beziehung zu sich selbst und seiner Umwelt setzt. Insofern haben wir es zwar durchaus auch in der klassischen Vorstellung der Biografisierung mit einem (wenngleich schwachen) Relationalitätsbegriff zu tun. Der Unterschied zu einem *primär* relational angelegten Subjektverständnis besteht darin, dass bei letzterem eine vorgängige Relationalität angenommen wird: „Relationen werden nicht als nachträgliche Verbindungen zwischen bereits bestehenden Entitäten oder Instanzen betrachtet, sondern es wird davon ausgegangen, dass diese Entitäten in ihrer spezifischen Form erst durch Relationen entstehen bzw. existieren. Kurz gesagt: Relationen gehen den Relata voraus“ (Künkler 2014, S. 27). Die Integration digitaler Medialität in die biografische Forschungsperspektive legt nahe, das Konzept von ‚Modi der Biografisierung‘ (Weidenhaus 2008) weiter zu fassen und lebensgeschichtliche Verhältnisse von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Hinblick auf ihre hybriden Manifestationsformen stärker zu berücksichtigen.

3.2 Basiskonzepte der Biografieforschung – Revisited

Die zuvor umrissene Perspektive soll nun als Hintergrundfolie einer kritischen Auseinandersetzung mit zwei Basiskonzepten der Biografieforschung dienen. Hierzu muss angemerkt werden, dass die exemplarisch herangezogenen Konzepte (hier unterteilt in die zwei Bereiche *biografisches Wissen* sowie *Gedächtnis und Erinnern*) lediglich einen kursorischen Eindruck über die perspektivische Verschiebung vermitteln, welche sich als Konsequenz einer relational angelegten, für sozio-mediale Verhältnisse sensibilisierten Biografieforschung ergeben. Die Auswahl der Konzepte erfolgte unter Berücksichtigung zweier Aspekte: Einerseits ihrer Bedeutung für die Biografieforschung und andererseits ihre potenzielle Anschlussfähigkeit im Zusammenhang mit Fragen digitaler Medialität.

Mit *biografischem Wissen* bezeichnet Hoernig (2000, S. 4) abgelagerte Lebenserfahrung im Sinne von „Kapital, welches für die aktuellen und zukünftigen Konstruktionen der Biografie verwertet wird“. Mit etwas anderer Schwerpunktsetzung hält Nittel (2008, S. 90) fest: „Wir definieren das biografische Wissen demnach als ein Set invarianter Gewissheiten über die eigene Person und deren Geschichte; als kognitive Substanz von persönlicher Identität stellt biografisches Wissen den kontinuierlichen Kontakt der Gegenwart mit der Vergangenheit her und fungiert als symbolischer Träger von Individualität“. Traue (2006, S. 1569) betont ebenfalls die individualistische Perspektive von biografischem Wissen, indem er betont, dass dieses „die ‚Innenansicht‘ des Lebenslaufs eines Individuums [darstellt]. Es ist an die Person gebunden, verweist aber auf objektivierbare gesellschaftliche Strukturkategorien“. ¹ Im Unterschied zu lebensgeschichtlicher Erinnerung, verstanden als „mentale Repräsentationen von Erfahrungen“ (Nittel 2008, S. 89), lässt sich biografisches Wissen „als weitgehend stabiler Erfahrungskorpus“ (ebd.) verstehen. Vom Standpunkt des ‚new materialism‘ aus betrachtet, ist einer solchen substanzialistischen Vorstellung von Stabilität mit Skepsis zu begegnen. Prinz (2020, S. 296) merkt an, dass der Fokus auf Relationalität im ‚new materialism‘ vielmehr „einen entindividualisierten Körper- und Wissensbegriff“ nahelegt. Wissen ist damit nicht als verfestigtes, personell gebundenes und abrufbares Verfügungswissen angelegt, sondern wird als verteilt betrachtet. Der Fokus richtet sich damit auf situierte Wissensprozesse, die im Gefüge aus sozialen und medial-materiellen Entitäten im Sinne einer ‚zirkulierenden Referenz‘ (Latour 2000) Wirkung entfalten.

Zuzustimmen wäre aus dieser Sicht dem Argument von Dausien und Hanses, biografisches Wissen nicht nur subjektivistisch aufzufassen. Jedoch wäre dieses Wissen nicht allein als sozial konstituiert zu betrachten, sondern vielmehr als ein aus unterschiedlichen ‚Aggregatzuständen‘ emergierender Prozess, der spezifische medial-materielle Manifestationsformen einschließt, deren Aufrechterhaltung bzw. Stabilität nicht einfach gegeben ist, sondern eine permanente Verknüpfungsleistung erfordert (Latour 2006). Biografisches Wissen wäre damit nicht im Modus der Sedimentation und Fixierung in kognitiven Strukturen beschreibbar, sondern als ko-produktiver Prozess zu verstehen, der in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Relationierungsoptionen zur Entfaltung gebracht werden kann.

Eng verbunden mit dem Wissensbegriff ist der Begriff des (biografischen) *Gedächtnisses* sowie des *Erinnerns*. Diesbezüglich lässt sich für die Biografieforschung eine rege Debatte um die Frage des Zusammenhangs von vergangenem Erleben und dem Erzählen in der Gegenwart ausmachen (Griese 2019, S. 89). Die

mit dem Homologiebegriff zum Ausdruck gebrachte Annahme eines strukturgleichen Verhältnisses zwischen dem gegenwärtigen Erzählen (in Abgrenzung zu argumentativen und beschreibenden Darstellungsformen) und dem in der Vergangenheit Erlebten, wird zwar kritisch gesehen (ebd.), dennoch gilt die spontane Erzählung der Lebensgeschichte weitgehend als Königsweg der biografischen Forschung. Arbeiten aus dem Feld des ‚new materialism‘ geben jedoch Anlass dazu, die kognitivistisch geprägte Vorstellung von Narrationen infrage zu stellen. Interessante Hinweise bietet hier die Material Engagement Theorie (MET). Kognition wird in diesem Ansatz nicht primär als eine gehirngelundene Eigenschaft verstanden, sondern prozessontologisch als Gedächtnisvorgang, der im engen Bezug zur materiellen Umwelt steht: „the world is not an external realm that transmits information to an internal processor, but an emergent product of the organism’s coupling with the environment“ (Iliopoulos 2019, S. 40). Die hier knapp umrissene theoretische Richtung legt für die gedächtnis- aber auch die erzähltheoretischen Annahmen biografischer Forschung nahe, die Narration kognitiver Figuren in Stegreiferzählungen (Schütze 1984) in ihrer relationalen Bezogenheit zu menschlichen sowie nichtmenschlichen Entitäten zu sehen, um so die „Materialität des Erzählens“ (Wundrak 2015) stärker zu berücksichtigen. Bezieht man diesen Gedanken nun auf die digital-mediale Prägung unserer Gegenwart, so bedarf es einer Beachtung der „Besonderheiten und die eigenlogischen Potentiale medialer Vergangenheitsbezüge“ (Sebald 2018, S. 29). Eine diesbezüglich relevante Praxis digitaler Medialität besteht in vielgestaltigen Formen des Dokumentierens, wie Sebald (ebd., S. 44) im Anschluss an Garde-Hansen, Hoskins und Reading (2009) festhält. Digitale Gedächtnisformen sind für Sebald (ebd., S. 45f.) schließlich charakterisiert durch Personalisierung, Partizipationsoptionen, politische und ökonomische Prozesse sowie der Entstehung gänzlich neuer Formen des sozialen Gedächtnisses.

Die Annahme, das biografische Gedächtnis als soziales Gedächtnis zu begreifen, ließe sich auf dieser Grundlage somit weiter um medial-materielle Aspekte ausdifferenzieren. Damit verschiebt sich der analytische Blick auf Biografien in doppelter Hinsicht: Die Abkehr von individualistischen Konzepten hin zum Blick auf kollektiven Formen geht einher mit einer Wendung von anthropozentrischen Perspektiven hin zu einer symmetrischen Sicht auf heterogene Gefüge, in denen nichtmenschliche Handlungs- aber auch Gedächtnisträgerschaft verstärkt berücksichtigt werden.

4 Methodologische Folgerungen und Forschungsstrategien am Beispiel der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung

Erzählte Lebensgeschichten sind den obigen Ausführungen zufolge nur *ein* Aspekt auf den sich biografische Analysen stützen sollten. Um die „Eigenlogiken in den Prozessen des Kulturellen, des Sozialen und des Technischen“ (Sebald 2018, S. 30) in ihrem Wechselverhältnis einzufangen, bedarf es einer erweiterten, medi-

alitätssensiblen Perspektive auf die narrative Stegreiferzählung sowie eines konsequenten Einbezugs weiterer Datensorten in der biografischen Forschung. Dem von Fischer (2019, S. 24) konstatierten Erstarken von Ansätzen, welche „situationistische[n] Selbst- und Identitätskonzepte[n] Priorität gegenüber scheinbar diachron erzeugten nachhaltigen und langfristigen Selbststrukturen“ einräumen, kann insofern prinzipiell zugestimmt werden. Unter Verweis auf Brockmeier (2015) hält Fischer (ebd., S. 24f.) fest: „Die Privilegierung der ‚kleinen‘ Stories (Narrationen über Alltagsereignisse, die den Erzähler positionieren) gegenüber den ‚großen‘ Stories (Stegreiferzählungen über die gesamte Lebensspanne) aus aktuell konstruierten autobiografischen Inhalten und Formen wird zum neuen Maßstab der Legitimität und Authentizität biografischer Kommunikationen“. Hieraus folgert er Konsequenzen für die Forschungspraxis, die die Bandbreite an möglichen Wegen der Datengenerierung erheblich erweitern soll. Diese Annahme kann durchaus als Argument im Sinne der hier vertretenen Position verstanden werden. (Re-)Konstellationale Biografieforschung, die sich mit Fragen der Bildung auseinandersetzt und auf digitale Artefakte Bezug nimmt, ist damit angehalten sich der Herausforderung zu stellen, neben einem relationalen Bildungsbegriff auch einen methodisch plausiblen Weg zu finden, die Zusammenhänge dieser – in unterschiedlichen Modalitäten vorliegenden – ‚kleinen Stories‘ zu rekonstruieren.

Durch digitale Archive sowie Fragmente und Spuren der medialen Selbstpräsentation im Netz sind neue Möglichkeiten gegeben, biografische Fallrekonstruktionen umzusetzen, welche nicht per se von tradierten Subjektkonzepten ausgehen. Gleichzeitig muss der prekäre Charakter dieser Daten berücksichtigt werden, der unter anderem darin besteht, dass diese auch rückwirkend und oft ohne großen Aufwand editiert werden können und ihre Existenz über die Zeit in vielen Fällen der sich rapide wandelnden digitalen Infrastruktur zum Opfer fallen kann, wenn etwa Plattformen oder Dienste abgeschaltet werden, oder durch technische Defekte gespeicherte Daten verloren gehen. Diese Limitationen eingedenk bieten sich beim Erhalt der Spuren viele Möglichkeiten den retrospektiven Blick zu erweitern, indem vergangene biografische Artikulationen nicht nur als sprachlicher Ausdruck auf ihren Sinngehalt hin in die Rekonstruktion einbezogen werden, sondern die Analyse auch die spezifische Medialität der digitalen Artefakte berücksichtigt.

Um der oben erwähnten Forderung nach neuen Begriffen und Konzepten zur Analyse von re-konstellationen Formen des Biografischen gerecht zu werden, bedarf es eines *Vokabulars zur Beschreibung der Qualität relationaler Bezogenheiten*. Erste Anhaltspunkte finden sich in den Arbeiten aus dem Bereich der ANT, aber auch in den Vorschlägen von Rammert und Schulz-Schaeffer (2002) zur gradualisierten Beschreibung hybrider Handlungsverkettungen. Die Sichtbarmachung der Soziomaterialität lässt sich nach Liebsch (2018, S. 44) im Rahmen biografischer Studien durch eine Bezugnahme auf netzwerktheoretische Ansätze umsetzen, wodurch sich neue Perspektiven ergeben, denn:

„Wenn soziale, technische und natürliche Entitäten und Faktoren nicht als Explanans, sondern als Explananda behandelt werden, werden Biografien weder als durch systemische noch durch kognitive oder soziale Faktoren verursacht verstanden. Vielmehr werden im Rahmen eines Verständnisses von Biografie als einem Prozess des Netzwetkbildens dessen Komponenten ebenso wie die Art und Weise ihrer wechselseitigen Verknüpfung zu einem möglichen Gegenstand der Neubestimmung oder Modifikation: Die Eigenschaften und Verhaltensweisen der beteiligten belebten oder unbelebten Natur, die der involvierten technischen Artefakte und die der betreffenden sozialen Akteure, Nor-

men oder Institutionen – sie alle sind Gegenstand und Resultat der wechselseitigen Relationierungen im Netzwerk des Biografischen. Und zugleich werden sie allesamt als die (potenziellen) Akteure/Aktanten biografischer Prozesse betrachtet.“

Für biografische Forschung, die an langfristigen Prozessen des Werdens und des Wandels im Sinne von Bildung interessiert ist, braucht es in dieser Hinsicht unterschiedliche Modifikationen. Die Auffassung von Bildung als „der reflexive Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006, S. 60), im Rahmen dessen es zu einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen kommen kann, erweist sich dann in mehrfacher Hinsicht als überarbeitungsbedürftig. Bildung und Biografie in der Digitalität wären dann als ein bestimmter Typus eines verteilten Prozesses der Transformation relationaler Gefüge zu fassen (Bettinger 2018a). Dies bedeutet, dass sich der Fokus einer solchen Analyse von den Veränderungen der (anthropozentrisch verstandenen) Selbst- und Weltverhältnissen auf die sich wandelnden Bezogenheiten heterogener Entitäten verschiebt, die den Selbst- und Weltverhältnissen vorgängig sind. Im Unterschied zu anderen (bspw. Lern-)Prozessen müsste bestimmt werden, was Transformationen relationaler Gefüge ausmacht, bei den von Bildung gesprochen werden kann. Normative Aspekte von Bildung, die auch mit Blick auf die bereits etablierten transformationistischen Bildungstheorien kritisch diskutiert werden (Koller 2016), erweisen sich in Anbetracht der hier vorgeschlagenen Stoßrichtung mehr denn je als klärungsbedürftig.

Ein analytisches Raster zur Beschreibung der (Veränderung von) relationalen Bezogenheiten erfordert konsequenterweise eine Revision des begrifflichen Standardrepertoires, nimmt man zur Kenntnis, dass das sozialwissenschaftliche Vokabular einen deutlich anthropomorphen Einschlag aufweist (Rammert/Schulz-Schaeffer 2002, S. 57). Möglich wäre die Orientierung an Dimensionen wie Stabilität/Instabilität, Innovation/Reproduktion, Aktivität/Passivität oder Generativität/Destruktivität, um eine formale Beschreibung der Transformation relationaler Gefüge zu leisten und der Verteiltheit biografischer Prozesse gerecht zu werden.

Die methodische Umsetzung der in diesem Beitrag dargestellten Perspektive erfordert in besonderer Weise die Berücksichtigung des qualitativen Basiskriteriums der Gegenstandsangemessenheit (Strübing et al. 2018, S. 86ff.). Konkret bedeutet das im Falle der oben dargelegten Perspektive, sich von einer klassischen Subjektzentrierung zu lösen und zwar nicht nur durch Rekonstruktion der gesellschaftlichen Einbettung von biografischen Konstruktionen auf Grundlage sprachlicher Artikulationen im biografisch-narrativen Interview. Stattdessen gilt es, die heterogenen Prägekräfte hybrider Konstellationen sowohl in der Gegenwart des Erzählens als auch in der Vergangenheit zu berücksichtigen – freilich ohne dabei in einen ‚Determinismus durch die Dinge‘ zu verfallen.

Methodische Orientierung können neben aktuellen Entwicklungen der Subjektivierungsforschung (Geimer/Amling/Bosančić 2019) auch jüngere Arbeiten aus dem Umfeld der Dokumentarischen Methode bieten. Interessant erscheinen Letztere, weil neben Fragen des Einbezugs dinglicher Artefakte (Nohl 2018) und visueller Daten (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015) die Grundlagen gegeben sind, die Rolle digitaler Medialität in biografischen Prozessen empirisch gehaltvoll rekonstruieren zu können. Mögliche Anpassungen dieses Überbaus können, wie bereits an anderer Stelle gezeigt (Bettinger 2018b), der hybriden Verfasstheit des Gegenstandsbereichs Rechnung tragen, indem bspw. die ‚Biografie der Dinge‘ (Liebsch 2018, S. 45) in der Analyse berücksichtigt wird. Bei digitalen Artefakten wie

Websites kann dies über eine Wiederherstellung unterschiedlicher Versionen (bspw. mit Hilfe von Webseiten-Archiven) gelingen, wodurch vergangene Gestaltungsvarianten oder bereits gelöschte bzw. editierte Beiträge wieder sichtbar gemacht werden können.

Neben den Anschlüssen an die Dokumentarischen Methode kann sich eine solche Herangehensweise an Ansätzen wie der Situationsanalyse von Clarke (2012) orientieren, die als poststrukturalistische Fortführung der Grounded Theory das Repertoire zur Erschließung heterogener Vernetzungen bietet und auch an Prozesshaftigkeit orientiert ist. Die von Clarke vorgeschlagenen Mapping-Verfahren können helfen, die relationalen Bezüge zwischen biografischer Erzählung und (digitalen) Artefakten sichtbar zu machen. Die Frage nach möglichen Bildungsprozessen und biografischen Ordnungsleistungen würde sich hierbei weniger auf die Stegreiferzählung fixieren, sondern stärker auf die Form der sich über die Zeit potenziell transformierenden, neu entstehenden oder auch sich auflösenden Bezogenheiten von Menschen und Dingen blicken. Die von Fischer (2019) angesprochenen ‚kleinen Stories‘ (z.B. verstanden als auf unterschiedliche Social Media-Kanälen verteilte Postings), wären hier als multimodal verfasste Punkte im netzwerkartigen Geflecht hybrider Biografisierung zu verstehen und sowohl hinsichtlich ihres Verweisungscharakters, als auch bezüglich ihrer medial-materiellen Eigenlogik zu betrachten.

Prinzipiell müssten biografische Analysen im hier dargelegten Verständnis der potenziellen Vielfalt und Heterogenität unterschiedlicher für den Fall relevanter Artefakte und Verknüpfungsweisen gerecht werden. Insbesondere im Feld der Bildungsforschung wird dabei ein Set von Fragen adressiert, das die relationalen Bezogenheiten mit Blick auf mögliche Widerständigkeit, Ambivalenz, Scheitern und Auflösung, aber auch die Neuformierung und Stabilisierung der Gefüge untersucht.

5 Fazit

Die hier skizzierten Überlegungen sind erste Versuche, Biografieforschung vor dem Hintergrund digitaler Medialität neue Impulse zu geben. Es scheint geboten, diese Neuerungen einer kritischen Prüfung zu unterziehen – gerade, da Ansätze des ‚new materialism‘ trotz aller Potenziale auch konzeptionelle Schwächen und Probleme mit sich bringen (Hoppe/Lemke 2015; Keller 2017, 2019). Auf Basis einer solchen kritischen Annäherung gilt es, den in den obigen Ausführungen implizierten Gedanken einer prozessontologisch fundierten Biografieforschung weiter auszuarbeiten und auf seine Tragfähigkeit hin zu prüfen. Die in Kapitel 3.2 exemplarisch herangezogenen Konzepte um *Wissen* sowie *Gedächtnis und Erinnern* wären weiter im Hinblick auf neue Ansätze der ‚memory studies‘ (Garde-Hansen/ Hoskins/Reading 2009) zu diskutieren. Zudem müssten weitere Basisbegriffe der biografischen Forschung, bspw. Zeitlichkeit sowie der Strukturbegriff, einer vertieften Auseinandersetzung mit Blick auf digitale Medialität unterzogen werden.

Gerade ob der Neuartigkeit der hier nur grob angedeuteten Perspektive scheint es angebracht, vorsichtig die mögliche(n) Passung(-sschwierigkeiten) und (In-)Kongruenzen der angestrebten Verbindung auszuloten, ohne vorschnell ein Urteil über die Tragfähigkeit des hier nachgezeichneten Weges zu treffen. Inso-

fern soll der im Beitrag skizzierte Weg im Sinne eines Diskussionsanstoßes verstanden werden, neue method(olog)ische Pfade zu beschreiten ohne vorab deren Belastbarkeit in Gänze zu kennen. Die Realisierbarkeit der oben umrissenen Herangehensweise in der Praxis der Biografieforschung muss sich, gerade aufgrund des sich abzeichnenden hohen Aufwandes, erst noch zeigen.

Anmerkungen

- 1 Im Gegensatz hierzu bezeichnen bspw. Dausien und Hanses (2017, S. 174f.) eine solche Perspektive als unzulässige Engführung von Biografie und betonen die soziale Konstruktion biografischen Wissens.

Literatur

- Aufenanger, S. (2006): Medienbiographische Forschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage Wiesbaden., S. 515–525.
- Bettinger, P. (2018a): Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen. Wiesbaden.
- Bettinger, P. (2018b): Rekonstruktive Medienbildungsforschung – Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen in mediatisierten Lebenswelten. In: Knaus, T. (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Praxis – Theorie – Methode. Band 2. München, S. 569–600.
- Bettinger, P. (2020): Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch. In: Iske, S./Fromme, J./Bastian, J./Pietraß, M./Rummler, K. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 15: Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung: Herausforderungen und Perspektiven. Zürich, S. 53–78.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X>
- Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.) (2015): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Berlin/Toronto.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05kr>
- Brockmeier, J. (2015): Beyond the Archive. Memory, Narrative and the Autobiographical Process. New York. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199861569.001.0001>
- Clarke, A.E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden.
- Dausien, B./Hanses, A. (2017): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18. Jg., H. 2, S. 173–189. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.01>
- Fischer, W. (2019): Der „Gegenstand“ biographischer Fallrekonstruktionen: biographische Strukturen. In: Jost, G./ Haas, M. (Hrsg.): Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Opladen/Toronto, S. 19–39.
- Folkers, A. (2013): Was ist neu am neuen Materialismus? – Von der Praxis zum Ereignis. In: Goll, T./ Keil, D./Telios, T. (Hrsg.): Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus. Münster, S. 17–34.
- Gamble, C.N./Hanan, J.S./Nail, T. (2019): What is new materialism? Angelaki. In: Journal of the Theoretical Humanities, 24. Jg., H. 6, S. 111–134.
<https://doi.org/10.1080/0969725X.2019.1684704>
- Ganguin, S. (2008): Biographische Medienforschung. In: Sander, U./Gross, F.v./Hugger, K.-U. (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden, S. 335–340.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_49

- Garde-Hansen, J./Hoskins, A./Reading, A. (2009): *Save as... Digital Memories*. Basingstoke. <https://doi.org/10.1057/9780230239418>
- Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.) (2019): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7>
- Gießmann, S. (2018): *Elemente einer Praxistheorie der Medien*. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 19. Jg., H. 2, S. 95–109. <https://doi.org/10.14361/zfmw-2018-100212>
- Griese, B. (2019): *Erzähltheoretische Annahmen und Modelle in der Biographieforschung*. In: Jost, G./Haas, M. (Hrsg.): *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung*. Opladen/Toronto, S. 83–105.
- Hoerning, E.M. (Hrsg.) (2000): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart.
- Hoppe, K./Lemke, T. (2015): *Die Macht der Materie. Grundlagen und Grenzen des agentiellen Realismus von Karen Barad*. In: *Soziale Welt*, 66. Jg., H. 3, S. 261–279. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2015-3-261>
- Iliopoulos, A. (2019): *Material Engagement Theory and its philosophical ties to pragmatism*. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, H. 18, S. 39–63. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9596-5>
- Jost, G./Haas, M. (Hrsg.) (2019): *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung*. Opladen/Toronto.
- Jörissen, B. (2015): *Bildung der Dinge: Design und Subjektivation*. In: Jörissen, B./Meyer, T. (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden, S. 215–233. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11
- Jörissen, B. (2017): *Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur*. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.30965/25890581-09401006>
- Kalthoff, H./Cress, T./Röhl, T. (Hrsg.) (2016): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn.
- Keller, R. (2017): *Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus? Diskursforschung und die Herausforderung der Materialitäten*. In: *Osterreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 120. Jg., H. 1-2, S. 5–31. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22300-7_8
- Keller, R. (2019): *New Materialism? A View from Sociology of Knowledge*. In: Kissmann, U.T./van Loon, J. (Hrsg.): *Discussing New Materialism. Methodological Implications for the Study of Materialities*. Wiesbaden, S. 151–172.
- Koller, H.-C. (2016): *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?* In: *Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden, S. 149–161. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8
- Künkler, T. (2014): *Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung*. In: *Prenzel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 25–44.
- Künkler, T. (2017): *Lernen in Beziehung. Entwurf einer relationalen Theorie des Lernens*. *Jugendhilfe*, 55. Jg., H. 5, S. 458–463. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.5>
- Latour, B. (2000): *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt a.M.
- Latour, B. (2006): *Technik ist stabilisierte Gesellschaft*. In: *Belliger, A./Krieger, D.J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld, S. 369–397.
- Liebsch, K. (2018): *Konstruktivismus und Biographieforschung*. In: *Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 37–47. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_4
- Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7>
- Marotzki, W. (2006): *Bildungstheorie und allgemeine Biographieforschung*. In: *Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 59–70. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_4
- Mersch, D. (2012): *Tertium datur. Einleitung in eine negative Medientheorie*. In: *Münker, S./Roesler, A. (Hrsg.): Was ist ein Medium?* Frankfurt a.M., S. 304–321.

- Napoli, P.M. (2015): Social Media and the Public Interest. Governance of News Platforms in the Realm of Individual and Algorithmic Gatekeepers. In: Telecommunications Policy, 29. Jg., H. 9, S. 751–760.
- Nittel, D. (2008): Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stehgreiferzählungen: Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojektes. In: Felden, H.v. (Hrsg.): Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Wiesbaden, S. 69–108. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91036-9_4
- Nohl, A.-M. (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn.
- Nohl, A.-M. (2018): Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In: Tervooren, A./Kreitz, R. (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 37–54. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.5>
- Passoth, J.-H. (2017): Hardware, Software, Runtime. Das Politische der (zumindest) dreifachen Materialität des Digitalen. Behemoth, 10. Jg., H. 1, 57–73.
- Prinz, S. (2020): Design aus kultursoziologischer Perspektive. In: Moebius, S./Nungesser, F./Scherke, K. (Hrsg.): Handbuch Kultursoziologie. Wiesbaden, S. 289–303. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07645-0_21
- Rammert, W. (2006): Technik in Aktion: Verteiltes Handeln in soziotechnischen Konstellationen. In: Rammert, W./Schubert, C. (Hrsg.): Technografie. Zur Mikrosoziologie der Technik. Frankfurt a.M./New York, S. 163–195.
- Rammert, W./Schulz-Schaeffer, I. (2002): Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. In: Rammert, W./Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.): Können Maschinen Handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis vom Mensch und Technik. Frankfurt a.M., S. 11–64.
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.
- Reißmann, W. (2014): Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftung. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Auflage Wiesbaden, S. 89–104. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_5
- Roberge, J./Seyfert, R. (2017): Was sind Algorithmenkulturen? In: Seyfert, R./Roberge, J. (Hrsg.): Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld, S. 7–40. <https://doi.org/10.14361/9783839438008-001>
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Sander, E./Lange, A. (2017): Der medienbiographische Ansatz. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. 2. Auflage Konstanz, S. 183–198.
- Schüttpelz, E. (2013): Elemente einer Akteur-Medien-Theorie. In: Thielmann, T./Schüttpelz, E. (Hrsg.): Akteur-Medien-Theorie. Bielefeld, S. 9–67.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78–117. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Sebald, G. (2018): (Digitale) Medien und Gedächtnis – aus der Perspektive einer Gedächtnissoziologie. In: Sebald, G./Döbler, M.-K. (Hrsg.): (Digitale) Medien und soziale Gedächtnisse. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19513-7_2
- Selke, S. (2016): Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10416-0>
- Stalder, F. (2017): Kultur der Digitalität. 2. Auflage Berlin.
- 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.
- Thielmann, T./Schüttpelz, E. (Hrsg.) (2013): Akteur-Medien-Theorie. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Traue, B. (2006): Verschränkungen von organisationellem und biographischem Wissen in der Beratung. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede:

- Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. Frankfurt a.M., S. 1569–1578.
- Verständig, D. (2017): *Bildung und Öffentlichkeit. Eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität* (Dissertationsschrift). Magdeburg.
- Voss, C./Krtilova, K./Engell, L. (Hrsg.) (2019): *Medienanthropologische Szenen. Die conditio humana im Zeitalter der Medien*. Paderborn.
- Wagner, E./Stempfhuber, M. (2015): *Praktiken des Digitalen. Über die digitale Transformation soziologischer Unterscheidungen*. In: Süßenguth, F. (Hrsg.): *Die Gesellschaft der Daten. Über die digitale Transformation sozialer Ordnung*. Bielefeld, S. 67–92.
- Weidenhaus, G. (2008): *Modi der Biographisierung*. In: *Sozialer Sinn*, 9. Jg., H. 2, S. 251–279. <https://doi.org/10.1515/sosi-2008-0206>
- Whitehead, A.N. (2015): *Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. 7. Auflage Frankfurt a.M.
- Wundrak, R. (2015): *Die Materialität des Erzählens. Die Bedeutung von Dingen und Körpern in einem biographischen Interview. Ein Beispiel aus Jaffa (Israel)*. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 40. Jg., H. 4, S. 355–371. <https://doi.org/10.1007/s11614-015-0179-1>

Miklas Schulz

Lesen als inneres Hören

Dialogische Empirie am Beispiel des Zusammenspiels von Autoethnografie und Interviewforschung

Reading as internal hearing

Rethinking Autoethnography and Interview Methodology as Dialogical Empirical Research

Zusammenfassung

Im Bereich qualitativer Forschung gilt es weithin als selbstverständlich, dass wir es nicht mit ‚rohen Daten‘ zu tun haben, die unabhängig von unseren Begriffen, Forschungsperspektiven und Erfahrungshintergründen existieren. Zwar wird im Kontext der Interviewforschung eine Diskussion der Frage nach der Relevanz der sozialen Positioniertheit gefordert, allerdings finden sich in den Forschungsberichten selten tatsächlich Reflexionen darüber. Am Beispiel einer eigenen Studie soll daher der Erkenntnisprozess nachgezeichnet werden, der sich im Dialog von – aufgrund von Blindheit auditiv ausgewerteten – Interviews mit einer Autoethnografie ergab. Der Untersuchungsgegenstand waren sprachbasierte und mediengestützte Hörweisen. Verbunden wird damit ein an Bourdieu anschließendes Plädoyer für eine Objektivierung der sozialen Bedingtheit subjektiver Erkenntnisproduktion.

Schlagwörter: qualitative Methodologie, Reflexivität, Dispositivanalyse, Disability Studies, auditives Lesen

Abstract

In the field of qualitative research, it is generally considered self-evident that the researcher does not work with “raw data”, i.e. information that is unencumbered by the influence of his or her concepts, research perspectives and background experiences. Although a discussion of the relevance of social positioning is therefore essential for interview research, there is rarely any reflection of this issue to be found in interview research reports. The study “Hearing as Practice” exemplifies the developmental dynamic that resulted from reflection concerning a reconstructive interview analysis in the context of an autoethnography. This project responds to a plea from Bourdieu for an objectification of the social conditioning of subjective knowledge production.

Keywords: qualitative methodology, reflexivity, dispositive analysis, disability studies, auditory reading

1 Einleitung

Zu den Grundüberzeugungen qualitativer Forschung zählt das Eingeständnis, dass Erkenntnisprozesse subjektiv vermittelt sind. Die Standortabhängigkeit des Wissens war bereits für die von Karl Mannheim (2015) entfaltete Soziologie zentral, der sich mit den spezifischen Bewusstseinsstrukturen und Handlungsmustern von Menschen als Angehörige bestimmter Gruppen, Klassen oder Generationen befasste. Denken und Wissen gelten demnach als notwendig perspektivisch, weil sie sich aus einem historischen Prozess heraus konstituieren, auf den sie bezogen bleiben. Dieses wissenssoziologische Verständnis einer sozio-historisch bedingten Konstitution von Denken, Wissen und Handeln liegt auch der vorliegenden dispositivanalytischen Forschungsperspektive auf einen impliziten Primat des Sehens im Forschungsverständnis zugrunde. Dieser Zugang zeichnet im Folgenden exemplarisch nach, dass auch in wissenschaftlichen Aussagen eine prinzipielle Seinsverbundenheit des Menschen wirksam ist, durch die die Erkenntnisproduktion prinzipiell betroffen ist (Bühmann/Schneider 2008, S. 35f.). In diesem Sinne forderte auch Pierre Bourdieu immer wieder eine Soziologie der Soziologie, bei der es darum gehe „die sozialen Bedingungen der Produktion des Produzenten zu objektivieren“ (Bourdieu 1993, S. 368). Reflexiv einzubeziehen wären deshalb die Verfasstheiten, Einstellungen und Interessen, die auch Wissenschaftler*innen aufgrund ihrer sozialen, geschlechtlichen oder ethnischen Herkunft haben.¹

Fokussiert wird im Folgenden die für Bildungsprozesse relevante Frage nach der in Lesepraktiken implizit vollzogenen Konstruktion unseres Verständnisses der Sinneswahrnehmung. Weithin angenommen wird ein quasi natürlich gegebener Zusammenhang von Auge und Schrift, der das für das Lesen zentrale Phänomen der inneren Stimme hervorbringe. Ob nun literaturwissenschaftliche Positionen (Weimar 1999), sprach- bzw. medienwissenschaftlich orientierte Arbeiten (Jäger 2014; Lehmann 2012) oder eine erziehungswissenschaftliche, sich für den Leseerwerb interessierende Forschung (Lösener 2005; Gailberger 2011): Das sogenannte Phänomen der Subvokalisation gilt allen als konstitutiv für den Leseprozess. Gemeint ist damit die „begleitende Aktivität der Sprechmuskulatur beim stillen Lesen“ (Lösener 2005, S. 43). Diesem Befund folgend werde auch „beim stillen Lesen das Geschriebene innerlich gehört und sogar häufig still mitgesprochen“ (ebd., S. 42). Zugleich wird diese den Leseprozess leitende innere Stimme der Subvokalisation jedoch konzeptuell differenzierend aufgegriffen, um ein optisches Textlesen von einem auditiven Textaneignungsvorgang (wie etwa im Hörbuch) zu unterscheiden (Jäger 2014; Lehmann 2012).

In der qualitativen Studie „Hören als Praxis“ (Schulz 2018) sollte diese Differenzsetzung machtkritisch hinterfragt werden. Anhand der Rekonstruktion von Praxiszusammenhängen² der (Hör-)Textaneignung wurde danach gefragt, wie sich Menschen in ihren Lesepraktiken deutend zu ihrer eigenen Sinnlichkeit ins Verhältnis setzen. Dafür wurden 20 teilnarrative Interviews ausgewertet und mit einer Autoethnografie des Forschenden in einen Dialog versetzt. Das methodologische Wagnis bestand hierbei darin, in der Autoethnografie die eigene Arbeitsweise als blind arbeitender Wissenschaftler einzubinden – nicht zuletzt auch, um dem Transparenzgebot in der qualitativen Forschung zu genügen. So galt es, die mithilfe einer Sprachausgabesoftware im Modus des Auditiven durchgeführte Interviewauswertung zu illustrieren, bei der sich die innere Stimme – entgegen den genannten Differenzsetzungen in der Leseforschung – auch bei einer auditiv ge-

stützten Interviewauswertung als gegeben und unverzichtbar erweist. Damit wird die eigene blindheitsbedingte Behinderungserfahrung zu einem Bestandteil des Forschungsgegenstands gemacht und die positionellen Verwicklungen mit dem Erkenntnisinteresse mediengestützter Hörweisen offengelegt. Erweitert wird schließlich die Vorstellung der Leistungsfähigkeit des Hörsinns nicht nur im Kontext der Aneignung von, sondern auch im Umgang mit Schriftsprache. Entfaltet wird ein Konzept des auditiven Lesens, das das Postulat naturalisierter Grenzziehungen in den Sinnesleistungen praxistheoretisch irritiert.

Im Folgenden wird gezeigt, wie die beiden Datenquellen der Interviews und der Autoethnografie in einen fruchtbaren Dialog treten konnten. Als Einstieg wird zunächst die als methodologische Brücke fungierende dispositivanalytische Forschungsperspektive vorgestellt und mit der Reflexivität in der Interviewforschung sowie der Autoethnografie verbunden (2). Anschließend wird gegenstandsbezogen illustriert, wie über die Kontrastierung von Autoethnografie und Interviewforschung eine Befremdung erwirkt wurde, die den Forschungsfokus maßgeblich beeinflusste (3). Abschließend folgt ein als kontingente Metaerzählung angelegtes Fazit (4).

2 Methodologische Grundlegung über eine dispositivanalytische Forschungsperspektive

Bei einer an Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1987), den Symbolischen Interaktionismus und Michel Foucault anknüpfenden, sozialkonstruktivistisch angelegten dispositivanalytischen Forschungsperspektive geht es darum, dass „Geworden-Sein einer als gegeben wahrgenommenen [...] gesellschaftlichen Ordnung als Resultat grundsätzlich kontingenten menschlichen Handelns [...] in seinen Bedingungen, Möglichkeiten und Auswirkungen empirisch zu rekonstruieren“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 34f.). Weder die eigenen noch die beforschten Alltagswelten gelten in ihrer Relation zu allgemeineren Wissensordnungen als selbstverständlich. Es geht somit um eine „umfassende Rekonstruktion der dispositiven Konstruktion der Wirklichkeit, also der Konstruktion von Wirklichkeit über diskursive und nicht-diskursive Praktiken“ (ebd., S. 85). Das damit angedeutete Wirklichkeitsverständnis wendet sich gleichermaßen gegen eine „objektivistische Sichtweise, die jenen neutralen, gewissermaßen außerhalb der Welt angesiedelten Sonderstatus für den wissenschaftlich Beobachtenden unterstellen muss, wie gegen eine subjektivistische, individualistisch-reduktionistische Perspektive, die individuelle Akteure als erkennende Subjekte ins Zentrum rückt und die Welt, in der diese Akteure leben, von ihnen her als erklärbar setzt“ (ebd., S. 35).

Ein Mehrwert der dispositivanalytischen Forschungsperspektive ist die analytische Differenzierung und Einbeziehung verschiedener Wissensformen. Schließlich ist die Grundidee des Dispositivs nach Foucault, dass sich verschiedene heterogene Elemente machtvoll und netzartig konfigurieren (Foucault 1978, S. 119f.), und dass so spezifische Formen von Subjekten, Objektivationen und Diskursen hervorgebracht werden (vgl. Bührmann/Schneider 2008). In der Studie „Hören als Praxis“ wurden somit die folgenden Wissensformen analytisch differenziert und die Wechselwirkungen zwischen ihnen rekonstruiert:

- das diskursive Wissen im feuilletonistischen Interdiskurs der Medien zum Thema Hörbuch;
- das Wissen im Fachdiskurs zu den Medien Stimme, Schrift und den Aneignungstechnologien sowie zum optischen Lesen;
- das leiblich gespürte bzw. inkorporierte Wissen der Interviewten;
- das alltagstheoretisch gebundene Wissen der Erzählungen der Interviewpersonen;
- und das in der Autoethnografie versprachlichte Erfahrungswissen, das ein befremdendes Scharnier zwischen dem Wissen des Fachdiskurses und den Wissensbeständen der Interviewpersonen bietet.³

Im Sinne einer kritischen Ontologie nach Foucault gilt es, vermeintliche Gewissheiten und Evidenzen zu hinterfragen. Leitend ist dafür eine (re-)konstruktive Analysehaltung. Diese ist charakterisiert durch die Erforschung der über Wissen jeweils vermittelten Verhältnisse von Diskurs, Macht und gesellschaftlichem Sein. Damit ist die methodologische Position des Verstehenden und Rekonstruierenden immer auch Teil des zu reflektierenden forscherschen Konstruktionsprozesses, weshalb für das Gelingen von Reflexivität Vorkehrungen zu treffen sind. Einzuhegen ist deshalb auch die Idee überzogener Erkenntnisansprüche. An ihre Stelle tritt der Primat der Selbstrelativierung des sozialwissenschaftlichen Erkenntnispostulats. Reflexivität wird dabei als eine Praxis der Problemidentifikation verstanden, die die Forschung strukturiert. Damit ist die Darstellung der Forschungsergebnisse selbst als ein konstruktiver Prozess zu begreifen. Es sind folglich nicht nur die Erfahrungen, Praxisformen und Lebensweisen von anderen (über Interviews) darzustellen, sondern gemäß dem interpretativen Paradigma auch die des Forschenden selbst – über die Autoethnografie – in die Analyse, Reflexion, Ergebnisdarstellung sowie deren Diskussion einzubeziehen. Ziel ist eine dialogische Auseinandersetzung der (Wissens-)Welten der anderen mit den eigenen. Durch die hervortretende Differenz lässt sich sodann die Konstruktion derselben verdeutlichen und infolgedessen kann eine präzisere Konturierung des eigenen (standortgebundenen) Erkenntnisinteresses gelingen.

Dem konstruktivistischen Paradigma gemäß ist damit zwar keine wahrhaftigere Annäherung an ‚die Realität‘ möglich; zugleich liegt der Gewinn eines solchen Vorgehens in einer zu extrahierenden Vielfalt von Wissensbeständen und Stimmen. Die Reflexivität ist somit bedeutsam für die Erkenntnisprozesse, weswegen zuerst die Interviewforschung daraufhin befragt wird, bevor einige Anmerkungen zum Stellenwert der Autoethnografie folgen.

2.1 Reflexivität in der Interviewforschung

Im Zentrum einer Auseinandersetzung mit der Frage nach der Subjektivität in der Interviewforschung steht bislang der Einfluss der interviewenden Person auf die erhobenen Daten sowie deren Gewinnung und Auswertung. Verhandelt wird der Umstand sozialer Positionierung, beispielsweise bezüglich der Nähe und Distanz im Erfahrungsraum (Helfferich 2011). Eine Inkongruenz der Erfahrungsräume gerät in der Literatur zu einem Auftrag an die Kontrolle des hermeneutischen Prozesses des Fremdverstehens, der wiederum nur reflexiv zu bewerkstelligen und zu kontrollieren ist (Kruse 2014; Helfferich 2011). Interviews werden dabei als soziale Situationen begriffen, die in Interaktionen eingebettete und in ihnen aktualisierte

oder verschobene, koproduzierte Bedeutungskonstitutionen hervorbringen. Dieser weitläufig geteilte Ausgangspunkt betrifft dann vor allem die Fragetechnik, die Gestaltung der Interviewsituation sowie den interpretierenden Umgang mit dem Datenmaterial. So fragt Jan Kruse (2009) danach, was wir eigentlich über uns selbst erfahren, wenn wir qualitativ forschen. Angesprochen wird damit die auf Interviews bezogene Auswertungspraxis, bei der z.B. eigene Frageformulierungen spannende Einsichten in die subjektiven Orientierungen gewähren können. Insofern gilt es als unstrittig, dass die „Interviewerinnenbeiträge [...] sowohl als faktisch steuernder, ermöglichender wie restringierender, bedeutungsschaffender Rahmen“ (Deppermann 2013, S. 20) mitanalysiert werden müssen.

Auch im Feld der Grounded Theory Methodologie (GTM) existiert der Vorschlag, die Selbstreflexion als „eine gegenstandsbezogene Heuristik“ (Breuer/Mey/Mruck 2011, S. 438) zu nutzen, wobei die Doppelposition zwischen forschender Feldbeobachtung und gleichzeitiger Teilnahme in demselben profiliert wird. Aus einer solchen Haltung heraus können die eigenen explizierten „Präkonzepte, Haltungen, Gedanken und Gefühlsreaktionen“ (ebd.) als weitere subjektive Lesarten von Situationen betrachtet werden. Das Führen eines Forschungstagebuchs sowie das insbesondere die Datenerhebung begleitende Verfassen von Memos sind dabei geläufige Praxis (Strauss/Corbin 1996, S. 106f.). Hier liegt der Fokus (wie bei Breuer/Mey/Mruck 2011, S. 440) insbesondere auf einer Auseinandersetzung „mit dem Verhältnis von Forscher/in, Forschungsthema und Forschungsprozess, Wahl der Methoden, mit Interaktionserlebnissen und Resonanzen im Forschungskontakt, mit Reaktionen auf die Anwesenheit des/der Forschenden im Forschungsfeld“ (ebd.). Den interessierenden Aspekt der eigenen Positioniertheit verhandeln die Autor*innen unter dem Schlagwort der Themenwahl. Hier suchen sie nach Bedeutungszusammenhängen zwischen Forschungsgegenstand und den eigenen lebensgeschichtlichen Bezügen und Verwicklungen. Die vorliegend eingenommene Perspektive geht noch einen Schritt hinter die soeben skizzierten Fragen nach der Gewinnung und Auswertung von Interviewdaten zurück. Gefragt werden kann nämlich auch, wann welche Frage eigentlich wem und warum als forschungsrelevant erscheint.

In der dispositivanalytischen Forschungsperspektive ermöglichen die Interviews „ein ‚Anzapfen‘ des Hintergrundwissens und der Deutungen“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 14, Hervorh. im Orig.) der Interviewpersonen. Die Art der Versprachlichung kann mithilfe einer Agency- und Metaphernanalyse auf das subjektive Empfinden bei der (Hör-)Textaneignung befragt werden (Schulz 2018, S. 218 ff.). Die bedeutenden Praktiken der Versprachlichung des jeweiligen Sinneserlebens ließen sich kontrastierend zu eigenen Wahrnehmungsweisen heranziehen, sodass die Interviewrekonstruktion zum Dialogpartner für die nachfolgend zu skizzierende Autoethnografie gemacht wurde.

2.2 Autoethnografie im Kontext von Behinderungserfahrung

Wie soeben knapp erläutert, befassen sich die Methodologien qualitativer Forschung schon seit langem mit der Bedeutung positioneller Wissensbestände. Indem jedoch erwogen wird, eine Autoethnografie anzufertigen, die mit einer Interviewanalyse dialogisiert ist, wird die Subjektivität des Forschenden gravierend aufgewertet. Mehr noch: Es wird der reflexiv einzuholenden Subjekthaftigkeit von

Erkenntnisprozessen, also der positionierungsbedingten Erkenntnisproduktion, ein größerer Raum zugebilligt und damit auch mehr Gewicht beigemessen. Thematisiert werden sollten daher die positionellen Dimensionen der sozialen, ethno-nationalen, vergeschlechtlichten oder anderweitig verkörperten Differenz.

Die historisch-gesellschaftliche Situation, die die vorliegend gewählte Forschungsperspektive rahmt, verweist auf entsprechend benennbare Umstände: Diese Perspektive steht in Zusammenhang mit einer kritisch-emanzipatorischen Bewegung der Gegenwart; schlagworthaft mögen die Verwirklichung von Bildung unter dem menschenrechtlichen Anspruch von Inklusion oder die machtkritisch orientierten Disability Studies genannt werden, die um Anerkennung gleichwertiger Lebensformen und Chancen im Kontext vorhandener Beeinträchtigung kämpfen. Dabei bedienen sie sich im kulturellen Modell dem Phänomen Behinderung als ein analytisches Erkenntniswerkzeug zur Dekonstruktion moderner Vergesellschaftung (Waldschmidt 2005).

Disability Studies, Machtkritik und menschenrechtlich verbürgte Inklusionsansprüche bilden gemeinsam mit medientechnologischen Entwicklungen in Form von Screenreader-Software den ermöglichenden Hintergrund für das diskutierte Forschungsunterfangen. In einem solchen (makrostrukturellen) Bedingungsgefüge entfaltet sich die Subjektivität des Forschers. Der Autor ist ein männlicher, ‚weißer‘, mitteleuropäischer Sozial- und Medienwissenschaftler in der zweiten Hälfte seiner Dreißiger und hat neben seiner blindheitsbedingten Behinderungserfahrungen einen substanziellen Bildungsaufstieg zu verzeichnen (Schulz 2017).

Nun verweist die Methode der Autoethnografie auf eine Arbeit am Selbst durch das Selbst und über das Selbst, die den Versuch der Entschlüsselung erfahrungsgesättigter Gegenstände unternimmt. Der Rückgriff auf die Kulturosoziologie scheint daher naheliegend; Autoethnografie und Kulturosoziologie teilen nämlich ein grundlegendes Problem: Die Vertrautheit mit dem Gegebenen. Die eigene Kultur und Gesellschaft scheinen ebenso wie die gemachten, subjektiven Erfahrungen zu selbstverständlich, als dass sich das Besondere an ihnen einfach erkennen ließe. Es bedarf Methoden der Befremdung, also einer kontrollierten Distanznahme vom Gewohnten, einer Haltung der Suspension gegenüber dem Alltäglichen (Hirschauer 2010).

An dieser Stelle wird die beeinträchtigungsbedingte Behinderungserfahrung relevant, wie ich sie als blind arbeitender Wissenschaftler seit Längerem mache. Anders ausgedrückt wird im vorliegenden Fall vom Standpunkt der Blindheitserfahrung aus das Hören und Lesen Sehender erforscht. Grundlage für diese Befremdung ermöglichende Denkbewegung ist das kulturelle Modell von Behinderung (Waldschmidt 2005), denn untersucht werden auf diese Weise die Normalitätskonstruktionen der Sinnestätigkeit in der Mehrheitsgesellschaft. Hinterfragbar werden damit kulturelle Selbstverständlichkeiten, die die Sinnestätigkeit betreffen. Gemäß dem kulturellen Modell wird die Behinderungserfahrung nicht länger defizitär gedacht; vielmehr gilt die blindenspezifische Arbeitsweise als eine Ressource zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, von der ausgehend neue Überlegungen im Kontext sprachbezogener Aneignungsweisen angestellt werden können.

Das autoethnografische Forschungssubjekt (Ellis/Adams/Bochner 2010) schreibt selektiv und retrospektiv über signifikante Beispiele, an denen sich kulturelle Rahmungen der eigenen Erfahrung aufzeigen lassen. Die Konturierung eigener Erfahrung gelingt beispielsweise über die Kontrastierung mit Interviews mit anderen Kulturangehörigen oder über die Analyse relevanter kultureller Artefakte.⁴

Die Blindheitserfahrung fungiert somit als Befremdung gegenüber den Wahrnehmungskulturen Nichtblinder. Gleichzeitig bringt die autoethnografische Analyse „das Schweigen dieser sozio-kulturell benachteiligten Wahrnehmungs-Kultur zum Sprechen“ (Saerberg 2014, S. 167).

Um Facetten kultureller Erfahrung greifbar zu machen, kann es weiterhin zielführend sein, die Forschungsliteratur mit den persönlichen Erfahrungen zu vergleichen (Ronai 1996). Der autoethnografische Text sollte dabei ermöglichen, in den Erfahrungsraum der Schreibenden glaubhaft einzutauchen, wobei es nicht in erster Linie entscheidend ist, dass dieser der „Wirklichkeit“ entspricht (Plummer 2001, S. 401). Als wesentlicher gilt, dass sich eine Kommunikation entspinnt, die zuvor nicht möglich war, und die somit neue Verständnishorizonte eröffnet (Ellis 2004). Welche das in diesem Fall waren und wie sie sich entfalteten wird im Weiteren beschrieben.

3 Dialogische Entwicklung des Forschungsfokus

Entsprechend der Maßgabe einer Objektivierung des objektivierenden Forschenden-Subjekts ist nachvollziehbar zu machen, wie mir der nicht selbstverständliche Zusammenhang aus Sinnlichkeit und Lesepraxis überhaupt zu einem Thema wurde. In den geführten Interviews wurden sprachbasierte und mediengestützte Hörweisen unter Bezugnahme auf das Integrative Basisverfahren nach Jan Kruse (2014) rekonstruiert. Über die geschilderte Aneignung von Hörbuch und Hörspiel wurde ein tieferes Verständnis des (deutend hergestellten) Verhältnisses der Interviewpersonen zu ihrer Sinnlichkeit gewonnen. Diesen Hörweisen wollte ich ursprünglich eine Autoethnografie gegenüberstellen, die die eigene Hörbuchaneignung untersucht. Dazu ist es so allerdings nicht gekommen, da während der Interviewrekonstruktion andere Fragen relevanter wurden.

3.1 Interviewrekonstruktion: Lesen als inneres Hören

In einem Interview wurde die Akustizität beim Lesen betont, was mich hellhörig machte. Die Formulierung entstand, da (die hier anonymisierte) Berta Brecht zu begründen versuchte, weshalb sie nach dem Hören einer Hörfassung eines literarischen Werkes – die sich für sie später als gekürzt herausstellte – im Anschluss zum Buch greifen wolle:

„würde mich glaub ich DOCH noch ma interessiern das die ge_sa GANZE geschichte zu hörn; [mhm] äh zu lesen natürlich. [mhm] innerlich zu hörn“ (Berta Brecht).

Mit der aus der Korrektur eines aufschlussreichen Versprechers hervortretenden Wendung umschreibt die 1975 geborene, musikkaffine Grundschullehrerin Berta Brecht ihr Empfinden beim Lesen literarischer Texte. Sie macht darauf aufmerksam, dass Lesen und Hören für sie ein ähnlich gelagertes Empfinden evozieren (vgl. Schulz 2018, S. 204f.). Diese Idee aufgreifend, verfolgte ich das geschilderte Empfinden weiter, woraufhin andere Fälle erkennbar wurden, in denen die akustische Dimension beim optischen Lesen hervorgehoben wurde. Rekonstruieren ließen sich in den Interviewdaten schließlich zwei Richtungen, über die sich die Men-

schen deutend der Aneignung sprachbasierter Inhalte näherten: Diese sind entweder über ihre akustische oder über ihre optische Dimension perspektiviert. In Abgleich mit medientheoretischen Positionen lassen sich diese Differenzen den beiden Hermeneutiken der Stimme und der Schrift zuordnen (ebd., S. 134ff.). Damit schien es geboten, die einleitend angedeutete, im Fachdiskurs als wesentlich angenommene Differenz zwischen dem Lesen und dem Hören von Texten kritisch zu reflektieren, welche sich über einen postulierten Ausfall innerer Stimmen beim Texthören behauptet. Ausgegangen wird nämlich davon, dass einen Text zu hören und einen Text zu lesen zwei grundlegend verschiedene Operationen seien (Lehmann 2012). Begründet wird dies mit dem Umstand, dass sich die äußere, einen Text inszenierende Stimme, und die innere Stimme (des Denkvorgangs) bei einer auditiven Textaneignung in einem notwendig konfliktären Verhältnis zueinander befänden (Jäger 2014).

Eindrücklich zeigte sich im Weiteren, dass sobald es um Wissensaneignung komplexerer Textinhalte geht, sich alle Interviewten für den Sehsinn entschieden. Rekonstruiert wurde im Kontext der Wissensaneignung folglich eine fallübergreifend vorgefundene, schriftthermeneutische Deutung. Diese gilt selbst für diejenigen, die sich zuvor noch begeistert für eine auditive Aneignung von Unterhaltungsliteratur zeigten. Auch sie wollten nun doch lieber optisch lesen, anstatt den Textinhalt anzuhören. Es scheint, als greife bei der komplexen Wissensaneignung eine vertraute Aneignungspraxis, in der gelernt wurde, sich primär auf das Auge zu verlassen. Den Ergebnissen der Interviewanalyse zufolge verfügen „die Menschen über ein von Selbstverständlichkeiten und routinisierten Praxisformen getragenes Wissen, das als ihre eigene, subjektive Ästhesiologie verstanden werden kann. Eine solche ästhesiologische Alltagstheorie gibt den Menschen auf erfahrungsgesättigte, im Medienhandeln erprobte Weise Auskunft über die Besonderheiten ihres Hörsinns und ihres Sehsinns“ (Schulz 2018, S. 291).

Die Übereinstimmung zwischen dem wissenschaftlichen Fachdiskurs und den Ergebnissen der Interviewrekonstruktionen verweist auf eine einhellig geteilte Perspektive, dass deutliche Grenzen in den (erfahrenen bzw. hergestellten) Sinnesleistungen der Augen und Ohren zu existieren scheinen. Postuliert werden im angedeuteten Argumentationsaufbau also gewisse Natürlichkeitsfixierungen, die die Ursache, weshalb das Lesen ‚mit dem Ohr‘ nicht ebenso gut gelingen könne, in der Sinnesphysiologie verorten. In gewisser Weise entstand daraus für mich aufgrund der eigenen Lesepraxis ein Handlungsdruck zur Dekonstruktion solcher essentialistischer Zirkelschlüsse. Stünde letztlich doch die (weiter) gefestigte, theoretisch wie empirisch fundierte Überzeugung, dass ein Lesen im engeren Sinne eine vornehmlich mit dem Auge leistbare Praxis sei.

3.2 Autoethnografie: Die Praxis des hörenden Lesens

Die computergestützte Arbeitstechnik eines blinden Wissenschaftlers greift häufig auf eine Sprachausgabe zurück. Eine solche übernimmt das Vorlesen der auf dem Bildschirm dargestellten Schriftzeichen. Die Textaneignung gerät damit automatisch und gleichsam medientechnisch vermittelt zu einer ganz eigenen sprachbasierten Hörweise, die autoethnografisch untersucht wurde. Außen vor bleiben muss dabei die mit technischen Stimmsynthesen potenziell verbundene Fremdheitserfahrung, da mir die Arbeit mit der Sprachausgabe schon lange vor dieser Forschungsarbeit vertraut wurde.

Als Schlüsselszene drängte sich ein vordergründig widersinniger Umstand auf: Ich habe im Rahmen meiner Forschungsarbeiten selbst Interviews geführt und diese nach den GAT 2 Regeln transkribieren lassen, um sie mir dann von der Sprachausgabe erneut vortragen zu lassen. Warum nun dieser mehrfache Medienwechsel? Wo liegt der Gewinn? Mit dem akustischen Text der Sprachausgabe in einem Word-Dokument lässt sich ganz anders arbeiten als mit dem aufgezeichneten Interviewmaterial selbst.⁵ In dem Transkript lässt sich viel direkter navigieren als in einer MP3-Audiodatei: Zeichen für Zeichen, satz- oder auch zeilenweise. Darüber hinaus lässt sich der Textfluss zeitlich gliedern: Man kann gezielt hin- und herspringen, das Tempo verändern, Stellen kommentieren oder Wortschnipsel markieren und andernorts sammeln.

Dem technischen Klang der von einer Sprachausgabe gesprochenen Schriftzeichen haftet dabei nichts Menschliches an. Der akustische Text der Vorlese-Software ist – ähnlich der Schriftform – von sinn- und bedeutungstragenden Elementen der physischen Stimme befreit. Anders als bei der menschlichen Stimme sind Sprechmelodie, Geschwindigkeit und Betonung bei der computergestützten Stimm-synthese also nicht mit sinngenerierend. Bei der Interviewauswertung gerät dies zum Vorteil, muss doch nun eine eigene Sinnkonstitution geleistet werden, wodurch eine Distanznahme gegenüber der Ausdrucksintentionalität der Interviewten gewährleistet ist. Zugleich erfordert der technische Stimmklang eine angemessene Reaktion im Umgang. Eine erprobte Möglichkeit ist der Rückgriff auf die innere Stimme – ähnlich dem Vorlesen eines verschriftlichten Transkripts –, die das gerade auditiv Vernommene nochmals innerlich wiederholt. Die innere Stimme wird also mit der technischen Sprachausgabe in einen Dialog versetzt. Diesen simultan zum Hörprozess zu vollziehenden, repetitiven Vorgang bezeichne ich als Resemantisierung des auditiv Vernommenen (Schulz 2018, S. 307). Das sprachbasierte Texthören nähert sich somit dem optischen Lesen an. Denn für eine gelingende Lesepraxis müssen Sinn und Bedeutung in einem sich dialektisch vollziehenden Prozess kontrolliert wieder in den Text hineingetragen werden (Weimar 1999).

Anders ausgedrückt greife ich entgegen der vorherrschenden Auffassung der Leseforschung und alltagstheoretischer Annahmen aus den Interviews zur Hörpraxis beim auditiven Lesen im akustischen Text auch auf meine innere Stimme zurück. Widersprochen ist damit der Vorstellung einer quasi natürlich gegebenen Unvereinbarkeit von innerer und äußerer Stimme beim Texthören.⁶ Dem abtastenden Auge ähnlich ist über die Tastaturnavigation die Auswahl des zu lesenden Inhalts schnell und gut möglich. Entstehen kann in dieser feingliedrigen Navigation eine zeitliche Lücke, in der die innere Stimme – wie beim optischen Lesen auch – immer wieder Gehör findet. Ein reflexiv werdendes Sinnverstehen, das sich gegenüber den eigenen (voreiligen) Setzungen befremden kann, scheint auf. Das auditive Lesen erprobt somit die gleiche Dialektik eines In-der-Schwebelaltens von Sinn und Bedeutung wie das optische Lesen, nur eben im Hörmodus. Die dafür erforderliche Zeitregie muss sensibel auf den individuell-kognitiven Verstehensprozess abgestimmt sein. Damit ähneln sich das optische und das auditive Lesen auf eine Weise, die zum Verwechseln einlädt. Anders als die Interviewpersonen in ihrer Hörbuchaneignung strukturiere ich den akustischen Text mittels einer der Sinngenerierung adäquaten Textnavigation und erwirke so die für ein Lesen konstitutive Zeitregie. Letztere macht den wesentlichen Unterschied zwischen einem Texthören und einem Textlesen – und zwar unabhängig von der sinnlichen Wahrnehmungsmodalität.

4 Ein Fazit als kontingente Metaerzählung

In dem vorliegenden Beitrag wurden Subjekt und Objekt nicht als getrennt voneinander zu analysierende Entitäten entworfen, die unabhängig vom Standpunkt des Erkenntnissubjekts in ihrer Wesenhaftigkeit begriffen werden könnten. Gesellschaftliche Positionierungen und damit verbundene Erfahrungshintergründe, auch der Forschenden, sind als bedeutsam hervorgehoben. Deutlich wird, wie produktiv eine (selbst-)kritische Reflexion der Forschungsbemühungen sein kann; wenngleich am Ende nur eine weitere kontingente Geschichte über das Lesen erzählt wurde.

Wie dargestellt ist das Konzept des auditiven Lesens erst im Dialog mit den Ergebnissen der rekonstruktiven Interviewauswertung entstanden. Ohne die Schilderung von der Interviewperson Berta Brecht, in der sie den Lesevorgang als ein inneres Hören kennzeichnete, wäre die Aufmerksamkeit womöglich nicht auf das Phänomen innerer Stimmen gelenkt worden. Es war jedoch erst diese Beobachtung der Interviewperson, die mich anders über meinen Umgang mit der computergestützten Sprachausgabe nachdenken ließ. Zuvor war ich hinsichtlich des erkenntnispraktischen Stellenwertes der Autoethnografie noch unsicher, wollte ich doch zuerst meine Hörbuchaneignung reflektieren und weniger den Umgang mit der Sprachausgabe untersuchen. Jetzt aber stellte ich fest, dass ich bei komplexeren Inhalten selbst schon lange die technische Stimme der Sprachausgabe innerlich wiederholte. Folge dieser Praxis war eine größere Textbindung und ein tieferes Verständnis, das mir über diese Resemantisierung reflexiv verfügbar wurde.

Mein Interesse am Phänomen innerer Stimmen war geweckt. Viele Fragen kamen auf: Was sagt die Leseforschung zum Phänomen innerer Stimmen? Welche Bedeutung besitzt dabei die mediale Verfasstheit der jeweils angeeigneten Sprachzeichen? Was lässt sich in den anderen Interviewfällen rekonstruieren? Mit der Subvokalisation war in der Leseforschung eine einfache Antwort gefunden. Der Rückgriff auf die innere Stimme wird als charakteristisch für den optischen Vorgang der Textaneignung gesetzt. Der Dialog zwischen der fremden Textstimme und der eigenen inneren Stimme gerät demnach zu einem dialektischen Prozess der Sinnkonstitution, wodurch man glaubte, den Kern des Lesens bestimmt zu haben. Zugleich wird die innere Stimme aber auch als differenzsetzendes Merkmal im Hörbuch-Diskurs verwendet, indem die stimmlich-auditive und die optisch-skripturale Textaneignungsweise als zwei grundlegend differente Operationen postuliert werden: Die innere Stimme im Kopf und die äußere des Hörbuchs würden demnach konfligieren. Es lässt sich immer nur auf eine von beiden hören. Die in dieser Logik für das Lesen konstitutive innere Stimme wird also von der Hörbuchstimme zum Verstummen gebracht.

Diese Narration stand allerdings im Widerspruch zu den eigenen Erfahrungen im Umgang mit der computergestützten Sprachausgabe. Das Ganze musste also verwickelter und komplizierter sein. Weitergehende Fragen wurden durch meine vorausgegangene Unzufriedenheit über die bisherigen Erklärungsmuster geleitet. Diese konnten nur gestellt werden, weil ich meine beeinträchtigungsbedingte Behinderungserfahrung und meine alternative Arbeitsweise in die Untersuchung einbezog. Deutlich zu sein schien bis zu diesem Punkt, dass es das von mir eingeübte auditive Lesen in der machtvoll zugerichteten Logik des Fachdiskurses gar nicht geben dürfte.

Erkenntnistheoretisch gewendet lässt sich im Kontext der Transkription nun weiter die Frage stellen, was die Verschriftlichung für die Analyse gewährleistet. Schriftzeichen besitzen keine eigenzeitliche Strukturiertheit; zudem wird ein (mehr oder weniger sympathisch wirkender) Rhythmus und affizierender Stimmklang neutralisiert und im Interpretationsprozess mithilfe der inneren Stimme reinszeniert, sodass Varianten von Lesarten exploriert werden können. Eine vergleichbare Öffnung von Sinnhorizonten ermöglicht die Computerstimme der Sprachausgabe über die beschriebene Praxis der Resemantisierung. Die Stillstellung affizierender Stimm-Klänge in skripturale Sprach-Zeichen eröffnet eine veränderte Raum- und Zeitstruktur und damit eine erweiterte und vertiefte Navigations- und Orientierungsmöglichkeit im strukturellen Sinnzusammenhang des Transkriptionstextes, der somit besser systematisiert, abstrahiert und damit ausgewertet werden kann. Gleichzeitig beobachte ich die innere Resemantisierung, jedoch nicht nur bei der Auswertung von Transkripten, sondern allgemein bei einem hohen Konzentrations- und damit Aktivitätsgrad der auditiven Textaneignung.

Dass sich eine gelingende Lesepraxis maßgeblich als Frage nach einer adäquaten Zeitregie darstellt, wäre ohne die beharrliche, blindheitsbedingte Intervention nicht zu Tage gefördert worden. Eine Beharrlichkeit, die gewillt ist in der Behinderungserfahrung mehr zu erkennen als eine bloße Beeinträchtigung, nämlich eine erkenntnispraktisch zentrale und forschungsrelevante Ressource. Auf dieser Grundlage wuchs der Wunsch, eine alternative und dennoch schlüssige Geschichte über sinnliche Wahrnehmungsweisen sprachbezogener Textaneignungen anzugehen. Eine Geschichte, die weniger naturalistisch mit Grenzen der Sinnesleistungen argumentiert, die keine Essentialisierungen unhinterfragt übernimmt, durch die Differenzen aufgebaut werden, wo eigentlich offene Analysen von Praxisvollzügen stehen müssten. Eine Geschichte, die versöhnlichere Töne gegenüber der alten philosophischen Streitfrage der Verhältnisbestimmung der Medien Stimme und Schrift anklagen lässt. Eine Geschichte, die die Perspektivität von Praxisvollzügen, die Möglichkeitsräume ausdeuten und testen, ebenso gelten lässt, wie die eigensinnigen Subjektivierungsweisen der sich die Medien aneignenden Menschen. Eine Geschichte eben, die (sich) offen eingesteht, dass auch sie selbst nur eine weitere kontingente Geschichte im Strom der Erkenntnisproduktion ist. Eine Geschichte allerdings, die vom Standpunkt der Blindheitserfahrung aus etwas Neues zu erzählen hat und daraus ihr Existenzrecht zu bestreiten vermag.

Anmerkungen

- 1 Der Fokus der Auseinandersetzung liegt somit auf dem Verfasser als Forscher; für Hinweise auf die vielfältigen Positioniertheiten im Interviewsample (zur Übersicht Schulz 2018, S. 404).
- 2 Praxiszusammenhänge werden vorliegend verstanden als „Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, natürlichen Dingen, Gegebenheiten, sozio-materiellen Infrastrukturen und Rahmungen“ (Schmidt 2012, S. 13).
- 3 Die analytische Differenzierung (nicht) diskursiver Praktiken kann hier nicht systematisch verfolgt werden. Es zeigte sich allerdings das einige Hörweisen ihren Ausgangspunkt an medienkritischen Diskursen, andere hingegen an einem leiblichen Spüren (also an nicht diskursiven Praktiken) nehmen (Schulz 2018).

- 4 Als solche können die typisierten Varianten von Hörtexten (Hörspiel, Hörbuch und informationsbasierte Sendung) gelten (Schulz 2018, S. 146ff.)
- 5 Ich mache hier einen wesentlichen Unterschied: Die Aufzeichnung des Interviews wäre in seiner Unveränderlichkeit der menschlich gesprochenen Sprache mit der stimmlichen Textinszenierung einem Hörbuch gleichzusetzen, dass die menschliche Stimme reproduziert, während die Sprachausgabe den am Bildschirm sichtbaren (und veränderlichen) Text immer wieder neu als Akustischen produziert; folglich werden auch die für die Transkription benötigten Sonderzeichen fortwährend mitausgegeben.
- 6 Ein laut Review weiterhin zu berücksichtigender Umstand könnte der Grad der paratextlichen Semantisierung sein. Wenn beispielsweise bei der Hörbuchaneignung nie auf die innere Stimme zurückgegriffen würde, verwiese dies auf die reduzierte Bedeutung des Sinneskanals. Mein Eindruck ist aber eher, dass der Komplexitätsgrad des anzueignenden Inhalts die Praxis leitet, also den Rückgriff auf die innere Stimme nahelegt.

Literatur

- Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (2013): Einleitung. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist D. (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld, S. 9–32. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.intro>
- Berger, P.L./Luckmann, T. (1987): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993): Narzißtische Reflexivität und Wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M., S. 365–374.
- Breuer, F./Mey, G./Mruck, K. (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 427–448. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_19
- Bührmann, A.D./Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839408186>
- Deppermann, A. (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: *Forum qualitative Sozialforschung*, 14. Jg., H. 3, Art. 13.
- Ellis, C. (2004): *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek.
- Ellis, C./Adams, T.E./Bochner, A.P. (2010): Autoethnografie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 345–357. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin.
- Gailberger, S. (2011): *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim/Basel.
- Helfferrich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hirschauer, S. (2010): Die Exotisierung des Eigenen. Kulturosoziologie in ethnografischer Einstellung. In: Wohlrab-Sahar, M. (Hrsg.): *Kulturosoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. Wiesbaden, S. 207–225. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_9
- Jäger, L. (2014): Audioliteralität. Eine Skizze zur Transkriptivität des Hörbuchs. In: Binczek, N./Epping-Jäger, C. (Hrsg.): *Das Hörbuch. Praktiken audioliteralen Schreibens und Verstehens*. München, S. 231–253. https://doi.org/10.30965/9783846753460_015
- Kruse, J. (2009): Die Reflexivität Qualitativer Forschung - oder: Was erfahren wir über uns selbst, wenn wir qualitativ forschen? In: Neises, M./Weidner, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychosomatischen Frauenheilkunde*. Lengerich, S. 13–46.
- Kruse, J. (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel.
- Lehmann, J.F. (2012): Literatur lesen, Literatur hören. Versuch einer Unterscheidung. In: Binczek, N./Epping-Jäger, C. (Hrsg.): *Literatur und Hörbuch*. München, S. 3–13.

- Lösener, H. (2005): Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz? In: *Leseforum Schweiz. Bulletin* 14, S. 42–47.
- Mannheim, K. (2015) [1929]: *Ideologie und Utopie*. 3. Auflage Frankfurt a.M.
- Plummer, K. (2001): The call of life stories in ethnographic research. In: Atkinson, P./Coffey, A./Delamont, S./Lofland, J./Lofland, L. (Hrsg.): *Handbook of ethnography*. London, S. 395–406. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n27>
- Ronai, C.R. (1996): My mother is mentally retarded. In: Ellis, C./Bochner, A.P. (Hrsg.): *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut, S. 109–131.
- Saerberg, S. (2014): Audioethnografie und Autoethnografie. In: Tervooren, A./Engel N./Göhlich M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, S. 167–184. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.167>
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin.
- Schulz, M. (2017): Intersektionalität im Widerstand. Mehrfachpositioniertheit am Beispiel des Zusammenspiels von sozialer Herkunft und Behinderung. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, H. 1, S. 22–34. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i1.03>
- Schulz, M. (2018): *Hören als Praxis. Sinnliche Wahrnehmungsweisen technisch (re-)produzierter Sprache*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19654-7>
- Strauss, A./Corbin, J. (1996) [1990]: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies. Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 29 Jg., H. 1, S. 9–31.
- Weimar, K. (1999): Lesen. Zu sich selbst sprechen in fremdem Namen. In: Bosse, H./Renner, U. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel*. Freiburg, S. 49–62.

Nora Friederike Hoffmann

„Ankommen“ in der postmigrantischen Gesellschaft

Die Analyse von Prozessen der Raumkonstitution an neuen Lebensorten

Making a Life in a Foreign Place

Spatial Constitutions in their Processuality

Zusammenfassung

Das ‚Ankommen‘ an neuen Lebensorten wird in diesem Beitrag nicht als ‚migrantische Zielvorgabe‘, sondern als Geschehen mit einem offenen Ende konzipiert und damit der Anschluss an postmigrantische Gesellschaftsanalysen hergestellt. Es bildet sich über die Konstitution sozialer Räume aus einer Prozessperspektive ab und kann im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie als habituelle Bezugnahme auf den neuen Lebensort empirisch erfasst werden. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie auf der Basis von Fotointerviews, also ohne eine ‚echte‘ Längsschnitterhebung, die Möglichkeit besteht, Zugang zu den vergangenen Orientierungen zu bergen, um Raumkonstitution in ihrer Prozesshaftigkeit rekonstruieren zu können.

Schlagwörter: (Post-)Migration, Raum, narratives Interview, Bild, Fotointerview, Längsschnitt, Dokumentarische Methode

Abstract

Making a life in a foreign place can be seen as an interactive and dynamic process. In order to empirically grasp this phenomenon, the study ‚ZeitRäume/TimeSpaces‘ combines the theory of space by Martina Löw with the praxeological theory of knowledge by Ralf Bohnsack. The article presents photo interviews as an innovative means to gain access to spatial constitutions in their processuality.

Keywords: (post)migration, space, narrative interview, iconography/iconology, photo interview, longitudinal study, documentary method

1 Einleitung¹

Klassische gesellschaftliche Diskurse um Migration implizieren häufig eine bestimmte Erwartung dessen, wie Migrant*innen sich auf ihre neuen Lebensorte einzulassen haben. Diese Erwartung wird dabei zuweilen als „Integrationsimperativ“ (Tewes/Gül 2018, S. 11) charakterisiert, welches eine „einseitige ‚migranti-

sche Bringschuld‘ und Anpassungsleistung“ (Tewes/Gül 2018, S. 11) in Bezug auf Sprache, Erziehung oder Lebensstil mit sich führt. Evamaria Zettl (2019) bestätigt beispielsweise in einer aktuellen Untersuchung zur Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte die auch schon in anderen Schriften belegte monolinguale Norm im Bildungssystem. Kindliche Mehrsprachigkeiten werden „als Ausnahme und Risiko“ (Zettl 2019, S. 137) betrachtet, was sich auch aus Gesetzestexten wie dem Kinderbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (2007, zit. n. Zettl 2019, S. 137) ablesen lässt. So stehen Migrant*innen vor der Aufgabe, sich weitgehend ihrer biographisch erworbenen kulturellen Partikularitäten zu entledigen und mit einer Assimiliationsbewegung der als relativ einheitlich konstruierten gesellschaftlichen Ordnung anzugleichen (Barboza 2016, S. 123). Migrant*innen werden mit ihren (Raum-)Praxen an neuen Lebensorten entweder als nicht selbstbestimmt oder nicht legitim Handelnde aufgefasst und in beiden Fällen als ohnmächtige Akteur*innen konstruiert. Andere Formen, Räume an neuen Lebensorten zu konstituieren, laufen Gefahr, keine Anerkennung zu finden und problematisiert zu werden.

Postmigrantische Ansätze der Gesellschaftsanalyse setzen es sich zum Ziel dieses Dilemma zu überwinden, indem sie „Migrationsforschung als Gesellschaftsforschung“ (Tewes/Gül 2018, S. 7) fassen. Sie sehen „über das Migrantische hinaus [und nehmen; N.H.] die gesamte Gesellschaft und ihre Aushandlungsstrategien – unter dem Eindruck, ein Einwanderungsland geworden zu sein – in den Blick“ (Foroutan 2016, S. 228). Damit „findet eine Dezentrierung statt: weg von der ‚Migrantologie‘ hin zur Untersuchung gesamtgesellschaftlicher Transformation durch Migration“ (Tewes/Gül 2018, S. 8). Eine Gesellschaftsforschung aus postmigrantischer Perspektive steht dabei aber auch vor der Aufgabe, die Untersuchten nicht auf „eine Differenzdimension zu reduzieren“ (Nohl 2018, S. 63) und als „Migrationsandere“ (Mecheril 2010, S. 17) zu konstruieren. Stattdessen gilt es offen zu bleiben für weitere Dimensionen, die ihre Orientierungen bestimmen (Schondelmayer 2019, S. 331f.), dabei aber nicht in die Falle zu tappen, die meist strukturell manifesten Besonderheiten und Marginalisierungserfahrungen, die nach einem Wechsel von Sozial-, Kultur- und Sprachräumen zu erwarten sind, für irrelevant zu erklären.

Den Ausgangspunkt der in diesem Beitrag präsentierten Überlegungen bildet eine Studie, die den Arbeitstitel *ZeitRäume – Die Konstitution von Raum an einem neuen Ort* trägt. Dort wird die Frage gestellt, wie junge Menschen sich nach transnationalen oder nationalen Migrationserfahrungen im Verlauf der ersten Jahre einen Zugang zu einem neuen Lebensort verschaffen (können). Der Begriff des ‚Ankommens‘ soll hier keinesfalls implizieren, dass Prozesse untersucht werden, die irgendwann ihren ‚Abschluss‘ finden und die als gelungene oder weniger gelungene bewertet werden können. Vielmehr ist es das Ziel dieses Projekts, verschiedene „Formen des Ankommens“ (Barboza 2016, S. 125) zu rekonstruieren, die auch einen provisorischen oder dynamischen Charakter aufweisen können (Barboza 2016).

Um die verschiedenen Formen der Raumkonstitutionen beim Zugang zu einem neuen Lebensort in ihrer Gemengelage aus Möglichkeiten und Begrenzungen erkennen zu können, ist deren Analyse mit einem Zugang notwendig, der die Erfahrungen in ihrem Wechselspiel aus Gesellschaft und Akteur*innen begreift. Das method(olog)ische Grundwerkzeug für solch ein Vorhaben bietet eine rekonstruktive Milieuanalyse im Rahmen der Dokumentarischen Methode, die „weder auf der Mikro- noch auf der Makro-, sondern auf einer ‚Meso-Ebene‘ gesellschaftlicher

Analyse anzusiedeln“ (Bohnsack 2014, S. 114) ist und in diesem Rahmen „die Identifizierung einer typisierten Relation zwischen kollektiven Orientierungsrahmen auf der einen und der zugrunde liegenden spezifischen Erlebnisschichtung auf der anderen Seite“ (Amling/Hoffmann 2018, S. 88) zum Ziel erklärt. Auch diese Perspektive stößt aber an einigen Stellen an ihre Grenzen, die in diesem Beitrag, wenn nicht gelöst, so doch zumindest markiert und angegangen werden sollen.

2 Methodisch-methodologische Überlegungen an der Schnittstelle von Raum und Zeit

Eine Raumanalyse aus praxeologischer Perspektive schaut mit einem besonderem Blick auf die im Handeln der Akteure stattfindende Synthese von Raum, der im Anschluss an Martina Löws (2001) Konzeption als *sozialer* Raum gedacht ist. Damit wird einem menschenzentrierten Raumverständnis gefolgt: Es geht nicht um die Analyse von Räumen als einem Zusammenwirken „menschlicher und dinglicher Akteure“ (Kajatzke/Schroer 2015, S. 10, zit. n. Nohl 2016, S. 394; Hervorh. A.-M. N.) an sich, sondern darum, welche Raumkonstitutionen Menschen an neuen Lebensorten möglich sind, was deren Anordnung von Personen und dinglichen Akteuren einschließt.

Die Bezugnahme auf die neuen Lebensorte kann theoretisch als Konstitution von Raum verstanden werden, die wiederum von impliziten Wissensbeständen angeleitet wird. Aus dieser Perspektive konstituiert sich Raum in der Art und Weise, in der Menschen sich handlungspraktisch auf einen neuen Lebensort beziehen bzw. sich habituell zu einem neuen Lebensort ins Verhältnis setzen. Räume lassen sich damit empirisch veranschaulichen über die handlungsleitenden Orientierungen, die das Verhältnis zu einem Ort ausmachen.²

In der Studie ‚ZeitRäume‘, die sich dieser Perspektive verschreibt, geht es nun nicht nur darum zu untersuchen, mit welchen habituellen Wissensbeständen sich Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem neuen Lebensort positionieren, sondern ebenfalls um die Frage, inwiefern sich nach etwa drei bis fünf Jahren Veränderungen in deren Raumsynthese rekonstruieren lassen. Es wird also davon ausgegangen, dass die Bedingungen der Fremdheit an einem neuen Ort die habituellen Wissensbestände irritieren und sie sich dabei verschieben können. In diesem Sinne wird an ein ‚dynamisches‘ Verständnis von Habitus angeschlossen (Rieger-Ladich 2005, S. 289; siehe auch z.B. Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems 2009). In die Forschungsfrage hat eine Zeitperspektive Eingang gefunden und es stellt sich die Frage, wie sich der handlungspraktische Bezug zu einem Ort aus einer Prozessperspektive heraus in den Blick bekommen lässt. Solch eine Perspektive stellt auch Anfragen an die Forschungsmethodologie, die im Abschnitt 2.2 ausgeführt werden sollen. Zuvor geht es im Abschnitt 2.1 aber noch einmal darum, einen Einblick in das Forschungsdesign der Studie ‚ZeitRäume‘ zu liefern.

2.1 Forschungsdesign der Studie ‚ZeitRäume – Die Konstitution von Raum an einem neuen Lebensort‘

Die Studie geht von der Vermutung aus, dass an einem neuen Lebensort Situationen auftauchen „für deren Bewältigung keine Routinehandlungen zur Verfügung stehen“ (Löw 2001, S. 227; ähnlich auch Nohl 2016, S. 403), so dass „alte Gewohnheiten durch neue Routinen ersetzt werden“ (Löw 2001, S. 227). Das Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu erwerben, wie Menschen Zugänge zu einem neuen Lebensort herstellen. Dafür werden die Räume, die die Untersuchten zu Beginn ihrer Zeit am neuen Ort denjenigen Raumkonstitutionen gegenübergestellt, die sich nach einigen Jahren am – nun nicht mehr ganz so neuen – Ort Ausdruck verschaffen.

Um diesen Prozess empirisch greifen zu können, findet das Erhebungsinstrument des Fotointerviews Anwendung. Diese Form des Interviews sieht vor, dass Personen ausgehend von mehreren Bildern in eine selbstläufige Erzählung geraten. Auch andere Untersuchungen verwenden und reflektieren Instrumente bild-induzierter Befragungen im Rahmen dokumentarischer Forschung (z.B. für Gruppendiskussionen: Schäffer 2020; Carnap 2019; Stützel 2019; Przyborski 2018; Michel 2006). Zumeist greifen jene allerdings auf Bilder zurück, die nicht von den Beforschten selbst produziert worden sind,³ da diese sich vor allem für den „komplexen Interaktions- und *Sinnbildungsprozess* zwischen Photo und Rezipierendem, vor dem Hintergrund der je spezifischen konjunktiven Erfahrungen der Gruppe“ (Schäffer 2020, S. 308; Hervorhebung i.O.) interessieren. Zwar werden teilweise auch die Bilder analysiert (z.B. bei Carnap 2019; Schäffer 2020), dabei geht es aber vor allem darum, „die *Bühne*, die die Bilder den Gruppen für die *Aufführung* ihrer impliziten Wissensbestände bieten, (besser) zu verstehen“ (Carnap 2019, S. 124). Die Besonderheit der hier vorgestellten Studie liegt im Unterschied dazu darin, dass private Fotos der Interviewten selbst als Gesprächsanreiz dienen und damit sowohl über die Analyse der jeweiligen Bildserien als auch der Interviewtexte der Zugang zu den Orientierungen der Untersuchten zu finden ist (ein ähnliches Vorgehen nutzt Adeline Hurmaci 2017).⁴

Die Bilder eignen sich nämlich als Weg, das Spacing und die Syntheseleistung der Bildproduzent*innen, also „das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen in Relation zu anderen Gütern und Menschen“ (Löw 2001, S. 230) und die Fähigkeit über „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (Löw 2001, S. 158f.) „Objekte und Menschen zu Räumen zu verknüpfen“ (Löw 2001, S. 113), zu erfassen. Dabei wohnt den Fotos ein Sinn inne, der allein über das Bild vermittelt und durch nichts anderes zu ersetzen ist. Um zu diesem Sinn vorzudringen, wird die Formalkomposition (Bohnsack 2014, S. 168-169) der Bilder analysiert, die es erlaubt, die Platzierung von Menschen und Dingen in Relation zueinander in den Blick zu bekommen.

Die Untersuchten werden dazu aufgefordert zum Interviewtermin, der etwa drei bis fünf Jahre nach ihrem Umzug an den aktuellen Lebensort situiert ist, eine Auswahl von Fotos mitzubringen, die in der ersten Zeit an diesem Ort entstanden sind. Die Vorgaben für die Bildauswahl sind dabei offen gehalten, so dass die Untersuchten eigene Relevanzen etwa hinsichtlich der Frage, wie lange diese ‚erste Zeit‘ weilte, setzen können (ein ähnliches Prinzip der Offenheit kommt z.B. bei der Moderation von Gruppendiskussionen zur Anwendung: Bohnsack 2008, S. 379). Im ersten Teil eines narrativen Interviews werden die Untersuchten dazu

aufgefordert, anhand der Bilder aus ihrer ersten Zeit am neuen Ort zu erzählen. Im zweiten Teil des Interviews soll ein ortsbiographischer Stimulus, der zum Zeitpunkt des Umzugs einsetzt, dazu anregen, den Lebensverlauf bis in die Gegenwart hinein zu erzählen. Zum Abschluss des Gesprächs werden die Interviewten darum gebeten, eine zweite Bildserie zur Verfügung zu stellen, die ungefähr im Zeitraum des Interviews entstanden ist.

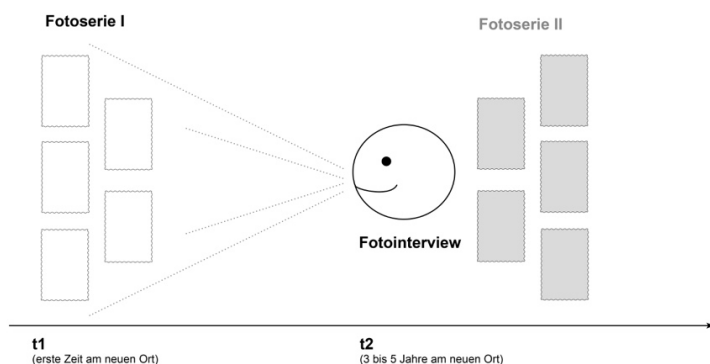


Abb. 1: Forschungsdesign der Studie ‚ZeitRäume‘ (eigene Darstellung)

2.2 Die unauflösbare Formel (Bild+Text)*Zeit? Problematisierung des Forschungsdesigns

Das Design der Studie birgt methodisch-methodologische Herausforderungen, die es hier mit Blick auf die Rekonstruktion von sozialem (Erfahrungs-)Raum und handlungsleitenden Orientierungen aus einer *Prozessperspektive* zu explizieren gilt. Diese lassen sich auf die Formel

$$(\text{Bild}+\text{Text}) \cdot \text{Zeit}$$

bringen und betreffen erstens die Frage, auf welchem Weg Fotoserien und Interviewtext miteinander trianguliert werden können. Diese Herausforderung potenziert sich, wenn die Prozessperspektive hinzutritt. Dann kommt zweitens die Frage auf, inwiefern es valide und möglich ist, mit *einem* Erhebungszeitpunkt ‚vergangene‘ Orientierungen zu rekonstruieren und damit eine ‚pseudolängsschnittliche‘ Perspektive einzunehmen, wenn doch klar zu sein scheint, dass bspw. die Erzählungen zur Vergangenheit im Interview immer von der Perspektive der Gegenwart eingefärbt sind. Gabriele Rosenthal hat diese Frage für Interviewtexte bereits 1995 aufgeworfen und auch die transformative Bildungsforschung verweist an verschiedenen Stellen auf dieses Problem (siehe z.B. die Ausführungen zur „Reinterpretation der Biographie“ nach einem Bildungsprozess von Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015 bzw. die Problematisierung, dass man „nie auf die Anzetzendbedingungen des Bildungsprozesses selbst – ohne den Filter des Bildungsprozesses – zurückgreifen“ könne von Nohl 2006, S. 281).

2.2.1 Text*Zeit in den Interviews

Was erfahren wir aus einem Interview über Erfahrungen in/aus der Vergangenheit? Die Position der Prozessstrukturanalyse, die einen wesentlichen Bezugspunkt für die dokumentarische Interpretation von Interviews darstellt (Nohl 2017, 2005) ist in dieser Frage recht eindeutig. Obgleich die dokumentarische Interpretation von Interviews allerdings in Anknüpfung an die Prozessstrukturanalyse entworfen worden ist, kann deren Umgang mit der retrospektiven Perspektive im Interview aber nicht auf die dokumentarische Methode übertragen werden. Dies möchte ich im Folgenden begründen. Sowohl in der Prozessstrukturanalyse als auch in der dokumentarischen Methode werden narrative Interviews als Erhebungsmethode herangezogen, beide Verfahren teilen zudem die grundlegende Überzeugung, dass nicht nur das relevant ist, was in den Interviewtexten explizit formuliert wird, sondern auch – und vor allem – diejenigen impliziten Gehalte, die diese Äußerungen strukturieren, rekonstruiert werden sollten (Nohl 2005, Abschnitt 4). In beiden Verfahrensweisen gehört zudem die formale Analyse des Interviews bzw. die Trennung der Textsorten in Erzählung, Beschreibung und Argumentation zu den grundlegenden Arbeitsschritten (Schütze 1983), sie wird aber mit unterschiedlichen Theoriebezügen begründet.

Fritz Schütze greift für die *Prozessstrukturanalyse* auf erzähltheoretische Grundlagen zurück, wenn er argumentiert, dass die Stegreiferzählung deswegen nah an den Erfahrungen der Interviewten liege, weil sich diese im Erzählen in die Ereigniszusammenhänge ‚verwickeln‘ (z.B. Schütze 1987, S. 39ff.; Schütze 1977, S. 5). Die „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen“ stehen allerdings, so Schütze (1987, S. 14), „dem Erleben [...] besonders nahe[.]“ (ebd.), sind aber nicht mit ihnen identisch. Auch Franz/Griese (2010, S. 304) weisen in ihrer Rezeption der Prozessstrukturanalyse die „naive Vorstellung“ zurück, dass deren Vertreter*innen davon ausgehen würden, dass Erzählungen tatsächlich den vergangenen Handlungsablauf wiedergeben könnten.⁵ Sie formulieren des Weiteren:

„Das Alltagswissen wird von „retrospektive[n] Deutungen überlagert [...]“; es versteht die von ihm erfaßten Gegenstände und Ereignisse der Alltagswelt mit den Werten der Normalität, der routinemäßigen Erwartbarkeit oder doch zumindest der plausiblen Möglichkeit, der kausalen Verknüpftheit, der technischen Wirksamkeit und der moralischen Notwendigkeit“ (Schütze 1976, S. 52f.). Normatives, Gesellschaftliches, so wird nun angenommen, „überschreibt“ quasi die Wissensbestände des Alltags, eine Position, die schließlich bis hin zu den Interpretationsverfahren Resonanz findet (Wissensanalyse, s.u.).“ (Franz/Griese 2010, S. 281)

Die Prozessstrukturanalyse schließt die Möglichkeit, mittels der Retrospektive in einem narrativen Interview die Handlungspraxis der Vergangenheit erfassen zu können, also aus. Da diese Methode aber den Zugang zu den *Haltungen* eines Menschen *zur eigenen Biographie* sucht, blockiert dies auch nicht die Erkenntnis. Wenn es darum geht, die „Rekonstruktion von Identität bzw. [...] identitätsbildende Erfahrungsaufschichtung“ (Franz/Griese 2010, S. 286) zu erfassen, dann ist die „aktuelle theoretische Be- oder Verarbeitung von Erfahrungen, Situationen, Lebensabschnitten“ (ebd., Hervorhebung N.H.) eines Biographieträgers kein Hindernis, sondern im Gegenteil ein Aspekt von besonderer Relevanz.

Bei der *dokumentarischen Interpretation* von Interviews wird die Textsortentrennung über den Bezug auf die Wissenssoziologie Mannheims und die zwei verschiedenen Wissensarten begründet. Denn die

„Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis, wie sie in Erzählungen und Beschreibungen zu rekonstruieren ist, ist derart an diese Handlungspraxis, an das handlungspraktische Wissen und die Selbstverständlichkeiten des Informanten gebunden, dass sie von diesen nicht kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann. Ein solches praktisches oder ‚konjunktives Wissen‘ (Mannheim 1980) erschließt sich uns nur dann, wenn wir entweder direkt die Handlungspraxis beobachten, oder auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen zu dieser Handlungspraxis gelangen (vergleiche Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 14). Die Erzählungen und Beschreibungen im narrativen Interview dienen also dazu, das praktische oder ‚konjunktive Wissen‘ der Interviewten zu erheben.“ (Nohl 2005, Abschnitt 5)

Auch wenn die Prozessstrukturanalyse und die dokumentarische Interpretation von Interviews also einige Grundannahmen und Arbeitsschritte gemeinsam haben, unterscheiden sie sich doch in wesentlichen Punkten, die sich auch in der Studie ‚ZeitRäume‘ abbilden. Bei der dokumentarischen Interpretation der Interviews stehen erstens nicht die konkreten Lebensgeschichten der Interviewten im Mittelpunkt und es wird zweitens auch nicht versucht, deren Perspektiven auf ihre eigene Biographie zu erheben. Stattdessen geht es in der Studie ‚ZeitRäume‘ darum, diejenigen habituellen Wissensbestände zu analysieren, mit denen sich Menschen neue Lebensorte erschließen – und dies zugleich in einem Zusammenhang mit bestimmten Sozialisationsbedingungen bzw. ‚konjunktiven Erfahrungsräumen‘ zu untersuchen. Der Fokus liegt damit bei der dokumentarischen Interpretation von Interviews drittens nicht auf der Identitätsaufschichtung von Individuen bzw. auf deren „Sinnsetzungsprozesse[n]“ (Sackmann 2007, S. 204, zit. n. Kade/Hof 2020, S. 241), sondern, – obgleich Individuen befragt werden – auf der Erfassung kollektiver Prozesse. Obwohl Interviews geführt werden, wird danach gefragt, inwiefern sich die in den Interviews aufscheinenden Orientierungen zu Typen kollektiver Orientierungen verdichten lassen, die dann wiederum in ihrer Genese betrachtet werden. Es geht in der Studie ‚ZeitRäume‘ darum, verschiedene Zugangsweisen zu neuen Lebensorten zu typisieren und darüber hinaus diejenigen strukturähnlichen Erfahrungen zu bergen, die diese soziogenetisch bedingen. Und diese Zugangspraxis lässt sich als kollektiver Prozess nur dann erfassen, wenn es gelingt, der Prozesshaftigkeit einer biographischen Erzählung auf die Spur zu kommen und so einen Zugang zu den ‚vergangenen‘ Raumkonstitutionen zur ersten Zeit am neuen Ort zu schaffen, die dann den aktuellen Raumkonstitutionen gegenübergestellt werden.⁶

Diese Überlegungen zeigen, dass in der Prozessstrukturanalyse und in der Dokumentarischen Methode die Frage der je retrospektiven Perspektive ein anderes Gewicht erhält. Während die retrospektiven Deutungen der eigenen Biographie für das eine Verfahren einen Erkenntnisgewinn versprechen, ist das andere Verfahren auf eine Möglichkeit angewiesen, dann, wenn es darum geht, zu ‚vergangenen Orientierungen‘ vorzudringen, diese vom ‚Schleier der gegenwärtigen Erzählperspektive‘ zu befreien. Die bisherige Biographieforschung mit der Dokumentarischen Methode konnte den Blick dafür schärfen, dass die dokumentarische Interpretation der Interviewtexte allein nicht ausreicht, den *Prozessen* von Raumkonstitutionen auf die Spur zu kommen. Ich möchte nun in den folgenden Abschnitten ein Verfahren vorstellen, welches diese Herausforderung zu minimieren versucht und auf der Triangulation von Bild und Text basiert.

2.2.2 Bild*Zeit in den Fotos

Der Bildwissenschaftler Hans Belting (2003, S. 55) äußerte den Gedanken, dass Bilder „eine Zeitform in sich“ trügen und insofern direkt auf diejenigen Gegebenheiten verwiesen, unter denen sie entstanden sind. Damit belegen die Bilderzeugnisse aber zugleich, „dass der Wandel die einzige Kontinuität“ (Belting 2003, S. 12) sei, über die der Mensch verfüge: „Die Bilder lassen keinen Zweifel daran, wie veränderlich sein Wesen ist. So kommt es, daß er die Bilder, die er erfindet, bald wieder verwirft, wenn er den Fragen nach der Welt und nach sich selbst eine neue Richtung gibt“ (Belting 2003, S. 12).

Aus dieser Perspektive scheinen die Fotos aus der Bildserie I zunächst einen vielversprechenden Zugang zur vergangenen Handlungspraxis der Befragten darzustellen. Führt man sich allerdings vor Augen, auf welchem Wege diese privaten Fotos zu Forschungsdokumenten geworden sind, dann zeigt sich, dass sie, ähnlich wie die Interviews, von der gegenwärtigen Perspektive der Untersuchten geprägt sind. Die Bilder der ersten Serie sind zwar nicht in der Jetzt-Zeit entstanden, wurden aber in der Gegenwart ausgewählt. D.h., dass, um mit Hans Belting (2003, S. 12) zu sprechen, zwischen t1 (der ersten Zeit am neuen Ort) und t2 (drei bis fünf Jahre später) diejenigen von ihnen ‚verworfen‘ worden sind, die sich als weniger kompatibel zu der Richtung, die der Mensch inzwischen eingeschlagen hat, erweisen und stattdessen diejenigen für die Forschung authentisiert werden, zu denen die Untersuchten aktuell eine habituelle Passung erfahren. Denn: Private Fotos, die uns als Forscher*innen zugänglich gemacht werden, haben mehrere „Etappen der Selektivität“ (Bohnsack 2009, S. 76) durchlaufen, die teilweise in Richtung der Gegenwart weisen. Zuerst im Moment der Ablichtung durch die Entscheidung, ein bestimmtes Sujet in einer bestimmten Weise zu fotografieren und kein anderes (was direkt auf die erste Zeit am neuen Ort verweist), dann gegebenenfalls durch eine anschließende Bearbeitung der Bilder, durch die Entscheidung, genau diese Fotos aufzubewahren und andere wiederum zu löschen oder unsortiert in den Tiefen diverser Speichermedien verschwinden zu lassen und – last but not least – durch die Auswahl für die Forscher*innen im Nachhinein. In all diesen Auswahlritten spiegeln sich die stilistischen Präferenzen des Habitus der Bildproduzent*innen, die sich „in ihrer Selektivität zunehmend [verdichten und steigern]“ (ebd.). Aus den ausgewählten Fotos lässt sich der Orientierungsrahmen der Beforschten rekonstruieren – er ist aber, aufgrund des Selektionsprozesses der Bilder – ebenso von der Erzählzeit bzw. Gegenwart überlagert, wie es die Ausführungen zur erzählten Zeit in den Interviews sind und darüber hinaus abhängig von derjenigen konstituierenden Rahmung, die sich im Zusammenspiel zwischen Forscherin und Beforschten in der Erhebungssituation (inklusive der Kontaktaufnahme und Vorgespräch) interaktiv herstellt.

2.2.3 (Bild+Text)*Zeit. Ideen für eine Auflösung nach X

Die Prozessperspektive, die der Fragestellung der Studie inhärent ist, obgleich nur 1,5 Erhebungszeitpunkte vorliegen, gestaltet sich als Herausforderung. In diesem Abschnitt möchte ich nun aber eine Idee dazu vorstellen, wie ich es dennoch für möglich halte, den Raumkonstitutionen der Beforschten zur ersten Zeit am neuen Ort näher zu kommen.

Um sich allein auf der Basis eines Interviews an die Orientierungsrahmen der Vergangenheit anzunähern ist es bei mit der Dokumentarischen Methode arbei-

tenden Wissenschaftler*innen üblich (wie auch bei Fritz Schütze vorgeschlagen), den Fokus auf narrative Passagen zu legen und damit diejenigen Interviewpassagen zu fokussieren, die der Erlebnisqualität am nächsten stehen (z.B. Schütze 1987; Nohl 2017). Darüber hinaus wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, im Erzählvorgang zwischen „den damaligen theoretischen und evaluativen Anstrengungen und der jetzigen aktuellen Bewertungs- und Reflexionsaktivitäten“ (Schütze 1987, S. 178) zu unterscheiden. Mit diesem Vorgehen wird es möglich, in einem gewissen Maße zu kontrollieren, in welchen Passagen sich ein Interviewter erzählerisch in die Vergangenheit zurück begibt. Trotz alledem birgt dieses Vorgehen Grenzen. Laut Gabriele Rosenthal bietet sich die Erinnerung „je nach Gegenwartsperspektive anders dar“ (Rosenthal 2010, S. 200f.), so dass es zu unterscheiden gilt „zwischen der erlebten und der erzählten Vergangenheit, auch wenn diese beiden Ebenen nicht voneinander zu trennen sind bzw. jede in der Gegenwart präsentierte Vergangenheit durch die Gegenwartsperspektive bedingt ist und umgekehrt die Gegenwart durch die Vergangenheit determiniert ist.“ (Rosenthal 2010, S. 201). Ralf Bohnsack betont zudem den grundlegend interaktiven Charakter eines Interviews, der auch eine autobiographische Stegreiferzählung bestimmt: Diese werde immer für ein (wenn auch sehr verallgemeinertes) imaginiertes Gegenüber entfaltet (2014, S. 116) und ist dementsprechend abhängig von derjenigen Rahmung, die im Entstehungsprozess des Interviews hergestellt wird.

Trotz dieser Bedenken ist es m.E. nicht unmöglich, auch der vergangenen Handlungspraxis *nahe* zu kommen. Dabei hilft die Triangulation der teilbiographischen Interviews mit den beiden Bildserien, von denen die erste in der Vergangenheit (der erzählten, ersten Zeit am neuen Ort) und die zweite in der Gegenwart (der Erzählzeit des Interviews) entstanden ist. Die Fotos selbst mögen zwar in der Gegenwart ausgewählt worden sein, die Auswahl der Bilder zum Zeitpunkt des Interviews mag damit die Bilder eingefärbt oder überlagert haben. Sie kann allerdings die Habitus der Bildproduzent*innen zu ihrer Entstehungszeit nicht vollständig tilgen, denn dieser kommt in der Formalkomposition zum Ausdruck. Die Bilder verfügen über eine Eigengesetzlichkeit, die durch die nachträgliche Auswahl nicht vollständig überformt werden kann. Sie enthalten also immer ‚Spuren‘ der Vergangenheit. Obgleich der Zugang zu den Orientierungen bzw. Räumen der Vergangenheit in der Bildserie I durch den Auswahlzeitpunkt in der Gegenwart womöglich verschleiert ist, so ist er doch nicht komplett verschlossen, d.h. in den Bildern dokumentieren sich nach wie vor vergangene Interaktionen⁷ zwischen Personen oder Personen und ihrer Umwelt, die es zu bergen gilt.

Das Forschungsdesign der Studie stellt die Grundlage für ein triangulierendes Vorgehen dar. Die beiden Zeitebenen (t1 und t2) und die beiden Materialsorten (Bild und Text) eröffnen einen Weg, den Zugriff auf die Orientierungsrahmen zur ersten Zeit am neuen Ort methodisch zu kontrollieren. Dies geschieht, in dem jeweils *durch die Gemeinsamkeiten der Raumkonstitutionen zwischen t1 und t2 hindurch versucht wird, die Unterschiede in den habituellen Bezugnahmen auf den Ort im Laufe der Zeit zu finden und darüber hinaus auch die Erkenntnisse aus der Bild- und der Textinterpretation gegeneinander zu halten*. Dieses Vorgehen möchte ich abschließend in seiner Dreischrittigkeit nachvollziehen und anhand von Ausschnitten des Falls *Yen Luo* illustrieren.

Yen Luo ist zum Zeitpunkt des Fotointerviews 31 Jahre alt. Sie wurde in China geboren und hat dort ein naturwissenschaftliches Fach studiert. Ihren PhD hat sie in einer internationalen Forschergruppe in einem nordeuropäischen Land

erworben, wo sie auch ihren deutschen Mann kennenlernte. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Yen Luo seit etwa 18 Monaten in A-Stadt, einer Großstadt in Mitteleuropa, wo ihr Mann Arbeit an der Universität gefunden hat. Der gemeinsame Sohn wurde dort geboren und ist zum Zeitpunkt des Interviews zehn Monate alt.

Komparative Bildanalyse: Arbeitsschritt 1

Im ersten Arbeitsschritt werden die Bilder vor dem Hintergrund der Fragestellung analysiert, welche Raumkonstitutionen bzw. handlungspraktischen Bezugnahmen auf den neuen Lebensort sich rekonstruieren lassen, wobei ein komplexes System komparativer Analysen zur Anwendung kommt.

Es geht darum, das übergreifend Gemeinsame der Raumkonstitutionen eines Falls A zum Zeitpunkt t1 herauszuarbeiten, in dem die Fotos der selben Bildserie miteinander verglichen werden. Zugleich gilt es, die Spezifik dieser Raumkonstitution vor dem Hintergrund anderer Fälle (B, C, D usw.) zu konturieren.

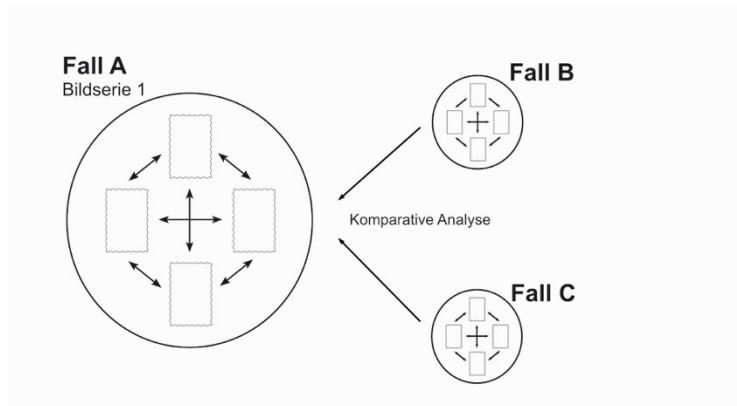


Abb. 2: Fallinterne und fallexterne komparative Analyse der Bildserie 1 (t1)

Um zu den Raumkonstitutionen des Falls A zum Zeitpunkt t2 vorzudringen, werden die Fotos der zweiten Bildserie des Falls A vergleichend betrachtet und die sich dort ausdrückenden Raumkonstitutionen vor dem Hintergrund anderer Fälle geschärft.

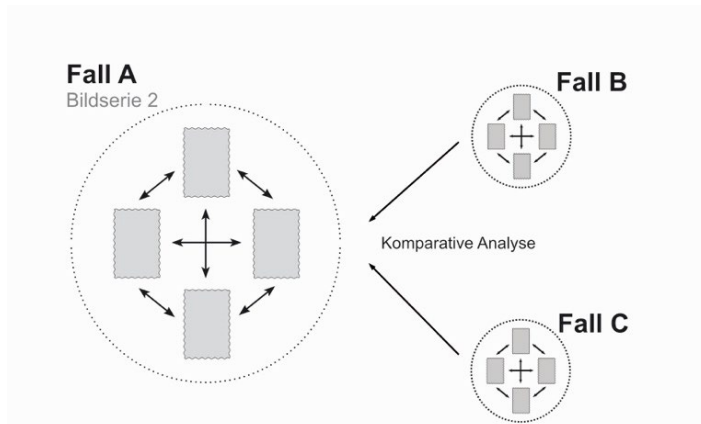


Abb. 3: Fallinterne und fallexterne komparative Analyse der Bildserie 2 (t2)

Parallel dazu liegt das Augenmerk aber auch darauf, die beiden Bildserien des Falls A miteinander zu vergleichen. Hier liegt der Fokus zunächst auf den Homologien zwischen den Raumkonstitutionen zu t1 und t2, die sich möglicherweise deshalb ergeben, da der Habitus zur Zeit der Auswahl (in unmittelbarer Nähe zum Interview), die Bildserie I überlagert. In einem weiteren Schritt geht es dann darum, durch die Überlagerung hindurch, zu den Kontrasten der in den Bildern konstituierten Räume vorzudringen, die auf unterschiedliche Raumkonstitutionen im Laufe der Zeit hindeuten.

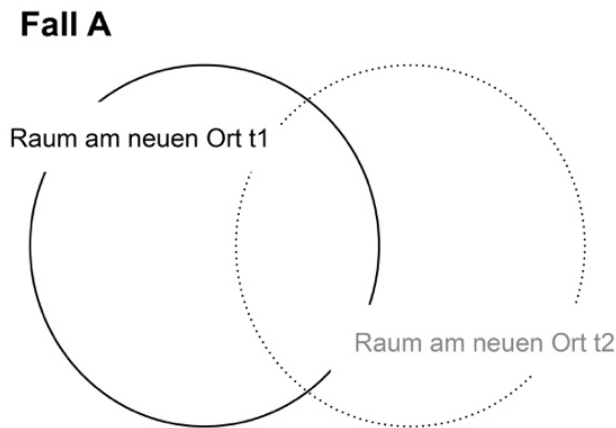


Abb. 4: Homologien und Kontraste in den Raumkonstitutionen zu t1 und t2⁸

Yen Luo zeigt in der *ersten Bildserie* Fotos, auf denen ihre engsten Sozialbeziehungen zu sehen sind. Es wird kaum mehr Fläche abgebildet, als die Personen selbst in Anspruch nehmen bzw. als zu ihrer Privatheit gehört. In den meisten Bildern lassen sich keine (oder nur sehr kurze) Fluchtlinien erkennen, es entsteht kaum der visuelle Eindruck von Tiefe und Dreidimensionalität: So bleibt der Blick

der Betrachter*innen bei den Abgebildeten stehen. Die Umgebung der Abgebildeten wirkt ‚aus den Fugen geraten‘, was zumeist durch eine schiefe Horizontlinie oder leichte Unordnung hervorgerufen wird. Es zeigt sich, dass der Fokus auf den abgebildeten Personen liegt und deren Umgebung demgegenüber in der Komposition des Bildes weniger Relevanz erhält. Yen Luo präsentiert im Gegensatz zu anderen Fällen keinen touristischen Zugang zu ihrem neuen Lebensort, der einen weiteren Teil des Stadtbildes durchmisst, sondern das Austarieren ihrer engsten Sozialbeziehungen als prägend für die erste Zeit in A-Stadt. Die Lebensbereiche der Partnerschaft mit der gemeinsamen Wohnung und dem gemeinsamen Kind stellen zur ersten Zeit am neuen Ort die wesentlichen Elemente von Yens Raumkonstitution dar. In der *zweiten Bildserie* des Falls *Yen Luo* werden ebenfalls stets Personen abgebildet, der Kreis der Abgebildeten erweitert sich allerdings um weitere Familienangehörige. Zudem wird die Umgebung der Personen nun relevant. Generell vergrößert sich die Zahl der abgebildeten Quadratmeter und auch das Stadtbild oder touristischen Sehenswürdigkeiten sowie weiteren Personen stellt nun eine Komponente der Planimetrie der Fotos dar. Yen Luo setzt sich in der zweiten Bildserie in eine Relation aus (erweiterter) Familie und (stereotyp) kulturspezifischen Gütern und Praxen ihres neuen Lebensorts.

Komparative Textanalyse: Arbeitsschritt 2

Im *zweiten Arbeitsschritt* wird ein ähnliches Vorgehen auf die *Interviewtexte* angewandt. Auch hier wird komparativ gearbeitet, um die Raumkonstitutionen der Interviewten zu den Zeitpunkten t1 und t2 herauszuarbeiten.

Der erste Teil des Interviews ist auf die Rezeption der Fotos ausgelegt. Die dabei entstehenden hochnarrativen Passagen, die die erste Zeit am neuen Ort betreffen, werden im Vergleich mit anderen Fällen in ihren Orientierungsgehalten rekonstruiert. Im zweiten Teil des Interviews, der durch einen ortsbiographischen Stimulus eingeleitet wird und dessen Erzählungen und Beschreibungen an den Zeitpunkt des Interviews heranreichen, können im Vergleich mit den anderen Fällen des Samples Raumkonstitutionen der Jetzt-Zeit herausgearbeitet werden. Auch bei der dokumentarischen Interpretation der Interviews liegt der Fokus bei der Analyse narrativer Passagen zunächst darauf, die Gemeinsamkeiten zwischen den Raumkonstitutionen zu t1 und t2 zu rekonstruieren, um dann – analog zum Vorgehen bei den Bildern – durch die Überlagerung hindurch zu den Kontrasten der Raumkonstitutionen vorzudringen.

Das *Interview* mit *Yen Luo* vermittelt einen Eindruck davon, dass ihr Partner eine Ressource bei der Konstitution gemeinsamer Handlungsräume darstellt. Es lässt sich aber zugleich rekonstruieren, dass dieser gemeinsame Handlungsraum die Möglichkeit begrenzt, individuelle Handlungsräume zu konstituieren. In beruflicher Hinsicht kann Yen Luo in A-Stadt nicht direkt an ihre Tätigkeiten und Fähigkeiten anknüpfen, sondern sieht sich Herausforderungen (intellektueller, sprachlicher und körperlicher Art) gegenüber. Yen ist daran orientiert, von ihr wahrgenommenen Anforderungen zu entsprechen, was stets ein Enaktierungspotenzial bereitstellt. Dass im Zusammenhang mit der Schwangerschaft und dem Berufsleben am neuen Ort nun divergierende Anforderungen an sie gestellt werden, denen sie kaum im gleichen Maße gerecht werden kann, führt dazu, dass ihre Orientierungen ins Wanken geraten und bspw. das Berufsfeld aus dem positiven Horizont rückt. Yen Luos Routinen der Raumkonstitution werden damit irritiert. Sie befindet sich in einer Krise und steht vor der Aufgabe, sich neue Raum-

routinen zu erarbeiten. Ihr Gefüge aus Lebewesen und sozialen Gütern ist in der ersten Zeit in A-Stadt äußerst fragil und beruht fast ausnahmslos auf der Paarbeziehung. Der physische und soziale Raum, den Yen bespielt, ist überschaubar: Sie zieht sich in die Paarbeziehung und Mutterschaft zurück. Erst nach der Geburt des Sohnes und mit der Aufnahme längerer Besuche ihrer Eltern lässt sich eine Öffnung erkennen. Die Eltern werden als Ressource wahrgenommen, deren Babysittertätigkeiten Yen die Möglichkeit eröffnen, täglich einen Sprachkurs zu besuchen, der als individueller Handlungsraum fungiert. Die Eltern stehen aber zugleich für das Dilemma, in dem Yen sich als Chinesin in Deutschland wahrnimmt. Sie versucht eine Balance im Spannungsfeld von als chinesisch und deutsch erfahrenen Normen zu schaffen, ist aber über ihre chinesischen Eltern mit den chinesischen Normen konfrontiert.

Der mediale Blick auf Raumkonstitutionen im Prozess: Arbeitsschritt 3

Abschließend können im *dritten Arbeitsschritt* Vergangenheit und Gegenwart im *Zusammenspiel der Bilder und Interviewtexte* wechselseitig betrachtet werden. Dabei werden vor allem diejenigen Erkenntnisse berücksichtigt, die sich trotz der verschiedenen Materialsorten aufeinander beziehen, d.h. unter einem gemeinsamen Orientierungsrahmen subsumieren lassen (zur Triangulation von Bild und Text in der dokumentarischen Methode siehe auch Hoffmann 2015). Die Zugänge zu den Raumkonstitutionen des Falls A zum Zeitpunkt t1 (in der Vergangenheit), die sich aus der Integration bild- und textanalytischer Schritte ergeben (Böder/Pfaff 2018), lassen sich dann darüber wechselseitig absichern, dass sie in einem übergreifenden Orientierungsrahmen aufgehen. Nun gilt es, zu verfolgen, inwiefern sich die Räume in der ersten Zeit am neuen Ort von denjenigen unterscheiden, die nach einigen Jahren konstituiert werden, um unterschiedliche Wege des ‚Ankommens‘ nach einer transnationalen oder nationalen Migrationserfahrung herausarbeiten zu können. Dieser Schritt einer sinngenetischen Typenbildung, in der Prozesse der Raumkonstitution verschiedener Fälle im Vergleich rekonstruiert werden sollen, steht bislang allerdings noch aus.

3 Zusammenfassung

Das Forschungsprojekt ‚ZeitRäume – Die Konstitution von Raum an einem neuen Ort‘ findet seine konzeptionelle Basis in der Perspektive einer postmigrantischen Gesellschaft, was zugleich den Grundgedanken mit sich bringt, dass das ‚Ankommen‘ an einem neuen Ort nur als Geschehen mit einem offenen Ende zu verstehen ist (siehe dazu auch Barboza 2016), das aber, so eine Grundannahme der Studie, über die Konstitution sozialer Räume im Prozess empirisch zu erfassen ist.

Auf der grundagentheoretischen Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie wird der Raumbegriff auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen formuliert und darüber die Frage gefasst, inwiefern die Untersuchten mit ihrem habituell verankerten Raumhandeln überhaupt an gesellschaftlich vorstrukturierte Räume anschließen können und dürfen. Angesiedelt an der Schnittstelle

zwischen akteurs- und gesellschaftsbezogenen Perspektiven, liefert dieser Zugang auch die Möglichkeit, den „Wandel der Gesellschaft nach erfolgter Migration [...], mit ihren Transformationen und den darauffolgenden Reaktionen“ (Foroutan 2016, S. 236) aus der Akteursperspektive zu betrachten.

Um aber aus dieser Perspektive auf den spezifischen Forschungsgegenstand – also den Prozess des Ankommens an einem neuen Lebensort – blicken zu können, sind methodisch-methodologische Reflektionen notwendig geworden. Die Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern ohne eine Längsschnittperspektive (i.S. mehrerer Kontakte zwischen Forscher*innen und Forschungspartner*innen im Lauf einiger Jahre) die Möglichkeit besteht, Zugang zu vergangenen Orientierungen zu bergen, um Prozesse der Raumkonstitution an neuen Lebensorten rekonstruieren zu können, führten letztendlich zu einem experimentell gewagten und komplexen Forschungsdesign, welches sich nun im Fortlauf der Studie bewähren muss und weiter diskutiert werden wird.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Dr.in Heike Kanter für die wertvolle Diskussion dieses Artikels.
- 2 Dabei spreche ich bewusst nicht von ‚Raumorientierungen‘. Wenn Raum nach Löw bereits das Ergebnis habituer Routinen und damit eine Handlungskategorie an sich darstellt, dann wird es obsolet, durch den Orientierungsbegriff erneut auf die handlungspraktische Komponente zu verweisen. ‚Raumorientierung‘ würde ich in dieser Hinsicht als einen Pleonasmus verstehen.
- 3 Die Ausnahmen stellen hier die Arbeiten von Kevin Stützel (2019) und Aglaja Przyborski (2018) dar.
- 4 Sie interessiert aber die Identitätsstruktur ehemaliger Arbeiter*innen der DDR 25 Jahre nach den Wende: Es geht ihr, anders als meinem Projekt nicht um die Rekonstruktion eines Prozesses, sondern darum, welche Orientierungsrahmen sich im Umgang der DDR-Arbeiter*innen mit ihrer „heute tendenziell diskreditierten Realität bzw. Lebensgeschichte“ (Hurmaci 2015, S. 6) über die Rezeption ihrer privaten Bilder dokumentieren.
- 5 Auch Rosenthal geht davon aus, dass allein die „Übersetzung einer Erinnerung in die sprachliche Form einer Erzählung“ (Rosenthal 2010, S. 200f.) stets zu einem Unterschied führe.
- 6 Das Mittel der Wahl wäre natürlich eigentlich eine Längsschnittuntersuchung, bei der eine „Serie von biographischen Erzählungen“ (Kade/Hof 2020, S. 253f.) erhoben wird, die allerdings (und das Argument ist kein wirklich zufriedenstellendes) aus forschungsökonomischen Gründen in diesem Fall (wie so oft) nicht zu realisieren war. Jochen Kade und Christiane Hof (2020) entwerfen mit solchen Biographieserien im Hinterkopf ein ‚relativiertes‘ Biographieverständnis, in dem sie Biographie nicht allein „über die subjektive Darstellung, die Menschen ihrem Leben geben“ (ebd., S. 247) definieren, sondern über die „*Betonung des Zeitbezugs* der dargestellte Lebensordnung“ (ebd.).
- 7 Hurmaci (2018) spricht in diesem Zusammenhang von „Interaktionsmomenten“ (S. 214). Mit dem Begriff der Interaktion möchte ich demgegenüber darauf verweisen, dass die Raumkonstitution auf der Basis habituer Wissensbestände nicht als etwas Momenthaftes, Situatives gedacht ist, sondern ich stattdessen unter Berücksichtigung der Trägheit des Habitus, davon ausgehe, dass diesen ein relativ langfristiger und übergreifender Charakter eigen ist, der allerdings im Moment der Ablichtung eingefangen wird.
- 8 Der Nachteil dieser Serie von Abbildungen liegt darin, dass diese in ihrer vereinfachenden Systematik ein gestuftes Vorgehen signalisieren. Tatsächlich laufen allerdings alle Vergleiche mehr oder weniger parallel ab.

Literatur

- Amling, S./Hoffmann, N.F. (2018): Milieuanalyse im Kontext von Dokumentarischer Methode und Praxeologischer Wissenssoziologie. In: Müller, S./Zimmermann, J. (Hrsg.): *Milieu revisited – Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse*. Wiesbaden, S. 79–112. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_4
- Barboza, A. (2016): ¿Cuándo llegare? Topographien des Ankommens. In: Barboza, A./Eberding, S./Pantle, U./Winter, G. (Hrsg.): *Räume des Ankommens. Topographische Perspektiven auf Migration und Flucht*. Bielefeld, S. 123–136. <https://doi.org/10.14361/9783839434482-008>
- Belting, H. (2003): *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. 4. Auflage Ludwigsburg.
- Böder, T./Pfaff, N. (2018): Dokumentarische Forschung mit Printmedien. Zum Verhältnis von Bild und Text in der sinngenetischen Typenbildung und sozialhistorischen Kontextualisierung. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen, S. 280–297. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.18>
- Bohnsack, R. (2008): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Auflage Hamburg, S. 369–384.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Einleitung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen, S. 9–24.
- Carnap, A. (2019): *Genderfiktionen. Eine rekonstruktive Studie zum konjunktiven Imaginären von Lehrer*innen und den Funktionsweisen von Geschlechtlichkeit in schulischen Handlungsräumen*. (Unveröffentlichte Dissertation). Erlangen/Nürnberg.
- Foroutan, N. (2016): *Postmigrantische Gesellschaften*. In: Brinkmann, H.U./Sauer, M. (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden, S. 227–254. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05746-6_9
- Franz, J./Griese, B. (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 271–317. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_13
- Hoffmann, N.F. (2015): „There is no magic in triangulation“ – Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, S. 325–342. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05kr.16>
- Hurmaci, A. (2015): *Rückblick durch Bilder auf das Leben in der DDR. Eine Fallstudie anhand biographischer Fotointerviews für einen neuen Blick auf die Identitätsfrage*. (Unveröffentlichte Zusammenfassung der in französischer Sprache verfassten Dissertation). Paderborn.
- Hurmaci, A. (2017): *Retour en images sur la vie en RDA. Une étude de cas à partir de photo-interviews biographiques pour une nouvelle approche de la question identitaire*. (Dissertation). Paderborn. <http://digital.ub.uni-paderborn.de/ubpb/urn:urn:nbn:de:hbz:466:2-29435> (04. Dezember 2020)
- Hurmaci, A. (2018): Typenbildung auf der Grundlage mehrdimensionaler Triangulation und Kategorienbildung. Neue Wege im Kontext der Posttransformationsforschung. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen, S. 204–218.

- Kade, J./Hof, C. (2020): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologie qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, S. 214–266. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx2zx.15>
- Kajetzke, L./Schroer, M. (2015): Die Praxis des Verräumlichens. Eine soziologische Perspektive. In: Europa regional, 21. Jg., H. 1–2, S. 9–22.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P./do Mar Castro Varela, M./Dirim, I./Kalpaka, A. (Hrsg.): Migrationspädagogik (pp. 7–22). Weinheim, S. 7–22.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: Bildungsforschung, 2. Jg., H. 2.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2016): Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 92. Jg., H. 3, S. 383–407. <https://doi.org/10.1163/25890581-092-03-90000002>
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nohl, A.-M. (2018): Sozialer und physischer Raum in mehrdimensional pluralen Gesellschaften. In: Tewes, O./Gül, G. (Hrsg.): Der soziale Raum der postmigrantischen Gesellschaft. Weinheim, S. 60–79.
- Nohl, A.-M./Rosenberg, F.v./Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatisch-praxeologische Reflexionen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>
- Przyborski, A. (2018): Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung. Oldenbourg.
- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus. Pierre Bourdieus Habitus-theorie im Lichte neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25. Jg., H. 3, S. 281–296.
- Rosenthal, G. (2010): Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In: Giese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 197–218. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_10
- Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Schäffer, B. (2020): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. 2. Auflage Opladen, S. 201–232. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx2zx.17>
- Schondelmayer, A.-C. (2019): Potenziale der dokumentarischen Methode für die Forschung zu FluchtMigration. In: Behrens, B./Westphal, M. (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden, S. 319–339. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26775-9_16
- Schütze, F. (1976): Theoretische und methodische Grundzüge kommunikativer Sozialforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. München, S. 10–87.

- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien. Bielefeld.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Kurseinheit 1. Studienbrief der FernUniversität in Hagen.
- Stützel, K. (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25732-3>
- Tewes, O./Gül, G. (2018): Auf dem Weg zur sozialräumlichen Analyse der postmigrantischen Gesellschaft. In: Tewes, O./Gül, G. (Hrsg.): Der soziale Raum der postmigrantischen Gesellschaft. Weinheim, S. 7–14.
- Zettl, E. (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27031-5>

Christina Winter

Zwischen Teilnahme und Beobachtung

Die Rolle einer mehrsprachigen Forscherin in der Ethnografie sprachlicher Bildung im Elementarbereich

Between Participation and Observation

The role of multilingual researchers in the ethnography of early language education

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird die Rolle der Ethnograf*in als mehrsprachige Akteur*in für die (Ko-)Konstruktion sprachlicher Bildung im Elementarbereich untersucht. Ausgehend von der Frage, inwiefern mehrsprachige Forscher*innen die im Feld anzutreffenden sprachlichen Praktiken beeinflussen, werden die Potenziale von Partizipation in der Ethnografie sprachlicher Bildung diskutiert.

Schlagwörter: Ethnografie, teilnehmende Beobachtung, Elementarbereich, Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit

Abstract

This paper examines the role of ethnographic researchers as multilingual actors in the (co-)construction of language education in early childhood. Based on the question of the extent to which multilingual researchers influences the language practices that can be found in the field, the potentials of the dimensions of participation in ethnographic research of early language education are discussed.

Keywords: Ethnography, Participant Observation, Early Childhood Education, Language Education, Multilingualism

1 Einleitung

Seitdem die Erforschung sprachlicher Bildung Einzug in die Erziehungswissenschaft genommen hat, sind zahlreiche Forschungsprojekte durchgeführt worden, die sprachliche Praktiken im Unterricht, den institutionalisierten Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie pädagogisch-didaktische Konzepte vom Elementarbereich bis hin zur Erwachsenenbildung mit Zugängen der qualitativen Sozialforschung untersuchen. Je nach spezifischer Fragestellung werden soziale Kontexte unterschiedlicher Akteur*innen, Arbeitsabläufe und institutionelle Bedingungen sowie Interaktions-, Sozialisations- und Bildungsprozesse oder subjektive Sichtweisen, Handlungs- und Deutungsmuster rekonstruiert (vgl. Bennewitz 2013; Panagiotopoulou 2017b). Dabei zeigt sich ein gesteigertes Interesse an Ethnografien zu Mehrsprachigkeit (vgl. z.B. Panagiotopoulou 2017a).

Ogleich die Potenziale und Herausforderungen ethnografischer Forschung im Rahmen teilnehmender Beobachtungen (vgl. z.B. Breidenstein 2006) sowie der

Einfluss der Forscher*innen für das jeweilige Feld bereits intensiv diskutiert werden (vgl. Kubandt 2017; Schnoor/Seele 2017), findet das Thema der Partizipation der Ethnograf*innen im Feld noch wenig Berücksichtigung.

In ethnografischer Forschung lässt sich Partizipation bereits als die Teilnahme der Forschenden im Feld verstehen (vgl. Hamm 2013), da die Ethnografie spezifischer alltagskultureller Praktiken die Partizipation im Sinne einer Involviertheit der Forschenden an den sozialen Prozessen am Feld bereits voraussetzt. Exemplarisch lässt sich die Ethnografie sozialer Protestbewegungen von Hamm (2013) anführen: Zum einen nahm Hamm als Teilnehmende an den von ihr untersuchten Protesten teil und positionierte sich als *Aktivistin*. Zum anderen ethnografierte sie das soziale Geschehen im Feld als *Forscherin* (vgl. ebd., S. 64ff.). Ihr Vorgehen definiert sie dabei als eine reflektierte teilnehmende Beobachtung, die zwischen Beobachtung und Partizipation verortet jedoch nicht als partizipative Forschung im engeren Sinne verstanden wird (vgl. ebd., S. 61f.; siehe auch Unger 2014, S. 37f.).¹

An dieser Stelle knüpft der Beitrag an und fokussiert die Partizipation der Forscher*in² als *mehrsprachige* Akteur*in in der (Ko-)Konstruktion sprachlicher Bildung im Elementarbereich. Es wird danach gefragt, inwiefern die Ethnografin selbst ein Teil der beobachteten Situationen ist und *mehrsprachige Praktiken* erst durch die Untersuchung, ihre Anwesenheit und mögliche Interaktionen hervorgebracht werden (vgl. Frieberthshäuser/Panagiotopoulou 2013).

Das Ziel der zugrundeliegenden ethnografischen Studie ist es, (implizite) Konzepte sprachförderlichen und pädagogischen Handelns von pädagogischen Fachkräften mittels teilnehmender Beobachtung im Kitaalltag und leitfadengestützter Interviews mit pädagogischen Fachkräften anhand des Kodierschemas der Grounded Theory komparativ herauszuarbeiten. Als eine Unterkategorie in der Rekonstruktion inkludierender und exkludierender Mehrsprachigkeitspraktiken steht die *Hervorbringung der Forscherin als (Ko-)Akteurin in der sprachlichen Bildung* und macht eine wesentliche intervenierende Bedingung der Theoriebildung aus. Die Analyse erfolgte anhand des Kodierschemas der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (2015) und wurde um die konstruktivistische Perspektive nach Charmaz (2014) ergänzt, um den gesamten Forschungsprozess als interaktiven Herstellungsprozess aufzufassen. Insgesamt wurden in vier Kindertagesstätten einer westdeutschen Großstadt³ im Zeitraum von Oktober 2016 bis Mai 2018 rund 450 Beobachtungsprotokolle angefertigt, wovon 66 in die Auswertung mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit⁴ einbezogen wurden, und 33 Interviews geführt.

Zunächst wird das Thema der sprachlichen Praktiken in institutionellen Kontexten betrachtet (2), um anschließend die Rolle der Forscher*in hervorzuheben (3). Vor diesem Hintergrund wird analysiert, inwiefern die mehrsprachige Forscherin die im Feld anzutreffenden alltagskulturellen und sprachlichen Praktiken mitgestaltet. Zudem wird danach gefragt, inwiefern ihr Interesse an sprachlicher Heterogenität und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit die entsprechenden Praktiken erst im pädagogischen Alltag *sagbar* gemacht haben könnte. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick über die Potenziale der Partizipation in der Ethnografie mehrsprachiger Bildung (4).

2 Sprachliche Praktiken in institutionellen Kontexten

Versteht man soziales Handeln als implizite sowie explizite Kommunikation, in der Wissensbestände zur Anwendung gelangen (vgl. Hymes 1981), ist auch pädagogisches Handeln in gesellschaftliche Regelmäßigkeiten und routinisierte Praktiken eingebunden, sodass diese aufeinander bezogen und nicht isoliert betrachtet werden können (vgl. Panagiotopoulou 2017b). Mehr noch als die Handlung einer Person, die „eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken“ (Reckwitz 2006, S. 38). Ethnografische Studien mit dem Fokus auf teilnehmende Beobachtung bieten die Möglichkeit, diese unbewussten Routinen zu rekonstruieren und auf die impliziten Wissensbestände der Praktiker*innen zurückzugreifen (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013). Dabei wird angenommen, dass die pädagogische Praxis in gesellschaftliche Machtverhältnisse und bildungspolitische Entscheidungen eingebettet ist, welche Einfluss auf das Sprachhandeln und die Sprachförderpraxis der Fachkräfte nehmen (vgl. Diehm/Magyar-Haas 2012; Panagiotopoulou 2017b). Pädagogische Einrichtungen werden damit „auch als Ausdruck einer spezifischen sozialen Lebenswelt mit ihren differenzierten Deutungen, Interaktionen und kulturellen Praxen verschiedener Akteure, Dokumente und Vergegenständlichungen betrachtet“ (Huf/Friebertshäuser 2012, S. 14).

Auch wenn Erklärungsansätze nicht das primäre Ziel ethnografischer Studien sind, können sie aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive mögliche ursächliche oder intervenierende Bedingungen aufzeigen, da sie eine praxeologische und performativitätstheoretische Perspektive auf pädagogisches und sprachförderliches Handeln einnehmen (vgl. Reckwitz 2006; Panagiotopoulou 2017b).

„Durch die Kernmethode der teilnehmenden Beobachtung sind Ethnographinnen und Ethnographen untermittelbar am Feld beteiligt und dadurch auch sprachlich – unter anderem in Verständigungsprozessen – involviert. [...] Die besondere Leistung einer *ethnographischen Beobachtung* in Bildungsinstitutionen ist [...] darin zu sehen, dass dadurch das mono- oder multilinguale bzw. translinguale Handeln von Vorschul- und Schulkindern *im Zusammenhang mit dem jeweils spezifischen (pädagogischen) Feld* [...] eingebettet in (Unterrichts-)Situationen und Interaktionen in der Peer-Gruppe und mit pädagogisch Tätigen erfasst wird“ (Panagiotopoulou 2017b, S. 235-236, Herv.i.O.).

Trotz der hohen Affinität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gegenüber ein- und mehrsprachiger Bildungsarbeit und der Ethnografie sprachlicher Praktiken in Institutionen frühkindlicher Bildung (z.B. Hortsch 2015; Zettl 2019), ist „[a]ngesichts der Vielzahl von Sprachen im Feld, die von niemandem unter den Feldteilnehmenden alle verstanden werden, und angesichts auch des z.T. für [...] [die Forschenden, C.W.] und die pädagogischen Professionellen schwer verständlichen Sprechens einiger Kinder“ (Zettl 2019, S. 116), ein vollständiges Verstehen und Verschriftlichen einiger sprachlicher Äußerungen sowie das Rekonstruieren der sprachlichen Praktiken der Beteiligten nicht möglich. Somit wird die Dominanz des Deutschen auch im Forschungsprozess weiterhin hervorgebracht. Im Vergleich dazu handelt es sich um eine besondere Situation, wenn sprachliche Praktiken der Kinder in weiteren Sprachen neben dem Deutschen (nur) von der Ethnografin verstanden werden. Einerseits wird dies von einigen Fachkräften als

gewinnbringend sowohl für den Forschungsprozess als auch für die eigene pädagogische Praxis erachtet, andererseits besteht die Gefahr einer Besonderung (vgl. Kuhn 2013) als (Sprach-)Expertin oder als *Migrationsandere*⁵ (vgl. Mecheril 2016) durch die Fachkräfte.

3 Die Rolle der Forschenden und der Beforschten in der sprachlichen Bildung aus partizipativer Perspektive

Während die Bedeutung der Reflexivität in der qualitativen Sozialforschung anerkannt wird, werden die damit verbundenen Herausforderungen, die praktischen Aspekte und die Methoden der Reflexivität nur selten angesprochen. Welche Fremdzuschreibungen und Selbstpositionierungen die Forschenden im Feld erfahren oder einnehmen und wie sich beispielsweise Alter, Klasse, Gender, Migrationserfahrungen oder Staatsangehörigkeit der Forschenden auf den Erkenntnisprozess auswirken, wird aus verschiedenen Perspektiven diskutiert (vgl. Ryan 2015; Zettl 2019). Insbesondere im Kontext von Migration oder Gender wird vor allem die Nähe oder Distanz der Forscher*innen zu den Beforschten aufgrund spezifischer Heterogenitätsmerkmale hervorgehoben. Zum einen besteht die Sorge, die Forschenden seien den Beforschten und dem Feld zu nah und somit zu involviert, zum anderen besteht die Gefahr, dass die Forschenden eine zu hohe Distanz gegenüber den Beteiligten aufweisen und Aspekte sozialer Erwünschtheit in der Erhebung überwiegen (vgl. Mauthner/Doucet 2003; Chavez 2008).

Bereits Labov (1972) konnte mit seinen Untersuchungen zu Sprachvarietäten zeigen, dass die Erhebungssituation und die Performanz der Befragten von Merkmalen der Forscher*innen beeinflusst werden: Je näher sich die Forschenden und Beforschten in der Wahrnehmung bestimmter Merkmale wie z.B. Klasse, natio-ethno-kulturelle oder sprachliche Herkunft sind, desto eher werden sprachliche Praktiken realisiert, die von der als legitim verstandenen Ausdrucksweise abweichen. Je formaler die Forscher*innen dagegen erscheinen, desto stärker ist auch die Performanz der Befragten vom „schulischen Kapital“ beeinflusst (vgl. Bourdieu 2017, S. 187). Auch aktuelle Studien im Kontext von Migration zeigen, dass gemeinsame Merkmale der Forschenden und der Beteiligten wie z.B. Kompetenzen in Migrationssprachen oder eigene Migrationserfahrungen nicht nur den Zugang zum Forschungsfeld erleichtern, sondern auch die in Forschungskontexten vorherrschenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zum Teil aufheben können, indem mehrsprachige Befragungssituationen durch mehrsprachige Forscher*innen angeboten werden (vgl. Uçan 2019). Dennoch lassen sich trotz gemeinsamer Sprachkenntnisse oder Migrationserfahrungen Verstehensprozesse nicht von vornherein voraussetzen und müssen mit Blick auf mögliche Mehrfachzugehörigkeiten kritisch reflektiert werden (vgl. ebd.): „Der Gebrauch von unter Restriktion erworbenen Sprachen (zum Beispiel ehemaliger Kolonien) in Interviews spiegelt zwar Ungleichheit wider, allerdings bietet sie auch die Möglichkeit, sich durch vorhandene hohe Sprachkompetenzen die oftmals fehlende Anerkennung anzueignen“ (ebd., S. 135). Zugleich können translinguale Praktiken in der

Gesprächs- bzw. Interviewsituation den Forschenden Auskunft darüber geben, welche sprachlichen Praktiken von den Befragten in ihrem Alltag vollzogen werden, auch wenn sich das Gesagte und das Getane widersprechen können (vgl. ebd., S. 130), was insbesondere im Feld sprachlicher Bildungsprozesse relevant wird.

Mit Blick auf die teilnehmende Beobachtung wird bereits seit Beginn ethnografischer Forschung auf die notwendige Balance zwischen Teilnahme und Beobachtung hingewiesen (vgl. Breidenstein 2006; Amann/Hirschauer 1997). Denn „[w]er vollständig teilnimmt, kann nicht mehr beobachten [...]. Wer nur beobachtet ohne teilzunehmen, dem fehlt die eigene *Erfahrung* mit der zu beforschenden Kultur, die ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ethnographischer Forschung darstellt“ (Breidenstein 2006, S. 21, Herv.i.O.). Auch wenn die Beobachtung das Kernstück der Ethnografie ist, geht sie über die reine Beobachtung hinaus. Durch Beobachtung nimmt man Alltagshandeln und Alltagssituationen in den Blick, die den Befragten häufig nicht bewusst und dadurch nur schwer erfragbar sind (vgl. Amann/Hirschauer 1997).

Aus konstruktivistischer Perspektive sind Prozesse der Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten nicht voneinander zu trennen. Bereits während der Beobachtung oder der Protokollierung zeigt sich, „dass jede Interaktion eine Ko-Konstruktion ist und dass auch die Handlungen der Ethnograph/-innen ein Teil der beschriebenen Situationen sind“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, S. 313). Denn auch wenn die Formulierungen und Ansichten der Beobachteten nicht notwendigerweise als die eigenen übernommen oder formuliert werden, werden sie durch die Forschenden interpretiert und führen zu einer Ko- oder gar Re-Produktion von Wissen (vgl. Charmaz 2014; Fritzsche/Tervooren 2012). Kubandt (2017) betont den Einfluss der als weiblich gelesenen Forscherin auf den Prozess des Beobachtens und des Protokollierens und hebt hervor, dass die eigenen „Vorannahmen die Art und Weise beeinflussen, Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle zu schreiben“ (ebd., S. 281). So konzentriert sich die Forscherin z.B. auf die Alltagspraktiken von *Jungen* im Vergleich zu *Mädchen* im Elementarbereich.

Auch in der Ethnografie sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit wird dies deutlich: Indem Einzelsprachen wie *Russisch* oder *Deutsch* als solche benannt werden und Formulierungen wie „*Sprachen wechseln*“ oder „*Sprachen mischen*“ gebraucht werden, um Gesagtes und Beobachtetes zu verschriftlichen, greift die Forscherin im Verschriftlichungsprozess auf das Konstrukt der *named languages* zurück und stellt Sprachen als scheinbar klar voneinander abgrenzbare Systeme dar, auch wenn Mehrsprachigkeit im Sinne einer gesamtsprachlichen Kompetenz verstanden wird (vgl. Otheguy/García/Reid 2015). Daher wird eine besonders hohe Reflexivität der Forschenden benötigt, um eigene Annahmen und das Vorwissen nicht unreflektiert zu reproduzieren (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012). Zugleich ist die Forscherin selbst in eben diese vorgeordneten Strukturen und Praktiken, gesellschaftliche Machtverhältnisse und bildungspolitische Entscheidungen involviert und kann nicht als ‚neutrale‘ Person im Feld agieren (vgl. Charmaz 2014).

Inwiefern die Forscherin das Feld der sprachlichen Bildung im Elementarbereich beeinflussen kann und welche Rolle ihre Mehrsprachigkeit dabei spielt, wird im Folgenden anhand von zwei Sequenzen diskutiert.

3.1 „Er spricht ja!“ – Das Voicing mehrsprachiger Kinder durch die Forscherin

Auch wenn Mehrsprachigkeit für die Kinder ihre lebensweltliche Realität darstellt, bringt erst die Forscherin in der Einrichtung weitere Sprachen neben dem Deutschen hervor.

*Nach dem Mittagessen findet die sogenannte „Ruhephase“ statt. Einige Kinder schlafen im Nebenraum, andere beschäftigen sich mit Puzzle-Spielen, Memory-Karten oder Büchern. Es ist ca. 13:30Uhr und ich sitze an einem Tisch, an dem auch Igor⁶ und Ilona sitzen, die jeweils ein Puzzle oder Memory-Spiel spielen. Igor, der während des bisherigen Beobachtungszeitraums eher still ist und nicht viel spricht, zeigt mir immer wieder eine Memory-Karte und beschreibt die Abbildung in Ein- bis Zweiwortsätzen auf Deutsch. Als er zu Müll auf Russisch „mycop“ sagt, wechsele auch ich ins Russische. Plötzlich sprudelt er wie ein Wasserfall los⁷ und erzählt mir so viel und so schnell auf Russisch, dass ich nicht alles notieren kann. Er erzählt mir Geschichten, Erlebtes und etwas zu den Bildern. Eine Fachkraft, die am Tisch daneben sitzt, sagt: „Er spricht ja!“ Die Erzieher*innen scheinen überrascht und überfordert mit der Situation zu sein. Sie gucken mich erwartungsvoll an und ich übersetze teilweise, was Igor erzählt. Anschließend unterhalte ich mich mit den Fachkräften über meine (Sprach-)Biografie. (Kita rot, Gruppe 1)*

Diese Sequenz ermöglicht vielfältige Perspektiven und Interpretationen: Die (implizite) Sprachenpolitik⁸ der Einrichtung, das Verhältnis zwischen Deutsch und Russisch bei dem mehrsprachigen Subjekt, die Sicht der Fachkräfte sowie die Potenziale einer stärkeren Involviertheit der Forscherin in den pädagogischen Alltag. Die implizite Sprachenpolitik scheint eine einsprachige mit dem Fokus auf dem Deutschen als Institutionssprache zu sein. Diese verwendet Igor jedoch nicht oder kaum im Kitaalltag. In der Einrichtung wird er dadurch als „nicht-sprechend“ betrachtet, was sich auch auf die Forscherin, ihren Beobachtungs- und Verschriftlichungsprozess auswirkt. Auch sie markiert ihn als jemanden, der im Alltag wenig spricht. Umso aufschlussreicher entwickelt sich die Situation, als die Forscherin die mehrsprachige Kommunikationssituation aufgreift und ebenfalls in russischer Sprache dem Kind antwortet. Nicht nur, dass seine Kommunikationsbereitschaft oder gar sein Kommunikationsbedürfnis, seine sprachlichen und fachlichen Kompetenzen unter Beweis zu stellen, von der Forscherin aufgegriffen wird – schließlich hat er sich in eben jener Institutionssprache Deutsch an die Forscherin gewandt, um ihr die Memorykarten zu beschreiben –, vielmehr scheint die Öffnung zu einer translingualen Kommunikationssituation durch die Akzeptanz und den Gebrauch weiterer Sprachen außer dem Deutschen Igor dazu zu ermächtigen, überhaupt in der Kita zu sprechen. Denn während Igor im Kitaalltag nicht nur kaum (Deutsch) spricht, werden auch weitere Sprachen nicht genutzt, auch wenn andere Kinder über Sprachkompetenzen im Russischen oder in weiteren Sprachen verfügen. Erst durch die Ansprache der Forscherin in russischer Sprache wird Igor eine Möglichkeit geboten, sich als sprachkompetent zu präsentieren.⁹

Insgesamt zeichnet sich die Einrichtung durch eine hohe sprachliche Heterogenität aus, dennoch scheint die im Alltag verwendete Sprache ausschließlich die deutsche zu sein. Es lässt sich vermuten, dass Igor bereits im Vorschulalter wahrgenommen hat, dass weitere Sprachen neben dem Deutschen in der Institution weder anerkannt noch gesprochen werden und als illegitim gelten (vgl. Bourdieu 2017). Zwar wird das Sprechen in weiteren Sprachen in der Einrichtung nicht of-

fensichtlich sanktioniert, dennoch lassen sich keine mehrsprachigkeitsoffenen Praktiken der Fachkräfte erkennen. Die implizite Sprachenpolitik der Gruppe lässt sich damit nicht nur als eine einsprachige bezeichnen, sondern als eine, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit exkludiert und mehrsprachige Kinder zum Schweigen bringt (vgl. auch Thomauske 2017).

Diese Sequenz verdeutlicht das Potenzial der Partizipation der *mehrsprachigen* Ethnografin am Feld. Hätte die Forscherin nur beobachtet ohne teilzunehmen, hätte sie dieses Moment nicht erlebt und ihr bliebe der Blick auf eine implizite Sprachenpolitik, die Perspektive auf Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Kompetenzen des Kindes verwehrt. Indem die Forscherin dem Kind die Möglichkeit bietet, nicht nur in deutscher Sprache zu sprechen, erfährt Igor eine Wertschätzung seiner Mehrsprachigkeit und kann seine gesamt sprachlichen Fähigkeiten für die Bewältigung von Kommunikationssituationen und den Wissens- und Kompetenzerwerb nutzen. Konzentrieren sich hingegen Fachkräfte und Wissenschaftler*innen lediglich nur auf die Standardvariante, bleiben andere Sprachpraktiken, die insbesondere für mehrsprachige Kinder relevant sind, ausgeschlossen (vgl. García 2009). Weitergedacht, kann die Partizipation der Ethnografin dazu führen, Sprachbildungskonzepte und Sprachenpolitiken mit mehrsprachigen Kindern gemeinsam zu hinterfragen und mit ihnen die von ihnen entwickelten Strategien zum Umgang mit diesen Rahmenbedingungen zu erforschen. Eine Involviertheit der Forschenden kann demnach dazu beitragen, „die Welt der Anderen mit deren Augen zu sehen“ und „diese Weltsichten als ihre gelebte Praxis zu erkennen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 24). Andernfalls bleibt die sprachlich vermittelte Sicht der Kinder verborgen und kann lediglich über die Rekonstruktion mehrsprachigkeitsinkludierender und -exkludierender Praktiken der Fachkräfte interpretiert werden.

3.2 „Du sprichst doch auch Russisch? Kannst du uns vielleicht helfen?“ – Die Forscherin als Ko-Akteurin in der mehrsprachigen Bildung

Möchten die Einrichtungen und pädagogischen Fachkräfte das Sprachbildungskonzept der Kita hin zu einer mehrsprachigkeitsoffenen und mehrsprachigen Kita öffnen, kann die Anwesenheit mehrsprachiger Erwachsener als Modell für mehrsprachige Praktiken fungieren.

Um 15:00Uhr findet der nachmittägliche Singkreis in der Turnhalle gruppenübergreifend statt. Es können alle Kinder teilnehmen, die möchten; die anderen Kinder und Fachkräfte spielen draußen auf dem Hof oder beschäftigen sich in den jeweiligen Gruppenräumen. Alle Interessierten versammeln sich in der Turnhalle im Kreis auf den bereits platzierten Bänken und Sitzkissen. Ich setze mich in die Ecke der Turnhalle außerhalb des Kreises. Die Fachkräfte Viola und Tomke leiten den Singkreis ein und begrüßen alle. Sie haben eine Liste mit Liedern in der Hand, die sie singen möchten, und, wie ich später feststelle, auch die Liedtexte in einigen weiteren Sprachen neben dem Deutschen vorbereitet. Zunächst wird das Lied ‚Happy Birthday‘ auf Englisch gesungen. Dann singen es alle auf Deutsch. Viola wendet sich danach an Kaya, die Praktikantin: „Ihr sprecht Türkisch oder Kurdisch?“ Sie antwortet: „Türkisch.“ Viola: „Also auf Türkisch.“ Dann singen sie das Lied auf Türkisch. Auf die Frage, in welcher Sprache sie es nun singen sollten, meldet sich ein Kind und schlägt Arabisch vor. Sie singen es auf Arabisch.

*Dann möchten die Erzieher*innen das Lied auf Russisch singen und ein Junge aus einer anderen Gruppe wird angesprochen und gebeten, dass er es für alle bitte auf Russisch vorsingen solle, wie es auf Russisch heiße, weil sie [die Erzieher*innen] es [wohl] nicht könnten'. Er sagt es einmal vor: „с Днем Рождения [/s dnem roschdenija/]. Die Fachkräfte versuchen zögernd mitzusprechen und lachen. Sie bitten ihn, es nochmal zu sagen. Aber er guckt auf den Boden, traut sich wohl nicht und möchte es nicht erneut sagen. Viola erinnert sich, dass auch ich Russisch spreche und wendet sich an mich [immer noch in der Ecke sitzend]: „Du sprichst doch auch Russisch? Kannst du uns vielleicht helfen?“ Mir ist nicht klar, ob ich das in dem Moment machen soll oder erst später, also frage ich: „Soll ich das jetzt mal vorsingen?“ „Ja, bitte!“, wird mir entgegnet. Also setze ich mich in den Kreis und beginne zu singen. Der Junge von vorhin stimmt sofort ein und auch die anderen aus dem Kreis singen mit. Die Erzieher*innen bemerken, dass es wohl anders auf ihrem Zettel stünde und sie es verbessern müssten. [...]. Um 15:30Uhr wird das Sing-Angebot beendet. Die Kinder gehen aufgeteilt nach Gruppen hinaus. Ich folge der Gruppe, die zuerst rausgeht und setze mich in den Flur, um noch etwas zu notieren. Als die Kinder einer anderen Gruppe an mir vorbeigehen, zu der auch der Junge gehört, der auch Russisch spricht, guckt er mich an und sagt aus kurzer Entfernung: „noka [/paka/=tschüss]!“ Ich erwidere: „noka!“, er lächelt und geht weiter. Ich schreibe alles auf. (Kita grün, Gruppe 1)*

Auch diese Sequenz offenbart mehrere sprachliche Praktiken aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Folgenden wird das Wechselspiel zwischen Forscherin und der Beteiligten thematisiert¹⁰. Über ein niedrigschwelliges Angebot des Singkreises werden in dieser Situation eine Anerkennung sprachlicher Vielfalt und das Voicing mehrsprachiger Kinder durch die Fachkräfte angestrebt (vgl. Thomauske 2015). Zum Erreichen dieses Voicings entwickeln die pädagogischen Fachkräfte im Sinne einer interkulturellen sprachlichen Bildung eine didaktische Herangehensweise, weitere Sprachen neben dem Deutschen einzubeziehen, indem sie sich im Voraus über mögliche vorhandene Sprachen der Kinder in der Einrichtung informieren, sich Notizen machen und mehrsprachige Liedtexte vorbereiten. In situ wird eine sprachliche Praxis verfolgt, über die ein Wechselverhältnis zwischen einer *verändernden* Anrufung (vgl. Butler 1998) und Herstellung von *Migrations-anderen* (vgl. Mecheril 2016) – und das generationenübergreifend – bei gleichzeitiger Ermächtigung mehrsprachiger Kinder hervorgebracht wird (vgl. Thomauske 2015). Wird der Junge von den pädagogischen Fachkräften als russischsprachig markiert, erfährt er damit im Vergleich zu den sich freiwillig meldenden Kindern eine Anrufung als *Anderssprachiger* und wird als *muttersprachlicher* Sprachexperte hervorgebracht (vgl. Khakpour 2016). Fungieren jedoch die in der Situation beteiligten Erwachsenen als *Anderssprachige*, eröffnet dies Handlungsräume für Kinder, sich als mehrsprachiges Subjekt zu offenbaren. Zudem zeigt sich der Wunsch der Fachkräfte nach einer Partizipation der Forscherin, mit ihrer (Sprach-)Expertise die Öffnung der sprachlichen Bildungsarbeit zu einer mehrsprachigen Arbeit zu unterstützen. Sie wird als *anderssprachige* Person markiert, zugleich jedoch als Sprachexpertin hervorgehoben, die „helfen“ kann¹¹. An diesem Beispiel wird das den pädagogischen Handlungsfeldern inhärente Dilemma der Differenz deutlich (vgl. Kuhn 2013): Während einerseits eine ressourcenorientierte Perspektive eingenommen wird, die mehrsprachige Individuen als sprachlich Kompetente rekonstruiert, bringt andererseits die Anrufung als sprachlich kompetente Person auch eine Besonderung hervor. Die Herausforderung in der sprachlichen Bildung besteht daher darin, eine Balance zwischen der Anerkennung sprachlicher Kompetenzen und der Gefahr der Besonderung aufgrund von Mehrsprachigkeit immer wieder herzustellen (vgl. Kuhn 2013; Thomauske 2017),

um mehrsprachige Kinder bei der Entwicklung ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz zu unterstützen.

Die Partizipation mehrsprachiger Ethnograf*innen am Feld bietet dabei die Möglichkeit, gemeinsam mit Praktiker*innen an transformatorischen Prozessen zu arbeiten und die pädagogische Arbeit auf Augenhöhe abhängig von den situativen Gegebenheiten weiterzuentwickeln, indem sie alle mehrsprachigen Ressourcen nutzen, gängige Praktiken hinterfragen und gemeinsam verändern. Im Feld sprachlicher Bildung ermöglicht dies sowohl aus Perspektive der Kinder als auch aus der Sicht pädagogisch Tätiger, Sprachbildungsprozesse zu verändern sowie mögliche Reifizierungsprozesse durch die Forschenden (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013) im kommunikativen Austausch zum Thema zu machen.

4 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag zeigte anhand von zwei Sequenzen auf, inwiefern die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit der Forscher*in Einfluss auf sprachliche Praktiken im Feld der Institution Kita nehmen kann. Es handelt sich dabei um ein ambivalentes Verhältnis, das einerseits eine verbessernde Anrufung als *Anderssprachige* hervorbringt (vgl. Butler 1998; Thomauske 2017), andererseits scheint gerade dies, mehrsprachig aufwachsende Kinder zu ermächtigen, über sprachliche Heterogenität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu sprechen sowie weitere Sprachen neben dem Deutschen aktiv und bewusst in der Institution Kita zu nutzen.

Welche Rolle *mehrsprachige* Personen oder Personen *mit Migrationshintergrund* als Vorbilder im Bildungswesen einnehmen, wird bereits mit Blick auf bildungspolitische Maßnahmen breit diskutiert. Einerseits können Vorbilder das Selbstkonzept eines Individuums stärken und einen aktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit vorleben, um mehrsprachige Kinder und Jugendliche zu ermächtigen, weitere Sprachen neben dem Deutschen in Bildungskontexten zu nutzen (vgl. García 2009). Andererseits gründet sich die Forderung nach eben solchen Vorbildern, die auf ihre Mehrsprachigkeit oder ihre Migrationserfahrungen reduziert werden, auf defizitorientierten Annahmen, die Lernenden benötigten diese Art der Vorbilder für eine erfolgreiche Bildungskarriere, und suggeriert weiterhin eine Nicht-Zugehörigkeit der Lernenden und Lehrenden zu einer Mehrheitsgesellschaft (vgl. Akbaba 2017; Plöger/Putjata 2019). Doch scheinen auch im Forschungskontext gemeinsame oder ähnliche Heterogenitätsmerkmale zwischen Erwachsenen und Kindern, Kinder dazu zu befähigen, Sprachen zum Thema zu machen sowie sprachliche Praktiken zu reproduzieren oder zu verändern.

Das Ziel der hier berichteten Studie war es, pädagogisches und sprachförderliches Handeln im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu rekonstruieren. Untersuchungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit bergen das Potenzial, sprachliche Praktiken in der Kita bloß aufgrund der Forschungsfrage zu verändern. Ethnografische Forschung bietet dabei das Potenzial einer partizipativen Perspektive und eröffnet zwei mögliche Interpretations- und Weiterentwicklungsstrategien: Einerseits die Involviertheit der Ethnograf*innen im Feld (als

Rückfrage an die vermeintliche Unbeteiligtheit) und andererseits die Ermächtigung der Beforschten, ihre Perspektive einzubringen. Erstere wurde in diesem Beitrag diskutiert. Denn bereits die Teilnahme der mehrsprachigen Forscherin am Feld ermöglicht es, nicht nur die jeweilige soziale Praxis zu verstehen, sondern mit den Beteiligten insbesondere im Kontext sprachlicher Bildung vorherrschende Ordnungen zumindest teilweise aufzubrechen, Sprachenpolitiken zu hinterfragen und mehrsprachigkeitsoffene Praktiken hervorzuheben.

Die hier zugrundeliegende Arbeit ist als Anstoß für weitere Überlegungen zu verstehen, die vor allem *mit* den Beteiligten ihre Sozialwelt erforschen. Die Ethnografie kann sich dabei in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz der partizipativen Forschung dahingehend weiterentwickeln, als sie die beteiligten Kinder und Jugendlichen aktiv in den Forschungsprozess einbezieht und erfährt, wie sie formale, non-formale oder informelle Sprachbildungsprozesse beurteilen sowie aushandeln und welche Strategien sie dabei entwickeln. Denn gerade die Grundprinzipien der Offenheit, Kommunikation und Gegenstandsangemessenheit von qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansätzen (vgl. Bergold/Thomas 2012) erlauben es, die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Praktiken, Sprachaneignungsprozesse und Sprachbildungsangebote aus partizipativer Perspektive zu erforschen (vgl. Putjata 2019). Dabei können sich folgende Fragen stellen: Wie nehmen die Individuen selbst sprachliche Praktiken, ihre Mehrsprachigkeit oder das Bildungsangebot wahr? Inwieweit spiegelt die schon existierende Terminologie, die sie direkt betrifft, aber nicht in die Diskussion miteinbezieht, ihre eigene Selbstbetrachtung wider? Welchen Einfluss haben Kategorisierungen und Bezeichnungen auf die Bildungsteilhabe oder pädagogische und didaktische Konzepte?

Die Grenzen eines solchen Ansatzes liegen jedoch in der Auslotung gleichberechtigter Beteiligung und der Repräsentation aller beteiligten Personengruppen – insbesondere vor dem Hintergrund hegemonialer Sprachordnungen und des (Nicht-)Verfügens von Migrationssprachen (vgl. Uçan 2019). Mehrsprachige Forscher*innen bergen das Potenzial, diese Machtverhältnisse zumindest zu verschieben oder teilweise aufzulösen. Zudem bedarf es der Reflexion der sich damit verändernden pädagogischen Praxis sowie des Aushaltens unterschiedlicher und widersprüchlicher Meinungen im Feld (vgl. Bergold/Thomas 2012), was sich insbesondere vor dem Hintergrund einer normativen bildungspolitischen sowie wissenschaftlichen Diskussion um Anerkennung, Wertschätzung und Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Kontext von Migration vermutlich nicht einfach gestalten lässt.

Anmerkungen

- 1 In Abgrenzung dazu versteht sich die partizipative Forschung als ein Paradigma in der Forschungsmethodologie mit dem Ziel einer empowernden Teilhabe der Beforschten, da nicht mehr *über*, sondern *mit* ihnen geforscht wird (vgl. Bergold/Thomas 2012). Die Verknüpfung von Ethnografie und partizipativer Forschung ist bisher jedoch noch wenig empirisch erprobt. Hermann (2018) verknüpft bspw. in ihrer Studie ethnografische und partizipative Forschungsstrategien, um mittels der Methode der Supervision das Feld der Hospiz- und Palliativversorgung zu untersuchen.
- 2 Im Fokus dieses Artikels steht die Rolle der Forscher*innen im Forschungsprozess. Es wird zwischen unterschiedlichen Schreibweisen variiert, um eine gleichberechtigte

Adressierung zu ermöglichen. Die Autorin wird als weiblich gelesen; Thema der Analyse ist jedoch nicht der Einfluss der als weiblich gelesenen Forscherin auf das Forschungsfeld, sondern die der *mehrsprachigen* Forscherin. Werden subjektive Erfahrungen oder Adressierungen dargestellt, wird in der Regel die weibliche Form benutzt.

- 3 Basierend auf einer vorhergegangenen Studie zu sprachlicher Bildung im Elementarbereich (vgl. Roth et al. 2016) konnten Einrichtungen mit mehrsprachigen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte sowie der Bereitschaft für mehrsprachige Sprachbildungsarbeit identifiziert werden, welche für eine weiterführende Studie angeschrieben wurden. Den Fachkräften wurden das Forschungsinteresse sowie das methodische Vorgehen im Voraus transparent gemacht. Den Kindern wurde vor Ort mitgeteilt, dass die Forscherin beobachten und festhalten möchte, was im Kitalltag passiert. Es handelt sich dabei um Einrichtungen in vier unterschiedlichen Stadtteilen und je einem unterschiedlich ausgeprägten Anteil an Personen mit statistisch erfasstem Migrationshintergrund.
- 4 Mehrsprachigkeit wird im Sinne des Translanguaging-Ansatzes als ein Gesamtrepertoire unterschiedlicher sprachlicher Mittel verstanden (vgl. García 2009). Auch wenn Sprachen dabei nicht als klar voneinander zu trennende Systeme auf mentaler Ebene vorliegen, wird im Forschungsprozess auf die Konstrukte der Einzelsprachen (*named languages*) zurückgegriffen (vgl. Otheguy/García/Reid 2015), um über sprachliche Praktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit sprechen zu können.
- 5 In diesem Artikel werden Begriffe, die im Sinne des Konzepts des Otherings verstanden und genutzt werden, kursiv geschrieben, um den Konstruktionsprozess der Veränderung in den Fokus zu stellen.
- 6 Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.
- 7 Wenn soziale Wirklichkeit als durch Interpretationen konstruiert verstanden wird und Deutungen die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit formen, so stellt auch die Theoriebildung über diesen Gegenstand einen interpretativen Prozess dar und ist eine Konstruktion zweiten Grades (vgl. Bennewitz 2013).
- 8 Sprachenpolitik meint alle Maßnahmen und Bemühungen eines Staates oder einer Gesellschaft, den Status, die Funktion und die Verbreitung von Sprachen sowie ein- und mehrsprachige Praktiken zu beeinflussen (vgl. Christ 1980).
- 9 Inwiefern die Forscherin als Erwachsene im Sinne einer generationalen Ordnung, Raum für nichtdeutsche Sprachen bietet sowie sprachliches Handeln mitbestimmen und die vorherrschenden Machtasymmetrien zwischen Kindern und Fachkräften irritieren kann, bleibt an dieser Stelle offen. Im Verlauf meiner Erhebungsphase erscheint es mir, dass Russisch in der Kita nicht erwünscht ist, was wiederum die Interpretation einer einsprachigen Sprachenpolitik in der Einrichtung verdeutlicht. Wenn sogar die Forscherin ihr Sprechen in der russischen Sprache unterbindet, verwundert es nicht, dass die Kinder der Gruppe sprachlos bleiben (vgl. dazu Thomauske 2017; Winter i.E.; zu generationaler Ordnung am Beispiel schriftsprachlicher Praktiken in der Kita vgl. Schnoor/Seele 2017).
- 10 Zur Perspektive auf Mehrsprachigkeit vgl. Winter (i.E.).
- 11 Zur Hervorbringung des Migrationshintergrundes der Forscher*in vgl. Akbaba (2017).

Literatur

- Akbaba, Y. (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim/Basel.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Bennewitz, H. (2013): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A.

- (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 43–60.
- Bergold, J./Thomas, S. (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13. Jg., H. 1, Art. 30.
- Bourdieu, P. (2017): Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie 1. Berlin.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Butler, J. (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin.
- Charmaz, C. (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Auflage Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.
- Chavez, C. (2008): Conceptualising from the inside: Advantages, implications and demands on insider positionality. In: The Qualitative Report, 13. Jg., H. 3, S. 474–494. <https://core.ac.uk/download/pdf/51087427.pdf> (27.07.2020)
- Christ, H. (1980): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart.
- Corbin, J.M./Strauss, A.L. (2015): Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 4. Auflage Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Boston.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Diehm, I./Magyar-Haas, V. (2012): „Sprachliche Bildung“ im Kindergarten ethnographisch erforschen? In: Honig, M.-S./Neumann, S. (Hrsg.): (Doing) Ethnography in Early Childhood. Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg. Luxembourg, S. 33–52.
- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 301–322.
- Fritzsche, B./Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 25–39.
- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden/Oxford.
- Hamm, M. (2013): Engagierte Wissenschaft zwischen partizipativer Forschung und reflexiver Ethnographie: Methodische Überlegungen zur Forschung in sozialen Bewegungen. In: Binder, B./Bose, F.v./Ebell, K./Hess, S./Keinz, A. (Hrsg.): Eingreifen, Kritisieren, Verändern? Ethnographische und genderkritische Perspektiven auf Interventionen. Münster, S. 55–72.
- Hermann, U. (2018): Palliative Care im Fokus von Supervision. Eine ethnographisch-partizipative Untersuchung von Palliativ- und Hospizteams. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21009-0>
- Hortsch, W. (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn.
- Huf, C./Friebertshäuser, B. (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–24.

- Hymes, D.H. (1981): Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Auflage Opladen, S. 338–432. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_10
- Khakpour, N. (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In: Hummrich, M./Pfaff, N./Dirim, İ./Freitag, C. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Wiesbaden, S. 209–220. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_17
- 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. Tagungsband pdfk Tagung 5.–7.3.2015. Köln/Weinheim, S. 271–285.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Labov, W. (1972): Sociolinguistic Patterns. Conduct and communication. Band 4. Philadelphia.
- Mauthner, N.S./Doucet, A. (2003): Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. In: Sociology, 37. Jg., H. 3, S. 413–431. <https://doi.org/10.1177/00380385030373002>
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 8–30.
- Otheguy, R./García, O./Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. In: Applied Linguistics Review, 6. Jg., H. 3, S. 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Panagiotopoulou, A. (2017a): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 257–274. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_14
- Panagiotopoulou, A. (2017b): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, S. 205–218.
- Plöger, S./Putjata, G. (2019): Embracing multilingualism in school through multilingual educational staff: Insights into the interplay of policies and practices. In: Seals, C./Olsen-Reeder, V. (Hrsg.): Embracing Multilingualism across Educational Contexts. Wellington, S. 214–244.
- Putjata, G. (2019): Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4, S. 390–404. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.02>
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.
- Roth, H.-J./Gantefort, C./Winter, C./Karduck, S./Terhart, H./Trompeta, M./Wolfgarten, T. (2016): MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten. Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Interkulturelle Bildungsforschung. Unveröffentlichter Bericht.
- Ryan, L. (2015): „Inside“ and „Outside“ of What or Where? Researching Migration Through Multi-Positionalities [57 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 16. Jg., H. 2, Art. 17.
- Schnoor, O./Seele, C. (2017): Schrift und generationales Ordnen. Ein Beitrag zur Ethnografie grafischer Praktiken. In: Fangmeyer, A./Mierendorff, J. (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim/Basel, S. 177–198.
- Thomauske, N. (2015): Möglichkeitsräume der Umsetzung von de facto Sprachenpolitiken in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Ein deutsch-französischer Vergleich. In: Stenger, U./Edelmann, D./Nolte, D./Schulz, M. (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim, S. 235–252.

- Thomauske, N. (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachenpolitiken und -praktiken. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15836-1>
- Uçan, Y. (2019): Sprachen und Sprechen in der qualitativen Migrations- und Fluchtfor-
schung. In: Behrensen, B./Westphal, M. (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Auf-
bruch: Methodische und Methodologische Reflexionen. Wiesbaden, S. 115–139.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-26775-9_7
- Unger, H.v. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesba-
den.
- Winter, C. (i.E.). Sprachliche Bildung in der frühen Kindheit. Eine Studie zu mehrsprachig-
keitsinkludierenden und -exkludierenden sprachlichen Praktiken im Elementarbereich.
- Zettl, E. (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachli-
che Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-27031-5>

Merle Hinrichsen und Saskia Terstegen

Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen?

Theoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule

Understanding the Complexity of Transnational Educational Worlds?

Theoretical and Methodological Considerations for Analysing the (Re-)Production of Social Inequality in Schools

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert auf transnationale Phänomene in der Schule und fragt danach, welche theoretischen und methodologisch-methodischen Fragen sich daran für die Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit anschließen. Ausgehend von der Kritik am Methodologischen Nationalismus sowie postkolonialen und transnationalen Perspektiven wird eine Heuristik transnationaler Bildungswelten entwickelt, deren Potenzial für die Analyse sozialer Ungleichheit anhand eines empirischen Beispiels aus einer deutschen Sekundarschule entfaltet wird. Auf Basis der Befunde werden abschließend Möglichkeiten und Grenzen dieses Vorgehens reflektiert.

Schlagwörter: Transnationalisierung, Methodologischer Nationalismus, Schule, Soziale Ungleichheit, Othering

Abstract

The contribution focuses on transnational phenomena in schools and asks for theoretical and methodological questions when analysing the (re-)production of social inequality. Based on the critique of methodological nationalism and postcolonial and transnational perspectives, a heuristic of transnational educational worlds is developed, whose potential for the analysis of social inequality is unfolded using an empirical example from a German secondary school. At last, we reflect upon possibilities and limits of this procedure on the basis of the findings.

Keywords: transnationalization, methodological nationalism, school, social inequality, Othering

1 Einleitung

Soziale Ungleichheit wird im deutschen Schulsystem überwiegend als auf soziale Herkunft bezogenes Phänomen diskutiert und dabei vor allem national kontextualisiert (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Befunde der Migrationsforschung betonen hingegen die Relevanz migrationsbezogener Disparitäten – auch in ihrer intersektionalen Verschränkung mit weiteren Differenzdimensionen.

nen (vgl. Leiprecht/Lutz 2015; Riegel 2016). In dieser Perspektive rücken verstärkt globale, postkoloniale Ungleichheitsverhältnisse in den Blick (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015; Schmitt/Semu/Witte 2017). Eine solche grenzüberschreitende Kontextualisierung sozialer Ungleichheit legt auch das weltweite Erstarken rechtspopulistischer und rassistischer Diskurse nahe, das sich in Deutschland etwa in der öffentlichen Debatte um Fluchtmigration und hiermit verknüpfter Projektionen kolonialer Bilder auf Migrant*innen aus dem globalen Süden widerspiegelt (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016). Studien zeigen, wie solche Diskurse auch in pädagogischen Praktiken und institutionellen Organisationsformen der Schule relevant werden (vgl. Akbaba 2017; Fereidooni/El 2017). Migrantisch positionierte Schüler*innen werden auf diese Weise ethnisiert und rassifiziert und so ihre systematische Schlechterstellung befördert (vgl. Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016; Gomolla/Radtke 2009).

Der vorliegende Beitrag geht von einer solchen migrationsgesellschaftlichen Perspektive auf Schule aus (z.B. Hummrich/Terstegen 2020; Mecheril 2010). Soziale Ungleichheit wird dabei als Resultat sozialer, ungleichheitswirksamer Differenzierungen entlang von race/ethnicity, class und gender verstanden, in deren Betrachtung das Zusammenspiel grenzüberschreitender, transnationaler Phänomene und nationalstaatlicher Grenzziehungen einzubeziehen ist (vgl. Wimmer 2008). Wir schlagen hierfür das Konzept der *Transnationalisierung* vor (vgl. Amelina/Faist 2012; Glick-Schiller 2010; Pries 2010), das es ermöglicht, die Rolle des Nationalstaats kritisch zu reflektieren und zugleich grenzüberschreitende Verflechtungen in den Blick zu nehmen. Auch wenn die transnationale Betrachtung von Schulen jenseits des Privatsektors bislang einen weitgehenden „blank spot“ (Carnicer/Fürstenau 2019, S. 386) bildet, liegen doch einige hierfür anschlussfähige Arbeiten vor (z.B. Hummrich 2018; Fürstenau 2015; Karakaşoğlu/Vogel 2019; Pfaff 2018).

In unserem Beitrag greifen wir diese Überlegungen auf und fragen nach Implikationen, Potenzialen und methodologisch-methodischen Herausforderungen, die mit einer transnationalen Betrachtung der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule verbunden sind. Im Anschluss an die Einleitung wird ausgehend von theoretischen und methodologischen Überlegungen eine Heuristik transnationaler Bildungswelten vorgeschlagen (2). Diese wird exemplarisch anhand der Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen und Schüler*innen einer Sekundarschule skizziert (3). Abschließend erfolgen weiterführende Überlegungen zur Erfassung der Komplexität transnationaler Bildungswelten hinsichtlich der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (4).

2 Der Komplexität gerecht werden? Einsätze zur heuristischen Bestimmung transnationaler Bildungswelten

Im Folgenden werden theoretische und methodologische Überlegungen transnationaler Forschung aufgegriffen und postkoloniale Perspektiven einbezogen. Auf dieser Basis wird eine Heuristik entwickelt, die das Zusammenspiel transnationaler Lebenswelten und national verfasster Schulen fokussiert.

2.1 Methodologischer Nationalismus und postkoloniale Perspektiven

Transnationale Perspektiven greifen prominent auf die Kritik am methodologischen Nationalismus der Sozialforschung zurück (vgl. Wimmer/Glick-Schiller 2003). Teil dieser Kritik ist die „[...] territorial limitation which confines the study of social processes to the political and geographic boundaries of a particular nation-state“ (ebd., S. 578). Ein Verständnis des Nationalstaates als klar umgrenzte territoriale Einheit wird von Wimmer und Glick-Schiller in Rückgriff auf die ‚westliche‘ Kolonialgeschichte zurückgewiesen. Stattdessen betonen sie die Relevanz grenzüberschreitender Verflechtungen („transborder spaces“, ebd., S. 581) bereits in der Nationalstaatenbildung sowie die Machtverhältnisse, in denen Kolonialmächte sich zugleich als Demokratie entwerfen und die koloniale Ausbeutung vorantreiben konnten (vgl. ebd.). Konzepte wie das der ‚modernen‘ Gesellschaft, mit dem sozialwissenschaftliche Methoden operieren, können insofern als koloniales Erbe dieses ‚westlichen‘ Selbstverständnisses eingeordnet werden. Aus der Historizität und Beständigkeit globaler Ungleichheitsverhältnisse argumentierend, fordern Wimmer und Glick-Schiller somit, die methodische Reflexion des Nationenkonzepts vor dem Hintergrund der – weitgehend unsichtbar gemachten – Geschichte kolonialer Herrschaft durchzuführen (vgl. ebd.).

Auch aus Perspektive postkolonialer Theorie ist die Verwobenheit ‚westlicher‘ Gesellschaften mit ihrer Kolonialgeschichte essenziell. Sie bietet einen Zugang zu Phänomenen sozialer Ungleichheit, indem sie diese explizit vor dem Hintergrund transnational entstandener, postkolonialer Verhältnisse kontextualisiert und kritisiert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 16f.). Eine transnationale Perspektive ist ihr insofern bereits eingeschrieben, denn „Postkoloniale Theorie nimmt gewissermaßen die Herausforderung einer [...] transnationalen Geschichtsschreibung ernst“ (ebd., S. 16) und bezieht ‚transborder spaces‘ ein, ohne die nach wie vor hohe Wirkungsmacht des Nationalstaats zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 84).

In diesem Zusammenhang wurde auch die Involviertheit als Forscher*in beleuchtet. So hat Stuart Hall die eigene Migrationsbiographie als methodischen Zugang verwendet und vor dem Hintergrund postkolonialer Verhältnisse reflektiert. Hieraus entwickelt er Konzepte von Diaspora und Hybridität, die die Fluidität von Grenzziehungen in postkolonialen Verhältnissen und zugleich – etwa mit Blick auf Nationalismus und Rassismus – nationalstaatliche Rahmungen betonen (etwa Hall 1994, 1997). Die Frage nach einem Methodologischen Nationalismus wird jedoch auch hier virulent, wenn zu Bedenken gegeben wird, dass Hall mit diesen Konzepten „[...] hinter anderen aktuellen Forschungen zum Transnationalismus zurück [bleibt, d.V.]“ (Supik 2005, S. 68), insofern er den Nationalstaat als Bezugspunkt ungeachtet andauernder Migrationsbewegungen aufrechterhält (vgl. ebd.). Die hier deutlich werdende Spannung zwischen Grenzüberschreitung und Re-Nationalisierung scheint auch für die Betrachtung von Schule wichtig und regt dazu an, die postkolonialen Verhältnisse zu reflektieren, die ebenso Gegenstände wie Perspektiven der Forschung mitstrukturieren.

2.2 Anschlüsse transnationaler Forschung für die Erforschung sozialer Ungleichheit in der Schule

Die Forderung nach einem „transnational framework“ (Levitt/Glick-Schiller 2004, S. 1012) geht mit verschiedenen methodologischen Überlegungen einher. Diese setzen u.a. an der Relevanz einer Reflexion von ethnisierenden Zuschreibungen durch die Forschung und, wie oben ausgeführt, der Positioniertheit der Forschenden an (vgl. Amelina/Faist 2012, S. 1717; Shinozaki 2012). In der Untersuchung von sozialer Ungleichheit nimmt die systematische Reflexion von Intersektionalität eine wichtige Stellung ein (stellv. Amelina/Lutz 2017). Dies impliziert auch die Frage, wie sich unterschiedliche Ebenen bzw. Kontexte in der Analyse verknüpfen lassen; Antworten hierauf bieten mehrerebenenanalytische und ‚multi-sited‘ Ansätze (z.B. Amelina/Faist 2012; Anthias 1998). Erscheint der Einbezug mehrerer Ebenen vielversprechend, verbinden sich damit für die Untersuchung transnationaler Phänomene zugleich spezifische Anforderungen, z.B. in der methodischen Übersetzung der Ebenen einen eindeutig abgrenzbaren (nationalen, supranationalen, etc.) Bezugskontext bestimmen zu müssen (vgl. Weiß 2017, S. 70). Im Gegensatz zu einer methodisch kontrollierten Vorab-Bestimmung relevanter Ebenen versuchen Ansätze wie die multi-sited ethnography (vgl. Marcus 1995), unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand miteinander zu verschränken, indem sie etwa Erhebungen als ein ‚following the people‘ konzipieren.

Für die Konzeptualisierung ‚quer‘ zur Nation liegender Untersuchungskontexte (wie ‚transborder spaces‘) stellt der *transnationale Sozialraum* ein relevantes Konzept dar, das soziale Räume als dauerhafte und pluri-lokale Beziehungen von sozialen Praktiken, Artefakten und symbolischen Repräsentationen fasst (vgl. Pries 2010, S. 107). Anschlüsse des Konzepts zur Untersuchung sozialer Ungleichheit finden sich vor allem im Rekurs auf Bourdieus Kapitaltheorie (vgl. Pries 2008, S. 228; Faist 2000).

Erziehungswissenschaftlich wurden diese Überlegungen unter dem Begriff des *transnationalen Bildungsraums* aufgegriffen und auf den Gegenstand Schule übertragen (z.B. Adick 2005; Gogolin/Pries 2004). Adick schlägt vor, transnationale Bildungsräume als Oberbegriff sowohl für transnationale Lebenswelten (z.B. Sozialisationsprozesse und Zugehörigkeitskonstruktionen) als auch für transnationale Bildungsorganisationen und Konvergenzen im Sinne weltweiter Ähnlichkeiten von Schul- und Bildungssystemen zu verwenden (Adick 2005, S. 262). Neben explizit internationalen Konzepten wird das Zusammenspiel von sozialer Ungleichheit und Transnationalisierung auch für national verfasste Schulen untersucht – u.a. mit Blick auf schulische Positionierungen und Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Hinrichsen et al. 2020; Hinrichsen/Paz Matute 2018; Hummrich 2018) oder das Verhältnis von transnationalen Familien und Schule (vgl. Fürstenau 2015).

2.3 Methodologische Konsequenzen und heuristische Überlegungen

Methodologisch lässt sich aus diesen Auseinandersetzungen zum einen folgern, nicht den Nationalstaat als unhinterfragten Referenzpunkt der Forschung zu setzen, sondern transnationale Sozialräume, die ‚quer‘ zur Nation liegen, systema-

tisch einzubeziehen. In der Analyse von Dimensionen sozialer Ungleichheit impliziert dies eine Sensibilität für (postkoloniale) Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, intersektionale Verwobenheiten und (trans-)nationale Differenzordnungen (z.B. Staatsbürgerschaftskonzepte). Zum anderen zeigen sich Potenziale eines multiperspektivischen Vorgehens und der systematischen Integration einer methodologischen Reflexivität in kritischer Distanz zu eurozentrischen (westlichen) Deutungsfolien.

Hier setzen unsere heuristischen Überlegungen an, die darauf zielen, das Zusammenspiel zwischen der Institution Schule als nationalstaatliches Projekt (vgl. Radtke 2004) und transnationalen Lebenswelten systematisch zu erfassen. Wir greifen hierfür das zuvor eingeführte Konzept der Bildungsräume auf. In Anlehnung an Adicks Unterscheidung zwischen nationalen und transnationalen Bildungsräumen lässt sich die Schule als *nationaler* Bildungsraum, die transnationalen Lebenswelten hingegen als *transnationaler* Bildungsraum verstehen (Adick 2005, S. 264). Zugleich erscheint eine Dichotomisierung von ‚national‘ und ‚transnational‘ vor dem Hintergrund konkreter Untersuchungsgegenstände nur bedingt zielführend; vielmehr gibt es Argumente dafür, ihre *gleichzeitige* Relevanz als ein ‚Sowohl-als-auch‘ zu analysieren (vgl. Amelina 2019, S. 36). So setzen sich Einzelschulen zunehmend mit den transnationalen Lebenswelten schulischer Akteur*innen auseinander und sind selbst grenzüberschreitend vernetzt und auch transnationale Lebenswelten sind auf nationale Kontexte und ihre Institutionen, Gesetze und Organisationsprinzipien verwiesen (vgl. Hinrichsen et al. 2020; Hummrich 2018). Für dieses Zusammenspiel unterschiedlicher (trans-)nationaler Bildungsräume und ihrer jeweiligen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen verwenden wir im Folgenden den Begriff der *transnationalen Bildungswelten*.

Wir möchten damit einerseits die Positionierung verschiedener schulischer Akteur*innen – z.B. als Nicht-Zugehörige oder Mehrfachzugehörige – in Hinblick auf unterschiedliche Zugehörigkeitskontexte in den Blick nehmen, andererseits die grenzüberschreitenden Verflechtungen der Kontexte selbst fokussieren. Durch den Einbezug von Positionierungen und Diskursen in der Einzelschule kann soziale Ungleichheit so mikroanalytisch in den Blick genommen werden (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 42ff.).

Diese Überlegungen werden im Folgenden anhand empirischer Analysen skizziert. Die verwendeten Daten wurden zwar nicht aus einer explizit transnationalen Perspektive erhoben, eignen sich aber vor dem Hintergrund der hier entwickelten Perspektive dazu, Schlaglichter auf die Relevanz transnationaler Phänomene für Schule(n) in der Migrationsgesellschaft zu werfen, ohne diese vorab auf bestimmte Migrationsformen (z.B. Transmigration vs. Pendelmigration) engzuführen.

3 Transnationale Bildungswelten: Empirische Rekonstruktionen

Für die exemplarische Analyse greifen wir auf Material aus dem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Forschungsprojekt „GLOBIS. Globale Verantwortung, Internationalisierung und Interkulturalität“¹ zurück, das untersucht, wie Globalisierungsprozesse in der Schule verhandelt werden. In dem Projekt wurden qua-

litative Daten (Schulleitungsinterviews, Gruppendiskussionen) an weiterführenden Schulen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands erhoben. Wir beziehen uns hier auf eine Gruppendiskussion mit Lehrer*innen und eine mit Schüler*innen der zehnten Klassenstufe, die aus einer Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe in einer Großstadt stammen; die Zusammenstellung der Gruppen oblag der Schule². Der Vergleich der Gruppendiskussionen wird vor dem Hintergrund der gemeinsamen Situiertheit der Sprecher*innen in einer Schule vorgenommen, in der migrationsgesellschaftliche und transnationale Bedingungen aktiv verhandelt werden (vgl. Hummrich 2018). So richtet die Schule institutionelle Formate wie herkunftssprachlichen Unterricht auf transnationale Lebenswelten von Schüler*innen aus und ist zugleich selbst durch die dafür aufgenommene Kooperation mit dem türkischen Konsulat in transnationale Beziehungen involviert.

Ausgangspunkt der Rekonstruktion stellt die Thematisierung von Zukunftsentwürfen migrantisch positionierter Schüler*innen in der Lehrer*innengruppendiskussion dar, die wir als Hinweis auf transnationale Lebenswelten interpretieren (vgl. auch Karakaşoğlu/Vogel 2019); diese wird anschließend mit einer Sequenz aus der Schüler*innengruppendiskussion kontrastiert, in der Schüler*innen auf (Migrations-)Erfahrungen in unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten rekurrieren und dabei selbst Zukunftsentwürfe thematisieren.

Im Rekurs auf diskurstheoretische Überlegungen (vgl. Foucault 1981) verstehen wir die Äußerungen in den Gruppendiskussionen als *diskursive Praktiken* und insofern als „[...] die Handlungsweisen, in denen sich das Sichtbare und Sagbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv Handelnden“ (Wrana 2012, S. 196). In der methodischen Übersetzung greifen wir auf die Positionierungsanalyse zurück, die neben der Möglichkeit diskursive Praktiken zu rekonstruieren zugleich einen Schwerpunkt auf interaktive Selbst- und Fremdpositionierungen von Sprecher*innen legt (vgl. Davies/Harré 1990). Dies ermöglicht zum einen zu analysieren, wie diskursiv verfügbare Subjektpositionen im Akt der Positionierung bestätigt oder zurückgewiesen werden. Zum anderen zeigt sich, wie sich die jeweiligen Sprecher*innen ausgehend von ihrer Position als Lehrer*in oder Schüler*in in der Thematisierung transnationaler Migration an der Schule zu entsprechenden Diskursen ins Verhältnis setzen.

3.1 „dann gehen wir wieder zurück“ – Zukunftsentwürfe von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte

Die Diskussion mit fünf Lehrer*innen ist durch die Frage gerahmt, wie diese Globalisierungsprozesse in der Schule wahrnehmen. Neben der Feststellung, dass viele Schüler*innen aus „*verschiedenen Ländern*“ die Schule besuchen, beziehen sich die Teilnehmer*innen auch darauf, ein „*sehr multikulturelles Kollegium*“ zu sein. Hiermit geht eine Verwunderung darüber einher, dass in der Gruppendiskussion keine Kolleg*innen aus anderen Ländern (z.B. der Türkei) vertreten sind, obwohl diese aus Sicht der Anwesenden wichtige Perspektiven beisteuern könnten („*aber das wär fast spannender gewesen ne wie die das auch [ja empfinden]*“).

Im Verlauf werden die unterschiedlichen (Migrations-)Erfahrungen migrantisch positionierter Schüler*innen diskutiert sowie damit einhergehende Konflikte, die auf die Relevanz transnationaler Lebenswelten in der Schule verweisen.

- Fr. Sande: aber das ist ganz witzig, offensichtlich, also zumindest hab ich das in meinen Klassen erlebt, ist das auch so, dass die türkischen, ähm Schüler so aufwachsen, wir gehen auch wieder zurück ne, so das ist irgendwie, das war ja bei den Gastarbeitern früher die sind gekommen wollten eigentlich nur n gewissen Zeitraum da bleiben und dann wieder zurückgehen und das hat sich offensichtlich auf die Generation, äh die nachfolgenden Generation vererbt
- Fr. Trageser: vererbt
- Fr. Sande: also gedanklich warn sind meine Schüler, neeneee also wir sind zwar hier aber, ne wir sammeln (klatschen) und dann gehen wir wieder zurück und kaufen uns n großes Haus in der Türkei, so so ist das bei denen, wobei ich lieber bei d- äh wobei ich das Gefühl hab bei den DaZ-Schülern, ist es schon auch ne große Dankbarkeit ne Teil- also wenn sie hier sind
- Fr. Tillmann: kann man nicht so verallgemeinern aber es gibt ei-
- Fr. Sande: kann man nicht so verallgemeinern das ist richtig
- Fr. Tillmann: aber es gibt einige und mir ist auch grad- genau
- Fr. Sande: aber es gibt einige die wirklich dankbar sind und sagen wir sind froh dass wir hier sein dürfen, weil das war wirklich nicht mehr tragbar we- äh w- in den Ländern aus denen wir kommen

Die Lehrkräfte entwerfen zwei oppositionelle Gruppen migrantisch positionierter Schüler*innen, die „türkischen“ Schüler*innen und die der DaZ-Klasse³. Es steht die These im Raum, dass die ‚türkischen‘ Schüler*innen – ausgehend von den sozialisatorischen Bedingungen ihres Aufwachsens – nicht auf eine Zukunft in Deutschland, sondern auf eine ‚Rückkehr‘ in die Türkei fokussieren. Dies wird durch den Gastarbeiterdiskurs kontextualisiert, der eine Verbindung zwischen den unterstellten Zukunftsentwürfen der Schüler*innen und dem Migrationsprojekt der Elterngeneration herstellt. Die Annahme einer biologistisch konnotierten Erklärung der „Vererbung“ des Migrationsmotivs der Rückkehr positioniert die Schüler*innen als dauerhaft Nicht-Zugehörige der nationalen Zugehörigkeitsordnung.

Trotz ihrer gleichzeitigen Anerkennung als schulisch Zugehörige zeichnen sich hierin schulische Herausforderungen ab. So dient die unterstellte Fokussierung der Schüler*innen zum einen dazu, deren abwehrende Haltung zu erklären („neeneee also wir sind zwar hier aber“), und zum anderen dazu, deren Motive der Anwesenheit im deutschen Schulsystem zu hinterfragen („wir sammeln (klatschen) und dann gehen wir wieder zurück und kaufen uns n großes Haus in der Türkei“). Den Schüler*innen wird so nicht nur eine Eingebundenheit in transnationale Netzwerke zugeschrieben, sondern auch unterstellt, dass ihr temporärer ‚Aufenthalt‘ rein auf Kapitalakkumulation ziele. Damit werden sie auf ein utilitaristisches Handeln zum eigenen wirtschaftlichen Vorteil festgeschrieben („so ist das bei denen“), das sowohl unsolidarisch als auch undankbar gegenüber der Dominanzgesellschaft ist.

Die Norm der Dankbarkeit und das Gefühl einer damit einhergehenden Wertschätzung der eigenen pädagogischen Arbeit wird explizit in der Bewertung der DaZ-Schüler*innen aufgerufen. Auch wenn die Legitimität dieser Verallgemeinerung und damit auch der Versuch der Konstruktion von zwei in sich kohärenten Gruppen von Frau Tillmann zurückgewiesen wird, so ist dennoch geteilt, dass die Aussagen zumindest auf „einige“ zutreffen. Eine solche Dankbarkeit speist sich laut Frau Sande aus den Lebensbedingungen in den Herkunftsländern, die sie als „wirklich nicht mehr tragbar“ beschreibt und so auf den hohen Leidensdruck der Einzelnen und deren Angewiesenheit auf Hilfe verweist.

Auch wenn die Konstruktion von zwei sich gegenüberstehenden Gruppen nicht bruchlos erfolgt, deuten sich in der Positionierung der „türkischen“ Schüler*innen und einiger DaZ-Schüler*innen komplexe Bezugnahmen auf (antizipierte) transnationale Lebenswelten an. Dominiert mit Bezug auf nationale Zugehörigkeit ein ‚*Othering*‘ (vgl. Said 2014), werden in der Verhandlung schulischer Zugehörigkeit – mit Blick auf vergangene und zukünftige Bildungswege – differente In-Verhältnissetzungen der Schüler*innen zu Lehrkräften und Schule vorgenommen und mit Annahmen über Integrationsbereitschaft gekoppelt.

3.2 „Ich hab ja in Saudi Arabien gelebt“ – transnationale Lebenswelten und Zukunftsentwürfe der Schüler*innen

Im Gegensatz zu den Lehrkräften weisen die sechs an der Gruppendiskussion teilnehmenden Schüler*innen Bezüge zu unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten auf⁴. Ihre *Schule* führen sie als Kontext ein, der umfassende Zugehörigkeitsoptionen bietet („*wir sind halt Multi-Kulti-Schule*“). Transnationale Verflechtungen zeigen sich anhand der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Frage, ob sie sich vorstellen können, zukünftig außerhalb Deutschlands zu leben. Bleiben diese Entwürfe – z.B. Neemas („*oder halt in meinem Land, wenn es besser wird*“) – weitgehend unkommentiert, entfaltet sich eine Auseinandersetzung um Nuris Aussage: „*ich war in den Sommerferien [...] in Dubai und da könnte ich mir auch schon vorstellen da zu leben*“. In Reaktion auf seine Begründung („*keine hohe Kriminalität*“, „*da sind viele Gesetze*“) weist Neema eine solche Vorstellung – weitere Länder anführend („*UAE*“ [United Arab Emirates] und „*KSA*“ [Kingdom Saudi Arabia]) – für sich hingegen zurück. Ihre Begründung: „*weil da ist eigentlich Menschenrechte nicht so eine Thema*“, die Nuris These der Sicherheit und Rechtsstaatlichkeit in Frage stellt, untermauert sie anhand des Beispiels, dass der Scheich „*indische Jungen*“ kaufen und versklaven würde. Dieses Wissen führt für Neema notwendig dazu, ein Leben dort moralisch begründet zu verabscheuen („*ich würde es hassen*“).

Neemas Position wird von weiteren Schüler*innen gestützt, die ebenfalls biographische Bezüge zu Staaten in der Region andeuten; so sagt Sofi: „*Abu Dhabi ist voll schön*“. Neema stimmt der Aussage zwar zu, hält aber dennoch an ihrer Argumentation fest:

- Neema: auf jeden Fall ich würde da nicht leben, weil, da ist viel los und ähm . ja also ich hab ja in Saudi Arabien gelebt, also vor- bevor ich hier war, und da ist- wenn man zum Beispiel kein- nicht von- aus Saudi Arabien kommt oder nicht aus, Emirates, ähm ist das sehr schlimm da zu leben also, man muss
- Sofi: wird man da ausgegrenzt
- Neema: ja man muss Muslim sein, mindestens, und äh man muss halt aus Amerika oder irgendso zum Beispiel Deutschland kommen damit man da richtig gut leben kann ansonsten wird man da richtig diskriminiert und ähm ja . ich würd da gar nicht leben
- Nuri: also wo ich jetzt äh wo ich in Dubai war habe ich eher mehr jetzt ähm ja also kein Diskriminierung gesehen, sondern ich hab recht viele Pakistaner, Inder äh Afghanen auch gesehen, also da sind schon viele Herkunft vorhanden, aber ehrlich, um zu sagen mich würd- wenn ich da lebe interessiert mich mein Leben und nicht das was irgendeiner in der Ecke dahinten mit irgendwelchen Menschen macht, das ist jetzt ehrlich gesagt . weil ich mein

	der Mann
Sofi:	voll egoistisch
Nuri:	der Mann kann mir auch nicht helfen mein Leben irgendwie besser zu machen oder der gibt mir auch kein Geld

Bekräftigt Neema mit der Kontextualisierung „*ja also ich ich hab ja in Saudi Arabien gelebt*“ zunächst die beanspruchte Expert*innenposition, deutet sich in der brüchigen Einführung dieser temporären biographischen Station auch eine Verletzbarkeit an, die sich nicht nur auf die Positionierung in der Gruppe und Schule, sondern möglicherweise auch auf die Reaktualisierung der eigenen Fluchtgeschichte bezieht. Dies wird mit einer eingeschobenen Hintergrundkonstruktion („*also vor bevor ich hier war*“) bearbeitet, die über die Betonung eines markanten Zeitpunkts Vergangenheit und Gegenwart räumlich voneinander trennt und mit der Hervorhebung der Anwesenheit im derzeitigen Kontext Zugehörigkeit zu diesem beansprucht.

Prekäre Lebensbedingungen „*da*“ erläutert Neema anhand eines Bedingungsgefüges („*wenn man zum Beispiel kein nicht von aus Saudi Arabien kommt oder nicht aus Emirates*“); aus der Nichterfüllung dieser Norm folgert sie, dass das Leben dort „*sehr schlimm*“ ist. Sie unterstellt damit eine nationenweit gültige Zugehörigkeitsordnung und betont zugleich die strukturelle Dimension daraus resultierender Prekarität. Nach einer knappen Bejahung von Sofis eingeschobener Frage differenziert Neema diese Ordnung weiter aus, indem sie neben der religiösen Zugehörigkeit („*Muslim sein*“) als Mindestvoraussetzung auch weitere Herkunftskontexte („*Amerika*“, „*Deutschland*“) benennt, die es ermöglichen, „*da richtig gut zu leben*“. Damit deutet sie an, dass nationale Zugehörigkeitsordnungen zugleich durch globale Ungleichheitsverhältnisse wie die wirtschaftliche Weltordnung durchwirkt sind. Die Konstruktion aufgrund einer normativ ‚falschen‘ Religion oder Herkunft „*richtig diskriminiert*“ zu werden zeigt, dass gesellschaftliche Positionen festgeschrieben werden und soziale Mobilität *innerhalb* der Zugehörigkeitsordnung nicht für möglich gehalten wird.

Nuri wiederum hält an seiner Position fest und weist Neemas Behauptung einer offensichtlichen Diskriminierung im Rekurs auf seinen Urlaub in Dubai zurück. Stattdessen führt er die Beobachtung dort Menschen verschiedener Nationalitäten gesehen zu haben („*recht viele Pakistaner, Inder äh Afghanen*“) als Beleg eines funktionierenden multikulturellen Zusammenlebens an. Im Anschluss verschiebt er seine Argumentation und betont, dass ihn vor allem „*mein Leben*“ interessiere und nicht, „*das, was irgendeiner in der Ecke dahinten mit irgendwelchen Menschen macht*“. Er weist damit erstens den an ihn herangetragenen moralischen Anspruch zurück, zweitens negiert er die Vorstellung einer strukturellen Diskriminierung und setzt dieser das Bild einer (kriminellen) Handlung Einzelner entgegen, drittens rückt er die von der Gewalt Betroffenen – und damit implizit auch Neema – in maximale Distanz zu sich. Die sich abzeichnende Gleichgültigkeit wertet Sofi als selbstbezogen ab („*voll egoistisch*“) und teilt damit die Orientierung an moralischer Verantwortung und gesellschaftlicher Solidarität. In Nuri's Begründung scheint auf, sich keinen Mehrwert von einem Intervenieren – genauer: keine Hilfe von dem nicht näher erläuterten „*Mann*“ – zu versprechen und vielmehr selbst um ein besseres Leben ringen zu müssen.

Deutlich wird übergreifend, wie transnationale Lebenswelten und Erfahrungen der Schüler*innen Eingang in die Schule finden. Die Schüler*innen positionieren sich – anders, als es die Zuschreibungen der Lehrer*innen nahelegen würden – als dem nationalen und schulischen Kontext zugehörig und konstruieren

diese vor dem Hintergrund eines migrationsgesellschaftlichen Entwurfs. Zugleich weisen ihre Bezugnahmen auf die Relevanz nationalstaatlicher Migrationsregime für Privilegierungen und Prekaritäten auf eine konstitutive „*Grenze der Schule*“ (Fürstenau 2015, S. 161, Hervorh. i. Orig.) in der Bearbeitung von Ungleichheiten, z.B. im Kontext von Fluchtmigration hin.

4 Ungleichheit in transnationalen Bildungswelten erfassen? Reflexionen und Anschlüsse

Der Beitrag zielte darauf, die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule aus einer transnationalen Perspektive zu diskutieren und damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen auszuloten. Der unterbreitete Vorschlag einer Heuristik transnationaler Bildungswelten diente dazu, diese Perspektive systematisch in die Betrachtung von Bildungsräumen zu integrieren und so nicht zuletzt einem methodologischen Nationalismus zu begegnen.

Die gewonnenen *gegenstandstheoretischen Befunde* verweisen auf die empirische Relevanz transnationaler Phänomene im Kontext Schule insbesondere hinsichtlich der Lebenswelten von Schüler*innen. Im Vergleich der beiden Gruppendiskussionen zeigt sich dabei, dass die Lehrer*innen eine dominanzkulturelle Perspektive (vgl. Rommelspacher 1995) repräsentieren, aus der transnationale Lebenswelten problematisiert und mit Formen des *Othering* verknüpft werden. Hierzu zählen etwa die prospektive Festschreibung der ‚türkischen‘ Schüler*innen auf den Migrationstyp der Rückkehr (vgl. Gogolin/Pries 2004) oder die Positionierung „*einiger*“ ‚DaZ‘-Schüler*innen als subalterne Migrant*innen aus dem globalen Süden (vgl. Spivak 1988). Diese von der Gruppe weitgehend geteilten In-Verhältnissetzungen zu nationalen, transnationalen und schulischen Zugehörigkeitskontexten legen eine Relevanz hegemonialer, (post-)kolonialer Wissensbestände nahe. Im Gegensatz dazu entwerfen sich die Schüler*innen gleichermaßen als den transnationalen Lebenswelten, nationalen Kontexten und ihrer „*Multi-Kulti-Schule*“ zugehörig. Ihre In-Verhältnissetzungen zu diesen Zugehörigkeitskontexten formulieren sie vor dem Hintergrund transnationaler Erfahrungen und ethischer Grundsätze. Dabei wird die Frage nach einem Umgang mit dem Wissen um Diskriminierung durch Nationalstaaten auch für ihre schulische Positionierung relevant. In beiden Gruppendiskussionen wird damit in der Verhandlung schulischer Zugehörigkeit auf Diskurse rekuriert, die Subjekte in (trans-)nationalen Differenzordnungen unterschiedlich positionieren („*Gastarbeiter*“, „*Menschenrechte*“) – sichtbar werden hier soziale Privilegien und Prekaritäten in postkolonialen Ungleichheitsverhältnissen. Die darin enthaltenen Hinweise auf die Verschränkung von Schule mit weiteren ungleichheitsrelevanten Kontexten – wie etwa dem Weltwirtschaftssystem – zeigen, dass Transnationalisierung nicht auf die Lebenswelten der Schüler*innen beschränkt ist, sondern auch die Eingebundenheit der Schule in weltgesellschaftliche Zusammenhänge und ihre Grenzen konstitutiv betrifft (vgl. Fürstenau 2015; Pfaff 2018).

Die *methodologisch-methodischen Reflexionen* setzen an dem Potenzial an, solche Spannungen nationaler und transnationaler Bezüge für die Analyse von Ungleichheit in der Schule einzubeziehen. Die Rekonstruktion diskursiver Praktiken

bietet dabei einen Zugang zu übersituativen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in ihrer schulischen Relevanz und macht diese in konkreten Äußerungen sichtbar (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013). Der Fokus auf Selbst- und Fremdpositionierungen ermöglicht es, umkämpfte Positionen und damit einhergehende Brüche und Verschiebungen einzufangen; diese können mit Reckwitz (2006) als Hinweise auf ‚kulturelle Interferenzen‘ gedeutet werden (vgl. Amelina 2019, S. 29ff.). Zudem rücken mit der multiperspektivischen Betrachtung Hierarchien und Positionierungen innerhalb der Schule in den Blick, z.B. als Schüler*in oder Lehrer*in – hier bestehen Anschlüsse etwa für schulkulturelle Analysen (vgl. Hummrich 2018). Zugleich bleibt zu fragen, wie diese und andere Positionierungen jenseits des empirischen Materials methodisch kontrolliert in Rekonstruktionen einzubeziehen sind. Mit Blick auf Repräsentationsverhältnisse wäre darüber hinaus zu reflektieren, wer die Daten erhebt und auswertet und wer in der Forschung wie repräsentiert ist; insbesondere insofern Perspektiven marginalisierter Sprecher*innen häufig – wie auch im vorliegenden Beitrag – durch dominanzkulturell positionierte Wissenschaftler*innen repräsentiert sind (vgl. Amelina 2019, S. 44ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde und Reflexionen erscheint eine weitere (trans-)nationale Betrachtung öffentlicher Schulen vielversprechend. Hier schließt sich die Notwendigkeit von Forschungen an, die vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Eingebundenheiten die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule als global kontextualisiertes Phänomen begreifen und grenzüberschreitend betrachten.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wird in Kooperation der Universitäten Frankfurt a.M. und Flensburg durchgeführt (Leitung: Prof. Dr. Merle Hummrich; Mitarbeit: Dr. Merle Hinrichsen, Dr. Paula Paz Matute). Die verwendeten Daten wurden sowohl im Projektteam als auch im übergreifenden Arbeitszusammenhang ausgewertet (letzterem gehört Saskia Terstegen an).
- 2 Die Erhebung ist dadurch gerahmt, dass eine Forscherin des Projektteams von einigen Schüler*innen als ‚Migrantin‘ adressiert wurde, deren Erfahrungen sie als besonders anschlussfähig für sich markierten. Diese Kontextinformation wurde in der Interpretationsgruppe geteilt und so eine gemeinsame Reflexion in Hinblick auf die entstandenen Daten angestoßen.
- 3 DaZ = Deutsch als Zweitsprache
- 4 Alle Schüler*innen thematisieren eine (familiäre) Migrationsgeschichte – als Herkunftskontexte werden Mazedonien, Ägypten, Ghana und Afghanistan benannt; bis auf Sofi (Mazedonien) und Neema (wird nicht benannt) erzählen alle, in Deutschland geboren zu sein.

Literatur

- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*, 11. Jg., H. 2, S. 243–269.
- Akbaba, Y. (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim.

- Amelina, A. (2019): Jenseits des Homogenitätsmodells der Kultur. In: Roslon, M./Bettmann, R. (Hrsg.): *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 27–51. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21068-7_2
- Amelina, A./Faist, T. (2012): De-naturalizing the national in research methodologies: Key concepts of transnational studies in migration. In: *Ethnic and Racial Studies*, 35. Jg., H. 10, S. 1707–1724. <https://doi.org/10.1080/01419870.2012.659273>
- Amelina, A./Lutz, H. (2017): *Gender, Migration, Transnationalisierung: Eine intersektionelle Einführung*. Bielefeld.
- Anthias, F. (1998): Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework. In: *The Sociological Review*, 46. Jg., H. 3, S. 505–535. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00129>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld.
- Carnicer, J.A./Fürstenau, S. (2019): Transnational Education: A Concept for Institutional and Individual Perspectives. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14. Jg., H. 4, S. 385–389. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.01>
- Castro Varela, M.d.M./Dhawan, N. (Hrsg.) (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage Bielefeld.
- Castro Varela, M.d.M./Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839436387>
- Davies, B./Harré, R. (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. In: *Journal for the theory of social behaviour*, 20. Jg., H. 1, S. 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 29–51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Doğmuş, A./Karakasoglu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Faist, T. (2000): Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In: Faist, T. (Hrsg.): *Transstaatliche Räume: Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*. Bielefeld, S. 9–56. <https://doi.org/10.14361/9783839400548-001>
- Fereidooni K./El, M. (Hrsg.) (2017): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Fürstenau, S. (2015): Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Taunus, S. 143–165.
- Glick-Schiller, N. (2010): A Global Perspective on Transnational Migration. Theorising Migration Without Methodological Nationalism. In: Bauböck, R./Faist, T. (Hrsg.): *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods*. Amsterdam, S. 109–130.
- Gogolin, I./Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., H. 1, S. 5–19. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0002-4>
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hall, S. (1994): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, S. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2. Hamburg, S. 26–43.
- Hall, S. (1997): Wann war „der Postkolonialismus“? Denken an der Grenze. In: Bronfen, E./Marius, B./Steffen, T. (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen, S. 219–246.

- Hinrichsen, M./Hummrich, M./Paz Matute, P./Baumann, M. (2020): Neue Normalitäten? – Transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schule. In: Machold, C./Messerschmidt, A./Hornberg, S. (Hrsg.): *Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Opladen, S. 107–123.
- Hinrichsen, M./Paz Matute, P. (2018): „Den Horizont erweitern?“ – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. In: *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 190–246. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9f9r.9>
- Hummrich, M. (2018): Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen. In: *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 171–189.
- Hummrich, M./Terstegen, S. (2020): *Migration. Module Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>
- Karakaşoğlu, Y./Vogel, D. (2019): Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 89–106. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.9>
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Taunus, S. 283–304.
- Levitt, P./Glick-Schiller, N. (2004): Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. In: *International Migration Review*, 38. Jg., H. 3, S. 1002–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Marcus, G.E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology*, 24. Jg., H. 1, S. 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Mecheril, P. (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Castro Varela, M.d.M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): *Bachelor/Master: Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 54–76.
- Pfaff, N. (2018): Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule – zwischen Struktur und Lebenswelt. In: *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 151–246.
- Pries, L. (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a.M.
- Pries, L. (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden.
- Radtke, F.-O. (2004): Schule und Ethnizität. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 625–646. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_25
- Reckwitz, A. (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Göttingen.
- Riegel, C. (2016): *Bildung-Intersektionalität-Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld.
- Rommelspacher, B. (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.
- Said, E. (2014): *Orientalismus*. 4. Auflage Frankfurt a.M.
- Schmitt, C./Semu, L.L./Witte, M.D. (2017): Racism and transnationality. In: *Transnational Social Review*, 7. Jg., H. 3, S. 239–243. <https://doi.org/10.1080/21931674.2017.1359959>
- Shinozaki, K. (2012): Transnational dynamics in researching migrants: selfreflexivity and boundary-drawing in fieldwork. In: *Ethnic and Racial Studies*, 35. Jg., H. 10, S. 1810–1827. <https://doi.org/10.1080/01419870.2012.659275>
- Spivak, G.C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, C./Grossberg, L. (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago, S. 271–313. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20

- Supik, L. (2005): Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839404096>
- Weiß, A. (2017): Soziologie globaler Ungleichheiten. Berlin.
- Wimmer, A. (2008): The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. In: *American Journal of Sociology*, 113. Jg., H. 4, S. 970-1022. <https://doi.org/10.1086/522803>
- Wimmer, A./Glick-Schiller, N. (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In: *The International Migration Review*. *Transnational Migration: International Perspectives*, 37. Jg., H. 3, S. 576–610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 195–214. <https://doi.org/10.3224/86649486>

Aglaja Przyborski

Zur Debatte um die Praxeologische Wissenssoziologie

Vor fünf Jahren im ersten Heft des 17. Jg. erhielt die *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung* mit der *Debatte* eine neue Rubrik. Sie sollte die bisherigen Rubriken „mit stärkerem Aktualitätsakzent“ ergänzen, wobei der Bogen von „grundlagentheoretischen Diskussionen bis hin zu Werkstattgesprächen“ (Breckner/Raab 2016, S. 169) reichen sollte. Zunächst wurde – ausgelöst durch eine apodiktische Abgrenzung zwischen interpretativen und qualitativen Methoden (Hitzler 2016) – über den Umgang mit der paradigmatischen Vielfalt Qualitativer Methoden debattiert. Dabei wurden Ordnungsversuche aus dem Blickwinkel unterschiedlicher theoretischer Positionen über mehrere Ausgaben hinweg lebendig verhandelt. Das Pendel hatte also klar in Richtung Grundlagentheorie ausgeschlagen.

Mit einer „Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus“ (Raab 2019), für dessen Begrifflichkeit Hubert Knoblauch (2017 und 2019) verantwortlich zeichnet und den ersten Beitrag lieferte, wurde diese Richtung aus wissenssoziologischer Perspektive sozialkonstruktivistischer Prägung in den Heften der Jg. 20 und 21 weiter vertieft.

Mit der Debatte um die „Praxeologische Wissenssoziologie“, hier ist Ralf Bohnsack (2017) namensgebend und legt den ersten Debattenbeitrag vor, geht die Rubrik nun in ihre dritte Runde. Die Richtung – Grundlagentheorie – bleibt gleich. Und auch die Theorietradition? Wo es doch mit der *Wissenssoziologie* weitergeht? Ja und nein! Es handelt sich um *zwei* wissenssoziologische Traditionen, die beide in Verbindung mit produktiver, empirischer Forschung stehen, sich aber schon seit geraumer Zeit nahezu ohne Bezugnahmen aufeinander entwickeln. Denn Berger und Luckmann – darauf wird auch in den folgenden Beiträgen Bezug genommen – „setzen“ sich in den späten 1960er Jahren explizit von „Mannheims und Schellers Wissenssoziologie [...] ab“ und „schließen [...] aus der Wissenssoziologie“ ausdrücklich „die erkenntnistheoretischen und methodologischen Probleme aus, welche ihre beiden Urheber so beunruhigt haben“ (Berger/Luckmann 1969, S. 15).

Ralf Bohnsack dagegen knüpft, beginnend mit den 1980er Jahren, im Anschluss an Mannheim, die Ethnomethodologie, Bourdieu und Luhmann genau hier an und erarbeitet seither immer entlang empirischer Forschung ein komplexes erkenntnistheoretisches Instrumentarium. Er bezeichnet es als „Dokumentarische Methode“ (Mannheim 1964), wenn es der empirischen Forschung als Werkzeug

dient, und als „Praxeologische Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2017 und i.d.B.), wenn es als umfassende sozialwissenschaftliche Grundlagentheorie an empirischen Problemen geschärft und weiter entfaltet wird. Im folgenden Beitrag findet sich die weit gespannte Theoriearbeit in zugleich hochverdichteter und zugänglicher Form, quasi im Pocketformat, samt den jüngeren Entwicklungen zu Diskursanalyse, Bildinterpretation, Organisation, Professionalisierung und Macht. Letztere belegen, wie medientechnische und andere gesellschaftlichen Entwicklungen nicht nur die Forschungsthemen, sondern auch die methodische und grundlagentheoretische Arbeit im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie inspirieren.

Es folgt eine Würdigung. Aber, ist eine Würdigung eigentlich ein Debattenbeitrag? Werner Vogd wendet schonungslos das Programm der Praxeologischen Wissenssoziologie auf es selbst an und kommt dabei zu einem positiven Ergebnis, einer Würdigung. Dabei bereitet er allerdings den Entwurf seines – ich würde sagen – radikal relationalen Programms der „Kontexturanalyse“ (Vogd/Harth 2019) aus der Begrifflichkeit der Praxeologischen Wissenssoziologie heraus und im Anschluss an diese vor. Die beeindruckend präzise Theoriearbeit, die leichtfüßig und unterhaltsam daherkommt, schließt mit einer Einladung: Stringent wird argumentiert, warum und in welcher Hinsicht das Projekt der Praxeologischen Wissenssoziologie ein offenes ist und bleiben soll, nicht zuletzt, um den „schöpferischen und intelligenten Nachwuchs“ (Vogd, i.d.B.) zur Arbeit daran aufzurufen.

Ich möchte nun zur Lektüre einladen, aber auch zu weiteren Beiträgen in der *Debatte*, naheliegenderweise zum Projekt der Praxeologischen Wissenssoziologie aber auch mit Bezugnahmen auf beide Wissenssoziologien – mit dem Ziel an der Schärfung des grundlagentheoretischen Instrumentariums für ertragreiche empirische Forschung zu arbeiten.

Literatur

- Berger, P.L./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Breckner, R./Raab, J. (2016): Debatte. Einführung einer neuen Rubrik. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 17. Jg., H. 1+2, S. 169. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25548>
- Hitzler, R. (2016): Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 17. Jg., H. 1+2, S. 171–184. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25549>
- Knoblauch, H. (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15218-5>
- Knoblauch, H. (2019): Kommunikativer Konstruktivismus und die Kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., H. 1, S. 111–126. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.09>
- Raab, J. (2019): Vorbemerkungen zur Debatte um den Kommunikativen Konstruktivismus. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., H. 1, S. 107–109. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.08>
- Vogd, W./Harth, J. (2019): Kontexturanalyse: eine Methodologie zur Rekonstruktion polykontextueller Zusammenhänge, vorgeführt am Beispiel der Transgression in der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung im tibetischen Buddhismus [92 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 20. Jg., H. 1, Art. 21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3107>

Praxeologische Wissenssoziologie

Praxeological Sociology of Knowledge

Zusammenfassung

Die Praxeologische Wissenssoziologie versteht sich in der Tradition Karl Mannheims, in der eine fundierte Sozial- oder Grundlagentheorie ohne eine (sozialwissenschaftlich begründete) Erkenntnistheorie und Methodologie nicht denkbar ist. Zugleich ist dies auch Voraussetzung für eine Theoriegenerierung nicht nur in gegenstandsbezogener Hinsicht, sondern auch im Bereich der Grundlagenkategorien, der Meta-Theorie, selbst. Und der empirische Zugang zur Seinsverbundenheit des Wissens ermöglicht die Theoriegenerierung auch im Bereich der sozialen Lagerung, also von Milieus, in deren mehrdimensionalen Ausprägungen (u.a. Bildung, Geschlecht und Generation) und in einer Mehrebenenanalyse (Interaktion, Organisation und Gesellschaft). Eine der elementaren Leitdifferenzen der Praxeologischen Wissenssoziologie, ist diejenige der Sozialität des Kommunikativen versus Konjunktiven im Sinne Mannheims und des Ikonografischen versus Ikonologischen im Sinne von Panofsky. Diese Leitdifferenz kann durch die Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik, d.h. u.a. von Norm und Praxis sowie von Identität und Habitus, und durch die Analyse der Dynamik und Kreativität des Spannungsverhältnisses dieser Differenzen mit Hilfe der Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums auf ein neues Niveau gehoben werden.

Schlagwörter: Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, performative Logik, Milieu, Organisation

Abstract

The Praxeological Sociology of Knowledge sees itself in the tradition of Karl Mannheim, according to whom a basic social theory is unconceivable without a (social scientific) epistemology and methodology. At the same time these are also preconditions for the generation of theories not only in an object-related respect but also in the area of basic categories itself. The empirical access to the existential connectedness of knowledge allows the generation of theories also in the area of social location in its multidimensional manifestations (education, gender and generation etc.) and in a multilevel analysis (interaction, organization, society). One of the elementary orientational differentiations of the Praxeological Sociology of Knowledge, is that between the communicative mode of sociality and the conjunctive one in the understanding of Mannheim and between iconography and iconology in the sense of Panofsky. This orientational differentiation could be raised to a new level by distinguishing propositional and performativ logic, norms and practices as well as identity and habitus, and by analyzing the dynamic and creativity of the inherent tensions with each others by the category of the conjunctive space of experience.

Keywords: Praxeological Sociology of Knowledge, Documentary Method, performativ logic, milieu, organisation

Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode lassen sich als zwei Seiten derselben Medaille verstehen. Wenn von Dokumentarischer Methode die Rede ist, stehen die grundlagen- und erkenntnistheoretischen Begrifflichkeiten primär im Dienst der methodisch-methodologischen Bewältigung der empirischen Forschung. Dort, wo der Begriff Praxeologische Wissenssoziologie im Zentrum steht (vgl. umfassend Bohnsack 2017 u. 2018), kehrt sich dieses Verhältnis gleichsam um: Die Erfahrungen, welche auf der Grundlage empirischer Analysen gewonnen wurden, und deren methodische Reflexionen stehen dann primär im Dienst der begrifflich-definitiven Vergewisserung, der Vertiefung der Grundagentheorie sowie auch der Generierung neuer Kategorien. Diese untrennbare Verbindung von Theorie und Methode ist die Voraussetzung, um einen Weg zwischen der Skylla einer empirielosen Theorie und der Charybdis einer theorielosen Empirie zu finden.

Rekonstruktion und Rationalismuskritik

Wenn ich seit 30 Jahren mit Bezug auf die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie von einer *rekonstruktiven Sozialforschung* spreche (Bohnsack 2021), so verdankt sich diese Begriffsprägung ganz wesentlich der erkenntnistheoretischen Positionierung von Alfred Schütz (1971), welcher mit dem Postulat, dass die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen solche „zweiten Grades“, also Konstruktionen von Konstruktionen, zu sein haben, die Verortung der Sozial- in Relation zu den Naturwissenschaften begründet und formuliert hat. Dieses Postulat ist dann unter dem Begriff der „doppelten Hermeneutik“ unter anderem von Anthony Giddens (1976) und auch von Jürgen Habermas (1981) übernommen worden.

Die Praxeologische Wissenssoziologie unterscheidet sich allerdings von der Schütz'schen Sozialphänomenologie – und auch von der Habermas'schen Position – nachhaltig durch ihre Kritik am sozialwissenschaftlichen Modell des „rational man“, wie Harold Garfinkel (1967a, S. 280) formuliert hat. Das Programm der von ihm begründeten Ethnomethodologie war wesentlich auf die Überwindung dieses handlungstheoretischen Modells oder Paradigmas gerichtet, und die Ethnomethodologie war es letztlich, die mich selbst ursprünglich in Richtung jener Analyseinstellung beeinflusst hat, welche für die Praxeologische Wissenssoziologie leitend ist. Garfinkel (1967a, S. 280) hatte der Logik des „rational man“ eine Logik alltäglicher Verständigung gegenübergestellt, die er mit einer Begriffsprägung von Karl Mannheim (1964a) als „documentary method of interpretation“ zu fassen suchte. Mannheim hatte sich mit seiner „Wissenssoziologie“ und der Dokumentarischen Methode bereits in den 1920er Jahren selbst eingereiht in eine „antirationalistische Strömung innerhalb der Geisteswissenschaften, die gerade mit Dilthey sich durchzusetzen beginnt“. Diese richtete ihren Blick nicht auf „alogische“ oder „irrationalale“ Gebilde, sondern eben auf etwas „Atheoretisches“ (ebd., S. 97 u. 101), welches Dilthey (1924, S. 15) bereits mit seinem Begriff der „Weltanschauung“ gefasst und formuliert hatte: „Die Weltanschauungen sind nicht Erzeugnisse des Denkens“. Das heißt, wir können sie nicht erschließen, indem wir uns lediglich den Produkten und *Gegenständen* des Denkens zuwenden, also, dem, *was* gedacht und getan wird, sondern indem wir, um es mit Mannheim (1964a, S. 134) zu for-

mulieren, zu rekonstruieren suchen, *wie* es gedacht und mehr noch und vor allem, wie es handlungspraktisch *hergestellt* wird: „Nicht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“. Damit war bereits ein Wechsel der AnalyseEinstellung vorgezeichnet, welchen ich als denjenigen von der Primordialität der *propositionalen Logik* zur Primordialität der *performativen Logik* bezeichne. Dieser Paradigmawechsel ist im Bereich der Bild- und Kunstinterpretation als derjenige von der *Ikonografie* zur *Ikonologie* umfassend und empirisch fundiert von Erwin Panofsky ausgearbeitet worden – im Austausch mit seinem Zeitgenossen Karl Mannheim und mit Bezug auf dessen Dokumentarische Methode (vgl. Panofsky 1932, S. 115ff.).

Die Primordialität der performativen gegenüber der propositionalen Logik

Diese Hinwendung zum Performativen und damit zu einer *praxeologischen* AnalyseEinstellung ebenso wie die Rationalismuskritik sind von Harold Garfinkel (u.a. 1967a, Kap. 4, 5 u. 6) und anderen Ethnomethodolog*innen, wie u.a. von Aaron V. Cicourel (1968), in wegweisende *empirische* Analysen umgesetzt worden. Allerdings mangelte es ihnen aus heutiger Perspektive an eindeutigen *theoretischen* Kategorisierungen und Begründungen (dazu: Bohnsack 2017, Kap. 2). Denn während Garfinkel zum einen an die „documentary method“ von Mannheim (1964a) anknüpfte, bezog er sich mit dem Begriff des „common sense knowledge“ (Garfinkel 1967a, S. 76) zum anderen auf Alfred Schütz (1971). Diese Verbindung von Mannheims Wissenssoziologie mit der Konzeption von Alfred Schütz, welche mit einigen Komplikationen bei der Rezeption der Texte Garfinkels verbunden ist, erweist sich auch für die Praxeologische Wissenssoziologie als bedeutsam – allerdings unter ganz anderen Vorzeichen und auf der Grundlage klarer Grenzziehungen zwischen beiden Klassikern.

Harold Garfinkel hatte Komponenten der sozialphänomenologischen Tradition von Alfred Schütz mit der Dokumentarischen Methode zu verbinden gesucht, ohne zunächst deren paradigmatische Unterschiede klar zu identifizieren. Er hat sich somit in der *theoretischen* Selbstverortung von der praxeologischen Dimension bei Mannheim und von dessen „antirationalistischem“ Zugang zum „Atheoretischen“ wieder entfernt und sein eigenes Programm zur Überwindung des Modells des „rational man“ nur zum Teil eingelöst. Denn bei Schütz ist die überzeugende erkenntnistheoretische Positionsbestimmung der sozialwissenschaftlichen Konstruktionen als solche zweiten Grades (und damit als Re-Konstruktionen) aufgrund der Bindung an das *zweckrationale Modell* der handlungstheoretischen Argumentationen von Max Weber in einer Rationalisierung seines Handlungsmodells steckengeblieben (u.a. Schütz 1974). Damit hat Schütz die Architektur und Logik der Common Sense-*Theorien* ebenso wie diejenige des institutionalisierten normorientierten und rollenförmigen Handelns in adäquater und präziser Weise nachgezeichnet, ohne sie jedoch von den *Praktiken* des Common Sense zu unterscheiden, also ohne den Common Sense mit seinen zweckrationalen Unterstellungen und Idealisierungen in Richtung der Praxis zu transzendieren und mit ihm zu „brechen“, wie Pierre Bourdieu (1996, S. 269) es formuliert hat.

Demgegenüber richteten sich Karl Mannheims Arbeiten bereits in den 1920er Jahren konsequent „gegen die rationalistischen Voraussetzungen eines Homo oeconomicus und eines Homo sociologicus gleichermaßen und damit gegen das klassische Konzept einer Handlungstheorie, die vom zweckrationalen oder regelorientierten Handeln ausgeht“, wie Andreas Reckwitz (2010, S. 185f.) die Stoßrichtung einer „praxeologischen Analytik“ definiert (ohne hier allerdings auf Mannheim Bezug zu nehmen). Eine derartige Kritik an den Mythen oder Engführungen der rationalistischen Handlungstheorien und auch die Entwürfe einer Praxistheorie, wie sie uns etwa bei Reckwitz begegnen, eröffnen uns allerdings noch keinen empirisch-methodologischen Zugang zur *Vielfalt* und *Komplexität* der Handlungspraxen und insbesondere auch nicht zum *Spannungsverhältnis* dieser Praxen zu den Mythen und *Theorien* des Common Sense, d.h. zu den in der alltäglichen *Theorie-* und *Normbildung* implizierten rationalistischen Vorstellungen. Eine adäquate empirische Analyse hat aber beides zur Kenntnis zu nehmen: die theoretisierenden und normativen *Erwartungen* ebenso wie die *Praktiken* des Alltags.

In ihrer theoriegeschichtlichen Genese sind die praxeologischen und praxistheoretischen Ansätze zu einem großen Teil in einer unmittelbaren Verbindung mit der *empirischen Forschungspraxis* entstanden. Dies gilt für die Beiträge der Ethnomethodologie ebenso wie für diejenigen von Erving Goffman (u.a. 1961 u. 1963) sowie Erwin Panofsky (u.a. 1932) und für frühe Arbeiten Pierre Bourdieus (u.a. 1976). In dem ansonsten verdienstvollen Band von Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny (2001) ist dies demgegenüber kaum von Bedeutung (mit Ausnahme des Beitrages von Karin Knorr-Cetina). Eine Praxistheorie, welche ihre eigenen Prämissen einer Primordialität der Praxis ernstnimmt, ist konsequenterweise genötigt, auch die *eigene Forschungspraxis* selbstreflexiv und rekonstruktiv, also auf dem Wege einer „Rekonstruktion der Rekonstruktion“ (vgl. u.a. Bohnsack 2021) methodisch-methodologisch in den Blick zu nehmen. In Auseinandersetzung mit der nomologisch-deduktiven Verfahrensweise mit ihrer propositionalen Logik ist dies unter dem Begriff „naturalism in epistemology“ (Laudan et al. 1986, S. 174) gefordert worden. Luhmann (1992, S. 509) hat darauf mit dem Begriff des „methodologischen Pragmatismus“ Bezug genommen als der „Erkenntnistheorie dieses Jahrhunderts“. Damit werden Erkenntnistheorie und Methodologie, wie schon früh von Mannheim gefordert (vgl. u.a. 1952, S. 246 sowie Bohnsack 2017, Kap. 10.4), zu Komponenten der Sozialtheorie – ganz im Gegensatz etwa zur Sozialphänomenologie im Verständnis von Peter Berger und Thomas Luckmann, die diese selbst als „Wissenssoziologie“ bezeichnen. Erkenntnistheorie und Methodologie werden hier explizit aus der Sozialtheorie ausgeklammert (vgl. 1969, S. 15).

Die enge Verbindung von Methodologie und Grundagentheorie zeigt sich in der Praxeologischen Wissenssoziologie u.a. darin, dass sie sich ihres Gegenstandes in elementarer Weise theorie- und typengenerierend auf der Grundlage des Vergleichs, der komparativen Analyse, vergewissert. Dabei gewinnen ihre Grundbegriffe, ihre formalen oder metatheoretischen Kategorien, den Charakter von Tertia Comparationis. Hier kann an die „constant comparative method“ in der Tradition der Chicagoer Schule (Glaser/Strauss 1967; Bohnsack 2017; Kap. 9.4) ebenso angeschlossen werden wie an die Luhmann'sche Systemtheorie, für den die „Aussageform von Theorien [...] darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen“ (1992, S. 408). Eine der Besonderheiten der komparativen Analyse im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie ist darin zu sehen, dass die mit dem eigenen Standort der Interpret*innen verbundenen (milieuspezifischen) Vergleichs- und Normalitätshorizonte zurücktreten hinter diejenigen, welche durch die systema-

tisch herangezogenen empirischen Vergleichsfälle in objektivierbarer Weise repräsentiert sind. Dies eröffnet die Möglichkeit einer Relationierung (und in Ansätzen: der Kontrolle) der eigenen Standortgebundenheit (Mannheim 1952, S. 243; s. auch: Bohnsack 2017, Kap. 5.8.1).

Die von Alfred Schütz (1971) geleistete Rekonstruktion der rationalisierenden Interpretationen und Konstruktionen des Common Sense entsprechen der Ebene des „kommunikativen“ Wissens und Handelns bei Karl Mannheim (1980), welcher diese dann jedoch von der Ebene des „konjunktiven“ Wissens und Handelns unterscheidet und somit zur Rekonstruktion einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen“ (ebd., S. 296) gelangt. Die Sozialphänomenologie von Alfred Schütz lässt sich in diesem Sinne in das Handlungs- und Wissensmodell der Praxeologischen Wissenssoziologie integrieren – unter Beachtung und Präzisierung ihres relativierten oder relationierten Stellenwerts (genauer dazu Bohnsack 2017, Kap. 3). Der Modus der *Sozialität* des *kommunikativen* Wissens, welchen ich auch als *sekundäre Sozialität* bezeichne, lässt sich im Sinne von Alfred Schütz als Herstellung von Inter-Subjektivität im Sinne wechselseitiger Unterstellungen, Vermutungen, Attribuierungen oder Imaginationen von Perspektiven und Motiven nach dem Prinzip der „Generalthese der Reziprozität der Perspektiven“ und der „Idealisierung“ der „Kongruenz der Relevanzsysteme“ verstehen (Schütz 1971, S. 14). Diese Unterstellungen, Entwürfe oder Imaginationen, auf die ich auch mit dem Begriff *Orientierungsschemata* (u.a. Bohnsack 2017) Bezug genommen habe, sind in einer zweckrationalen, kausallogischen und deduktiv-hierarchischen Struktur fundiert, welche ich auch als *propositionale Logik* bezeichne. Sie bildet die Grundlage der normativen und rollenförmigen Erwartungsstrukturen des institutionalisierten Handelns, welche – im Durkheim’schen Sinne (1961, S. 112ff.) – der Praxis exterior und mit „Zwang“ ausgestattet sind und im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie als exterior und zwanghaft *erfahren* werden. Sie liegt auch der Architektur von *Common Sense-Theorien* zugrunde und findet sich ebenfalls im Bereich der „Identitätsnormen“ („identity norms“), wie sie von Erving Goffman (1963, S. 130) im Zuge der Entwicklung seiner Theorie sozialer Identität rekonstruiert worden sind (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 9.3).

Konjunktiver Erfahrungsraum, Orientierungsrahmen und Habitus

Von der Sozialität des kommunikativen Wissens unterscheidet sich diejenige des *konjunktiven* Wissens, die ich als *primordiale Sozialität* bezeichne. Dieses kollektive handlungsleitende Wissen ist in der Einbindung in ein gemeinsames Schicksal, ein gemeinsames handlungspraktischen Er-Leben der spezifischen Selektivität gesellschaftlicher oder interaktiver Ereignisse und Praktiken, also in der „existenziellen *Vor-Struktur* des Daseins“ im Heidegger’schen Sinne (1986, S. 153) fundiert¹. Derartige Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964b, S. 535f.), in denen die „Seinsverbundenheit des Wissens“ (Mannheim 1952) begründet ist, resultieren auf *gesellschaftlicher* Ebene aus dem gleichartigen oder *strukturidentischen* handlungspraktischen Er-Leben milieuspezifischer Einbindungen sowie zeitgeschichtlicher Entwicklungen und Umbrüche. Auf der *interak-*

tiven Ebene resultieren sie aus dem *gemeinsamen* handlungspraktischen Erleben der spezifischen Selektivität von Interaktionsprozessen im performativen Vollzug des Alltags.

Das konjunktive Wissen als ein inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen erfahren wir prinzipiell in seiner Relation oder auch Diskrepanz zu den – als exterior erfahrenen – Bereichen der normativen Erwartungen, der Rollenbeziehungen und Identitätserwartungen, also zum kommunikativen Wissen, mit seiner propositionalen Logik. In Bezug auf diese Relation spreche ich vom *konjunktiven Erfahrungsraum*. Denn auch diese Relation und die exterioren Erwartungen sind aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie Bestandteil von *Erfahrungen* und in dieser Weise Gegenstand sozialwissenschaftlicher Rekonstruktion. Die exteriore, die kommunikative, Dimension wird vor dem (impliziten) Hintergrund der inkorporierten und habitualisierten Praxis als solche überhaupt erst erfahrbar ², und auch umgekehrt geht die *performative* Logik der Praxis in den Imaginationen und normativen Erwartungen mit ihrer *propositionalen* Logik niemals auf, so dass wir es hier mit der Erfahrung eines grundsätzlichen *Spannungsverhältnisses*, einer *notorischen Diskrepanz*, zu tun haben.

Ich bezeichne somit begrifflich-analytisch dasjenige Erfahrungswissen, welches diese komplexe Relationierung und notorische Diskrepanz von performativer und propositionaler Logik insgesamt umfasst, als *konjunktiven Erfahrungsraum*. Das Resultat dieser komplexen Erlebnisverarbeitung ist ein handlungsleitendes Wissen, welches ich als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* bezeichne. Dies ist mit impliziten oder praktischen *Reflexionspotentialen* verbunden (dazu weiter unten). Der Begriff des *Orientierungsrahmens im engeren Sinne* und synonym dazu derjenige des *Habitus* meint (lediglich) das inkorporierte oder habitualisierte Wissen auf der performativen Ebene. Systemtheoretisch formuliert, vollzieht sich diese paradoxe Leistung der Relationierung derart, dass das System, hier: dasjenige der Performanz, der interaktiven *Praxis*, sich überhaupt erst konstituiert durch die *Differenz* zur Umwelt, vor allem zur Norm mit ihrer propositionalen Logik, zugleich diese Differenz aber in das System (als Orientierungsrahmen im *weiteren Sinne*) nach Art eines „re-entry“ wieder integriert werden muss und in dem Sinne zum System selbst gehört (vgl. Vogd 2014; S. 303f. sowie Luhmann 1997, S. 45). Dabei geht es mir darum, „vor dem Dilemma nicht zu kapitulieren, nicht also das Gefälle zwischen den Formaten des Wissens herunterzuspielen“, wie Joachim Renn in einer Rezension (2019, S. 375) meiner Arbeiten formuliert. Er selbst hat dies unter dem Begriff der „Übersetzung“ bereits schon früh (2006) in konsequenter Weise in Angriff genommen.

Synonym zum Begriff des Orientierungsrahmens habe ich seit Ende der 1990er Jahre im Verlauf der Entwicklung der Praxeologischen Wissenssoziologie auch den Begriff des *Habitus* verwendet, teilweise mit Bezug auf Karl Mannheim (1964a) sowie Erwin Panofsky, vor allem aber auf Pierre Bourdieu, der sich selbst wiederum auf Panofsky bezieht. Zur Beschreibung der performativen Logik hat Pierre Bourdieu mit dem Begriff des *Habitus* bahnbrechende Leistungen erbracht, an die ich in einigen Hinsichten angeschlossen habe. Gleichwohl haben sich im Laufe der Auseinandersetzung deutliche Differenzen zur Bourdieu'schen Kulturanalyse ergeben (vgl. zsf. Bohnsack 2017, Kap. 9.2). Denn zum einen bleibt die Bourdieu'sche Habitusanalyse auf die *Distinktion* fokussiert, die *Konjunktion* bleibt weitgehend unbeleuchtet. Damit zusammenhängend bleibt hinter dem Begriff resp. der Metapher der „Inkorporierung“ die Vielschichtigkeit verborgen, welcher der performativen Struktur des Habitus hinsichtlich ihrer Repräsentanz in den beteiligten Ak-

teur*innen zukommt (vgl. dazu Bohnsack 2017, Kap. 5). Zum dritten erscheint die Habitusanalyse insofern *eindimensional*, als es empirisch weitgehend ungeklärt bleibt, wie beispielsweise der klassenspezifische Habitus generations- und genderspezifisch überlagert und modifiziert wird. Dies hängt viertens wiederum damit zusammen, dass die gesellschaftliche (Sozio-) Genese des Habitus bei Bourdieu eher gesellschaftstheoretisch induziert denn *empirisch* rekonstruiert ist.

Schließlich bleiben die Kategorien der Norm, der Common Sense-Konstruktionen und auch der (sozialen) Identität insofern ungeklärt, als trotz der bemerkenswerten Überlegungen zur „Illusion der Regel“ resp. zum „Juridismus“ bei Bourdieu (1976, S. 203ff.) eine genauere Bestimmung der Relation von Habitus und Regel oder Norm empirisch kaum greifbar ist, da sie entweder in gesellschaftstheoretisch deduzierte Aussagen über das „Feld“ aufgelöst oder auf die mehr oder weniger umstandslose Vereinnahmung oder „Einverleibung eines *nomos*“ (Bourdieu 2010, S. 184) durch den Habitus reduziert werden. Eine Perspektive, welche über eine derartige Reduktion hinausgelangen will, setzt eine empirisch-rekonstruktive Vergeisserung der Relation unterschiedlicher Kategorien, also eine *Mehrdimensionalität der Kategorienbildung*, im Rahmen einer übergreifenden Kategorie voraus. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie sind dies die Kategorien des *konjunktiven Erfahrungsraums* und des Orientierungsrahmens im *weiteren Sinne*. Diese konstituieren sich in einer – durch die implizite oder *praktische Reflexion* (dazu weiter unten) gestützten – Auseinandersetzung der Praxis mit den von den Erforschten (als exterior) erfahrenen Erwartungen im Sinne institutionalisierter und identitätsbezogener Normen. Neben dieser Mehrdimensionalität der Kategorienbildung – Habitus, Norm, Orientierungsrahmen (im weiteren und im engeren Sinne), Identität und konjunktiver Erfahrungsraum – zeichnet sich die Praxeologische Wissenssoziologie durch eine *Mehrebenenanalyse* aus, indem sie Erfahrungsräume auf den Ebenen der *Interaktion*, der *Gesellschaft* und der *Organisation* unterscheidet. Da ich derzeit insbesondere mit letzterer Ebene befasst bin, werde ich hierauf vergleichsweise ausführlich eingehen.

Gesellschaftliche und interaktive konjunktive Erfahrungsräume

Der von Mannheim (1964b) selbst modellhaft analysierte *gesellschaftliche* Erfahrungsraum ist der „Generationszusammenhang“ (zuerst: Bohnsack 1989; Schäffer 2003 u. Bohnsack/Schäffer 2002)³. Analog dazu lassen sich die Analysen der generationsspezifischen Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964a, S. 536) unter anderem auf die Einbindung in die Sozialisationsgeschichte innerhalb von Bildungsinstitutionen, die Stellung im Produktionsprozess und auf das sozialisatorische Erleben von Geschlechterverhältnissen übertragen, also unter anderem auf bildungs-, berufs- und arbeits- sowie geschlechts- und migrationsspezifische Erfahrungsräume, die ich auch als Milieus bezeichne (u.a. Bohnsack 1989 u. 2017, Kap. 7). Indem damit die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen (vgl. zuerst: Bohnsack 1989; Behnke 1997; Meuser 1998; Loos 1999; Nentwig-Gesemann 1999; Bohnsack 2001a; Nohl 2001; Schäffer 2003; Schittenhelm 2005; Sparschuh 2005; Pfaff 2006) in den Blick gerät, eröffnet sich zugleich auch die

Möglichkeit, die jeweiligen gesellschaftlichen Lagerungen resp. Erfahrungsräume nicht mehr nur *eindimensional* zu beleuchten, sondern in ihrer *Überlagerung* und wechselseitigen *Modifizierung* und somit das zu praktizieren, was ich – im Anschluss an den Begriff des Idealtypus bei Max Weber – als *mehrdimensionale Typenbildung* bezeichnet habe (zuletzt: Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018).

Während in den gesellschaftlichen Analysen von Bourdieu, wie dargelegt, die propositionale Ebene, also vor allem diejenige der exterioren normativen Erwartungen, zu Gunsten der Praxis marginalisiert erscheint, bleibt die Analyseeinstellung der *Diskursanalyse* (vgl. u.a. Keller/Schneider/Viehöfer 2012) geradezu umgekehrt auf diese (im Durkheim'schen Sinne) exterioren und mit Zwang ausgestatteten Erwartungen, auf die gesellschaftlichen „Anrufungen“ in Form von „Subjektcodes“ und „Subjektpositionen“, fokussiert. Die Praxeologische Wissenssoziologie versteht sich somit in gewisser Weise in einer Position der Vermittlung zwischen diesen beiden prominenten Positionen der Sozialtheorie und Kulturanalyse. Reiner Keller, Werner Schneider und Willy Viehöfer (2012, S. 14) als führende Vertreter der Diskursanalyse betonen selbst die Notwendigkeit von „Forschungsdesigns, die sich auf die Frage richten, was die ‚Angerufenen‘ aus dieser Anrufung machen“ und markieren damit „Leerstellen“ der Diskursanalyse in der Tradition von Foucault, welche die Kategorie der Praxis betreffen. Die Kategorien „Subjektfiguren“ und „Subjektcodes“ weisen starke Bezüge auf zu derjenigen der „Identitätsnorm“, und die Praxeologische Wissenssoziologie vermag somit durchaus die von Keller/Schneider/Viehöfer geforderten „Forschungsdesigns“ anzubieten.

Alexander Geimer (u.a. 2014) hat dies umfassend diskutiert und exemplarische empirische Analysen vorgelegt. Im Bereich der Bildinterpretation haben wir (Bohnsack 2001b u. 2009, Kap. 4.1; Bohnsack/Przyborski 2015; Bohnsack 2017, Kap. 6.3. u. Przyborski 2018) herausgearbeitet, wie durch die Inszenierungen von *Lifestyles* und Posen in Werbefotos Angebote gemacht werden zur Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen der gesellschaftlichen Anrufung durch (teilweise in sich gegensätzliche) Identitätsnormen und der Praxis, d.h. dem Habitus, der Angerufenen. In sehr frühen Studien konnten wir (Bohnsack/Loos/Schäffer/Städtler/Wild 1995; Schäffer 1996; Fritzsche 2003; Weller 2003) bereits das Spannungsverhältnis herausarbeiten zwischen den *kommunikativ-generalisierten*, d.h. den *medial propagierten* und mit normativen Ansprüchen versehenen, Stilen (hier bspw. des HipHop) einerseits und der stilistischen Praxis jugendlicher Bands andererseits. Diese begeben sich auf dem Wege der Habitualisierung eigener authentischer Stile auf die – teils aktionistische – Suche nach *habituellem Übereinstimmung* und „stilistischer Einfindung“ (Schäffer 1996, S. 230ff.) und schließlich nach Milieuzugehörigkeit (s. auch Hoffmann 2016).

In der *interaktiven* Dimension ist es die gemeinsame, d.h. unter Anwesenden oder face-to-face, erlebte Einbindung in eine gemeinsame Praxis, in die Performanz von interaktiven Ereignisabläufen mit ihrer je spezifischen zeitlichen und selektiven Kontextuierung des Handelns, durch welche in der Regel eine – wenn möglicherweise auch lediglich episodale – gemeinsame Geschichte und somit ein gemeinsamer, ein *konjunktiver Erfahrungsraum* sich konstituiert. Grundlage ist auch hier – wie auf der Ebene gesellschaftlicher Erfahrungsräume – ein performativ-kollektives Gedächtnis, ein „soziales Gedächtnis“ (Luhmann 1997, S. 584) oder „Systemgedächtnis“: „Nur durch ihre aufbewahrte Selektivität hat Systemgeschichte Sinn. Aus all dem folgt, daß die Insider-Perspektive dessen, der die Systemgeschichte miterlebt hat, mehr Wissen vermittelt (und dann auch ver-

langt!), als allgemein selbstverständlich und für Außenstehende zugänglich wäre“ (Luhmann 1975, S. 26). Derartige Interaktionssysteme finden sich beispielsweise im familialen Alltag und in Peer Groups, deren Analyse am Anfang der Praxeologischen Wissenssoziologie steht, ebenso wie in demjenigen des Schulunterrichts und der Sozialen Arbeit, also in Organisationen. Der empirischen Sozialforschung ist allerdings auch die gesellschaftliche und die organisationale Ebene prinzipiell nur im Medium interaktiver Erfahrungsräume zugänglich, denn die „Referenzen auf Organisation und Gesellschaft“ können, wie Luhmann (2002, S. 105) bemerkt, „nur in der Interaktion und durch die Interaktion sichtbar gemacht werden“.

Da die Kontinuität und Zuverlässigkeit sozialen Handelns durch das Generalisierungspotential der Norm oder Regel nicht gesichert werden kann, verlagert sich das Potenzial für Kontinuität auf allen Ebenen in den Bereich der Routinisierung und Habitualisierung der Praxis selbst und weitergehend auf die Ebene der Konstitution eines kollektiven oder sozialen Gedächtnisses, auf eine „übersubjektive Gedächtnis- und Selektionsinstanz“, wie Joachim Renn (2006, S. 266) formuliert. Und für Werner Vogd (2011, S. 173) ist die „Frage nach dem Gedächtnis kommunikativer Prozesse“ eine der zentralen Fragen der empirischen Sozialforschung“. Durch die gemeinsam erinnerte Einbindung in die Performanz im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums, also durch die *Konjunktion*, wird ein unmittelbares *Verstehen* (vgl. Mannheim 1980, S. 272) möglich, d.h. es konstituiert sich ein gemeinsamer *Orientierungsrahmen*, eine *Rahmenkongruenz*. Die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums ist jedoch nicht allein an eine Rahmenkongruenz, eine habituelle Übereinstimmung gebunden (in diesem Fall spreche ich von „Gruppe“; Bohnsack 2017, S. 121ff.). Denn auch Inkongruenzen (und gerade diese) verbleiben im kollektiven Gedächtnis und gehören zur „Insider-Perspektive“. In diesem Sinne konstituieren sich, sofern eine kontinuierliche Praxis sich entfaltet, im Zuge der Bearbeitung von Relationen, Überlagerungen und Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Erfahrungsräumen rekursiv darauf bezogene neue Erfahrungsräume, die ich als *reflexive* bezeichne. Hinsichtlich der Frage, ob der Begriff des Erfahrungsraums auf dieser Ebene noch geeignet ist oder eher die systemtheoretisch konnotierte Begrifflichkeit der „Kontextur“ resp. „vermittelnden Kontextur“ (Vogd 2011, S. Kap. 4-6; siehe auch: Vogd 2017) hat sich in jüngerer Zeit mit Bezug auf Organisationen eine Diskussion entfaltet (vgl. u.a. auch Bohnsack 2017, S. 120 u. 133 sowie 2020a, S. 47ff.; Asbrand/Martens 2017).

Organisationale konjunktive Erfahrungsräume und professionalisiertes Handeln

Organisationale Erfahrungsräume oder Organisationsmilieus sind auf der interaktiven Ebene angesiedelt.⁴ Ihre Besonderheit ist aber darin zu sehen, dass die – den Erfahrungsraum prinzipiell konstituierende – Doppeltheit oder Doppelstruktur von performativer und propositionaler Logik, schlagwortartig auch: von Norm und Habitus, sich noch einmal verdoppelt. Im Sinne dieser *Verdoppelung der Doppelstruktur*⁵ hat die Handlungspraxis in Organisationen sich nicht nur – wie dies ebenfalls für diejenige außerhalb von Organisationen gilt – in Bezug zu den *gesellschaftlichen*, den institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwar-

tungen zu setzen, sondern auch zu den kodifizierten Normen, Programmen der *Organisation* selbst und zu den organisationalen Identitätsentwürfen resp. Identitätsnormen, d.h. den (virtualen, imaginativen oder imaginären) Leitbildern im Sinne der ‚Corporate Identity‘. Diese propositionale Ebene der Organisation bezeichne ich im Unterschied zur performativen Ebene, also zu den *Organisationsmilieus* (siehe zum Begriff Streblow 2005; Kubisch 2008; Mensching 2008; Sturm/Wagner-Willi 2015; Nohl 2014), in Übereinstimmung mit Werner Vogd (2009, S. 27) als *Organisationskultur* (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 4.5). Mit diesem Verständnis der Konstitution einer übergreifenden (wenngleich oberflächlichen) Einheit der Organisation auf der kommunikativen resp. der kulturellen Ebene lässt sich in gewisser Weise auch an das eher metaphorische Konzept der „losen Kopplung“ in der Organisationstheorie von Karl E. Weick (1995; vgl. auch Luhmann 2000, S.370ff.) anschließen: Die konjunktiven Erfahrungsräume stellen in diesem Sinne die „stabilen Untereinheiten“ (Weick 1995, S. 162) der Organisation dar. Die Beziehung *zwischen* ihnen und zur normativen Programmatik der Organisation ist aber eben „lose gekoppelt“, also weniger stabil. Indem mehrdimensionale *gesellschaftliche* Milieus (u.a. geschlechts-, bildungs- und generationsspezifische) in die mehrdimensionalen *Organisationsmilieus* ‚hineinragen‘ (vgl. Kubisch 2008; Nohl 2014), haben wir es hier auch mit einer *Verdoppelung* der Mehrdimensionalität von Milieus zu tun.

Da die Kontinuität der organisationalen Praxis letztlich nicht durch die normative Programmatik (administrativer wie sachlich-fachlicher Art) der Organisation, also die Organisationskultur, gesichert werden kann, muss diese in der gemeinsamen interaktiven Praxis der beruflichen Akteur*innen mit der Klientel selbst hergestellt werden und ist somit an die Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume gebunden. In diesem Sinne bemerkt Luhmann (2002, S. 108) beispielsweise mit Bezug auf das „Interaktionssystem Unterricht“, dass dieses auf „Selbstorganisation“ angewiesen sei. Dies bestätigt, dass ein empirischer Zugang zur organisationalen Praxis nur aussichtsreich ist, wenn dieser sich seines Gegenstandes in elementarer Weise *rekonstruktiv* und d.h. theorie- und typengenerierend auf der Grundlage komparativer Analyse vergewissert. Wie bereits erwähnt, gewinnen die formalen oder metatheoretische Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie in dieser Hinsicht den Status von Tertia Comparationis, welche den Vergleich strukturieren.

Die Diskrepanzen von normativer Programmatik und Praxis können unter den Bedingungen der geforderten Routine organisationalen Handelns nicht permanent thematisiert werden, müssen latent bleiben. Dabei ist das wesentliche Konstituens von Organisationen ihre Fähigkeit zur *Entscheidung* (vgl. dazu umfassend Luhmann 2000). Bei organisationalen Entscheidungen geht es aber nicht primär darum, die Perspektive der Klientel zu übernehmen, sondern deren Probleme interaktiv so zu konstruieren und einzupassen, dass über sie entschieden werden kann. In der Ethnomethodologie hat Garfinkel hierauf mit dem Begriff der „Normalisierung“ (Garfinkel 1967a; S. 203) Bezug genommen. In der Begrifflichkeit der Praxeologischen Wissenssoziologie kommt es hier zu einer *Neurahmung* und somit prinzipiell immer auch zu einer mehr oder weniger ausgeprägten *Fremdrahmung*.

Ich spreche hier von *konstituierender Rahmung*, da durch diese Rahmung die organisationale Praxis und der Erfahrungsraum mit der Klientel sich überhaupt erst konstituiert. In unserer begrifflichen Systematik ist die konstituierende Rahmung eine (auf die Organisation bezogene) Ausprägung des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne*. Auch die mit der konstituierenden Rahmung verbun-

denen Komponenten der Fremdrahmung müssen unter den Bedingungen der routinierten Entscheidungsfähigkeit weitgehend latent oder implizit bleiben. Es etabliert sich dann beispielsweise ein implizites konjunktives Wissen dahingehend, dass es in der Unterrichtsinteraktion in letzter Konsequenz nicht um die Diskussion eines fachlich-intellektuellen Problems geht, sondern um die Entscheidbarkeit über die Beiträge der Schüler*innen mit Bezug auf organisationale Normen einer hierarchisierenden Leistungsbewertung (vgl. Wagener 2020).

Wie die Diskussion um Professionalisierung zeigt (vgl. Bohnsack 2020a), werden einige besondere Herausforderungen, die sich für die beruflichen Akteur*innen aus der Bewältigung der Routinen und ihrer Diskrepanzen – insbesondere derjenigen von Norm und Habitus (vgl. Bonnet/Hericks 2020 u. Hinzke 2018) – stellen, von sozialwissenschaftlicher Seite in der Regel deshalb nicht analytisch zugänglich, weil die Unvereinbarkeit zwischen (sozial-) wissenschaftlicher Expertise mit ihrer propositionalen Logik und der performativen Logik der Praxis nicht wirklich erkannt wird – insbesondere im Hinblick auf die Bewältigung der Diskrepanz. Zwar hat auch die (Sozial-) Wissenschaft ihre eigene Praxis, aber diese routinisierten Praktiken, u.a. in der Interaktion mit Proband*innen und Studierenden, sind nicht – wie im Fall der professionellen Praxis in Organisationen – das eigentliche Produkt, an dem die Qualität und Professionalität der Wissenschaftler*innen gemessen wird. Deren eigentliches Produkt ist die theoretische *Expertise*. Die Aussagen stehen hier nicht unter Entscheidungszwang und ermöglichen den Akteur*innen resp. verpflichten diese sogar auf ein „Mitkommunizieren des noch unsicheren Status des Wissens“ (Stichweh 2013, S. 260). Im Bereich des professionellen Handelns würde dies zur Handlungsunfähigkeit führen. Indem die Sozialwissenschaftler*innen dazu neigen, die Logik der Praxis der Professionellen nach den Kriterien der Expertise zu beurteilen, haben wir es mit einem „Ethnozentrismus des Gelehrten“ (Bourdieu 1993, S. 370) zu tun, als dessen Resultat die beruflichen Akteur*innen „als die imaginäre Projektion des akademisch denkenden Subjekts auf den Akteur“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 156) erscheinen. Dies betrifft allerdings – auch im Verständnis von Bourdieu – die sozialwissenschaftliche Analyse ganz allgemein, also nicht allein die Professionalisierungsforschung, in deren Diskursen sich dies allerdings besonders evident dokumentiert. Zugleich ist dieser „Ethnozentrismus“ mit einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992, S. 510) verbunden (genauer: Bohnsack 2017, Kap. 14; Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020)

Fremdrahmung und Macht

Die Fremdrahmung, wie sie in ihrer Ausprägung als konstituierende Rahmung die Beziehung der Organisation zu ihrer Umwelt, zur Klientel, und in dem Sinne auch das professionalisierte Handeln bestimmt, stellt lediglich *eine* der Bedingungen von *Macht* dar (Bohnsack 2017, Kap. 8; Wagener 2020). Neben der Fremdrahmung, die ich im Machtkontext auch als *Erst-Codierung* bezeichne, kommt hier als *Zweit-Codierung* hinzu, dass die Fremdrahmung des Handelns mit spezifischen Konstruktionen der Person der Subordinierten verbunden wird – unter dem Anspruch, deren Gesamtperson zu erfassen. Dies führt zur Konstruktion *totaler Identitäten* und zu (moralischen resp. kompetenzbezogenen) Degradierungen oder Gra-

dierungen (Garfinkel 1967b), also identitätsbezogenen Konstruktionen sozialer Ungleichheit. Im Bereich verbaler Verständigung, also demjenigen der Textinterpretation, vollziehen sich Fremdrahmungen in der propositionalen Dimension als Degradierungen oder Gradierungen auf dem Wege der Konstruktion oder Produktion von Motiven, Biografien, Individuen und Milieus. Macht „produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“, wie Foucault (1977, S. 250) formuliert.

Diese Produktion von Fremdrahmungen vollzieht sich auch auf dem Wege der Interaktions- resp. Gesprächssteuerung, also der Steuerung der Diskurs- oder Interaktionsorganisation. Der auf diese Weise hergestellten *vollständigen Sichtbarkeit der Subordinierten* (Foucault 1977, S. 241), steht – als *dritte* Bedingung von Macht – die *Unsichtbarkeit* der Praktiken der Herstellung von Macht und ihrer AkteurInnen gegenüber, das, was ich als *Struktur der Invisibilisierung* der Machtakteur*innen und ihrer Interventionen bezeichne. Deren wichtigste Komponente stellt wohl die *Eliminierung von Metakommunikationen* dar. Die Fremdrahmung oder codespezifische Transformation darf nicht zum Gegenstand von Metakommunikation werden.

Performative Struktur, Diskursorganisation und Diskursethik

Die Art und Struktur des konjunktiven Erfahrungsraums und seines Orientierungsrahmens hängt eng mit den Strukturen, den Modi Operandi der Herstellung der Performanzen zusammen. Diese Performanz ist uns auf der verbalen Ebene, also im Bereich von Textinterpretationen, grundsätzlich auf zwei Wegen empirisch zugänglich: Zum einen ist sie *Gegenstand* von Darstellungen, also von Propositionen (beispielsweise erzählen/beschreiben die AkteurInnen innerhalb eines Gesprächs ihre Praktiken, ihre Performanzen). Ich spreche in dieser Hinsicht von *proponierter Performanz*. Der andere Zugang, derjenige zur *performativen Performanz*, führt über den unmittelbar beobachteten (inkorporierten oder habitualisierten) Modus Operandi, den Vollzug der Performanz des Interaktions- oder Diskursverlaufs. Der empirische Zugang zur performativen Performanz auf der verbalen Ebene wurde im Rahmen der dokumentarischen Gesprächsanalyse, zunächst des Gruppendiskussionsverfahrens, seit Ende der 1980er Jahre unter dem Namen *Diskursorganisation* in seiner *Formalstruktur* oder *Formalpragmatik* fortschreitend ausgearbeitet (zuerst Bohnsack 1989; zsf. Przyborski 2004). Im Anschluss daran ist, insbesondere im Medium von Videoanalysen, die Konzeption der *nonverbalen Organisation inkorporierter Praktiken* (Wagner-Willi 2005; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015; Sturm 2015; Asbrand/Martens 2017; Wagener 2020) vorangetrieben und unter dem (Ober-) Begriff der *Interaktionsorganisation* (vgl. Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015) zunehmend zu einer Gesamtkonzeption der Formalpragmatik verbaler und inkorporierter Praktiken verdichtet worden.

Die Ebene der performativen Performanz eröffnet uns zwar den validesten Zugang zum Modus Operandi, zum Orientierungsrahmen resp. Habitus. Allerdings gewinnen wir keinen Einblick in die Persistenz, die Dauerhaftigkeit und damit die Generalisierungsfähigkeit des Modus Operandi. Dies setzt Einblicke dahinge-

hend voraus, ob und inwieweit oder wie tiefgehend der Modus Operandi wissenschaftlich, d.h. in den handlungsleitenden Wissensbeständen, verankert ist. Dies ist aber lediglich auf der Grundlage von rekonstruierenden Darstellungen, also der proponierten Performanz, bspw. von Erzählungen und Beschreibungen, methodisch zugänglich. In der Dokumentarischen Methode nehmen wir deshalb beide Ebenen in den Blick und überprüfen sie auf Homologien, sodass wechselseitige Validierungen möglich werden.

Dies gilt u.a. auch in der Hinsicht, dass wir die auf der Ebene performativer Performanz (bspw. Unterrichtsanalysen) angesiedelte *konstituierende Rahmung* mit den auf der Ebene proponierter Performanz (bspw. Interviews mit Lehrpersonen) zugänglichen Potentialen *impliziter* oder *praktischer Reflexion* (vgl. Bohnsack 2020a, Kap. 6; Schön 1983; Bonnet/Hericks 2020; Sotzek 2019) relationieren. Letztere unterscheiden sich von den *theoretisierenden* Propositionen, also den Common Sense-Theorien, nicht lediglich durch den Grad der Explikation, sondern weisen eine gänzlich andere logische Struktur auf. Ihre Logik ist keine der Deduktion, sondern der imaginativen Variation von Rahmungen und Kontextuierungen (Kontingenzen) der Praxis. Die umfassende systematische Rekonstruktion ihrer Struktur steht noch am Anfang, gleichwohl ist sie Gegenstand systematischer empirischer Untersuchungen, vor allem im Bereich der Professionsforschung, welche auch Bildinterpretationen einbeziehen.

In der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie gilt die Etablierung *konstituierender Rahmung* und deren Kontinuierung im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraum im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit *praktischer Reflexionspotentiale* als Kriterium für Professionalisierung (Bohnsack 2020a). Für die *weitergehende* Frage nach der *normativen Bewertung* dieses professionalisierten Handelns (dazu Bohnsack 2020a, Kap. 10 u. 11) kann u.a. die Vermeidung von Degradierungsprozessen und machtsstrukturierten Interaktionen geltend gemacht werden. Die normative Bewertung stützt sich somit auf *diskursethische* Strukturen. Grundlegend geht es um die Frage, ob allein die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur*innen, also die von ihnen als selbstverständlich unterstellte Normen („konstituierte Regeln“ im Sinne von Piaget 1976, S. 106), es sind, vor deren Hintergrund resp. in deren Rahmen das Handeln der Klient*innen wahrgenommen wird und sich auch die konstituierende Rahmung sowie die Etablierung des konjunktiven Erfahrungsraums strukturiert, oder ob die Verständigung sich an *allgemeinen Prinzipien* („konstituierende Regeln“; ebd.) orientiert, die es ermöglichen, über die *Differenzen zwischen unterschiedlichen Norm(alitätsvorstellungen)* zu verhandeln⁶ (genauer dazu Bohnsack 2020a, Kap. 10 u. 11).

Bild und Rahmung

In bestimmten Bereichen der Praxistheorie und praxeologischen Forschung, insbesondere dort, wo es um körpergebundene Praktiken geht, vermögen uns alleine die Foto- und Videografien (siehe auch Bohnsack 2009 u. 2017, Kap. 6 sowie 2020b) einen unmittelbaren und validen Zugang zu diesen tief im Impliziten verankerten Strukturen der Praxis zu vermitteln. Erwin Panofsky (u.a. 1932) hatte, wie erwähnt, im Austausch mit seinem Zeitgenossen Karl Mannheim und mit Bezug auf dessen Dokumentarische Methode mit dem Wechsel von der Ikonografie zur Ikono-

logie einen bahnbrechenden (und auch für Bourdieu entscheidenden) Beitrag zum grundagentheoretischen Paradigmawechsel von der propositionalen zur performativen Logik vollzogen. Grob skizziert verblieb Panofsky damit allerdings der Kritik von Max Imdahl (1996, S. 92) zufolge im Wesentlichen auf der Ebene des „wieder-erkennenden Sehens“, also dessen, was das Bild *abbildet*. In der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie lässt sich dies – trotz grundlegender Unterschiede zwischen Text und Bild (u.a. Bohnsack 2009, Kap. 3) – als Ebene der *proponierten Performanz* bezeichnen. Panofsky erreichte weniger die Ebene des „sehenden Sehens“ (ebenda), die Ebene der gestalterischen Herstellung und Komposition des Bildes *selbst*, also die der *performativen Performanz*. Erst deren Rekonstruktion, die sich (wie auch beim Text) auf die *formale Komposition*, die Formalpragmatik, stützt, erreicht die Eigenlogik des Bildes als eines selbstreferentiellen Systems. In analoger Weise, allerdings empirisch nicht greifbar, hat Gottfried Boehm (2007, S. 19) von einem „doppelten Zeigen“ des Bildes gesprochen, „nämlich etwas zu zeigen und sich zu zeigen“. Die weitreichenden Konsequenzen, die sich daraus für die *sozialwissenschaftliche Fotointerpretation* ergeben, haben beide Kunsthistoriker nicht in den Blick genommen. Verbleiben wir auf der Ebene der *proponierten Performanz*, also derjenigen der *abgebildeten* Personen, eröffnet sich uns aus sozialwissenschaftlicher Perspektive der Zugang zum Habitus der (wie ich sie genannt habe) *abgebildeten* Bildproduzent*innen. Erst auf der Grundlage der Rekonstruktion der formalen Gesamtkomposition des Fotos, also der performativen Performanz, erschließt sich uns der Habitus der *abbildenden* Bildproduzent*innen, also der an der Ablichtung und der anschließenden Bearbeitung des Fotos Beteiligten. Jeder fotografische Akt stellt im Wortsinn eine (Neu-) *Rahmung*, eine konstituierende Rahmung seitens der Abbildenden dar. Denn die von ihnen geleistete „Kadrierung“, also die Wahl des Ausschnitts und die Wahl der Perspektivität, bestimmt unvermeidbar die *formale Komposition* des Bildes. Sie stellt gleichsam das funktionale Äquivalent zur Diskursorganisation in Texten dar.

Insgesamt ist in der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode ein inzwischen auch international diskutierter empirischer Zugang zur Foto- wie auch zur Videointerpretation eröffnet worden, wie er ansonsten weder in der sozialwissenschaftlichen noch in der kunstgeschichtlichen und philosophischen Tradition und auch nicht in der durch letztere beiden beeinflussten Bildwissenschaft zu finden ist (dazu u.a. auch: Bohnsack 2009 u. 2017, Kap. 6; Przyborski 2018; Bohnsack/Michel/Przyborski 2015).

Mit der genauen Identifikation der Gestaltungsleistungen, der Modi Operandi der abbildenden Bildproduzent*innen, werden auch Perspektiven auf die Konstitution von *Macht* im Medium des Bildes eröffnet, sowohl auf interaktiver und organisationaler wie auch gesellschaftlicher Ebene. So können u.a. am Beispiel des Fotos eines prominenten Fotografen (dazu Bohnsack 2017, Kap. 8.3.1; 2020b u. 2021, Kap. 13.4) in seinem (degradierenden) Blick auf ein ihm fremdes Milieu, welcher in der formalen Komposition des Fotos seinen subtilen Ausdruck findet, Milieuverhältnisse der Subordination sichtbar werden. Dies ist auch für die Diskursanalyse von direkter Relevanz. Derartige theoretisch-methodische Zugänge gewinnen an Bedeutung in einer Zeit, in der die gesellschaftliche Verständigung *in* Bildern und *durch* diese zunehmend unseren Alltag bestimmt (vgl. Przyborski 2018).

Anmerkungen

- 1 Allerdings ist, wie Joachim Renn (2004, S. 236) zutreffend formuliert, dieses Verstehen bei Heidegger „nicht auf die Instanz einer kollektiven Lebensform als einer Sprachgemeinschaft bezogen“. In diesem Sinne könnte man durchaus behaupten, dass es Mannheim war, der im Anschluss an Heidegger einen dahingehenden Schritt getan hat. Heideggers Vorlesungen waren Mannheim zum Zeitpunkt der Entstehung der hier relevanten Manuskripte (1922-25) mindestens zum Teil bekannt (siehe dazu Bohnsack 2017, S. 67).
- 2 Im Unterschied zum Durkheim'schen Begriff der Exteriorität verstehe ich diese als eine seitens der Erforschten *erfahrene*.
- 3 In dem hier relevanten Aufsatz Mannheims (1964b) verwendet dieser selbst den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums allerdings nicht.
- 4 Zur Unterscheidung dreier Kategorien organisationaler Erfahrungsräume siehe Bohnsack 2017, Kap. 4.5.
- 5 Darüber hinaus haben wir es auch mit einer *Verdoppelung von Zugehörigkeit* zu tun (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 4.5).
- 6 Im Sinne von Habermas (1983), der hiermit an Piaget anschließt, handelt es sich um den Unterschied zwischen den Niveaus der Norm versus „Meta-Norm“.

Literatur

- Asbrand, B./Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Behnke, C. (1997): „Frauen sind wie andere Planeten“. Das Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht. Frankfurt a.M./New York.
- Berger, P./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Boehm, G. (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (2001a): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage Wiesbaden, S. 225–252. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7_11
- Bohnsack, R. (2001b): „Heidi“. Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage Wiesbaden, S. 323–337. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7_16
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R. (2018): Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In: Kettler, D./Meja, V. (Hrsg.): The Anthem Companion to Karl Mannheim. London/New York/Delhi, S. 199–220. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1xhr7g6.13>
- Bohnsack, R. (2020a): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvs32t8r.4>
- Bohnsack, R. (2020b): Iconology and Documentary Method in the Interpretation of Divergent Types of Visual Materials. In: Pauwels, L./Mannay, D. (Hrsg.): The Sage Handbook of Visual Methods. 2. Auflage London, S. 397–412. <https://doi.org/10.4135/9781526417015.n25>

- Bohnsack, R. (2021) [1991]: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Auflage Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. 2. Auflage Opladen/Berlin/Toronto, S. 11–41. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd>
- Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2018): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g>
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen.
- Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Bildinterpretation*. Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05kr>
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2020): *Dokumentarische Evaluationsforschung*. 2. Auflage Opladen/Berlin/Toronto.
- Bohnsack, R./Przyborski, A. (2015): Habitus, Pose und Lifestyle in der Ikonik. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Berlin/Toronto, S. 343–363. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05kr.17>
- Bohnsack, R./Schäffer, B. (2002): Generation als konjunkativer Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In: Burkart, G./Wolf, J. (Hrsg.): *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen* (Martin Kohli zum 60. Geburtstag). Opladen. S. 249–273.
- Bonnet, A./Hericks, U. (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Eine Längsschnittstudie zu Unterrichtsprozessen, Sprachentwicklung und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn.
- Bourdieu, P. (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text*. Frankfurt a.M., S. 365–401.
- Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (Hrsg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M., S. 251–294.
- Bourdieu, P. (2010) [1997]: *Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (Hrsg.) (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M., S. 251–294.
- Cicourel, A.V. (1968): *The Social Organization of Juvenile Justice*. London/New York/Sidney. <https://doi.org/10.2307/1141851>
- Durkheim, É. (1961): *Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied/Berlin.
- Dilthey, W. (1924): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Dilthey, W. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. 5. Band: *Die geistige Welt*. Leipzig/Berlin, S. 317–338.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.
- Fritzsche, B. (2003): *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. 2. Auflage Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97585-0>
- Garfinkel, H. (1967a): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey.
- Garfinkel, H. (1967b): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: Manis, B.N./Meltzer, J.G. (Hrsg.): *Theoretical Sociology*. New York, S. 337–366.
- Geimer, A. (2014): Das authentische Selbst in der Popmusik. Zur Rekonstruktion von Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. In: OEZS, 39. Jg., H. 2, S. 111–130. <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0121-y>
- Giddens, A. (1976): *New Rules of Sociological Method: A Positive Critiques of Interpretative Sociologies*. London.
- Glaser, B.G./Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Goffman, E. (1961): *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. Harmondsworth/Middlesex.

- Goffman, E. (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs/New Jersey.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (1983): Rekonstruktive vs. Verstehende Sozialwissenschaften. In: Habermas, J. (Hrsg.): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M., S. 29–52.
- Heidegger, M. (1986) [1927]: *Sein und Zeit*. 16. Auflage Tübingen.
- Hinze, J.-H. (2018): *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>
- Hoffmann, N.F. (2016): *Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11518-0>
- Imdahl, M. (1996) [1980]: *GiOTTO Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik*. München.
- Keller, R./Schneider, W./Viehöfer, W. (2012): *Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung*. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.): *Diskurs. Macht. Subjekt*. Wiesbaden, S. 7–20. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93108-1_1
- Kubisch, S. (2008): *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden.
- Laudan, L./Donovan, A./Laudan, R./Barker, P./Brown, H./Leplin, J./Thagard, P./Wykstra, S. (1986): *Scientific Change. Philosophical Models and Historical Research*. In: *Synthese*, 69. Jg., S. 141–223.
- Loos, P. (1999): *Zwischen pragmatischer und moralischer Ordnung. Der männliche Blick auf das Geschlechterverhältnis im Milieuvvergleich*. Opladen.
- Luhmann, N. (1975): *Einfache Sozialsysteme*. In: Luhmann, N. (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung*. Opladen, S. 21–38. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12374-3_2
- Luhmann, N. (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1952): *Wissenssoziologie*. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M., S. 227–267.
- Mannheim, K. (1964a) [1921–1922]: *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 91–154.
- Mannheim, K. (1964b) [1928]: *Das Problem der Generationen*. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 509–565.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. In: Kettler, D./Meja, V./Stehr, N. (Hrsg.): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Mensching, A. (2008): *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen.
- Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K. (2015): *Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag*. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Berlin, S. 45–72. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.4>
- Nohl, A.-M. (2001): *Migrationslagerung und Differenzenerfahrung*. Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97509-6>
- Nohl, A.-M. (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik*. 3. Auflage Bad Heilbrunn.
- Panofsky, E. (1932): *Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der Bildenden Kunst*. In: *Logos*, H. 21, S. 103–119.
- Pfaff, N. (2006): *Jugendkultur und Politisierung*. Wiesbaden.
- Piaget, J. (1976) [1954]: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>

- Przyborski, A. (2018): Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung. München. <https://doi.org/10.1515/9783110501704>
- Reckwitz, A. (2010): Auf dem Wege zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kulturosoziologie. Wiesbaden, S. 179–205. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_8
- Renn, J. (2004): Wissen und Explikation. Zum kognitiven Geltungsanspruch der ›Kulturen‹. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Stuttgart/Wien, S. 232–250.
- Renn, J. (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist.
- Renn, J. (2019): Explizierte Performanz. Ralf Bohnsacks praxeologische Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., H. 2, S. 374–378. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.14>
- Schäffer, B. (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.
- Schäffer, B. (2003): Generation. Medien. Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94996-7>
- Schatzki, T.R./Knorr-Cetina, K./Savigny, E.v. (Hrsg.) (2001): The Practice Turn in Contemporary Theory. London/New York.
- Schittenhelm, K. (2005): Soziale Lagen am Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80581-2>
- Schön, D.A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York.
- Schütz, A. (1971) [1961]: Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.
- Schütz, A. (1974) [1932]: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.
- Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Sparschuh, V. (2005): Von Karl Mannheim zur DDR-Soziologie. Generationendynamik in der Wissenschaft. Hamburg.
- Stichweh, R. (2013): Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Stichweh, R. (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. 2. Auflage Bielefeld, S. 245–293.
- Streblow, C. (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen.
- Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 223–234. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.18>
- Sturm, T./Wagner-Willi, M. (2015): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16. Jg., H. 2, S. 231–248. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24327>
- Vogd, W. (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration. Opladen/Farmington Hills. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzm2j>
- Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke. 2. Auflage Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf095r>
- Vogd, W. (2014): Von der Physik zur Metaphysik. Eine soziologische Rekonstruktion des Deutungsproblems der Quantentheorie. Weilerswist.
- Vogd, W. (2017): Dezentrierung, Schärfung oder Neukonzeptualisierung der metatheoretischen Grundbegriffe? In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 314–324. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.17>

- Wagener, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-80582-9>
- Weick, K. (1995): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt a.M.
- Weller, W. (2003): HipHop in Berlin und São Paulo: Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migrant*innen. Opladen.

Werner Vogd

Offenheit für neue Kategorien und Begründungen – warum eine Wissenssoziologie, die diesen Namen verdient, sich immerfort erneuern muss

Eine Würdigung der praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack

Openness to new categories and groundings – Why a Sociology of Knowledge that deserves the name should constantly renew itself

An appreciation of the sociology of knowledge presented by Ralf Bohnsack

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt die Frage nach dem angemessenen Verhältnis von Begriffs- und Theoriebildung in den wissenssoziologischen Methoden der Sozialforschung. Besonderes Augenmerk wird auf das Verhältnis von der Praxis der Logik (propositionales Sprechen) und der Logik der Praxis (performatives Handeln) gelenkt. Mit Blick auf die Ergebnisse des neurobiologischen Konstruktivismus wird gezeigt, dass Begriffe wie Handlung, Subjekt, Diskurs und Verstehen oftmals zu kurz greifen. Es wird für eine offene Theoriebildung in der wissenssoziologischen Forschung plädiert.

Schlagwörter: Dokumentarische Methode, Polykontextualität, Kontexturanalyse, Wissenssoziologie, rekonstruktive Sozialforschung, neurobiologischer Konstruktivismus

Abstract

This article poses the question of the appropriate relationship between conceptualization and theorizing in the sociological methods of social research. Special attention is paid to the relationship between the practice of logic (propositional speech) and the logic of practice (performative action). With regard to the results of neurobiological constructivism, it is shown that concepts such as action, subject, discourse, and meaning often miss the point. A plea is made for open theory building in sociological research on knowledge.

Keywords: Documentary method, polycontextuality, contextual analysis, sociology of knowledge, qualitative research, neurobiological constructivism

Theorie und Methode gehören zusammen; wenn man das eine nicht hat, verfehlt man auch das andere. Dies ist die grundlegende Lehre aus Ralf Bohnsacks Forschungspraxis. Wie können wir „zwischen der Skylla einer empirielosen Theorie und der Charybdis einer theorielosen Empirie“ auf dem „Weg“ bleiben?¹ So lautet entsprechend die entscheidende Frage, die sich jede/r Forscher/in immer wieder neu stellen muss. Denn die Gefahr, von einem der beiden Meeresungeheuer aus der griechischen Mythologie verschlungen zu werden, droht nicht nur Anfängern.

Auch erfahrene Forschungsreisende sind nicht davor gefeit, vom Weg abzukommen und damit den Zugang zu ihrem Gegenstand zu verlieren.

Die Charybdis steht für eine technokratische Anwendung methodischer Regeln. Man glaubt, man mache alles richtig, indem man skrupulös den Vorschriften einschlägiger Handbücher sozialwissenschaftlicher Methoden folgt. Auf diese Weise wird die produktive Unsicherheit getilgt, ob man dem untersuchten Gegenstand auf diese Weise gerecht wird und ob die hiermit an ihn herangetragenen Kategorien wirklich die angemessenen sind, oder ob man nicht doch anders ganz anders, vielleicht auf eine noch nicht elaborierte Weise an ihn herantreten sollte.

Die Skylla steht für das Problem, dass Konzepte und Theorien, die ursprünglich aus lebendigen Beziehungen entstanden sind, leer zu laufen drohen, wenn sie essentialisiert und substantialisiert werden. Begriffe, die ursprünglich in dynamischen hermeneutischen Beziehungen zu ihren Gegenständen standen, werden nun zu „Katachresen“, zu „gestorbenen Metaphern“, man „weiß nicht mehr, woher das sprachliche Bild kommt, wann es entstanden ist“, also „merkt“ man „im Alltag nicht“ einmal „mehr, dass es eine Metapher ist“.²

Komplexe Begriffe, die ihren Sinn nur in spezifischen Praxiskontexten entfalten, werden auf diese Weise verdinglicht und scheinen nun kontextfrei, d.h. jenseits ihrer bedingten Entstehung etwas Wesentliches zu bedeuten. Auf einmal gibt es *den* Diskurs, *das* Subjekt, *die* Biografie, *die* Gesellschaft, *das* System und andere Gespenster.³

Damit kann es auch in der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu einer Art Fundamentalismus kommen, der die eigenen Unterscheidungen absolut setzt – sie also auch ohne den Kontext ihrer Entstehung als eine endgültige Wahrheit erscheinen lässt, die entgegen dem Primat kritischer Wissenschaft und redlicher Neugier nicht in Frage gestellt werden darf.

Um zur Illustration eine kleine Anekdote einzuwerfen: Im Jahr 2006 nahm ich an der TU-Berlin an einer kleinen Tagung mit dem vielversprechenden Titel „Die phänomenologische (Neu-)Begründung von Sozialtheorie und Sozialforschung“ teil. Eine Gruppe angehender Wissenschaftler/innen hielt ebenso kluge wie gehaltreiche Vorträge zu der Frage, wie die Arbeiten von Heidegger, Merleau-Ponty, Scheler und zeitgenössischen Phänomenologen genutzt werden könnten, um die sozialphänomenologische Forschung voranzubringen. Am zweiten Tag kam als prominenter Gastredner Thomas Luckmann hinzu. Dem Altstar der phänomenologischen Soziologie missfiel die Debatte sichtlich. Nach gut einer halben Stunde setzte er zu einem längeren Beitrag an und erklärte, dass er persönlich schon längst ein für alle Mal geklärt habe, dass die in diesem Kreise ventilierten Fragen für die Wissenssoziologie unerheblich seien. Daraufhin stellte er demonstrativ ein zuvor auf der Fensterbank stehendes Sparschwein auf den Tisch und forderte, dass jeder Redner, der künftig nochmals das unsinnige Wortpaar „phänomenologische Neubegründung“ verwenden würde, fünf Euro einzuwerfen habe.

Luckmanns und Bergers wissenschaftspolitischer Schachzug bestand bekanntlich darin,⁴ die philosophische und methodologische Komplexität der deutschen Ideengeschichte, wie sie noch in der wissenssoziologischen Tradition von Scheler und Mannheim zu finden war, auszublenden.⁵ Nur auf diese Weise konnten sie unter dem Deckmantel des ‚Konstruktivismus‘ im positivistisch geprägten amerikanischen Diskursumfeld erfolgreich Wissenschaft betreiben. Wissenssoziologische Forschung wurde auf diese Weise routinisierbar, indem sie zu einem einfach nachvollziehbaren Forschungsprogramm wurde, das fortan weitgehend auf Theoriearbeit verzichten konnte.⁶

Ralf Bohnsack scheute sich nicht, wie auch in dem vorliegenden Beitrag nochmals sichtbar wird, im Anschluss an Garfinkel, Mannheim, Bourdieu, Luhmann und vielen anderen, einen anderen Weg einzuschlagen. In seiner Praxeologie werden Erkennen und Handeln, Epistemologie und Praxis weiterhin im Sinne der kontinentaleuropäischen Tradition zusammengedacht, was konkret bedeutet, sich und seinen Schülern weiterhin ein offenes Denken im Sinne einer tastenden und suchenden Begriffsarbeit zu erlauben.

Wenngleich die meisten Praktiker/innen der Dokumentarischen Methode wohl glauben, dass genau feststehe und bestimmt sei, was mit dem zentralen methodologischen Schritt der „reflektierenden Interpretation“ gemeint ist, so zeigen sich gerade auch in Bohnsacks eigenen Schriften recht unterschiedliche Begriffe, die eher tastend einkreisen, was damit gemeint sein könnte. Handlungsleitende Orientierungen, Orientierungsrahmen, implizites Wissen, Modus Operandi, Habitus, konjunktiver Erfahrungsraum stehen etwa dem Common Sense, den Schützschen Typisierungen, dem kommunikativen Wissen, der inhaltlichen „Was“-Ebene entgegen. Trotz ihrer Familienähnlichkeit haben diese Begriffe jeweils einen etwas andere Bedeutungshof. Gerade auch vor dem Hintergrund, dass Bohnsack in neueren Veröffentlichungen und vor allem in der wichtigen Monografie „Praxeologische Wissenssoziologie“⁷ nun neuerdings das Paar „propositionale Logik“/„performative Logik“ ausprobiert, wird damit der explorative, offene Charakter seiner Methodenentwicklung deutlich.⁸

Die Praxis der Logik tritt in die Logik der Praxis ein

Im Folgenden möchte ich aus der Perspektive meines eigenen wissenschaftlichen Hintergrunds begründen, warum ich diese Wahl gelungener finde als die Mannheimsche Unterscheidung zwischen konjunkтивem und kommunikativem Wissen (wohlwissend, dass damit die begriffliche Suche nach der angemessenen Umschreibung des Problems nicht abgeschlossen ist. Man ist also gut beraten, nicht erneut das Luckmannsche Sparschwein auf den Tisch zu stellen).

Durch meine akademische Herkunft (ich habe auch Biologie studiert) bin ich besonders von Maturanas und Varelas neurobiologischen Konstruktivismus geprägt worden.⁹ Neben der These von der Verkörperung epistemischer Haltungen eröffnet sich hierdurch ein hochrelevanter Zugang zu einem praxeologischen Verständnis der menschlichen Sprache. Die Fachdiskussionen zu letzterem Gebiet sind komplex¹⁰ und können hier nicht dargestellt werden, jedoch möchte ich an einem Beispiel aus der neurologischen Forschung verdeutlichen, worin die eigentliche Pointe dieser Arbeiten liegt.

Es handelt sich dabei gleichsam um eine Art Krisenexperiment, das darauf abzielt, die propositionale und die performative Logik eines Menschen – also das, was er sagt und das, was er tut – methodisch voneinander zu trennen.

In den 1960er-Jahren wurden Patienten, die unter einer schweren Epilepsie litten, nicht selten einer Hirnoperation unterzogen, in der das *corpus callosum*, der „Balken“ zwischen den beiden Hirnhälften, durchtrennt wurde.¹¹ Durch die Zerstörung der verbindenden Nervenfasern war nun die rechte Hirnhälfte nicht mehr in der Lage, unmittelbar mit der linken Hirnhälfte zu kommunizieren und

umgekehrt. Entsprechend konnten sich auch die epileptischen Krampfanfälle nicht mehr über das ganze Gehirn ausbreiten. Was bedeutet nun dieser Eingriff für das Alltagsleben der so genannten Split-Brain-Patienten? Auf den ersten Blick scheinen sie normal zu agieren. Üblicherweise regelt die dominante linke Hirnhälfte die Aktivitäten und ist auch für das Körperempfinden verantwortlich. Was geschieht aber, wenn die rechte Hirnhälfte plötzlich „beschließt“, einen Spaziergang zu machen? Wie reagiert darauf die dissoziierte andere Gehirnhälfte und was denkt sie dabei? Durch die unter Laborbedingungen erfolgende Untersuchung solcher Fragen etwa durch Gazzaniga (1989) in der Arbeitsgruppe des Nobelpreisträgers Roger Sperry wird es experimentell möglich, die Handlungspraxis eines Menschen (performative Logik) von der sprachlichen Praxis (propositionale Logik) zu entkoppeln. Der methodische Kniff besteht dabei darin, mit der Versuchsperson so zu kommunizieren, dass die eine Seite nicht weiß, was mit der anderen geschieht.

Nur mit einer Hirnhälfte zu kommunizieren, lässt sich für einen Versuchsleiter technisch relativ einfach realisieren. Üblicherweise geschieht dies dadurch, dass man eine Information, z.B. ein Bild oder einen Satz, durch eine optische Apparatur nur auf die rechte bzw. linke Seite der Netzhaut des Auges projiziert und hierdurch entsprechend nur eine Hirnhälfte „anspricht“. Eine Reihe von Split-Brain-Patienten wurden auf diese Weise untersucht. Bei einigen der Versuchsteilnehmer zeigten erstaunlicherweise beide Hirnhälften die Fähigkeit, Schrift und Sprache zu verstehen sowie sich verbal auszudrücken.

Ein gut dokumentierter Fall, bei dem eine Reihe solcher Experimente durchgeführt wurde, war jener des 15-jährigen Paul: „Der Testleiter begann zum Beispiel eine mündliche Frage mit ‚Wer ...?‘ und die offenen Stellen wurden durch eine Projektion in einem der Gesichtsfelder ergänzt, zum Beispiel durch die geschriebenen Worte ‚...bist du‘. Auf die beiden Seiten vorgelegte Frage folgte die gleiche Antwort: ‚Paul‘. Auf die Frage: ‚Was für ein Tag ist morgen?‘ kam beide Male die richtige Antwort: ‚Sonntag‘. Auf die Frage an die linke Hirnhälfte: ‚Was willst du werden, wenn du groß bist?‘ antwortete Paul: ‚Rennfahrer‘. Und dies ist faszinierend, weil auf die gleiche Frage an die rechte Gehirnhälfte die Antwort kam: ‚Designer‘.¹² Ein ebenso erstaunliches Ergebnis zeigt sich, wenn man die rechte Hirnhälfte zu einer Aktivität veranlasst, von der die linke nichts weiß: „Eine einfache Aufgabe wie ‚gehen‘ wird in die üblicherweise ‚stumme‘ rechte Gehirnhälfte geblitzt, und der Patient reagiert darauf typischerweise, indem er seinen Stuhl zurückschiebt und sich aus dem Testbereich entfernt. Wenn man ihn dann fragt, wohin er gehe, so lautet die Antwort meist etwa: ‚Ich gehe raus, um mir eine Cola zu holen‘.“¹³

Bemerkenswerterweise antwortet die linke Hirnhälfte nicht im Sinne dessen, was sie eigentlich entsprechend der durch die Versuchsanordnung erzeugten Realität hätte empfinden müssen. Sie sagt nicht „Ich weiß es nicht“, oder „Ich habe mich irgendwie getrieben gefühlt“, sondern sie erfindet eine Erklärung, einen übergeordneten Sinnzusammenhang, der mit dem erlebten Handeln des eigenen Körpers in Einklang steht. Das Gehirn konstruiert post hoc eine Rationalität, die dem vollzogenen Verhalten eine intentionale Handlungsabsicht unterlegt. Paul gibt vor, zweckrational zu handeln, wenngleich die Sache hier offensichtlich anders liegt, denn nicht das Motiv, seinen Durst befriedigen zu wollen, veranlasste ihn aufzustehen, sondern die zuvor in die andere Hirnhälfte geblitzte Anweisung des Versuchsleiters.

Für die beiden Neurobiologen Humbert R. Maturana und Francisco J. Varela offenbaren diese und homologe Experimente

„Grundlegendes über die Weise, auf die der anhaltende Fluß von Reflexionen, den wir Bewußtsein nennen und mit unserer Identität assoziieren, organisiert ist und seine Kohärenz bewahrt. Im sprachlichen Bereich von Paul kann es keine Inkohärenz geben. [...] Das zeigt uns in dramatischer Weise, daß es die Sprache ist, in der ein Selbst, ein Ich, entsteht und zwar als jene soziale Singularität, die durch die operationalen Überschneidungen, in denen das Ich unterschieden wird, im menschlichen Körper entsteht. Daraus ersehen wir, daß in dem Netzwerk der sprachlichen Interaktionen, in dem wir uns bewegen, eine andauernde deskriptive Rekursion aufrechterhalten wird, die wir unser ‚Ich‘ nennen. Sie erlaubt uns, unsere sprachlich operationale Kohärenz zu bewahren sowie unsere Anpassung im Reich der Sprache.“ (Maturana/Varela 1987, S. 249f.)

Genau hierin liegt die eigentliche Pointe des neurologischen Konstruktivismus: Sprechen ist eine Praxis, die darauf zielt, kohärenten Sinn zu generieren, nicht jedoch ein Abbild der Beziehungen, welche menschliche Lebensvollzüge ausmachen. An diesem Beispiel lässt sich sehr gut aufzeigen, was ein propositionaler Gehalt ist bzw. was die propositionale Logik der Sprache eben nicht ist.

Insbesondere in der analytischen Philosophie wird der Begriff der Proposition breit verwendet. Seine grundlegende Bedeutung ist dabei, mit einem Satz einen Inhalt oder eine Idee vorzuschlagen, die wahr oder falsch sein kann. Auf diese Weise komme es zu der Abbildfunktion von Sprache, die dann – wenn korrekt verwendet – eine objektiv vorhandene Wirklichkeit erkennen lasse. Auch innerhalb der Sprechakttheorie von Searle im Anschluss an Austin steht der Begriff der Proposition weiterhin für die *Inhaltsebene* von Sprechakten, die von vermeintlich intentional handelnden Akteuren formuliert werden.¹⁴

Das zuvor geschilderte Experiment offenbart nun aber eine drastische Diskrepanz zwischen dem seitens der Versuchsperson sprachlich proponierten Inhalt (Rausgehen, um eine Cola zu holen) und der praktischen Logik (einer Aufforderung Folge leisten). Schauen wir, dieses Missverhältnis im Auge behaltend, auf das berühmte Diktum von Alfred Schütz:

„Jeder Handlung geht der Entwurf voraus.“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 465)

Auf den ersten Blick scheint das Experiment diese Aussage zu widerlegen. Das Kausalverhältnis des Schützschen Handlungsmodells erscheint vielmehr umgekehrt: Nicht der Entwurf geht dem Handeln voraus. Der signifikante Andere, hier in Gestalt des Versuchsleiters, ist nicht nur Anlass von Pauls Verhalten, sondern zugleich auch Ursache einer bestimmten Art von Intentionalität, die in Pauls Antwort zum Tragen kommt. Denn wird Paul nicht erst durch dessen Frage dazu provoziert, einen Grund – ein Weil- oder Um-zu-Motiv – dafür zu konstruieren (und zu fühlen), warum er eben so und nicht anders gehandelt hat? Sozial handelnd folgt Pauls rechte Hirnhälfte der Erwartung, dass man der Versuchsanweisung Folge leisten sollte. Gleichzeitig offenbart Paul sich in der von der linken Hirnhälfte gesteuerten Interaktion mit dem Versuchsleiter jedoch als ein kompetenter Praktiker eines bestimmten Sprachspiels, das auf eine Frage eine sozial erwartbare Antwort geben lässt. Aufgrund der propositionalen Struktur der Sprache folgt diese dem Subjekt-Prädikat-Objekt-Schema und in Hinblick auf Gründe befragt, nennt man Ursachen und Motive. Das ist alles, nicht mehr und nicht weniger.

„Dass etwas von jemandem als intentionales System betrachtet oder behandelt wird, rangiert in der Reihenfolge der Erklärung vor der Tatsache, daß es ein intentionales System ist“, lässt sich hier also mit Robert Brandom zusammenfassen.¹⁵ Intentionalität erscheint hier erst dadurch, dass sie durch sprachliches

Handeln einer Gemeinschaft institutionalisiert wird und in „diesem Sinne können nur Gemeinschaften, nicht Individuen, als im Besitz von ursprünglicher Intentionalität interpretiert werden“.¹⁶ Doch tun wir Schütz hier nicht unrecht. Entgegen vieler seiner Nachfolger weiß er noch, dass es den Handelnden nicht wirklich gibt, sondern „Handlung“ nur als ein Komplexbegriff zu verstehen ist, der sich einer jeweils konkreten sozialen Praxis von Zurechnungen und Attributionen verdankt.¹⁷ Innerhalb der sprachlichen Praxis – die ihrer Natur nach propositional organisiert ist – gilt, dass der Entwurf vor der Handlung liegt. In den von einem externen Beobachter rekonstruierten Ablauf (dem performativ gezeigten Verlauf), können die Zeitverhältnisse anders liegen. Dies ist kein Widerspruch, insofern die Referenz des jeweiligen Praxisbezugs mitgeführt wird. Die Formulierung sinnvoller Sätze ist etwas anderes als die Übereinstimmung von gezeigtem Verhalten und der Praxis dessen sprachlicher Kommentierung. Auf der einen Ebene hat Schütz recht auf der anderen nicht.

Sobald man den Begriff der Handlung jedoch von seinem ursprünglichen Reflexionskontext abtrennt, droht er zu einer gestorbenen Metapher zu werden. Aus den ursprünglichen Praktiken herausgelöst, die sie in jeweils spezifischen Sprachspielen generieren, scheint es nun Handelnde, Akteure, Intentionen und Subjekte in einem substantiellen Sinne zu geben. So entstehen Fetische und andere „Mythen und Theorien des Common Sense“,¹⁸ die dann ihrerseits mit den anderen Praxen in Beziehung treten.

Die Praxis der Logik (propositionales Sprechen) tritt damit in die Logik der Praxis ein (performatives Handeln) – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

All dies müssen wir im Auge behalten, wenn wir mit Bohnsack von der „propositionalen Logik“ sprechen. Offenbar haben wir es hier mit dem ganzen Komplex sprachlicher Praktiken zu tun, die – insbesondere, wenn sie mit existenziellen Beziehungen einhergehen – unweigerlich in einer essentialistischen Weise verstanden und gefühlt werden. In dieser Weise praktiziert, erscheinen Worte für denjenigen, der sie ausspricht bzw. aufnimmt nicht nur als abstrakte Als-Ob-Fiktionen, die entsprechend semantischer und syntaktischer Formen poetisch miteinander kombiniert werden können, sondern werden zu konkreten Analogien, welche reale Identitäten und reale Beziehungen konfigurieren. Das hiermit einhergehende Eigenleben sprachlicher Artefakte ist damit eine natürliche Konsequenz der Entstehung der Sprache. Denn unweigerlich entstehen, wie auch Maturana und Varela herausarbeiten, auch Objekte als sprachliche Unterscheidungen sprachlicher Unterscheidungen, die die Handlungen verschleiern, die sie koordinieren – und damit gleichsam für bare Münze genommen werden.¹⁹ Das Vergessen der ursprünglich vermittelten Beziehung ist damit Teil unserer *Conditio humana*, unseres spezifisch menschlichen In-der-Sprache-seins. Sprechen ist für uns eine fundamentale Praxis, die sich mit unseren anderen lebenspraktischen Tätigkeiten verschränkt.²⁰ Deshalb können Worte auch so leicht verletzen,²¹ weil eben, wie Weber treffend formuliert, „ein ‚scharfes‘ Geräusch dieselbe Bedeutung wie ein geschliffenes Messer oder ein ‚tödliches‘ Wort [hat]. Beides zerschneidet das Gelingen des Lebensvollzugs“.²²

Die Magie der Sprache anerkennen

Um damit nochmals auf das Beispiel von Thomas Luckmann und seinem Sparschwein zurückzukommen: Ein Wissenschaftler hat ein Gebäude aus Kategorien und den hiermit einhergehenden erlaubten und verbotenen Beziehungen aufgebaut. Über drei Jahrzehnte wurde dieses Gebilde zu einer Ontologie essentialisiert (die Wirklichkeit ist so und nicht anders), mit normativen Ansprüchen verbunden (wir dürfen es nicht anders machen) und eine dazu passende Epistemologie bestimmt (es werden vorab die erlaubten Fragen festgelegt, die bestimmen, was wir wissen und was wir leben können).

Es lässt sich sehr gut nachvollziehen, dass ein gestandener Wissenschaftler sich körperlich unwohl zu fühlen beginnt, wenn Mitglieder seiner Gemeinschaft an den von ihm bestimmten grundlegenden Begriffen zu nagen beginnen. Um das Zerschneiden des zur eigenen Realität gewordenen Lebensvollzugs zu verhindern (eine bestimmte Theoriearchitektur ist für einen Wissenschaftler zur eigenen Lebensform geworden), bleibt dann nichts anderes übrig als die anderen zum Schweigen zu bringen und zwar üblicherweise mit den Mitteln der Sprache, die in die Lebensvollzüge derjenigen Beteiligten hineingreift, welche die Kohärenz der eigenen logischen Praxis gefährden.

Dass dies auch Wissenschaftlern geschieht, diskreditiert zunächst nicht in jedem Fall die betreffende Person (uns allen passiert dies, nicht nur Luckmann) oder gar die Wissenschaft als Ganzes. Vielmehr zeugt es von der Universalität dieser Prozesse. Weder Poppers Warnungen vor dem Essentialismus (Popper 1994, S. 20ff.) noch Jahrzehnte einer „Gegendressur“ zum Homo academicus (Bourdieu 2001, S. 220) können verhindern, dass Worte mit zunehmendem gemeinschaftlichen Gebrauch als real empfunden werden und die propositionale Logik (die Praxis der Logik) mit der Logik der Beziehungen unserer Welt (der Logik der Praxis) verwechselt wird, indem die ursprünglichen Beziehungen und Referenzen vergessen werden.

Die eigentliche Leistung der praxeologischen Wissenssoziologie liegt darin, die Magie der Sprache anzuerkennen, ohne ihr aufzusitzen, doch ohne dabei umgekehrt das Kind mit dem Bade auszuschütten, indem jetzt nur noch Praxen gesehen werden. Sie lenkt vielmehr die Aufmerksamkeit genau auf dieses perfide Wechselspiel von Ontologie (also dem Erscheinen einer begrifflich verfestigten Realität) und Epistemologie (wie wir durch das was wir tun, zu dem werden, der etwas Bestimmtes erkennt).

Praxen reiben sich an Praxen und werfen hierdurch Bezugsprobleme auf

Schauen wir nun mit diesen ausführlichen Vorbemerkungen nochmals auf das Paar „propositionale Logik“/„performative Logik“. Zunächst sollte nun klar sein, dass es sich bei diesen Begriffen nicht um Gegensätze handelt (etwa wie offen vs. verborgen), sondern um ein komplexes Inklusionsverhältnis. Aus praxeologischer Perspektive gibt es eigentlich keinen Bereich menschlicher Praxis, der nicht auf

der unmittelbaren operativen Ebene der Phänomene betrachtet werden sollte. Um auf das Beispiel von Paul zu referieren: Es zählt das, was er mit anderen tut und welche neuen Relationen und Phänomene daraus erwachsen – und sein Sprechen ist ebenfalls ein Tun.

Bohnsacks Bezeichnung „Primordialität der performativen gegenüber der propositionalen Logik“ (ebd.) scheint mir noch ein wenig der Bedeutungsebene propositionaler Äußerungen aufzusitzen, so als würde dem Propositionalen zumindest nachrangig noch eine gewisse eigenständige Realität zugestanden werden. Auch mit Blick auf das Beispiel von Paul fände ich es schlüssiger, diese Beziehung noch radikaler zu konzeptionalisieren: Mehr als Verkettungen und Verschränkungen von sprachlichen Rekursionen gibt es nicht – und diese Praxen treffen auf andere Praxen, die dann neue Bezugsprobleme aufwerfen, die ihrerseits wiederum weitere Praxen hervorbringen (die Praxis der Logik tritt in die Logik der Praxis ein).

„Zwecke‘, ‚Motive‘ und ‚Funktionen‘ haben“ dabei, „wie bereits Maturana und Varela in ihrer Biologie der Kognition aufzeigen, keinerlei Erklärungswert im Bereich der Phänomene, da sie nicht als kausale Elemente an der Neuformulierung irgendeines Phänomens mitwirken“. Sie stellen vielmehr ein Artefakt des „Beobachters“ dar, der retrospektiv eine entsprechende „Beschreibung“ herstellt (Maturana/Varela 1985, S. 191).²³ Bei genauerem Hinsehen zeigt sich dann, dass es *den* ‚Beobachter‘ als distinkte, isolierbare Entität ebenfalls nicht gibt, sondern nur Prozesse des Bezeichnens und Beobachtens, die dann im Rahmen einer spezifischen Subjekt/Prädikat/Objekt-Relation Worte wie Beobachter oder ‚Ich‘ als deskriptive Rekursion hervorbringen.

Aufgrund von heterogenen, divergierenden Praxen, in die wir alle verwickelt sind, treten unweigerlich Probleme auf, die dann als Diskrepanzen erscheinen (etwa zwischen Rede und Tun). In unserem zweiten Beispiel wird sich der Split-Brain-Patient vermutlich nicht so leicht der Unstimmigkeit zwischen dem Anlass seines Verhaltens und seiner Erklärung bewusst werden können, aber ‚normale‘ Menschen würden dann schon das eine oder andere Mal merken, dass das, was sie auf der einen Ebene tun, mit dem, was sie sagen, nicht übereinstimmt. In vielfältigen Alltagskonstellationen kann uns Menschen leicht reflexiv zugänglich werden, dass das, was wir tun, mit dem, was wir sagen, nicht übereinstimmt. Es kommt zur Erfahrung einer Diskrepanz, die dann erneut in eine Praxis überführt werden muss.

Um das erste Beispiel wieder anzurufen, Luckmann oder seine Schüler könnten sich durch die besondere situative Dramatik gewahr werden, dass die gefühlsmäßige Bindung an bestimmte Begriffe und die hiermit einhergehenden Tabus nicht in jedem Fall mit bestimmten Fragen zusammenpassen, welche die von ihnen untersuchten Gegenstände hervorrufen. Im glücklichen, produktiven Falle kann dies in eine Art wissenschaftlicher Identitätskrise führen, die nach alternativen Deutungs- und Erklärungsmöglichkeiten suchen lässt. Der hermeneutische Zirkel und das hiermit einhergehende Wechselspiel von Theorie- und Methodenentwicklung kommen erneut in Gang.

Gerade Ralf Bohnsack hat sich in der Entwicklung der praxeologischen Wissensoziologie immer wieder auf diesen Prozess eingelassen und sich die Frage gestellt, ob nicht etwas andere Begriffe in etwas anderer konzeptioneller Anordnung angemessenere Rekonstruktionen des untersuchten Gegenstandes erlauben. Ein besonders kluges und raffiniertes Bild stellt der „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ dar, eine Begrifflichkeit, die in seinen neueren Publikationen auftaucht:

„Ich bezeichne somit begrifflich-analytisch dasjenige Erfahrungswissen, welches diese komplexe Relationierung und notorische Diskrepanz von performativer *und* propositionaler Logik insgesamt umfasst, als *konjunktiven Erfahrungsraum*. Das Resultat dieser komplexen Erlebnisverarbeitung ist ein handlungsleitendes Wissen, welches ich als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* bezeichne. Dies ist mit impliziten oder praktischen *Reflexionspotentialen* verbunden [...]. Der Begriff des *Orientierungsrahmens im engeren Sinne* [...] meint (lediglich) das inkorporierte oder habitualisierte Wissen auf der performativen Ebene. Systemtheoretisch formuliert, vollzieht sich diese paradoxe Leistung der Relationierung derart, dass das System, hier: dasjenige der Performanz, der interaktiven *Praxis*, sich überhaupt erst konstituiert durch die *Differenz* zur Umwelt, vor allem zur Norm mit ihrer propositionalen Logik, zugleich diese Differenz aber in das System (als Orientierungsrahmen im *weiteren Sinne*) nach Art eines ‚re-entry‘ wieder integriert werden muss und in dem Sinne zum System selbst gehört.“ (Bohnsack, in diesem Band)

Sowohl die kommunikativ, durch wiederholten Gebrauch verfestigten Begriffe und die mit ihr einhergehenden Semantiken, als auch die impliziten Ebenen habitualisierten Wissens stehen jetzt nicht mehr gegeneinander. Sie verschränken sich vielmehr in einer komplexen Beziehung sich wechselseitig relationierender Praxen.

Komplexe Praxen oder ein Akteur, der in eine äußere Umwelt hineinagiert?

Insofern wir hier unter propositionale Logik im oben benannten Sinne die Besonderheit unseres menschlichen In-der-Sprache-Seins verstehen, Worte zu gestorbenen Metaphern werden zu lassen, also zu Begriffen, die nun proponieren, auch außerhalb des Beziehungsnetzes, indem sie ursprünglich entstanden sind, real zu sein, muss sich hier allerdings eine kritische Anfrage stellen: Ist es wirklich nötig, „normative“ und „rollenförmige [...] Erwartungsstrukturen per se „der Praxis exterior und mit ‚Zwang‘ ausgestattet“ zu sehen.²⁴ Denn eigentlich kann der so gefasste Orientierungsrahmen ja nichts außerhalb der Praxis Stehendes beinhalten, da die Wahrnehmung und Vermittlung von Konflikten ja ihrerseits als Praxis zu verstehen ist.

Wäre es analytisch nicht hilfreicher, die Re-entry-Figur einer durch die Praxis generierten Differenz, die in sich selbst eintritt und entsprechend wieder durch Praxis bearbeitet werden muss, ergebnisoffener anzulegen? So ist beispielsweise einerseits gut nachvollziehbar, dass Jugendliche aus bildungsfernen Familien die expliziten und impliziten Erwartungen z.B. in der Schule als exterior empfinden, aber es sind auch Fälle denkbar, in denen sie als die eigenen erfahren werden (auch der Begriff der Internalisierung scheint mir hier nicht hinreichend auflösungsstark, denn man kann sich mit Internalisiertem identifizieren oder dieses als fremd und störend erleben).

Insbesondere in Organisationen sind nicht selten Lagerungen beobachtbar, in denen beim selben Akteur das, was als eigen oder fremd erscheint, situativ wechseln kann. So mag sich beispielsweise eine Ärztin im Sinne einer „Fremdrahmung“²⁵ durch die Organisation restringiert fühlen, da sie mit einem ihrer Patienten gerne etwas machen würde und interaktiv näher sein möchte, was ihr

durch den formellen Rahmen verwehrt ist. Ein wenig später jedoch wird sie womöglich froh sein, einen anderen, problematischen Patienten mit Verweis auf formalrechtliche Vorgaben abzuweisen. Das eine Mal empfindet sie den organisationalen Vektor im vitalen Sinne als ihren eigenen, das andere Mal als eine Zumutung. Eine sorgfältige, übergreifende sozialwissenschaftliche Rekonstruktion der ärztlichen Praxis wird dann möglicherweise feststellen können, dass der Wechsel zwischen beiden Seiten eine *conditio sine qua non* ärztlicher Praxis darstellt, denn nur so kann es den Ärzten gelingen, die Balance zu finden, Patienten sowohl behalten als auch wieder loszuwerden zu können. Dies ermöglicht es ihnen, sich mit den guten, helfenden Aspekten ihrer Arbeit zu identifizieren, jedoch die abgrenzenden und abwehrenden Aspekte bei Bedarf als fremdverursacht zu attribuieren. Bohnsacks Bild des erweiterten Orientierungsrahmens mit dem „Spannungsfeld“ und der „notorischen Diskrepanz“ in der Mitte gestattet solche komplexen Handlungspraxen aufzuschließen – nämlich als eine komplex in sich selbst eintretende Handlungspraxis. Bohnsack selbst hat dies mit Blick auf die verwickelte Beziehung zwischen Organisation und professionalisiertem Klientelbezug bereits selbst formuliert: „Ich spreche hier von *konstituierender Rahmung*, da sich durch diese Rahmung die organisationale Praxis und der Erfahrungsraum mit der Klientel sich überhaupt erst konstituiert“.²⁶

Ist es hierfür jedoch notwendig Normen und Regeln zu etwas objektiv Exterio- ren zu ontologisieren, wie Habermas oder auch Popper es in seiner Drei-Welten-Theorie tut? Von diesen Resten eines von der sozialwissenschaftlichen Tradition übernommenen handlungstheoretischen Erbes könnte sich die praxeologische Wissenssoziologie eigentlich trennen, ohne etwas Wichtiges zu verlieren. Übrig blieben dann allein divergierende Stimmen unterschiedlicher Praxis, die aufeinander referieren – eine Polyphonie,²⁷ deren Strukturreichtum eher mit dem feinen Instrumentarium einer polykontextualen Logik aufgeschlossen werden kann.²⁸ Denn insofern Normen überhaupt wirksam werden, befinden sie sich bereits im Spiel sich selbst relationierender Praxen – und sind damit per se nicht mehr als exterior zu begreifen. Damit wird die Unterscheidung zwischen Innen und Außen, zwischen Subjekt und Objekt auf grundlagentheoretischer Ebene hinfällig. Nur innerhalb der deskriptiven Relation eines Beobachters kann etwas als innen oder als außen erscheinen, etwa als eigenes Wollen oder als normativer Zwang (also als Praxis der propositionalen Logik). Um es wieder am Beispiel von Paul aufzuzeigen: Für die deskriptive Rekursion der rechten Hirnhälfte liegt die Ursache für die Handlung ‚Aufstehen‘ außen (d.h. in der Aufforderung des Versuchsleiters), für die befragte linke Hirnhälfte jedoch innen (nämlich in dem als eigen erlebten Handlungsimpuls). Man ist also gut beraten, dies nicht vorab metatheoretisch zu entscheiden, zumal dies theoriebautechnisch nicht notwendig ist – was jedoch nicht im Widerspruch dazu steht, dass in der gegenstandstheoretischen Rekonstruktion diese Unterscheidungen sehr wohl relevant werden.

Dasselbe gilt für Foucaults Diskursbegriff, insofern mit ihm ebenfalls die problematische Unterscheidung innen/außen mitgeführt wird. Unweigerlich blitzt damit ein Bild auf, entsprechend dem auf der einen Seite der Akteur in Form des zugerichteten oder sich selbst zurichtenden Subjekts steht (der dann allerdings die Zumutungen auch zurechtweisen kann) und auf der anderen Seite die nun zum vermeintlich „objektiven Diskurs“ essentialisierten mächtigen „hegemonialen Subjektnormen“ (vgl. Geimer/Amling 2019). Damit wird man auch dem komplexen Denker Foucault nicht gerecht, der gerade solch eine monistische Diskurs- wie Subjektvorstellung überwinden will, der Diskurse als immer schon in den

Körper eingeschriebene Praxen versteht und der viel situationslogischer und damit praxeologischer denkt als wohl die meisten gegenwärtigen Protagonisten der Diskursanalyse:

„Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern. [...] Zweifellos muß man Nominalist sein: die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt.“ (Foucault 2019, S. 93)

Foucaults „Vielfältigkeit der Kraftverhältnisse, die ein Gebiet bevölkern und organisieren“ erinnert vielmehr an das, was wir an verschiedener Stelle als polykontexturale Arrangements bezeichnet haben.²⁹ Sie können einander stützen und sich verketten oder sich voneinander isolieren, zu Institutionen kristallisieren, aber auch wieder in Konflikten auseinanderfallen. Es kann zu Dissonanzen und Verschiebungen kommen oder auch zu einem neuen Vektor, der von einem externen Beobachter als eine bestimmte strategische Wirkung rekonstruiert werden kann. Wie auch immer, man tut der Sache unrecht, wenn man sie auf die Dichotomie Diskurs/Praxis reduziert. Bei bestimmten empirischen Fragestellungen mag diese kondensierte dichotome Zuspitzung ertragreich sein, jedoch sicherlich nicht bei allen Gegenständen; sie eignet sich auf keinen Fall als grundlagentheoretische Unterscheidung der praxeologischen Wissenssoziologie.³⁰

Konjunktiv/disjunktive Erfahrungsräume

Gleiches gilt für die auch in dem vorliegenden Beitrag von Bohnsack durchscheinende gegenstandstheoretische Präferenz für das Konjunktive gegenüber dem Disjunktiven, das ja seinerseits ordnungsbildend sein kann.

Auch hier scheint es mir grundlagentheoretisch sinnvoller zu sein, die Praxis selbst als ein polyphones Gewebe multipler „Diskurseinheiten“ zu verstehen, die in „Diskursbewegungen“ miteinander interagieren,³¹ ohne dabei prä ante festzulegen, wie sich die Beziehung jeweils gestaltet.³²

Insbesondere Aglaja Przyborski hat bereits an Gruppendiskussionen aufgezeigt, dass die „Diskursbewegung“ nicht nur auf Konjunktion angelegt ist, sondern auch „einer anderen semantischen Form (z.B. einer Antithese)“ folgen kann, indem andere, in ihrem Gehalt abweichende oder gar widersprechende Propositionen aufgeworfen werden können.³³ Dies heißt nicht, dass damit auch die soziale Struktur auseinanderfallen muss, sie kann sich vielmehr auch in komplexeren Ordnungsformen einrichten, etwa in exkludierenden, antithetischen, divergenten oder oppositionellen Modi, wobei dann zusätzlich auch Praxen auftreten können, welche die Differenzen verdecken, um in rituellen Konklusionen dann performativ Übereinstimmung zu präsentieren, wenngleich sich zuvor deutliche Divergenzen

in den aufgeworfenen Orientierungsgehalten zeigen.³⁴ Hiermit können wir dann komplexe Praxen innerhalb von Familien oder Organisationen aufschließen, die sich zugleich durch disjunktive als auch konjunktive Praxen ihrer Mitglieder auszeichnen, wobei die konstruktive Forscherin dann spezifische, typische Arrangements ausmachen kann.

In der frühen, noch sehr stark an Mannheim angelegten Fassung der Dokumentarischen Methode ist der hiermit einhergehende Strukturreichtum noch nicht so recht in den Blick gekommen, da das Konjunktive hier mit der starken Anbindung an den Milieubegriff dann doch eher Ähnlichkeiten, lebensweltliche Harmonie und hiermit einhergehend unmittelbares Verstehen suggeriert denn Ordnung aufgrund arrangierter, sich wechselseitig stabilisierender Differenzen.³⁵

Mit dem Modell des erweiterten Erfahrungsraums hat Bohnsack dieses Manko auf grundlagentheoretischer Ebene korrigiert, in dem in der Mitte – um es in meinen Worten auszudrücken – die Begegnung inkommensurabler Praxen als Bezugspunkt sozialer Ordnungsbildung und moderner Identitätskonfigurationen erscheint. Es kann nun geschaut werden, wie sich Praxen zu anderen Praxen in Beziehung setzen. Bohnsack selbst greift dieses Desiderat dadurch auf, indem er die Relationen, die in der Rekonstruktion zu beachten sind, in Hinblick auf eine zweite existenziell bedeutsame Praxisform multipliziert („Verdoppelung der Doppelstruktur“³⁶). Ob sich die etwas sperrig wirkende Multiplikation der Grundkategorien forschungspraktisch und vor allem in Hinblick auf eine verständliche und überzeugende Textproduktion bewähren wird, wird sich in der künftigen Rezeption zeigen. In Hinblick auf Gotthard Günthers Theorie der Polykontextualität³⁷ ließe sich hier metatheoretisch noch offener herangehen, ohne dabei jedoch darauf zu verzichten, die Qualität der einzelnen, unterschiedlichen Praxen in Beziehung setzenden Operationen (Günther spricht hier von transjunktionalen Operationen) und die hieraus erwachsenen Arrangements zu rekonstruieren.³⁸

Theorieinkonsistenzen als Ausdruck der Stärke einer hinreichend auflösungsstarken Theoriearbeit

Unabhängig von den zuvor gestellten kleineren kritischen Anfragen möchte ich abschließend das Projekt der praxeologischen Wissenssoziologie nochmals als Ganzes und dabei insbesondere Ralf Bohnsacks Leistung würdigen. Es begann damit, eine Sozialforschung zu überwinden, die dem rationalistischen Selbstmissverständnis aufsaß, die propositionale Struktur der Sprache mit der sozialen Wirklichkeit zu verwechseln. Es gelang, einen praxistheoretischen Zugang zu entwickeln, der nicht – wie viele andere – in die Falle tappte, die Besonderheiten und insbesondere die Magie der Sprache zu vernachlässigen. Auf Basis der hiermit einhergehenden methodologischen, die AnalyseEinstellung betreffenden Grundunterscheidung entwickelte sich ein außerordentlich produktives Forschungsprogramm, das unzählige Arbeiten inspirierte und dabei die Theorie- und Methodenentwicklung immer weiter vorantrieb. Mit der Bild- und Filminterpretation entstand zudem eine Methodologie, welche die Eigenlogik visueller Medien zum ersten Mal systematisch aufarbeitete. Die Grundunterscheidung der Dokumentarischen Methode wurde auch hier insofern produktiv, als dass sie dazu auf-

forderte, die Eigenlogik dieser Medien ernst zu nehmen und im Sinne eines „sehenden Sehens“³⁹ systematisch methodologisch aufzuarbeiten.

Bohnsacks Wissenssoziologie ist bislang dem Schicksal entgangen, dass ihre grundlegenden Begrifflichkeiten zu gestorbenen Metaphern gewandelt hat, die nur noch durch unlautere Mittel verteidigt werden können. Sie lässt sich weiterhin sowohl durch neue empirische Herausforderungen (etwa die Frage der Bildinterpretation und den komplexen Lagerungen in Organisationen) als auch durch andere Theorieentwicklungen (man denke etwa an Foucaults und Latours Arbeiten) irritieren. Die reflexive Beziehung zwischen „empirischer Analyse“, „methodologischer Reflexion“ und „Vertiefung der Grundlagentheorie“ gelingt noch.⁴⁰ Die (angehenden) Protagonist/innen der praxeologischen Wissenssoziologie können und dürfen sich weiterhin Gedanken über die (Neu-)Begründung der zentralen Begriffe machen.

Zu umfangreich ist mittlerweile der Fundus an reflektierten empirischen Studien, zu elaboriert das Wissen um die methodologischen Kniffe, als dass der erneute Blick auf metatheoretische Fragen das Gesamtprojekt in Frage stellen könnte. Bohnsack selbst experimentiert mit veränderten Kategorien (etwa der „propositionalen Logik“ und dem „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“). Dass dabei an der einen oder anderen Stelle Ungereimtheiten und Probleme in der Theorieinkonsistenz offenbar werden, ist keine Schwäche, wie man zunächst meinen könnte, sondern die Stärke einer hinreichend auflösungsstarken Theoriearbeit. Es ist für die Sozialforschung ein Glücksfall, dass hier keine Sparschweine aufgestellt werden, um Kreativität und schöpferische Intelligenz in ein enges Begriffskorsett zu zwingen, sondern die praxeologische Wissenssoziologie auch in Verkörperung ihres Gründungsvaters ein offenes Projekt bleibt, das den schöpferischen und intelligenten Nachwuchs einlädt, mit seinen Ideen und Forschungsarbeiten an seiner (Neu-)Begründung mitzuarbeiten.

Anmerkungen

- 1 Bohnsack, in diesem Band.
- 2 Fuchs zit. nach Vogd (2020, S. 230f.)
- 3 S. zur Kritik an solchen in der Sozialwissenschaft beliebten Essentialisierungen schon Karin Knorr-Cetina (1989) und für die Systemtheorie Peter Fuchs (2001).
- 4 Hier in Referenz auf Berger und Luckmanns (2003) „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie“.
- 5 „Wir schließen daher aus der Wissenssoziologie die erkenntnistheoretischen und methodologischen Probleme aus, welche ihre beiden großen Urheber so beunruhigt haben. [...] Unser spezielles Vorhaben ist zwar theoretischer Natur. Aber unsere Theorien gehören in das empirische Fach und zu seinen konkreten Problemen und haben nichts mit der Frage nach den Grundlagen des empirischen Fachs zu tun“ (Berger/Luckmann 2003, S. 15).
- 6 S. zu einer ausführlichen Kritik im Anschluss an Knorr-Cetina Vogd (2014).
- 7 Bohnsack (2017).
- 8 Möglicherweise ist auch dies ein Grund dafür, warum die sogenannte reflektierende Interpretation, wenngleich sie vielen begabten Hermeneuten intuitiv klar ist, schwer in ihrer praktischen Anwendung zu lehren ist.
- 9 Zur Einführung Maturana/Varela (1987).

- 10 S. zur jüngeren Diskussion die Monografie „Linguistic Bodies“ (Di Paolo/Cuffari/De Jaegher 2018).
- 11 Bei den folgenden Ausführungen zum Experiment handelt es sich um leicht veränderte Texte aus Vogd (2006, S. 141ff.), die jedoch nicht als wörtliche Zitate ausgewiesen sind, um den Lesefluss nicht zu stören.
- 12 Maturana/Varela (1987, S. 248).
- 13 Gazzaniga (1989, S. 89f.)
- 14 Searle (2001).
- 15 Brandom (2000, S. 109).
- 16 Ebd., S. 115.
- 17 Siehe etwa Schütz/Luckmann (2003, S. 465ff.). Auch Max Weber, von dem der Handlungsbegriff ja stammt, geht hier sehr vorsichtig, methodologisch differenzierend vor. Es ist der „subjektiv gemeinte Sinn“, nicht „etwa irgend ein objektiv ‚richtiger‘ oder ein metaphysisch ergründeter ‚wahrer Sinn‘“ (Weber 1984, S. 19), der dem Weberschen Verständnis von Handlung zugrunde liegt. Ebenso kennt er sehr wohl die vielfältigen anderen, nicht auf Um-zu- oder Weil-Motive zurückzuführenden Formen menschlicher Praxis (einschließlich habitualisierten Verhaltens und mimetischer Identifikation), möchte dies aber dann lieber der Psychologie bzw. der Sozialpsychologie überantworten, da dies nicht so recht in seinen gesellschaftstheoretischen Entwurf passt.
- 18 Bohnsack, in diesem Band.
- 19 Maturana/Varela (1987, S. 227).
- 20 Deshalb funktioniert ja auch die Dokumentarische Methode auf Basis der Interpretation sprachlicher Artikulationen. Die sprachlichen Bilder verweisen immer schon auf eine darüber hinausgehende existenzielle Lebenspraxis und sind nicht einfach nur Bezeichnungen und Typisierungen.
- 21 Vgl. Herrmann/Krämer/Kuch (2007).
- 22 Und weiter im Zitat: „Für den Körper müssen zwei auf diese Weise analoge Dinge identisch sein. Identität heißt hier: Sie müssen die gleiche organische Wirksamkeit haben, die gleiche existentielle Bedeutung für den Organismus. Das heißt folglich, dass sie aus dessen Perspektive das gleiche sind und damit, dass sie nichtdiskursive (präsentative) Symbole sind [...]. Physisches und Psychisches ist auf dieser Ebene eins: zwei Perspektiven auf die eine autopoietische Fortexistenz des Lebewesens – einmal betrachtet unter dem Aspekt der materiellen Homöostase und einmal unter dem der subjektiven Perspektive“ (Weber 2003, S. 120).
- 23 „Den Beobachter gibt es nicht“ muss dann auch der Systemtheoretiker bei genauer Analyse feststellen (so Baecker in Vogd 2020, S. 88).
- 24 Bohnsack, in diesem Band.
- 25 Bohnsack, in diesem Band.
- 26 Bohnsack, in diesem Band.
- 27 Bachtin (1971).
- 28 Siehe mit methodologischem Fokus im Anschluss an die Dokumentarische Methode Jansen/Schlippe/Vogd (2015) sowie Vogd/Harth (2019) und Jansen/Feißt/Vogd (2020).
- 29 Ebd.
- 30 Leicht drohen hier die komplexen grundlagentheoretischen Ansätze Foucaults und Bohnsacks zu einem beliebig kombinierbaren Baukastensystem reduziert zu werden, so auch leider stellenweise bei Geimer und Amling (2019).
- 31 Przyborski (2004, S. 63).
- 32 Die Unterscheidung „kommunikativ/konjunktiv“ würde hiermit nur die jeweils zur Anwendung kommende Analyseeinstellung bezeichnen, jedoch kein Präferenzwert für die zu untersuchende Praxis oder die zu erwartenden Phänomene zukommen. Unter der Analyseeinstellung „kommunikativ“ sieht man propositional entfaltete Inhalte, unter der Analyseeinstellung „konjunktiv“ versucht man, die Logik der Praxis zu rekonstruieren. Das ist alles. Wer diese Analyseeinstellung und die hiermit einhergehenden komplexen methodologischen Prozesse zu dem Konjunktiven und dem Kommunikativen

verdinglicht, sitzt der propositionalen Logik der Sprache und der ihr innewohnenden Tendenz zur Fetischisierung von Begriffen auf.

33 Przyborski (2004, S. 59).

34 Przyborski (2004, S. 71ff.).

35 Darin liegt dann auch die eigentliche Pointe der Foucaultschen Arbeiten, nämlich die Produktivität von Agonien für die Soziogenese moderner Subjekterfahrung aufzuzeigen.

36 Bohnsack, in diesem Band.

37 Günther (1976).

38 Günther (1976) spricht hier von transjunktionalen Operationen.

39 Bohnsack, in diesem Band.

40 Bohnsack, in diesem Band.

Literatur

Bachtin, M.M. (1971): Probleme der Poetik Dostoevskijs. Aus dem Russischen von Adelheid Schramm. Carl Hanser.

Berger, L.P./Luckmann, T. (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto.

Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Brandt, R.B. (2000): Expressive Vernunft. Frankfurt a.M.

Di Paolo, E.A./Cuffari, E.C./De Jaegher, H. (2018): Linguistic Bodies. The Continuity between Life and Language. Cambridge. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11244.001.0001>

Foucault, M. (2019) [1977]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M.

Fuchs, P. (2001): Die Metapher des Systems. Studien zu der allgemein leitenden Frage, wie sich der Tänzer vom Tanz unterscheiden lasse. Weilerswist.

Gazzaniga, M.S. (1989): Das erkennende Gehirn. Entdeckungen in den Netzwerken des Geistes. Paderborn.

Geimer, A./Amling, S. (2019): Einleitung. In: Geimer, A./Amlinger, S./Bosančić, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden, S. 1–15.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7>

Günther, G. (1976): Cybernetic Ontology and Transjunctional Operations. In: Günther, G. (Hrsg.): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Band 1. Hamburg, S. 249–328.

Herrmann, S.K./Krämer, S./Kuch, H.H. (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Mißachtung. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839405659>

Jansen, T./Feißt, M./Vogd, W. (2020): „Logische Kondensation“ – Zur Interpretation von Mehrdeutigkeit in der Kontexturanalyse am Beispiel eines schizophrenen Patienten in der forensischen Psychiatrie. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 21. Jg., H. 3, Art. 13.

Jansen, T./Schlippe, A.v./Vogd, W. (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. Forum Qualitative Sozialforschung, 16. Jg., H. 1, Art. 4.

Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, 40. Jg., H. 1, S. 86–96.

Maturana, H.R./Varela, F.J. (1985): Autopoietische Systeme: eine Bestimmung der lebendigen Organisation. In: Maturana, H.R. (Hrsg.): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. Auflage Braunschweig/Wiesbaden, S. 170–234.

https://doi.org/10.1007/978-3-322-91090-5_9

Maturana, H.R./Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 2. Auflage Bern/München.

Popper, K.R. (1994): Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung. Hamburg.

- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Diskursen und anderen Gesprächen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.
- Searle, J.R. (2001): Geist, Sprache und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Vogd, W. (2006): Wer entscheidet, wer entscheidet? Fragen zur Theorie und Empirie zuge-rechneter Intentionalität. In: Reichertz, J./Zaboura, N. (Hrsg.): Akteur Gehirn – oder das vermeintliche Ende des handelnden Subjekts. Eine Kontroverse. Wiesbaden, S. 137–155. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90321-7_9
- Vogd, W. (2014): Eine richtige Intervention zur unrechten Zeit – Oder warum zu bestimmten Zeiten die schwächere Theorie die bessere ist. In: Braun, N./Müller, J./Nassehi, A./Saake, I./Wolbring, T. (Hrsg.): Begriffe – Positionen – Debatten. Eine Relektüre von 65 Jahren. Soziale Welt. Sonderband 21, S. 237–250.
https://doi.org/10.5771/9783845258171_242
- Vogd, W. (2020): Quantenphysik und Soziologie im Dialog. Betrachtungen zu Zeit, Beobach-tung und Verschränkung. Berlin. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61857-8>
- Vogd, W./Harth, J. (2019): Kontexturanalyse: Eine Methodologie zur Rekonstruktion poly-kontexturaler Zusammenhänge. Vorgeführt am Beispiel der Transgression in der Leh-rer-Schüler-Beziehung im tibetischen Buddhismus. In: Forum Qualitative Sozialfor-schung/Forum: Qualitative Social Research, 20. Jg., H. 1, Art. 21.
- Weber, A. (2003): Natur als Bedeutung. Versuch einer semiotischen Theorie des Lebendi-gen. Würzburg.
- Weber, M. (1984) [1921]: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen.

Inga Püster, geb. Rosemann

Normativität in praxeologischer Professionsforschung

Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht

Normativity in Praxeological Research on Teacher Professionalisation

A Subject-Specific Normative Perspective on Mentoring Conversations about Teaching English as a Foreign Language

Zusammenfassung

Praxeologische Professionsforschung steht vor der Herausforderung, einen normativen Standpunkt bezüglich empirisch vorgefundener Praktiken zu begründen. Die „praktische Diskursethik“ (Bohnsack 2020) ermöglicht zwar, normative Aussagen zur Angemessenheit von Diskursen zu treffen. Mit Bezug auf eine Studie zu Mentoringgesprächen über Englischunterricht wird argumentiert, dass es neben dieser diskursethischen Dimension eine fachlich-normative Dimension gibt, die bei der Untersuchung des Professionalisierungspotentials dieser Gespräche mitdiskutiert werden muss. Dies wird durch die vergleichende dokumentarische Interpretation zweier Fälle untermauert. In der Diskussion der Ergebnisse wird ein Weg zur Entfaltung einer solchen fachdidaktisch-normativen Perspektive aufgezeigt: Empirisch erweist sich die Frage, wie „die Sache“ (Helsper 2016), hier also Gegenstände und Ziele des Englischunterrichts, in unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert wird, als fachdidaktische Kernfrage, anhand derer Aussagen zur fachdidaktischen Angemessenheit der Mentoringgespräche – und damit zu ihrer potentiellen (de)professionalisierenden Wirkung – getroffen werden können. Zugleich wird jedoch auch reflektiert, mit welchen Herausforderungen das Entfalten einer solchen fachdidaktischen Norm verbunden ist.

Abstract

Praxeological research on teacher professionalisation faces the challenge of making normative statements about practice in an empirically consolidated way. The so-called “practical ethics of discourse” (Bohnsack 2020) enables researchers to analyse the quality of (professional) discourse. This paper argues, however, that subject-specific knowledge has to be taken into account as well when it comes to studying teacher professionalisation. This argument is fleshed out by a comparative documentary analysis of two cases of mentoring conversations on teaching English as a foreign language (TEFL). The discussion shows that such a subject-specific, normative perspective can best be developed by comparing how subject matter, e.g. aims of TEFL and second language acquisition, is conceptualised in different cases. However, it also highlights challenges in developing such a subject-specific normative perspective.

Schlagwörter: Lehrerprofessionalisierung, Praxisphasen, dokumentarische Methode, Diskursethik, Fremdsprachendidaktik

Keywords: teacher professionalism, internships, documentary method, ethics of discourse, teaching English as a foreign language

1 Einleitung

Praxeologische Professionsforschung bewegt sich in einem grundlegenden Spannungsfeld: Einerseits wird in praxeologischer Methodologie die Notwendigkeit betont, dem Prinzip des „methodisch kontrollierte[n] Fremdverstehen[s]“ (Bohnsack 2014b, S. 23) zu folgen, ohne die normativen Sichtweisen der Forschenden über die der Beforschten zu stellen. Andererseits beinhaltet der Forschungsgegenstand der Professionalisierung selbst eine normative Komponente und wirft unwillkürlich die Frage auf, wie ein normativer Standpunkt in Bezug auf ‚mehr oder weniger professionalisierte‘ Praktiken begründet werden kann. Mit der „praktischen Diskursethik“ (Bohnsack 2020) wurde hierzu bereits ein Weg aufgezeigt. Zunächst müsse als grundlegende Voraussetzung eine konstituierende Rahmung gegeben sein, um überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen zu können (vgl. ebd.). Nur so weise die Handlungspraxis eine Regelmäßigkeit – in Abgrenzung von Willkür – auf. Ob dieses professionalisierte Handeln dann mehr oder weniger ‚gelingen‘ sei, könne in Bezug auf eine praktische Diskursethik herausgearbeitet werden: Derartige diskursethische Prinzipien betreffen die „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts-)vorstellungen“ (ebd., S. 112). So seien Diskurse, in denen sich prinzipiell alle an der Aushandlung der Gültigkeit von Normen beteiligen können, im Hinblick auf die Professionalisierung gelungener als solche, in denen dies nicht gegeben sei.

Das beschriebene Spannungsfeld ist auch im hier darzustellenden Forschungsprojekt zum Professionalisierungspotential von Mentoringgesprächen über Englischunterricht spürbar. In diesem Beitrag werde ich erstens argumentieren, dass mittels der praktischen Diskursethik ein normativer Standpunkt auf die Art und Weise der *Interaktion* zwischen Mentor*innen und Studierenden begründet werden kann. Zweitens werde ich aber herausarbeiten, dass in Bezug auf das Sprechen über Unterricht dieser diskursethische um einen fachdidaktisch-normativen Standpunkt erweitert werden muss. Durch den im Folgenden vorzunehmenden Vergleich zweier Mentoringgespräche wird deutlich, dass erst unter Hinzunahme einer fachdidaktisch-normativen Dimension professionalisiertere von weniger professionalisierten Praktiken unterschieden werden können. Die Überlegungen leisten somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung praxeologischer Professionsforschung, in der diese normative Dimension bisher einen blinden Fleck darstellt. Zugleich wird jedoch auch reflektiert, mit welchen Herausforderungen das Entfalten einer solchen fachdidaktischen Norm verbunden ist.

2 Studiendesign

Die Studie geht der Frage nach, über welches Potential Mentoringgespräche über Englischunterricht für die Professionalisierung Lehramtsstudierender verfügen (vgl. ausführlicher zur Problemstellung und Relevanz der Gesamtstudie Rosemann/Bonnet 2018). Unter Mentoringgesprächen werden Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht zwischen Praktikant*innen und Praxislehrpersonen gefasst. Einem praxeologischen Ansatz folgend wird rekonstruiert, welche Wissensbestände die Akteur*innen darin einbringen und wie diese zueinander in Bezug gesetzt werden. So werden die sich ereignenden Prozesse zunächst sichtbar gemacht, um sie anschließend im Hinblick auf professionstheoretische Aspekte hin zu diskutieren. Die Stichprobe besteht aus zwölf Tridems von je zwei Masterstudierenden des Lehramts Englisch und je einem*r Mentor*in, welche zum Erhebungszeitpunkt bereits ein Semester lang gemeinsam Unterricht besprochen hatten. Die Datengrundlage bilden Transkripte von 14 Vor- und 12 Nachbesprechungen von Englischunterricht. Die Analyse erfolgt mittels der dokumentarischen Methode. In diesem Beitrag wird ein Fallvergleich in Bezug auf zwei Vergleichsdimensionen, die Mentoringbeziehung sowie Sprachenlernen und Spracherwerb, vorgenommen.

3 Diskursethische Analysen: Mentoringbeziehung

In der Vergleichsdimension Mentoringbeziehung wird herausgearbeitet, wie die Interaktion zwischen Mentor*innen und Studierenden strukturiert ist. Dabei wird zum einen die Diskursorganisation untersucht, um aufzuschlüsseln, wie die Sinngehalte interaktiv entfaltet werden (vgl. Przyborski 2004). Zudem knüpfen die Analysen an die praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) an. Dabei wird zwischen der Ebene der Norm und der Meta-Norm unterschieden. Auf der Ebene der Norm wird das pädagogische Handeln ausschließlich vor dem Hintergrund eigener Normalitätsvorstellungen wahrgenommen. Diese speisen sich beispielsweise aus institutionellen Vorgaben (z.B. aus Lehrplänen), aber auch aus „Erwartungserwartungen“ (ebd., S. 30), Erwartungen der Lehrpersonen an das, was von ihnen innerhalb der Institution Schule erwartet wird. Auf der Ebene der Norm erfolgt keine Distanzierung von der eigenen normativen Sichtweise. Auf der Ebene der Meta-Norm hingegen verständigen sich die Akteur*innen *über* unterschiedliche normative Vorstellungen und relativieren somit auch die Gültigkeit der eigenen Normen: „Meta-Normen als ‚reflexive Normen‘ (vgl. Habermas 1976: 78) beziehen sich [...] auf die [...] diskursethischen Prinzipien der *Herstellung* normativer Prinzipien resp. auf die Prinzipien der (meta-kommunikativen) Verständigung und der Verhandlung *über* diese“ (Bohnsack 2020, S. 110, Herv. i. O.). Wenn auf der Ebene der Meta-Norm kommuniziert wird, ist eine Distanzierung von Normalitätsvorstellungen möglich, sodass in diesen Modi ein potentiell höheres Niveau impliziter Reflexion (vgl. Bohnsack 2014a) gegeben ist als in solchen Modi, die auf der Ebene der Norm operieren und diese damit als gegeben hinnehmen.

Die beiden Fälle¹ Extr-V und Temp-V haben gemeinsam, dass auf der Ebene der Meta-Norm kommuniziert wird. Im Folgenden werden Parallelen beider Fälle

anhand mehrerer Passagen herausgearbeitet (zur Transkriptionsweise vgl. Anhang).

Passage „Angst und Mut“ (Extr-V 61-86)

- 61 Sm: [...]und als ersten Auftrag sollen sie
 62 und das is das is mutig (.) äh ich hab auch n bisschen Angst davor, solln sie
 63 rumgehen (.) und sich die Poster angucken, u::nd sich ein Sport aussuchen, den sie
 64 machen würden außer ihren eigenen. so
 65 M: okay
 66 Sm: L ehm (.) und sich (.) kurz überlegen- da müssen sie noch gar nichts aufschreiben
 67 warum sie den machen würden wollen- wollen würden und sich noch kurz mit dem
 68 Partner zusammensetzen und sich darüber austauschen.
 69 M: L und wa- und warum hast du da Angst
 70 vor?
 71 Sm: das Rumgelaufe (.) das is ja- das wird ja sehr wuselig
 72 M: L des- ja::
 73 Sm: L sie dann wieder zu sortieren danach das is so=n
 74 bisschen meine Angst
 75 M: aber ihr habt es ja schon mal gemacht,
 76 Sm: L ja::
 77 M: L da mit diesem diesem
 78 Sm: L mit dem Kreis
 79 M: L Kreis-Dreh-
 80 Modell und das hat ja auch geklappt
 81 Sm: L ja::
 82 M: L also das hab ich zum Beispiel- so mutig war ich
 83 noch nie, da wart ihr mutiger als ich
 84 Sw: L @(.)@
 85 Sm: L ja::
 86 M: und habt's gemacht und ich find es hat es hat gut geklappt

Die Proposition wird durch den Studierenden (Sm; 61-68) im Hinblick auf die intendierten Aktivitäten der Schüler*innen eingebracht. Auffällig ist die häufige Verwendung des Nomens „Angst“ (62, 69, 74) und des Adjektivs „mutig“ (62, 82, 83). Diese „Angst“ steht im Zusammenhang mit Verben der Bewegung („rumgehen“, „das Rumgelaufe“). Der von Sm formulierte Arbeitsauftrag, der das Herumgehen der Schüler*innen im Klassenzimmer involviert, löst bei ihm „n bisschen Angst“ aus. Eine willentliche Konfrontation mit dieser angstausslösenden Situation durch eine bewusste Planungsentscheidung wird von Sm selbst als „mutig“ bewertet. „Angst“ und „mutig“ erscheinen hier also keinesfalls als Gegensatzpaar. Vielmehr bedingen sie einander: „Mutig“ Sein bedeutet nicht, furchtlos zu sein, sondern über die Fähigkeit zu verfügen, sich der Angst zu stellen. Interessant ist an dieser Stelle, dass Sm sich durch die Wahl des Arbeitsauftrags selbst wesentlich mit dieser Situation konfrontiert, und dies positiv bewertet. *Mut* kann demnach auch als Offenheit für Kontingenz gefasst werden.

Der Auslöser der Angst ist laut Sm „das Rumgelaufe“ bzw. die Erwartung, dass es „sehr wuselig“ werde, die Schüler*innen „dann wieder zu sortieren“. „Wuselig“ bezeichnet eine Art der Bewegung, die als unruhig, ungeordnet oder unvorhersehbar beschrieben werden kann. Ein solches Verhalten der Schüler*innen und der damit einhergehende potentielle Kontrollverlust der Lehrperson stellen einen negativen Horizont dar. Dieser steht im Gegensatz zu einer anvisierten Ordnung, wie sich im Verb „sortieren“ zeigt. Eine Unordnung wird als temporärer Zustand akzeptiert, solange dieser nur von beschränkter Dauer ist und die Lehr-

person in der Lage ist, diesen durch ein *Sortieren* zu beenden. Während in der vorangehenden Differenzierung durch Sm (61-74) besonders der negative Horizont des Kontrollverlusts hervortritt, so wird in der Antithese durch die Mentorin (M) anhand einer Exemplifizierung ein positiver Gegenhorizont aufgespannt. M bezieht sich auf eine Situation im Unterricht der Praktikant*innen, in der sie mit einem „Kreis-Dreh-Modell“ gearbeitet haben. Das „es“ in der Formulierung „ihr habt es ja schon mal gemacht“ bezieht sich parallel zur zuvor beschriebenen geplanten Unterrichtsphase darauf, dass die Schüler*innen ihren Sitzplatz verlassen (vgl. „rumgehen“, 63) und sich mündlich miteinander ausgetauscht haben (vgl. 68). Dass diese Situation konjunktiv erinnert wird zeigt sich daran, dass Sm überlappend in Ms Äußerung einfällt und ihre Suchbewegung fortführt, welche dann wiederum von M beendet wird (vgl. 77-80).

Diese bereits erfahrene Unterrichtssituation bewertet M wiederholt und betont als gelungen: „und das hat ja auch geklappt“ (80); „und ich find es hat gut geklappt“ (86). Die Exemplifizierung fungiert somit als Argument für die Umsetzung des von Sm eingangs proponierten Sinngehalts. Die temporäre Zurücknahme der Lenkung wird somit explizit von M unterstützt. *Klappen* (vgl. 86) bedeutet in diesem Kontext homolog zu der vorangehenden Elaboration durch Sm (vgl. 71-74) einen gelungenen Übergang von einer Situation mit wenig Kontrolle durch die Lehrperson und größerem Handlungsspielraum für die Schüler*innen in eine von der Lehrperson gesteuerte, geordnete Situation.

Das angsteinflößende Potential einer reduzierten Lenkung wird von M implizit geteilt, wie sich im Aufgreifen des Adjektivs „mutig“ (82, 83) zeigt. In Übereinstimmung mit Sm bewertet M es als positiv, dass die Praktikant*innen sich in eine solche Situation, welche Mut erfordert, hineinbegeben haben und dies erneut tun möchten. Gleichzeitig nimmt sie jedoch eine Abgrenzung vor, indem sie sich selbst mit den Praktikant*innen vergleicht: „so mutig war ich noch nie, da wart ihr mutiger als ich“. M bringt also einen positiven Gegenhorizont in das Gespräch ein, nach welchem das Einräumen von Freiräumen für die Schüler*innen etwas Erstrebenswertes darstellt, das von den Studierenden bereits in der Vergangenheit erreicht wurde und aus Ms Perspektive auch in der bevorstehenden Englischstunde enaktiert werden kann. Zugleich hat M selbst „noch nie“ eine solche Öffnung in ihrem Unterricht umgesetzt. M gibt somit nicht die eigene Unterrichtspraxis als Modell vor, nach dem sich die Studierenden richten sollen, sondern hebt vielmehr gerade einen Aspekt am Unterricht der Studierenden hervor, den sie im Vergleich zum eigenen Unterricht als positiv bewertet.

Es ist daher aus diskursethischer Perspektive festzuhalten, dass in diesem Mentoringgespräch eine Verständigung über die Gültigkeit zweier gegensätzlicher Normen der Lenkung und der Öffnung erfolgt. Durch ihre Gegensätzlichkeit wird die Gültigkeit der jeweils anderen Norm eingeschränkt. Wenngleich laut eigener Aussage Lenkung die Normalitätsvorstellung bezüglich des Unterrichts der Mentorin darstellt, erfolgt durch die Konfrontation mit der Norm der Öffnung im Mentoringgespräch eine Distanzierung von dieser Normalität. Lenkung wird nicht selbstverständlich als Prinzip auf den Unterricht der Praktikant*innen übertragen. Es geht um eine Auslotung des jeweiligen Geltungsbereiches der beiden Normen, welche in Form antithetischer Bezugnahmen erfolgt. Die Kommunikation bewegt sich auf der Ebene der Prinzipien der Herstellung bzw. Gültigkeit von Normen, also auf der Ebene der Meta-Norm.

Es wird nun vergleichend die Eingangspassage des Falls Temp-V hinzugezogen:

Eingangspassage (Temp-V 13-34)

- 13 Sw: willst du mal ganz kurz nochmal sagen was wir uns jetzt für Montag (unv.)
 14 haben
 15 Sm: Lgenau
 16 M: Lüberlegt haben
 17 Sm: Montags ham wir jetzt wie gesagt ähm (.) als aller erstes ähm Hausaufgaben
 18 vergleichen, wir gehn- wir nehmen vier Experten für jede Spalte nach vorne?
 19 (.) ähm die einmal die ((hustet)) Dinge vortragen (.) ähm also Dystopia also
 20 die Science Fiction also diese Spalte die wir halt hatten Utopia Dystopia
 21 Science Fiction Fantasy (.) da ham wir jetzt zehn bis fünfzehn Minuten eingeplant
 22 circa danach äh
 23 M: Lmöchtest du einmal ganz vorstellen oder soll ich immer
 24 gleich einhaken (.) nach jedem Punkt
 25 Sm: Lwir könn auch einfach (.) dann sach das ja sonst hak doch
 26 ein @(.)@
 27 M: ja? immer
 28 Sm: Lja
 29 M: Lja denn ähm vielleicht nur einfach um das nochmal ganz klar zu planen,
 30 du sagst vier Experten, ähm da hatten wir ja methodisch überlegt ob es
 31 vielleicht so ne son Expertengespräch, sein soll oder (ob) sie einfach nur
 32 wiedergeben, sollen was sie da haben
 33 Sm: Lja
 34 M: wie habt ihr euch das methodisch überlegt?

Im Vergleich zu anderen Fällen des Samples fällt im Fall Temp-V auf, dass die Proposition (13f.) hier nicht durch M, sondern durch die Studierende (Sw) eingebracht wird. Sie initiiert somit die Entfaltung einer Unterrichtsplanung, ohne dass M zuvor Setzungen vorgenommen hätte. Die Proposition wird daraufhin von Sm elaboriert, indem er die bisherige Planung für die Montagsstunde referiert (17-22).

Die Elaboration wird durch eine überlappende Differenzierung durch M (23-34) unterbrochen. Sie setzt zunächst auf der Meta-Ebene zur Nachfrage an: „möchtest du einmal ganz vorstellen oder soll ich immer gleich einhaken (.) nach jedem Punkt“ (23f.). Somit stellt M die Art und Weise der Gesprächsführung zur Disposition und initiiert eine Verständigung über die Gesprächsregeln. Durch das Verb „einhaken“ (24) wird zugleich deutlich, dass M die Vorschläge der Studierenden keineswegs kritiklos akzeptiert. Denn durch das *Einhaken*, beispielsweise durch Nachfragen oder Einwände, unterbricht und hinterfragt M die Vorschläge der Studierenden. Durch die Wendung „immer gleich“ (23f.) wird dies als ein nach jedem Planungsschritt wiederkehrendes Phänomen konzipiert. Somit wird antizipiert, dass M auch zu den nachfolgenden Schritten eine irgendwie geartete Form von Feedback, Frage oder Kommentar abgeben wollen wird. Nichtsdestotrotz ist die Tatsache, dass die Gesprächsregeln überhaupt durch M zur Disposition gestellt werden, eine Besonderheit innerhalb des Samples.

Sm stimmt im Folgenden dem *Einhaken* zu (vgl. 25f.), woraufhin M die von Sm vorgestellte Planung zur Hausaufgabenbesprechung (vgl. 17-22) differenziert. Diese Differenzierung erfolgt, indem sie zwei mögliche methodische Herangehensweisen skizziert und nach den methodischen Überlegungen der Studierenden fragt (vgl. 34), sie also zu einer Elaboration ihrer Differenzierung auffordert. Zwar stellt die Nennung zweier Alternativen eine Setzung durch M dar, jedoch ermöglicht die angeschlossene offene Frage (vgl. 34) potentiell auch das Anbringen weiterer Alternativen. Zudem beruft M sich auf etwas bereits zuvor von der Gruppe

gemeinsam Besprochenes („da hatten wir ja methodisch überlegt“, 30) und somit bereits auf konjunktives Wissen der Gruppe. Dies zeigt sich darin, dass sie die beiden Alternativen nur ganz knapp nennt. Dass den Studierenden das Wissen, was unter einem „Expertengespräch“ (31) und dem *Wiedergeben* zu verstehen sei, verfügbar ist, zeigt sich darin, dass sie die Differenzierung ohne Nachfragen weiter bearbeiten (vgl. 35-228). M verbalisiert Prinzipien, auf deren Grundlage die Studierenden methodisch-didaktische Entscheidungen fällen können. Die Entscheidung wird nicht durch M stellvertretend für die Studierenden getroffen, sondern es werden Strategien für die Entscheidungsfindung aufgezeigt. Ms ‚moderierendes‘ Vorgehen wird in folgender Sequenz erneut deutlich:

- 456 M: [...] also was is euer
 457 Stundenziel vielleicht fangn wir nochmal umgekehrt an
 458 Sw: mhm ja
 459 M: was soll als Ergebnis sozusagen dann gelernt sein in der Stunde.
 460 Sm: (3) ähm (.) ich würeds jetzt einfach mal so nennen <was mit May passiert in
 461 im Verlaufe des Buchs> dass man einfach sich selber klar macht wie is der
 462 Spannungsverlauf gestaltet was passiert mit May
 463 Sw: (.) welche Entwicklung durchlebt sie
 464 Sm: Lj Lgenau
 465 M: mhm

Die Proposition durch M (456f.) wird in Form einer Frage formuliert und ist offen gehalten. Die Elaboration erfolgt durch Sm in Interaktion mit Sw. Die Studierenden legen also das Stundenziel selbstständig und ohne Vorgaben durch M fest. Diese Zielsetzung wird durch M mindestens ratifiziert (465). Es ist sogar plausibel, das „mhm“ als Validierung aufzufassen, da das Stundenziel von dort an von allen Gesprächsteilnehmern geteilt wird und die Ausgestaltung der Aufgaben von allen, auch von M, auf dieses Ziel ausgerichtet wird.

Das Prinzip, nach welchem das Nachdenken über Unterricht gestaltet werden soll, wird von M wie folgt expliziert:

- 311 M: mhm (.) is beides möglich versuch nur nochmal euch zu zeigen dass ihr euch
 312 sowas eben immer überlegen sollt und dann bewusst für eins entscheiden sollt

M spricht hier auf einer Metaebene *über* das Planungsgespräch und gibt den Studierenden eine Erklärung zu ihrem Handeln als Mentorin („versuch nur nochmal euch zu zeigen“, 311). Sie entwirft somit ein zweckrationales Modell ihres Handelns, ein „Um-zu-Motiv“ (Bohnsack 2014a, S. 36). Sie weist sich selbst die Rolle der *Zeigenden* zu und deutet damit auf ein pädagogisches Verhältnis zwischen den Mentees und ihr hin, in welchem sie ihnen ihr Wissen verfügbar macht. Dieses Wissen besteht jedoch nicht aus konkreten Handlungsempfehlungen, sondern ist auf der Ebene der Prinzipien des Nachdenkens über Unterricht zu verorten. Die Norm, auf die M hier Bezug nimmt, kann inhaltlich als *Reflexionsnorm* beschrieben werden. Die angehenden Lehrpersonen sollen nicht zufällig oder intuitiv, sondern mit Betonung „bewusst“ Entscheidungen treffen. Der Aufforderungscharakter der Norm an die Studierenden dokumentiert sich in der zweifachen Verwendung des Modalverbs *sollen*, die wahrgenommene Allgemeingültigkeit der Norm manifestiert sich zudem im Adverb „immer“.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kommunikation auch im Fall Temp-V auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Reflexion ist das Funktionsprinzip der Zusammenarbeit zwischen der Mentorin und den Studierenden: Verschiedene

Optionen erscheinen „möglich“ (311), sofern die Entscheidung „bewusst“ (312) getroffen wird. Jenseits dieser Reflexionsnorm, welche auf der Ebene der Prinzipien der Zusammenarbeit verortet ist, werden keine absoluten normativen Setzungen vorgenommen; Entscheidungen müssen vielmehr von Fall zu Fall abgewogen werden. Sie obliegen durchgängig den Studierenden, während die Mentorin sie bei der Entscheidungsfindung unterstützt. Die von ständigen Differenzierungen geprägte Diskursorganisation ist ein Beleg dafür, dass die Reflexionsnorm auch in der Mentoringpraxis der Gruppe Temp-V habituell relevant ist. Im kontinuierlichen gemeinsamen Abwägen werden Differenzierungen elaboriert und weiter differenziert. Synthesen kommen erst vor, nachdem Überlegungen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und mehrere Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen gegeneinandergestellt wurden.

Die kontrastive Analyse der beiden Fälle Extr-V und Temp-V hat ergeben, dass die Kommunikation in beiden Fällen auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Es findet eine Verständigung über Gestaltungsprinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsplanung statt, wobei im Fall Extr-V die Gültigkeit zweier gegensätzlicher Normen der Lenkung bzw. der Öffnung verhandelt wird, während im Fall Temp-V Reflexion als übergeordnetes Prinzip für das Mentoringgespräch fungiert.

4 Fachdidaktische Analysen: Sprachenlernen und Spracherwerb

Anders als in der Mentoringbeziehung zeigen sich in der Vergleichsdimension Sprachenlernen und Spracherwerb deutliche Unterschiede zwischen beiden Fällen. Diese werden anhand von thematisch ähnlichen Passagen, in denen die Themen ‚Wortschatzerwerb‘ und ‚Abschreiben‘ auf je unterschiedliche Weise bearbeitet werden, herausgearbeitet.

In der folgenden Sequenz (Extr-V 117-132), in der es um das Zusammenstellen einer „wordbank“ (119) geht, zeigt sich deutlich ein Orientierungsrahmen der Lenkung:

- 117 Sm: genau und dann würden wir diese word- diese ganzen Wörter die sie gesammelt
 118 haben zusammen- und das wird dann vielleicht ein bisschen zäher aber das is dann-
 119 (.) ehm wirklich sammeln die ganzen Wörter, so ne wordbank zusammenstellen und
 120 dann muss die einfach jeder abschreiben. so
- 121 M: L mhm::
- 122 Sm: und dann muss die jeder im Heft haben, (.) und dann auch nochmal klar machen
 123 M: °mh::°
- 124 Sm: <wisst ihr was die heißen? wenn ihr das könnt dann könnt ihr Extremsportarten
 125 beschreiben>
- 126 M: L °mh::° ich find das Abschreiben auch ganz gut und ganz wichtig damit sie
 127 eben sich das nochmal
- 128 Sm: mhm
- 129 M: L einprägen da ham sie- sind sie zumindest gezwungen das nochmal (.)
 130 anzugucken wenn sie=es abschreiben
- 131 Sm: L ja
- 132 Sw: L ja

In seiner Proposition stellt Sm seine Planungsentscheidung vor, dass die zuvor aus den Postern *rausgeschriebenen* (vgl. 108) Wörter im Plenum gesammelt und von den Schüler*innen abgeschrieben werden sollen. Das Modalverb „müssen“ wird in der Proposition zweimal verwendet (vgl. 120, 122). Die von Sm verbalisierte Pflicht des Abschreibens wird für alle gleichermaßen als Aktivität zum Zwecke des Wörterlernens vorgegeben. Die strenge Pflicht der Schüler*innen, diese Aktivität auszuführen, wird durch die verstärkende Partikel „einfach“ sowie durch den Parallelismus („und dann muss...“ 119f., 122) unterstrichen. Dies weist darauf hin, dass der Wortschatzerwerb nicht selbstläufig geschieht, sondern durch die Ausübung einer gewissen Lenkung durch die Lehrperson in Gang gesetzt wird. Dies geschieht für alle Lernenden auf die gleiche Art und Weise.

Einen ähnlichen Sinngehalt transportiert die Formulierung „sind sie zumindest gezwungen“ (129). Es wird impliziert, dass das *Abschreiben* bzw. das *Angucken* nicht freiwillig erfolgt. Der Lehrperson kommt somit die Rolle zu, die Schüler*innen zu Tätigkeiten zu bewegen, die sie ohne einen gewissen *Zwang* nicht ausführen würden. Neben dem Aspekt des *Zwangs* wird der Aspekt der Festigung durch Wiederholung in der Elaboration durch M (126-132) argumentativ eingebracht, wie sich im Verb „einprägen“ (129) niederschlägt. Im engeren Wortsinn bedeutet dies eine gewisse Form oder Struktur durch Druck in einen Gegenstand hineinzupressen, sodass ein Abdruck zurückbleibt. Auf den Bereich des Vokabellernens übertragen gelangt man zu der Lesart, dass die Lernenden die Wörter durch das Abschreiben fest in ihr Gedächtnis hineindrücken, sodass sie dort haften bleiben. Dieses gedankliche *Einprägen* ist unmittelbar mit *Zwang* verbunden. Es erscheint als ein Prozess, welcher mühsam und nur mit Druck vonstattengeht und von der Lehrperson initiiert werden muss.

Der Fokus beim Abschreiben liegt weniger auf dem Prozess als auf dem Resultat: „dann muss die jeder im Heft haben“. Eine im Heft niedergeschriebene „wordbank“ kann von der Lehrperson unmittelbar überprüft werden – sei es im Hinblick auf ihr Vorhandensein, ihre Vollständigkeit oder Richtigkeit. Der eigentlich für den Beobachter unverfügbare Erwerbsprozess neuer Wörter wird somit verfügbar gemacht. Darin, dass die abgeschriebene „wordbank“ als überprüfbares Produkt einen positiven Horizont darstellt, schlägt sich erneut der Orientierungsrahmen der Lenkung nieder.

Auf der Ebene des immanenten Sinns wird jedoch mit dem Abschreiben nicht nur die Überprüfbarkeit, sondern auch das Verstehen der Wörter angestrebt: „<wisst ihr was die heißen? [...]>“ (124f.). Das Verb „heißen“ impliziert ein übersetzendes Vorgehen, bei dem jedem englischen Wort der „wordbank“ ein deutsches Pendant zugeordnet wird. Die Notwendigkeit, die Wörter zu verstehen, wird allerdings ausschließlich und wiederholt in Bezug auf die Klassenarbeit begründet. Dies zeigt sich auch in einem weiteren Argument für das Erstellen der „wordbank“, welches von Sw eingebracht wird: „und sie haben=es halt auch schon mal gesehen und geschrieben so [...] sonst würden sie dann in der Klausur da sitzen und das vielleicht das erste Mal bewusst schreiben ne“ (Extr-V 149-152). Demnach dient das *Sehen* und *Schreiben* von Wörtern der Vorbereitung auf die Leistungsmessung. Die Leistungsmessung stellt für die Gruppe den Referenzrahmen für das Sprachenlernen dar. Außerhalb des schulischen Rahmens finden sich keine weiteren Relevanzsetzungen für den Spracherwerb. Vielmehr werden in einer umgekehrten Denkfigur sogar sprachliche Phänomene, welche nicht in der Klassenarbeit abgefragt werden, als irrelevant markiert:

- 346 Sm: L die müssen
 347 könnten inzwischen schon in der Lage sein selber nochmal die Regeln fürs present
 348 perfect zusammen zu fassen. also zumindest wie mans bildet
 349 Sw: mhm
 350 Sm: so wann mans benutzt is jetzt ja auch gar nich so wichtig für die Arbeit weil das
 351 kommt natürlich gar nich dran, (.) ehm aber also zumindest wie mans bildet und was
 352 die Signalwörter sind

In Sms Äußerung wird deutlich, dass einer expliziten Kenntnis der „Regeln fürs present perfect“ eine größere Bedeutung zugemessen wird als die Verwendung („wann mans benutzt“). Der Maßstab, an dem Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit festgemacht wird, ist die „Arbeit“. Sprachenlernen erfolgt demzufolge mit dem Ziel, das Gelernte im Zuge der Leistungsmessung zu überprüfen.

Im Kontrast zur Lenkungsorientierung der Gruppe Extr-V verfügt die Gruppe Temp-V über einen Orientierungsrahmen der Befähigung der Schüler*innen zu eigenständigen kognitiven und affektiven Lernprozessen:

- 817 Sw: ich überlege die ganze Zeit ich fänds schön wenn zum Schluss noch
 818 genügend Zeit wäre diese temperature chart auch wirklich zu besprechen
 819 M: mhm
 820 Sm: mhm
 821 Sw: ich fänds eigentlich auch interessant wenns Unterschiede gäbe (.) zwischen
 822 also ich fänds vielleicht sogar ganz schön wenn Gruppen unterschiedliche
 823 Ergebnisse hätten
 824 M: Lmhm
 825 Sw: weil am Ende gehts ja nich darum so ne perfekte Kurve- wir sind ja nich irgendwie
 826 Sm: Lmhm
 827 Sw: im Matheunterricht oder so sondern es geht ja darum wie- wie habt ihr das
 828 empfunden was glaubt ihr wo sind Mays emotionale Höhe- und Tiefpunkte
 829 und warum und womit
 830 M: L warum
 831 Sw: hat w- hat das was zu tun
 832 M: mhm
 833 Sw: was genau is da passiert und wie beeinflusst sie das und so weiter und so fort.
 834 dass man da: noch Zeit für hat weil wie gesagt ne also dass jeder dann da so n
 835 so ne Kurve im Heft hat zum Schluss da kann ja auch keiner dann also ich-
 836 Sm: mhm

Hier wird ein positiver Horizont entworfen, nach dem gegen Ende der Englischstunde unterschiedliche Ergebnisse der Schüler*innen in Form von „temperature chart[s]“, also Kurven zum Spannungsverlauf eines Romans, besprochen werden sollen. Der „Matheunterricht“ (827) fungiert dabei als negativer Gegenhorizont, vor dem sich der positive Horizont konturiert: Während es im Matheunterricht auf Korrektheit, „die perfekte Kurve“ (825), ankomme, also möglichst allen Schüler*innen ein identisches, korrektes Ergebnis vorliegen soll, so werden im Kontext der Englischstunde gerade die „Unterschiede“ (821) als „interessant“ (ebd.) bewertet. Vielmehr geht es um eine Reflexion der Leseerfahrungen („wie habt ihr das empfunden“, 827f.) sowie eine Besprechung der Gründe („warum“, 829, 830) und der Zusammenhänge zwischen den „emotionalen Höhe- und Tiefpunkten“ der Protagonistin und dem Plot (vgl. 828-833). Die Anforderung an die Schüler*innen besteht demnach darin, sich ihrer eigenen Empfindungen beim Lesen bewusst zu werden und sich in die Protagonistin hineinzusetzen. Letztlich kann dies als ein Rezeptionsästhetischer Ansatz beschrieben werden, bei dem individuelle Zugänge der Schüler*innen Relevanz haben.

Das Thema ‚Abschreiben‘ wird im Fall Temp-V gänzlich anders bearbeitet als im Fall Extr-V. Denn während es bei Letzterem dazu dient, die Lenkung der Schüler*innen durch die Lehrperson sicherzustellen, kommt ihm bei Ersterem eine untergeordnete Rolle zu. Für Temp-V erscheint das Resultat „dass jeder dann da so n so ne Kurve im Heft hat zum Schluss“ (834f.) als wenig gewinnbringend: „da kann ja auch keiner dann also ich.“ (835). Wenngleich diese Bewertung fragmentarisch ist, so wird durch die Negation „keiner“ in Kombination mit dem Modalverb „kann“ ausgedrückt, dass das bloße Vorhandensein einer Kurve im Heft für die Schüler*innen per se keinen Nutzen darstellt. Wesentlich ist vielmehr der Prozess, in dem die Leseerfahrungen reflektiert werden. Während das Abschreiben der „wordbank“ für Extr-V wichtig ist und den Lernprozess eines Kollektivs aus Schüler*innen lenkbar macht, so ist das Abschreiben der Kurve für Temp-V irrelevant; was zählt ist die individuelle Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem literarischen Text.

Die Bearbeitung des Themas Wortschatzerwerb im Fall Temp-V steht ebenfalls im Kontrast zu der im Fall Extr-V. Nachdem unterschiedliche Optionen für die Wortschatzarbeit in der Gruppe Temp-V diskutiert wurden, wird abschließend die Option als die vergleichsweise bessere („das is eher n guter Weg“, 1045) behandelt, den Schüler*innen eine „große Übersicht von Adjektiven [...] auf Folie zu haben anzubieten“ (1047f.). Das Verb *anbieten* impliziert, dass die Lehrperson den Schüler*innen ein Lernangebot macht, welches sie prinzipiell annehmen oder ablehnen und aus welchem sie einzelne Aspekte auswählen können. Anders als in der Gruppe Extr-V wird der Wortschatzerwerb also nicht unmittelbar von der Lehrperson gelenkt, sondern sie schafft eher einen Rahmen dafür, indem sie ein Überangebot macht („einfach ganz viele aufführn“, 1066). Zudem hat dieser Prozess ein Element der Individualisierung: Anders als im Fall Extr-V schreiben im Fall Temp-V nicht alle Schüler*innen dieselbe „wordbank“ ab, sondern jeder einzelne Lernende kann dem eigenen Wissensstand entsprechend eine Auswahl treffen („und dann zu gucken so welche passen denn jetzt zu May und da sind dann sicherlich auch eins zwei drei vier dabei die dann auch neu sind“, 1048-1050). Dies wird unter Rückbezug zu einer bereits erlebten gelungenen Unterrichtssituation vorgeschlagen, in der die Schüler*innen sich ebenfalls „rausgesucht [haben] was sie brauchen“ (1055). Dabei wird in Kauf genommen, dass „das zwar nich gesichert“ (1070) ist, dass also das Lernergebnis nicht für alle festgehalten und somit auch für die Lehrperson nicht unmittelbar überprüfbar ist. Dies geschieht in Befürwortung des positiven Horizonts, dass die Schüler*innen „zumindest für sich selbst die Möglichkeit [haben] ihren Wortschatz zu erweitern“ (1070f.). Auch darin liegt ein Kontrast zum Fall Extr-V: Während dort der Lernprozess durch Lenkung oder sogar *Zwang* durch die Lehrperson initiiert werden muss, so wird den Schüler*innen hier selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen. Sie erscheinen als prinzipiell willens und in der Lage, den Wortschatzerwerb individuell und selbstständig zu betreiben.

Zusammenfassend hat die kontrastive Analyse Folgendes ergeben: Anders als in der Mentoringbeziehung stehen die beiden Fälle in der Dimension Sprachenlernen und Spracherwerb in einem deutlichen Kontrast zueinander. Die Gruppe Extr-V verfügt in Bezug auf das Sprachenlernen über einen *Orientierungsrahmen der Lenkung*. Die Schüler*innen werden als prinzipiell lernunwillig betrachtet. Lernprozesse müssen durch eine enge Lenkung durch die Lehrperson in Gang gesetzt werden. Sie erscheinen als kollektive oder gleichförmige Prozesse, bei der

beispielsweise alle Schüler*innen dieselbe „wordbank“ abschreiben. Der Zweck des Sprachenlernens liegt darin, das Gelernte im Zuge der Leistungsmessung zu überprüfen. Dabei kommt es vor allem auf die Kenntnis expliziter Regeln und weniger auf die Sprachverwendung an.

Die Gruppe Temp-V hingegen verfügt über einen *Orientierungsrahmen der Befähigung*. Schüler*innen werden als prinzipiell lernwillig bzw. -fähig konzipiert. Die Lehrperson schafft durch Angebote den Rahmen für die Lernprozesse, welche die Schüler*innen dann (zumindest in Teilen) selbstständig und individualisiert vollziehen. Der Unterricht richtet sich nicht nur auf kognitive, sondern auch auf affektive Lernziele. Dabei steht weniger Korrektheit als vielmehr die Reflexion des eigenen Lernprozesses im Vordergrund.

5 Diskussion: Fachdidaktisch-normative Perspektiven jenseits der Diskursethik?

Mit der empirischen Rekonstruktion der Orientierungsrahmen (Kap. 3 und 4) geht zunächst ausdrücklich keine Wertung einher. In der Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse hingegen ist das Einnehmen einer normativen Perspektive dringend erforderlich. Denn Ziel der universitären Lehrer*innenbildung muss sein, Professionalisierungsprozesse der Studierenden bestmöglich zu fördern. Bei der Untersuchung verschiedener Fälle von Mentoringgesprächen folgt demnach im Anschluss an eine Rekonstruktion verschiedener Praktiken unumgänglich die Frage, inwiefern diese dem Ziel der Professionalisierung zuträglich sind. Die Diskussion der Ergebnisse geht also mit normativen Setzungen einher, die im Folgenden expliziert und begründet werden.

Für eine normative Stellungnahme zur Qualität des Diskurses wird auf die praktische Diskursethik rekurriert, weil erstens die Möglichkeit zur Aushandlung der Gültigkeit von Normen durch alle Beteiligten – zumindest von einem demokratischen Standpunkt aus – ein, wenn nicht *der* zentrale Anspruch an ethisch angemessene Diskurse ist. Zweitens stellt die Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm auch „eine Methode gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung auf intellektuellem, eine Methode der Diskussion und Rechtfertigung auf moralischem Gebiet“ (Piaget 1976, S. 104) dar und leistet somit einen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung des Wissens. Insofern ist dieser normative Standpunkt auch anschlussfähig an den auch hier vertretenen strukturtheoretischen Ansatz zur Professionalität von Lehrer*innen, demzufolge Lehrpersonen neben praktischem Können auch über einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001) verfügen sollen, also in der Lage sein sollen, ihr Handeln auf der Basis gesicherter Wissensbestände zu begründen und zu überprüfen.

Diskursethisch-normativ ist also im Hinblick auf die hier dargestellten Fälle festzuhalten, dass sowohl in Extr-V als auch in Temp-V die Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Es wird über Prinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsgestaltung gesprochen, sodass sowohl die Studierenden als auch die Mentorinnen an Aushandlungen über die Angemessenheit der anvisierten Lehr-Lern-Settings beteiligt sind. Sie sind also diskursethisch ‚gelungene‘ Beispiele von Mentoringgesprächen. Innerhalb der Gesamtstudie bilden sie einen

Kontrast zu weiteren Fällen des Samples, in denen entweder die Praxis des*der Mentors*in als Normalitätsfolie fungiert, oder der Unterricht entsprechend antizipierter Normvorstellungen einer imaginierten Fachleitung aus dem Referendariat gestaltet wird, sodass Aushandlungsprozesse über die Angemessenheit von Normen nicht möglich sind (vgl. Püster i.E.).

Es stellt sich daran anknüpfend die Frage, wie eine normative Perspektive auch im Hinblick auf fachdidaktische Aspekte begründet werden kann. Denn jenseits einer gelungenen Gestaltung des Diskurses erscheint es auch relevant, dass die Planungsentscheidungen für die (fremdsprachlichen) Lernprozesse der Schüler*innen förderlich sind. Hierzu müssen die Akteur*innen über angemessenes explizites, aber vor allem auch implizites Wissen über diese Lernprozesse und deren Förderung verfügen. Im Gegensatz zur diskursethischen normativen Setzung, welche – unter der Voraussetzung demokratischer Werte – universell und somit ‚kompakt‘ erscheint, steht die fachdidaktisch-normative Setzung vor der Schwierigkeit, dass darin zu unzähligen fachlichen Phänomenen Stellung bezogen werden muss, welche beispielsweise von den hier angeschnittenen Bereichen des Wortschatz- und Grammatikerwerbs über die Literaturdidaktik bis hin zu interkulturellem Lernen reichen. Blömeke et al. (2011) sprechen in diesem Kontext von der Fremdsprachendidaktik als einer „gering strukturierten Domäne“.²

Der hier eingeschlagene Weg, um eine fachdidaktisch-normative Perspektive dennoch entfalten zu können, geht zunächst von den rekonstruierten impliziten Wissensbeständen der Lehrpersonen aus. Es wurden voneinander abgrenzbare Praktiken rekonstruiert, deren fachdidaktische Angemessenheit somit nicht in einem hypothetischen, theoretischen Raum, sondern fallvergleichend anhand von empirisch vorgefundenen, unterschiedlichen Typen diskutiert werden kann. Der Vergleich erfolgt also nicht zwischen ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘, sondern zwischen Praxis und Praxis unter Rückgriff auf fachdidaktisches Begründungswissen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass es keinesfalls um eine Überprüfung des Wissens von Individuen geht, sondern um die Frage, unter welchen strukturellen Bedingungen im Mentoring welche Art von fachdidaktischer Praxis hervorgebracht wird, und inwiefern diese dem Lernen und dem Spracherwerb der Schüler*innen zuträglich ist.

Eine solche fachdidaktisch-normative Setzung, welche hinreichend offen ist, um als Vergleichspunkt für empirisch vorgefundene Praktiken zu fungieren, besteht „in der fachspezifischen Ausbalancierung der Sachantinomie.“ (Bonnet 2019, S. 156). Die Notwendigkeit, mit der unauflösbaren Spannung zwischen einer Orientierung an der Sache und der Orientierung an der Person umzugehen, wurde im strukturtheoretischen Ansatz als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns herausgearbeitet (vgl. Helsper 2016). Dies gelingt im Fall Temp-V besser als im Fall Extr-V, weil ersterer sowohl die Sache, in diesem Fall einem Roman, als auch die Schüler*innen bei der Unterrichtsgestaltung im Blick hat, während sich bei Extr-V eine Dominantsetzung der Sache zeigt, insbesondere grammatikalischer Regeln oder der Kenntnis von Vokabeln.

Allerdings weisen die Ergebnisse über die Sachantinomie hinaus. Denn nicht nur die Balance zwischen Sache und Person erweist sich als fachdidaktisch relevant, sondern bereits die Frage, was überhaupt unter der „Sache“ verstanden wird bzw. wie über diese in den Mentoringgesprächen gesprochen wird. Im Fallvergleich hat sich gezeigt, dass eine vermeintlich identische Sache von beiden Gruppen gänzlich unterschiedlich konzeptualisiert wird. Während Extr-V Wortschatz als abzuschreibende Listen von Vokabeln fasst, so konzeptualisiert Temp-V

diesen als ein Überangebot von sprachlichem Input, aus welchem die Schüler*innen sich kontextbezogen zu ihrem Lernstand passende und zur Beschreibung der Protagonistin eines Romans geeignete Vokabeln herausuchen und diese in einem kommunikativen Setting (Gruppenarbeit) anwenden. Ein Vergleich dieser beiden unterschiedlichen Konzeptualisierungen mit fremdsprachendidaktischen Theorien macht deutlich, dass das Sprechen über Wortschatzarbeit bei Temp-V eher Parallelen zur kommunikativen Didaktik (vgl. Piepho 1974) aufweist, während Extr-V Parallelen zum behavioristischen Paradigma (vgl. Skinner 1959) des Lernens durch Einprägen, Imitation und Wiederholung trägt. Aus heutiger Sicht dokumentiert sich somit im Fall Temp-V ein angemesseneres Vorgehen zur Förderung des Spracherwerbs als in Extr-V.

Genau an dieser Stelle tritt allerdings die Schwierigkeit der Setzung einer fachdidaktischen Norm zutage: Historisch betrachtet wurde das Sprachenlernen seit den 1940er Jahren über einen langen Zeitraum hinweg wesentlich durch behavioristische Theorien geprägt; erst seit der kommunikativen Wende in den 1980er Jahren verfolgt die Fremdsprachendidaktik einen kommunikativen Ansatz (vgl. Schmidt 2016). Die Koexistenz verschiedener wissenschaftlicher Modelle zur Beschreibung von Spracherwerb und der zeitliche Wandel von Theorien verweisen letztlich auf die Komplexität fremdsprachlicher Lernprozesse. Somit stellt die Entfaltung einer begründeten fachdidaktisch-normativen Perspektive nach wie vor ein herausforderndes Unterfangen dar. Sollte die fachdidaktisch-normative Perspektive sich als zu wenig tragfähig erweisen – und dies soll an dieser Stelle weniger beantwortet als zur Diskussion gestellt werden – so könnte erneut auf die praktische Diskursethik, nun jedoch bezogen auf die Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrperson, rekurriert werden. Bei Extr-V wird aufgrund der Lenkungsorientierung den Schüler*innen nur wenig Raum eingeräumt, sich an der Aushandlung sprachlicher oder unterrichtlicher Gegenstände zu beteiligen, da diese als feststehende Konstrukte (z.B. Vokabellisten) konzipiert werden. Bei Temp-V hingegen wird die ‚Sache‘ selbst als kontingent gefasst (z.B. die Kurve zum Spannungsverlauf des Romans, der individuell zu erlernende Wortschatz), sodass die Schüler*innen an der Aushandlung der Frage, was überhaupt diese ‚Sache‘ ist, beteiligt werden. Insofern sind beide Gespräche diskursethisch betrachtet zwar auf der Ebene der Interaktion zwischen Studierenden und Mentor*in gleichermaßen professionalisiert; auf der Ebene der Interaktion zwischen Unterrichtenden und Schüler*innen ist der Fall Temp-V jedoch diskursethisch angemessener als Extr-V.

In diesem Beitrag wurden zwei Mentoringgespräche mittels der dokumentarischen Methode vergleichend interpretiert, um anschließend mit Blick auf ihr Professionalisierungspotential diskutiert zu werden. Die praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) hat sich als geeignet erwiesen, um Aussagen über die Qualität der Diskurse in den Mentoringgesprächen sowie deren Zuträglichkeit für die Professionalisierung der Studierenden zu treffen. Dies umfasst jedoch nur einen Teilaspekt der Gespräche und muss durch einen fremdsprachendidaktisch-normativen Standpunkt ergänzt werden. Als ein möglicher Zugang wurde vorgeschlagen, fallvergleichend zu untersuchen, wie „die Sache“, in diesem Fall Gegenstände und Ziele des Englischunterrichts, in den unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert wird. Auf dieser Basis wurde dargelegt, wie über eine Analyse und Abstraktion expliziter, aber auch impliziter Wissensbestände über fremdsprachliche Lernprozesse Aussagen zur fachdidaktischen Angemessenheit der Mentoringgespräche – und damit zu ihrer potentiellen (de)professionalisierenden Wirkung –

getroffen werden können. Zugleich wurden die Herausforderungen, die mit der Setzung einer fachdidaktischen Norm einhergehen, dargelegt.

Anmerkungen

- 1 Die Fallnamen bestehen aus den ersten vier Buchstaben des Stundenthemas, welches die Studierenden angegeben haben, und „-V“ für Vorbesprechung bzw. „-N“ für Nachbesprechung. Die Unterrichtsthemen lauten hier „extreme sports“ und „temperature chart“. Extr-V bezieht sich auf Englischunterricht in einer neunten Klasse einer Stadteilschule. Temp-V bezieht sich auf Englischunterricht in einer elften Klasse an einem Gymnasium.
- 2 Dabei ist hervorzuheben, dass diese geringe Strukturiertheit keinesfalls ein Versäumnis der Fremdsprachendidaktik, sondern vielmehr ein konstitutives Merkmal der Disziplin aufgrund ihrer komplexen und stark vernetzten Wissensstruktur darstellt.

Literatur

- Blömeke, S./Bremerich-Vos, A./Haudeck, H./Kaiser, G./Nold, G./Schwippert, K./Willenberg, H. (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster.
- Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 33–55.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage Opladen.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage Wiesbaden.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 8, S. 152–169.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.12>
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7–15.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, S. 103–125.
- Piaget, J. (1976) [1954]: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M.
- Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Püster, I. (i.E.): Mentoringgespräche über Englischunterricht – Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn.
- Rosemann, I./Bonnet, A. (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung.

Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn, S. 131–148.

Schmidt, T. (2016): Sprechen und Interagieren. In: Surkamp, C. (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar, S. 102–106.

Skinner, B.F. (1959): Verbal Behaviour. London.

Anhang

Die Transkription der Mentoringgespräche erfolgte in Anlehnung an die Richtlinien zu *Talk in Qualitative Research (TiQ)* (Bohnsack et al. 2013, S. 399f.).

M	Mentor*in
Sw	Studierende (weiblich)
Sm	Studierender (männlich)
Sw1, Sw2 etc.	Benennung mehrerer Studierender gleichen Geschlechts innerhalb eines Mentoringgesprächs
L	Anfang einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
.	stark sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
?	stark steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes oder Satzes
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
@(.)@	kurzes Auflachen
Nei::::n	Dehnung (Anzahl der : entspricht Länge der Dehnung)
((stöhnt))	Kommentar zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen

Kontingenzbearbeitung in der Krise

Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen

Contingency management in the crisis

A documentary reconstruction of communication contributions in the #twitterlehrerzimmer at the time of the pandemic-related school closures

Zusammenfassung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind diskursive Verhandlungen von Krisen in digitalen Räumen im Kontext der pandemiebedingten Schulschließungen. Die Analyse ausgewählter Kommunikationsbeiträge des virtuellen Lehrerzimmers innerhalb der Plattform ‚Twitter‘ mithilfe der Dokumentarischen Methode zeigt, dass das schriftsprachliche Handeln von Akteur*innen im virtuellen Raum auf eine Form von Solidarisierungsbewegung verweist. Diese kann für das interagierende Subjekt in Anbetracht fehlender Handlungsroutinen im Zusammenhang mit den Schulschließungen bei der Bearbeitung von Ungewissheit relevant sein. Der zugrundeliegende Orientierungsrahmen deutet zumindest auf ein kollektives Bewusstsein der Beitragenden für die Krisenhaftigkeit des pädagogisch-schulischen Geschehens. Dabei ist die Suche nach geteilten Einschätzungen, etwa im Umgang mit Elternkritik, auffällig. Ob dadurch allerdings eine reflexive Berufskrisenbearbeitung stattfindet oder sich lediglich ein Klagen der Akteure gegenüber bildungspolitischen Entscheidungen ausdrückt, müsste weitergehend untersucht werden.

Schlagwörter: Corona-Krise, Netzwerkgesellschaften, Kontingenz, virtuelle Kommunikation, Dokumentarische Methode

Abstract

The subject of this study is the discursive negotiation of crises in digital spaces in the context of pandemic-related school closures. The analysis of selected communication posts of the virtual teachers' room within the platform ‚Twitter‘ using the documentary method shows that the written language actions of actors in virtual space refer to a form of solidarity movement. This can be relevant for the interacting subject in the context of dealing with uncertainty in the absence of action routines in the context of school closures. At the very least, the underlying frame of orientation points to a collective awareness on the part of the contributors of the crisis nature of the pedagogical-school event. In this context, the search for shared assessments, for example in dealing with parental criticism, is striking. However, it would have to be investigated further whether this leads to a reflexive handling of the professional crisis or whether the actors are merely complaining about educational policy decisions.

Keywords: corona crisis, network societies, contingency, virtual communication, documentary method

1 Einleitung

Die Ausbreitung des als neuartig eingestuften Virus ‚Sars-CoV-2‘ und die daraus resultierende COVID-19-Pandemie im ersten Quartal 2020 lassen sich als komplexe gesellschaftliche Ereignisse begreifen, bei denen sich zeigt, „wie vernetzt die Welt mittlerweile geworden ist“ (Bundesregierung 2020). In der medialen Berichterstattung wird vorrangig der Begriff „Corona-Krise“ (Möhrs 2020) verwendet, wobei sich ein semantischer Bezug auch zu Ungewissheit als Herausforderung im Umgang mit der Konflikthaftigkeit der Situation annehmen lässt. In der Mahnung von Bundeskanzlerin Merkel an die Bürger*innen, die Krise ernst zu nehmen, zeigt sich weiterhin, dass sich die Ungewissheit nicht auf die Gegenwart beschränkt, sondern zeitlich unbegrenzt verortet wird. Vor diesem Hintergrund lässt sich die COVID-19-Pandemie als *traumatische Krise* im Sinne von Oevermann (2004) bezeichnen: Man kann darauf „*nicht nicht reagieren*“ (S. 165; Hervorh. im Orig.). Auch bildungspolitische Maßnahmen wie Schulschließungen in allen Bundesländern verweisen auf eine Ausnahmesituation. Damit wird schulischen Akteur*innen eine Ebene krisenhaften Erlebens auferlegt, die zusätzlich zu professionstheoretischen Bestimmungen struktureller Kontingenz pädagogischer Lehr- und Unterrichtstätigkeit entsteht (vgl. Helsper 2000). Strukturtheoretisch wird Unterricht dauerhaft als „hoch komplexes, nicht lineares soziales Geschehen“ (Meseth/Proske/Radtke 2011, S. 224) verstanden, das durch lehrerseitiges Planungshandeln nicht vollständig kontrolliert werden kann. Der Handlungsdruck, unter dem Lehrer*innen im unterrichtlichen Geschehen stehen, erklärt sich durch die Vielzahl an Situationen, die spontane Entscheidungen erfordern. Folglich wird auf die Notwendigkeit verwiesen, Kontingenz als „konstitutives Merkmal“ (Meseth/Proske/Radtke 2011, S. 223) von Unterricht anzuerkennen. Unsicheres Wissen und fehlende Handlungsrouninen hinsichtlich des nun notwendig werdenden digitalen Unterrichtens können als eine Zunahme dieser Ungewissheit eingeschätzt werden (vgl. z.B. Stöcker 2020).

Für die Lehrkräfte ist damit schon in ‚normalen Zeiten‘ die Notwendigkeit der „*reflection on action*“ (Schön 1987, S. 26) begründet, bei der in entlasteten Räumen eine Deutung der Krise aus „höhersymbolischen Sinnwelten“ (Helsper 2001, S. 9) erfolgen kann. Durch den Austausch mit anderen kann ein ‚befremdeter Blick‘ auf das eigene Handeln und dessen Interpretation eingenommen werden. Bietet Schule den Lehrkräften aufgrund zeitlicher Zwänge bereits im gewöhnlichen Schulalltag wenig Möglichkeiten dieser „Berufskrisenverarbeitung“ (Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018, S. 10) bspw. innerhalb eines Kollegiums, so verschärft sich dieser Eindruck in Verbindung mit den coronabedingten Schulschließungen. Gerade in diesem Zusammenhang können virtuelle Räume einer Netzwerkgesellschaft auch Lehrer*innen Möglichkeiten eröffnen, in einen Austausch mit anderen (Lehrer*innen) zu treten und Krisen in Zeiten von Kontaktbeschränkungen gemeinschaftlich zu verhandeln.

Die Komplexität der gesamtgesellschaftlichen Krisensituation im Hinblick auf die Unterrichtstätigkeit von Lehrer*innen begründet demzufolge die vorliegende Untersuchung schriftsprachlicher Beiträge des virtuellen Lehrerzimmers innerhalb der Plattform ‚Twitter‘. Anhand von Ausschnitten von Twitter-Kommunikationen wird rekonstruiert, wie Lehrer*innen Aspekte von Ungewissheit im Kontext der Krise im virtuellen, öffentlichen Raum subjektiv entwerfen und kollektiv verhandeln. Dazu werden Kommunikationsbeiträge aus dem #twitterlehrerzim-

mer mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2000; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013) analysiert. Untersucht wird, in welchen Dimensionen Kontingenzen offenbart werden, welche Orientierungen sich dabei zeigen, wie das zunächst individuelle Erleben von Ungewissheit gemeinschaftlich verarbeitet wird und wie sich die wechselseitigen Bezüge und Prozesse von Krisenverhandlungen vollziehen. Der Beitrag legt zunächst grundlegende Aspekte der wechselseitigen Sinnkonstituierung in virtuellen Gemeinschaften wie der des #twitterlehrerzimmers dar (Kap. 2), um dann über eine Auffassung der schriftsprachlichen Auseinandersetzungen als Gruppendiskussionen (Kap. 3) eine dokumentarische Interpretation von exemplarischen Beiträgen vorzunehmen (Kap. 4). Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Einordnung der Analysen (Kap. 5).

2 Das #twitterlehrerzimmer – Diskurs- und Vernetzungsraum

Virtuelle Räume der postmodernen Netzwerkgesellschaft erfordern Akteur*innen, die sich stets neu im Sinne eines „Doing Internet“ (Stegbauer 2014, S. 249) einbringen und auf diese Weise eine partizipative Kultur begründen. Die mediatisierte Interaktion unterscheidet sich von der unter Anwesenheit unter anderem dadurch, dass sich abwesende Dritte erreichen lassen. Anders als bei face-to-face-Beziehungen erfolgt die Beziehungsgestaltung unabhängig von Raum und Zeit in Form von ‚One-to-Many‘ und ‚Many-to-Many‘-Diskursen (vgl. Corsten/Herma 2015, S. 209ff.).

Das #twitterlehrerzimmer des sozialen Netzwerks ‚Twitter‘ stellt ein Beispiel für eine solche Erfahrungsgemeinschaft dar. Es ermöglicht Nutzer*innen, telegrammartige Mitteilungen im Umfang von bis zu 280 Zeichen zu verschicken, die sich als ‚Microblogs‘ bezeichnen lassen. Im Bereich der Lehrerkommunikation werden verschiedene Hashtags zur gezielten Ansprache genutzt, z.B. #twitterlehrerzimmer und #twlz. Der Hashtag markiert dabei den Eintritt in den jeweiligen Diskursraum und ermöglicht die Teilhabe an schriftlichen Diskussionen. In einem ‚youtube‘-Videobeitrag über das #twitterlehrerzimmer, der die Absicht verfolgt, neue Mitglieder für „das größte Lehrerzimmer Deutschlands“ (Vedder 2020, Min. 6:21-6:26) zu gewinnen, bezeichnen die Nutzer*innen es in Bezug auf Reichweite und Austauschmöglichkeiten als „Vernetzungsmaschine“ (Vedder 2020, Min. 0:05-0:07). Der Vergleich von analogem und virtuellem Lehrerzimmer führt dabei zu folgender Einschätzung: „Im Lehrerzimmer eurer Schule trifft ihr die Leute, mit denen ihr arbeitet; im #twitterlehrerzimmer die, mit denen ihr gerne arbeiten würdet“ (Vedder 2020, Min. 6:27-6:36). Ein zentraler Unterschied zwischen virtuellem und analogem Lehrerzimmer ist also zunächst, dass der Zutritt zum virtuellen Lehrerzimmer jedem Nutzer gestattet ist und es sich mithin um einen *öffentlichen Ort* innerhalb des Netzes handelt. In der zitierten Gegenüberstellung ist darüber hinaus die Auffassung aufschlussreich, dass die begrenzte Auswahl an Interaktionspartnern im analogen Lehrerzimmer unter Umständen nicht den Aufbau erwünschter (Arbeits-)Beziehungen ermöglicht. Mit dem Eintritt in das virtuelle Lehrerzimmer wird demgegenüber Sympathie als Grundlage kollegialen Austauschs in Aussicht gestellt. Es ist zwar nicht davon auszugehen, dass in ei-

nem Tausende von Menschen umfassenden, sich ständig wandelnden virtuellen Lehrerzimmer nur diejenigen anzutreffen sind, mit denen man „gerne arbeiten würde“; jedoch offeriert der virtuelle Raum – anders als der analoge Raum – die Möglichkeit, Menschen, die man nicht mag, zu ‚blockieren‘ und sich eine eigene „Filterblase“ (Anastasiadis/Einspänner-Pflock/ Thimm 2018, S. 196 in Anlehnung an Pariser 2011) aufzubauen.

Virtuelle Gemeinschaften bieten den Nutzer*innen im Rahmen sozialer Interaktionen Foren für öffentliche „Selbstreflexionen und Selbststilisierungen“ (Wagner 2019, S. 16; vgl. auch Becker 2020; Unger 2010; Breiter/Welling/Schulz 2012; Schirmer/Sander/Wenninger 2015), die sowohl zu idealisierten Entwürfen des Subjekts wie auch zu Selbstoffenbarungen führen können. Für die Corona-Krise lässt sich dies für beide Aspekte konkretisieren: So gehen Schulschließungen mit Situationen einher, zu deren Bewältigung keine Routinen zur Verfügung stehen. Die digitalen Kommunikationskanäle offerieren Möglichkeiten, der eigenen Ungewissheit durch das kommunikative Teilen von Botschaften zu begegnen und so Gewissheit herzustellen (vgl. Schmidt 2006, S. 25). Der wechselseitige Austausch im #twitterlehrerzimmer ermöglicht den Zugriff auf Wissen, das handlungsleitend werden kann und das zugleich im Rahmen gemeinsamer Kontingenzbearbeitung neu justiert wird. Auch der Entschluss, eigene Überzeugungen im virtuellen Raum darzulegen, damit diese anderen ratsuchenden Lehrer*innen zur Orientierung dienen können, kann in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen.

Die Frage, ob der Austausch im virtuellen Raum schon als *Reflexion* zur Bewältigung von Krisen im schulischen Alltag zu begreifen ist, muss hier zunächst offen bleiben. Vielmehr untersucht der vorliegende Beitrag, welche Themen im virtuellen Raum zu Zeiten der Schulschließungen wie bearbeitet werden, um eine Analyse der individuellen und kollektiven Verhandlungen von kontingenten Situationen zu Zeiten der Krise im virtuellen #twitterlehrerzimmer vorzunehmen.

3 Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund, dass fokussiert werden soll, wie Aspekte von Ungewissheit diskursiv bearbeitet werden, konzentrieren wir uns auf den schriftlichen Akt des Subjekts und die darauffolgende Bearbeitung durch andere Nutzer*innen innerhalb von wechselseitigen Gesprächszügen. Dabei werden Orientierungsrahmen herausgearbeitet, auf die sowohl individuell wie auch kollektiv rekurriert wird.

3.1 Datenerhebung und Datenmaterial

Zur Analyse werden die Beiträge genutzt, die innerhalb der Plattform ‚Twitter‘ bereits vorliegen. Es handelt sich demzufolge um „nichtreaktive Daten“ (Stegbauer 2014, S. 244), die „nicht für eine bestimmte Fragestellung erhoben (Interview, Befragung etc.) [sind], sondern [...] ‚Spuren‘ von Interaktionen und Kommunikationen, die nun erneut befragt werden“ (Meißner 2015, S. 39), darstellen. Damit spiegeln sie, im Gegensatz zu Befragungen, deren Erhebungssituation vom Forschenden geschaffen wird, reales kommunikatives Handeln wider, dessen Beobachtung sich als ‚virtuelle Ethnographie‘ (Hine 2000) verstehen lässt. In diesen Daten sind

„immer sowohl das Medium als auch die Interaktion des handelnden Subjekts präsent“ (Meißner 2015, S. 39). Daher erfordern virtuelle Diskurse wie Twitter-Microblogs von der Sozialforschung eine methodologische Einordnung, die ihrer Medialität und Technizität gerecht wird. In Anlehnung an die Beiträge von Schirmer, Sander und Wenninger (2015) begreifen wir diese als Formen von *Online-Gruppendifkussionen*. Dabei sind Unterschiede zwischen den Diskussionen im virtuellen und physisch-analogen Raum festzustellen: So zeichnen sich die virtuellen Diskussionen durch Asynchronität aus. Auch wird in medial schriftlicher, nicht mündlicher Form interagiert, wobei sich die Beiträge konzeptionell zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit verorten lassen. Zentral ist für uns, dass Beiträge im virtuellen Raum, auf die andere Beitragende reagieren, sich wie analoge Gruppendiskussionen durch „komplexe Sinnproduktion durch Personen, die einander nie zuvor gesehen hatten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 278), auszeichnen. Dabei ist zu beachten, dass das Netz als Zugangsfilter dient, wobei auch Nicht-Teilnehmende im Sinne einer Internet-Öffentlichkeit den Diskurs beobachten können.

Im Hinblick auf die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags begreifen wir die spezifischen Merkmale des Datenmaterials aus dem virtuellen Raum, speziell seine Non-Reaktivität wie auch die Unmittelbarkeit und Zeitnähe zum Geschehen als Vorteile, da diese Zugang zu individuellen Orientierungen und kollektiven Handlungspraxen im Zusammenhang mit Krise ermöglichen. Den Referenzpunkt unserer Untersuchung stellen jene zwei Tage dar, an denen zentrale bildungspolitische Entscheidungen im Zusammenhang mit der Coronapandemie bekanntgegeben wurden. Dabei handelt es sich einerseits um die veranlassten Schulschließungen, andererseits um die Ankündigung einer schrittweisen Wiederaufnahme des Schulbetriebs. Da die Schulschließungen jeweils bundeslandbezogen veranlasst wurden, berücksichtigen wir für das Forschungsvorhaben beispielhaft die Erlasse vom ‚Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen‘ (MSB NRW). Diese als „SchulMail“ (MSBNRW 2020a-d) bezeichneten Mitteilungen zum Thema „Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen“ (ebd.) sind auf der Homepage des Ministeriums abrufbar.

Um relevante Themen, die im virtuellen Lehrerzimmer im Zusammenhang mit der Krise bearbeitet werden, aufzufinden, wurden rückwirkend mithilfe der erweiterten Suchfunktion Beiträge erfasst, die durch die Hashtags #twitterlehrerzimmer bzw. #twlz gekennzeichnet sind. Dabei wurden insgesamt 116 Initiierungsbeiträge aufgerufen¹ und als ‚Screenshots‘ archiviert. Von diesen wurden exemplarisch sechs Beiträge ausgewählt, von denen vorliegend vier analysiert werden. Aufgrund der Menge an schriftlichen Reaktionen innerhalb der diskursiven Auseinandersetzungen war es darüber hinaus notwendig, auf ausgewählte Gesprächszüge zu fokussieren. Für die Auswahl der Beiträge und Gesprächszüge war das vorliegende Erkenntnisinteresse, die Frage des Krisenerlebens in Verbindung mit den Schulschließungen, insofern handlungsleitend, als wiederkehrende Themen, wie etwa der Diskurs um die Pflege der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung jenseits des schulischen Raumes und die Umsetzung von bildungspolitischen Entscheidungen im Zusammenhang mit der Pandemie analysiert werden.

3.2 Datenauswertung

Die Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode konzentriert sich auf die reflektierende Interpretation, um sich einem Verständnis prozessual herge-

stellter positiver sowie diese begrenzender negativer Sinnhorizonte rekonstruktiv anzunähern und kollektive Orientierungen zu erfassen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Nohl 2013; Nohl 2017). So wird durch „deutendes Verstehen im Sinne der Interpretation von sinnstrukturierten Gegenständen“ (Wenninger 2015, S. 52) aufgeschlüsselt, was sich in den Diskursorganisationen zeigt, welche Bestrebungen oder Abgrenzungen festzustellen sind und in welcher Form sich Beitragende positionieren. Für uns zentral ist dabei, das *Wie* der interpersonellen, „handlungspraktischen Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit“ (Fritzsche 2013, S. 44), das in den aufeinander Bezug nehmenden Beiträgen der Akteur*innen im virtuellen Lehrerzimmer ersichtlich wird, zu fokussieren.

Die Annahme, dass sich Teilnehmende in Online-Diskussionen vorrangig auf den *Eingangsstimulus* konzentrieren, der das Gespräch vorstrukturiert (Ulrich/Schiek 2015, S. 150), begründet unsere sequentielle Auswertung beginnend mit den Erstbeiträgen. Im darauffolgenden Schritt werden die durch diese initiierten Bezugnahmen anderer Beitragender erfasst. Hier müssen die Besonderheiten des Mediums berücksichtigt werden, das nach eigenen logischen Kriterien operiert, so dass aufeinanderfolgende Gesprächszüge nicht zwangsläufig eine zeitliche Chronologie beinhalten, sondern u.a. durch die Anzahl von ‚Likes‘ sowie persönliche Einstellungen, wem man ‚folgt‘, bestimmt werden. Den Anspruch der Dokumentarischen Methode, sequentiell zu interpretieren, haben wir in diesem Zusammenhang so berücksichtigt, dass inklusive der Proposition mindestens drei Gesprächszüge wie eine Sequenz behandelt werden. Auf diese Weise soll in der rekonstruierenden Untersuchung eine Annäherung an den subjektiv verstandenen, in Alltags- und Handlungspraxis „vom einzelnen Individuum autonom erzeugt[en]“ (Ulrich/Schiek 2015, S. 35) Sinn und die durch diesen initiierte soziale Ordnung, die sich im sprachlichen Handeln der Beteiligten aktualisiert, versucht werden. Durch das praktische, sinnerzeugende Handeln zeigt sich dabei ein kollektiver Habitus der Agierenden, der soziale Realität begründen und auf diese Weise Krisenbearbeitung ermöglichen kann.

4 Ergebnisse

Zu Anfang der Schulschließungen lassen sich vorrangig grundlegende Beschäftigungen mit dem ‚Wie‘ des digitalen Unterrichtens sowie der Gestaltung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung abseits des physischen Raumes der Schulen beobachten. Der Diskurs verschiebt sich zur Ankündigung einer schrittweisen Wiederaufnahme des Unterrichts im analogen Raum hin zu einer Reflexion der Erfahrungen unterrichtlicher Szenarien abseits routinisierter Handlungsräume und einer Solidarisierung aufgrund wahrgenommener Distanzierung zwischen Bildungspolitik und Lehrer*innen.

4.1 Ausgangslage zu Beginn der Schulschließungen

Am 13.3.2020 gab das MSB NRW die Schließung der Schulen ab dem 16.03.2020 bekannt. Zugleich wurde die Anwesenheit der Lehrer*innen in den Schulen bis zum 18.03.2020 angeordnet (vgl. MSBNRW 2020a). Den Lehrer*innen wurde auf-

getragen, Lernaufgaben für die Schüler*innen bereitzustellen. „Klarstellend sei darauf hingewiesen, dass mit dem Angebot nicht die Erwartung verbunden wird, der Stundenplan werde in die häusliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler verlagert. Es gilt für alle Beteiligten (Lehrkräfte und Eltern), Augenmaß zu bewahren“ (MSBNRW 2020b). Die Redewendung, „Augenmaß zu bewahren“ lässt die Einschätzung zu, dass es ein ‚falsches Maß‘ im Sinne eines ‚Zuwenig‘ oder ‚Zuviel‘ gibt. Das ‚richtige‘ Maß im Sinne einer Verhältnismäßigkeit in Anbetracht der Situation zu bestimmen, liegt damit im Verantwortungsbereich der Lehrer*innen.

In Anlehnung an diese Vorgaben wurden rückwirkend Beiträge des ersten Tages, an dem die Lehrer*innen nicht in den Schulen anwesend sein mussten und sich somit ausführlicher dem digitalen Unterrichten zuwenden konnten, im virtuellen Lehrerzimmer erfasst. Beispielhaft für die vielfältigen Thematisierungen analysieren wir im Folgenden zwei Diskussionen, die im weiteren Sinne für die Belange der Schüler*innen sensibilisieren wollen und sich mit der Beziehung der Lehrer*innen zu den Schüler*innen zu Zeiten der Schulschließungen befassen. Beide Verhandlungen lassen Rückschlüsse auf das Professionsverständnis der Lehrkräfte zu.

4.1.1 Beitrag: ‚Sensibilisierung für Sorgen der Schüler*innen‘

Im Ausgangsbeitrag (vgl. Abb. 1)² wird vordergründig das Thema des Aufgabenumfangs in den Nebenfächern zu Zeiten der Schulschließung aufgeworfen.

Die anfängliche Proposition beinhaltet eine Positionierung der beitragenden Person, die in der neuen Situation geschlossener Schulen darauf verzichtet, in den Nebenfächern Aufgaben aus- bzw. aufzugeben. Die argumentative Begründung wird im Bereich der Schüler*innen verortet, auf deren Seite ein Spannungsfeld eröffnet wird: Vor dem Hintergrund der noch neuen Situation des ‚Homeschoolings‘ in Verbindung mit der allgemein gesellschaftlichen Krisensituation wird die Notwendigkeit für die Kernfamilien, sich organisatorisch neu auszurichten, implizit als Voraussetzung des eigenen Agierens der Lehrkraft angegeben. In diesem Zusammenhang wird die Freiheit geschätzt, über das Ausmaß der Aufgaben zu entscheiden. Hier lässt sich ein Bezug zur zitierten Nachricht des Schulministeriums herstellen, in der den Lehrkräften im Sinne eines „Augenmaßes“ eine Eigenverantwortung hinsichtlich der Verhältnismäßigkeit des Aufgabenumfangs übertragen wird. Die Interpretation der Lehrkraft erfolgt im Sinne eines „darf pausieren“: Das ‚richtige Maß‘ kann in einem Verzicht an Aufgaben bestehen. Damit lässt sich ein professionelles Verständnis der Lehrkraft, die sich nicht als ‚Erfüllungsgehilfe‘ einer isoliert zu betrachtenden Schulpflicht sieht, sondern vielmehr Lehrer *und* Mensch ist, konstruieren. Ebendieses professionstheoretisch krisenhaft bewertete Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz (vgl. Helsper 2000) wird hier im Sinne und zum Nutzen der Schüler*innen gedeutet: In einer gesellschaftlichen Situation der Krise erscheint es angemessen, sich als Lehrkraft vorrangig auf das Menschsein zu konzentrieren.



Abb. 1: Beitrag ‚Sensibilisierung Schüler*innen‘, Quelle: Twitter.com

Die im Beitrag vorgenommene doppelte Markierung mithilfe zweier Hashtags kann so interpretiert werden, dass es sich um einen Versuch handelt, das Auffinden des Beitrags sicherzustellen. Das eigene Vorgehen wird anderen orientierend zur Verfügung gestellt und kann als Ausdruck der sicheren Überzeugung hinsichtlich der eigenen Handlungspraxis interpretiert werden. Damit wird dieser ein Enaktierungspotential zugesprochen, dessen Einschätzung durch andere Beteiligte aber unterschiedlich ausfällt. Aus den über dreißig Antworten auf den Beitrag erfolgt im Weiteren eine Auswahl an Gesprächszügen. Insgesamt fällt auf, dass mehrfache Ebenenwechsel stattfinden, bei denen unterschiedliche Perspektiven zum Ausdruck gebracht werden.

Antwort eins stellt eine Exemplifizierung in Form einer persönlichen, erzählenden „Ich“-Aussage dar, wobei sich implizit ein divergenter Modus feststellen lässt. Dabei wird eine Rahmung eröffnet, die die Notwendigkeit, die Beschulung durch die Lehrperson sicherzustellen, durch einen Bezug auf die Elternsicht rechtfertigt. Es fällt auf, dass vordergründig nicht Bildung oder Kompetenzförderung fokussiert werden. Stattdessen geht es für die Eltern nach Angabe des Beitragenden um die Notwendigkeit, die Kinder beschäftigt zu wissen. Damit wird ein Teil der Proposition bestätigt: Die Familien haben vor dem Hintergrund der Ungewiss-

heit zu Krisenzeiten andere „Sorgen“. Diese „Sorgen“ führen allerdings im Hinblick auf das Lehrerhandeln zu konträren Konsequenzen. So stellt sich nicht die Frage, welche Freiheit die Lehrkraft hinsichtlich des Aufgabenumfangs hat; die Bedürfnisse der Eltern (im Sinne einer schwierig zu leistenden Betreuungspflicht) erscheinen als übergeordnet, so dass der kontingente Spielraum des pädagogischen Handelns durch die elterliche Fremdbestimmung als eingeschränkt erscheint.

Die zweite Antwort antizipiert in Form einer bewertenden Kurzerzählung ein potentiell überall mögliches Szenario, das aus dem ‚Pausieren‘ von Aufgabenstellungen folgen kann. Bezogen auf die Schüler*innen wird die Annahme formuliert, dass diese die Tragweite der Coronapandemie (noch) nicht vollständig erfassen können, so dass sie darin zunächst selbstbezüglich einen Nutzen im Sinne eines Plus an Ferien- bzw. Freizeit sehen. Der Vergleich mit dem Actionfilm ‚Mad Max‘, in dem eine postapokalyptische Dystopie dargestellt wird, in der alle Regeln des gesellschaftlichen Miteinanders außer Kraft gesetzt sind, fungiert in seiner Schilderung als Dramatisierung und verdeutlicht den argumentierenden Standpunkt des Kommentierenden: Die Kinder müssen beschäftigt werden, da sie sonst ‚nicht unter Kontrolle‘ sind.

Antwort drei referiert in Verbindung mit einer eigenen Erfahrung wiederum auf die Ebene der Eltern. Damit wird die vorherige Elaboration divergent kontrastiert, indem explizit formuliert wird, warum die Eltern keine Zeit für ihre Kinder haben: weil sie arbeiten müssen. Dies bestätigt eine Annahme der ersten Antwort insofern, als die Eltern ihre Kinder nicht im Sinne eines Ferienprogramms beschäftigen können. Der Aspekt der fehlenden Betreuungsmöglichkeit der Kinder führt hier allerdings zu dem Schluss, dass ‚Homeschooling‘ im Sinne einer Anleitung durch die Eltern nicht möglich ist, was der Konsequenz der ersten Antwort, „so viel Aufgaben wie möglich“ zu erhalten, widerspricht. Zugleich wird eine Überforderung der Schüler*innen durch ein ‚Zuviel‘ an Aufgaben angedeutet, so dass hier durchaus eine Sensibilisierung für deren Belange thematisiert wird. Insgesamt fällt auf, dass der übergeordnete Orientierungsrahmen der Proposition, der in Form einer Positionierung des Lehrers als Mensch, der empathisch Verständnis für die Schüler*innen in Krisenzeiten hat, teilweise verlassen wird. Dabei eröffnet sich ein Spannungsfeld, in dem sich die komplexe Wechselwirkung verschiedener Bedürfnisebenen zeigt.

Während die Proposition die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für mögliche psychische Belastungen der Schüler*innen in ungewissen Zeiten einem Bildungsauftrag überordnet, verhandeln die übrigen Beitragenden einen von den Schulen zu erfüllenden Betreuungsauftrag. In der vierten Antwort wiederum findet der Versuch einer Zusammenführung der verschiedenen Seiten statt. Die vorläufige Konklusion kann als Versuch der Beschwichtigung gedeutet werden, da die für alle Beteiligten noch neue Situation der Ungewissheit als Lernprozess benannt wird, so dass impliziert ist, dass eine Einigung zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund noch nicht vorhandenen kollektiven Wissens nicht möglich sein kann. Damit wird die gesamtgesellschaftliche Betroffenheit durch die Krise thematisiert, bei der dem Individuum unabhängig von seiner jeweiligen Verortung (als Lehrer*in, Elternteil, Schüler*in) keine Routinen zur Bewältigung zur Verfügung stehen.

4.1.2 Beitrag: ‚Beziehungsarbeit mit Schüler*innen in Krisenzeiten‘

Der Beitrag thematisiert die Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen zu Zeiten der Schulschließungen (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Beitrag ‚Beziehungsarbeit mit Schüler*innen‘, Quelle: Twitter.com

Bezogen auf die Ausführungen zum Gesprächsmodus der Telefonate, die die Lehrkraft mit Schüler*innen mit „persönlichen Schwierigkeiten“ geführt hat, ergibt sich der Eindruck, dass mithilfe offener, alltäglich erscheinender Fragen nicht direkt mögliche Probleme fokussiert wurden, gleichwohl aber der Raum geboten wurde, diese anzusprechen. Im impliziten Sinnzusammenhang bedeutet dies, dass die Lehrkraft die Notwendigkeit sieht, in einer gesamtgesellschaftlichen Krise durch ein an den vertrauten Schulalltag angelehntes Miteinander eine Normalität zu schaffen, die gerade in unsicheren Zeiten von den entsprechenden Schüler*innen herbeigesehnt wird.

Die gesamtgesellschaftliche ‚Corona-Krise‘ führt in diesem Zusammenhang zu einer Verschiebung innerhalb des durch Machtantinomie geprägten Settings: Die Ambivalenz zwischen Nähe und Distanz (vgl. Helsper 2000) erscheint gerade in der Zeit der Krise insofern als relativiert, als die beitragende Lehrkraft sich *vor allem* als Mensch, der die Beziehung zu den Schüler*innen pflegen sollte, positioniert. Wenngleich hier der propositionale Schwerpunkt der Aussage liegt, deutet

sich zusätzlich eine Kritik an der Art an, wie die Aufgabe des digitalen Unterrichtens durch die Lehrer*innen realisiert wird: ‚Einfach nur‘ Arbeitsblätter einzuscannen und zu verschicken, entspricht nicht der Vorstellung des Beitragenden von angemessenem digitalen Unterricht. In Verbindung mit der zugespitzt dargestellten Umtriebigkeit der entsprechenden Kolleg*innen erscheint deren Handeln als durch Planlosigkeit geprägt, worin sich die Ungewissheit der Situation widerspiegelt, die in einer unreflektierten, übertriebenen Form von Geschäftigkeit endet, die eben kein „Augenmaß“ im Sinne der durch das Schulministerium erfolgten Angabe erkennen lässt.

In den Antwortbeiträgen lässt sich ein vorrangig univoker Gesprächsmodus feststellen, bei dem die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit zu den Schüler*innen gerade zu Krisenzeiten bestätigt wird. Die erste Antwort lässt sich als Antithese im Modus von ‚Ja, aber‘ verorten. Dabei wird die Ordnung der Proposition verschoben, indem die beitragende Person sowohl Beziehungsarbeit als auch unterrichtliche Tätigkeit als relevant darstellt. Im zweiten Beitrag wird der eigene Einsatz in vergleichenden Bezug zu dem in der Proposition dargelegten gesetzt und selbstinszenierend hervorgehoben. Der als umfangreich verortete Einsatz im Hinblick auf die geleistete Beziehungsarbeit wird damit begründet, dass die Kinder nicht einfach „allein“, sondern vielmehr „allein gelassen“ sind und die Lehrkraft diesen Zustand durch ihren Einsatz aufzuheben versucht, so dass sie eine Aufgabe, die eigentlich im Zuständigkeitsbereich der Eltern liegt, übernimmt. Im nachfolgenden Beitrag wird die Proposition durch eine Perspektive einer Person, die offensichtlich nicht Lehrer*in ist, validiert. Die Form einer Danksagung verbindet sich mit einer Einschätzung hinsichtlich der Schülersicht, für die habituell in diesem Orientierungsrahmen verortete Lehrer*innen ein „wichtiger Halt“ sein können. Die Wertschätzung wird dadurch herausgestellt, dass sie über eine Außenperspektive erfolgt, die stellvertretend die Meinung einer Öffentlichkeit repräsentieren kann. Die nächste Antwort bestätigt die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit in Form einer Exemplifizierung des Handelns an der eigenen Schule. Dabei wird ein Bezug zu Zeiten abseits der Krise hergestellt, so dass dem Aspekt der Beziehungsarbeit eine unabhängig von evtl. krisenhaften Umständen bestehende Relevanz zugesprochen wird. In der Verbindung zwischen der Auffassung von einer „guten“ Lehrkraft und der Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen deutet sich ein normatives Professionsverständnis an, in dem den Bedürfnissen der Schülerseite hohe Relevanz zugesprochen wird. Im Vergleich zum ersten Beitrag, der die Sensibilisierung für deren Nöte thematisiert, ergibt sich folgender Eindruck: Die übergeordnete gesellschaftliche Krisensituation führt zu einer (Neu-)Justierung der antinomischen Struktur der Lehrerrolle, in der die beitragenden Lehrkräfte ihr ‚Menschsein‘ propagieren, das sich sowohl im professionell-handlungspraktischen Bereich des Unterrichtens als auch abseits davon verorten lässt. Die Reaktionen lassen sich als Verhandlungen über die Bedürfnisse und Relevanz der Beteiligten auffassen, die die zuvor formulierte Auffassung allerdings relativieren.

4.2 Ausgangslage bei Ankündigung der „Wiederaufnahme des Unterrichts“

Das MSB NRW kündigte am 30.4.2020 die „Wiederaufnahme des Unterrichts“ (MSBNRW 2020c) an Grundschulen und Förderschulen in einem „tageweise ‚rollierenden‘ System“ (ebd.) an. Im Nachgang wurden unter anderem eine als „Klarstellung der 17. Mail“ (MSBNRW 2020d) betitelte Nachricht veröffentlicht: „Im Interesse einer eindeutigen und unmissverständlichen Kommunikation, auf die auch Sie in den vergangenen Wochen großen Wert gelegt haben“ (ebd.), wird eine mögliche Wiederöffnung der Schulen von den Entscheidungen einer Ministerpräsidentenkonferenz abhängig gemacht. Vergleicht man die Nachrichten, so zeigt sich, dass in der „Klarstellung“ die in Aussicht gestellte Wiedereröffnung der entsprechenden Schulen getilgt wurde, so dass statt einer *Präzisierung* die *Revision* einer Entscheidung erfolgt, ohne explizit auf diese Änderung hinzuweisen. Im öffentlichen Diskurs wird dies gerade nicht als Zeichen klarer Kommunikation, sondern gegenteilig als „Verwirrung“ (Greil 2020) stiftend gedeutet.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Schulmails liegt die Bekanntgabe der Schulschließungen sieben Wochen zurück, so dass Erfahrungen mit dem digitalen Fernunterricht gesammelt werden konnten. In Anlehnung an die Bekanntgabe und ‚verdeckte‘ Zurücknahme der Aussicht auf eine Öffnung von Grund- und Förderschulen wurden Gesprächsbeiträge vom 30. April aufgerufen, die wir im Folgenden in Auszügen analysieren.

4.2.1 Beitrag ‚Kommunikation von Seiten der Bildungspolitik‘

Der initiiierende Stimulus bezieht sich auf die „Schul-Mail“ des Ministeriums, in der die kurz zuvor in Aussicht gestellte Ankündigung der Öffnung von Grund- und Förderschulen getilgt wurde (vgl. Abb. 3). Auffällig ist, dass der Beitrag die Form einer Aufgabenstellung für Schüler*innen hat und dabei eine „sprachliche Analyse“ einfordert.

Es fällt auf, dass die beitragende Person die vom Ministerium gewählte Form der Anrede zum Schwerpunkt ihrer Aussage macht, wobei eine Gegenüberstellung der gewählten Form der Anrede („auch Sie“) mit einer optionalen Anredeform („wir“) erfolgt. Es ergibt sich der Eindruck einer kritischen Positionierung und ironischen Distanzierung von der Ebene der bildungspolitischen Entscheidungsträger. Die Kritik ließe sich dahingehend zusammenfassen, dass in der Anrede eine solidarische Kollektivierung vermisst wird, die Bildungspolitik und Lehrer*innen angesichts der Herausforderungen, die mit der schwierigen Gesamtsituation einhergehen, als ‚Verbündete‘ adressieren würde. Auch klingt an, dass es in der Vergangenheit offenbar Unstimmigkeiten zwischen der Seite des Ministeriums und den Lehrer*innen gab, die aus der unterschiedlich wahrgenommenen Art der Kommunikation resultierten. Dies kann als Grund für die Wahl des resignativ-distanzierten Modus des ironischen Sprachspiels gewertet werden. Expliziter wird die angedeutete Kritik, wenn man die Antworten hinzuzieht, die in Form von Validierungen und Elaborierungen die Proposition konkretisieren. Dabei zeigt sich, dass die Akteur*innen die entsprechende Aufgabenstellung des Ursprungsbeitrags ignorieren, so dass die kritische Botschaft ‚dahinter‘ verstanden wird, ohne dass die beitragende Person diese explizit zum Ausdruck bringen musste.



Abb. 3: Beitrag ‚Kommunikation Ministerium‘, Quelle: Twitter.com

Antwort eins, die erst am darauffolgenden Tag erfolgt, formuliert rhetorische Fragen, bei denen ein Erstaunen über die Vielzahl der Schulmails angedeutet und durch ein Emoticon, das diese Anzahl als ‚verrückt‘ einzuordnen scheint, quittiert wird. Die Kritik an der Art und Weise der Kommunikation durch das Ministerium wird im Weiteren durch einen Bezug auf einen zeitlichen Aspekt elaboriert: Die Mitteilungen wurden offenbar wiederholt erst spät veröffentlicht.

Die Antwort der Beiträgerstellerin bestätigt die Vermutung bzgl. der Zeit, woraufhin der nächste Gesprächszug ausführt, warum der Zeitpunkt als unpassend empfunden wird. Dieser benennt in Form einer konventionellen Schimpfwort-Wendung ein Vorurteil, das von Teilen der Öffentlichkeit an die Lehrer*innen gerichtet wird. Damit verbunden wird eine Erwartung, die eine Verbindung zwischen dem Aspekt ‚Feierabend‘ und der Thematik der Proposition herstellt und sich demnach auf die Rezeption der Nachricht beziehen lässt: Es lässt sich annehmen, dass der Beitragende den Akteur*innen im Ministerium vorwirft, dass sie von den Lehrer*innen (im Sinne möglicher kurzfristiger Umsetzung von Anweisungen) erwarten, grundsätzlich jederzeit die Mitteilungen zu lesen. Insofern, als diese Tätigkeit vom Beitragenden als ‚Arbeitszeit‘ klassifiziert wird, kritisiert dieser, dass den Lehrer*innen kein Feierabend um die zitierte Uhrzeit zugestanden wird. Dies erfolgt durch eine Formulierung, die eine Perspektivnahme von außen in Verbindung mit einer respektlosen Wertung darstellt, wobei der emotionalisierte, sprachliche Duktus eine Widersprüchlichkeit aufgrund eines logischen Fehlschlusses der ‚Gegenseite‘ vor Augen führt: Wenn Lehrer*innen um diese Uhrzeit nicht mehr arbeiten, sind sie als faul anzusehen. Damit führt der Beitragende die Absurdität solcher Vorwürfe und Klischees vor Augen, da (implizit als Referenz eines denkbaren Vergleichshorizonts) auch andere Arbeitnehmer um diese Uhrzeit in der Regel nicht arbeiten, diese dabei allerdings nicht als ‚faul‘ bezeichnet werden. Das bildungspolitische Handeln im Hinblick auf die ‚Corona-Maßnahmen‘ wird dabei als wenig durchdacht wahrgenommen. Die kollektive Orientierung bezieht sich auf einen empfundenen, widersprüchlich erscheinenden ‚Irrsinn‘: Über die *Ungewissheit*, die sich in der Bildungspolitik widerspiegelt, herrscht kollektive *Gewissheit* auf Seiten der Lehrer*innen.

Eine vorläufige Konklusion erfolgt durch die Erstellerin des Beitrags, indem das klischeehafte Narrativ des „faulen Lehrers“ vor dem Hintergrund des Unterrichts zu Corona-Zeiten aktualisiert wird. Von Teilen der Öffentlichkeit wird die Wahrnehmung berichtet, dass die coronabedingte Schulschließung den Lehrer*innen zu Sonderferien, also „Corona-Ferien“ verhilft. Der univoke Gesprächsmodus lässt die Akteur*innen als im Leid gegen öffentliche Vorurteile und als kurzfristig empfundene bildungspolitische Maßnahmen zu Corona-Zeiten Verbündete erscheinen, die sich ironisch-sarkastischer Sprachspiele bedienen, da ein Enaktierungspotential hinsichtlich möglicher Änderungen der Beziehungsebene zwischen Bildungspolitik und Lehrerseite in Richtung einer kollektiven Einigkeit negativ bewertet wird.

4.2.2 Beitrag ‚Elternkritik an digitaler Unterrichtsumsetzung‘

In der Proposition wird in Form einer Erzählung eine Konfliktsituation zwischen Lehrkraft und Elternseite geschildert, die sich auf den Bereich digitaler Unterrichtsführung bezieht (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Beitrag ‚Elternkritik‘, Quelle: Twitter.com

Als Gegenhorizont lässt sich ein Vergleich zum physischen Raum herstellen, in dem ein Klassenzimmer als geschützter Raum verstanden wird, in dem die hierarchisch-asymmetrischen Verhältnisse grundsätzlich allen Anwesenden bekannt sind. Im vorliegenden Fall beansprucht ein Elternteil Deutungshoheit für das Geschehen im virtuellen Raum, was für die Lehrkraft mit dem Eindruck von Kontrollverlust einhergeht. Die Erwartungshaltung im Hinblick auf die anderen Akteur*innen im virtuellen Lehrerzimmer lässt sich so umschreiben, dass die beitra-

gende Person im Sinne konjunktiver Bedeutung mit Verständnis rechnet, ohne dass weitere Erklärungen nötig sind. Betrachtet man die Antworten, so lässt sich feststellen, dass die Gruppendiskussion durch einen univoken Gesprächsmodus gekennzeichnet ist.

Die erste Antwort stellt einen übergeordneten Bezug zur Krise in Form einer ironisch-sarkastischen Negation dar, wobei die Namensnennung („Marianne“) beispielhaft eine fiktive Mutter adressiert, wodurch sich der Eindruck ergibt, dass sich die Lehrkraft leicht belustigend von der Elternseite distanziert. Dies bietet der Lehrkraft, die den Ursprungsbeitrag erstellt hat, die Möglichkeit, das Erlebnis zu elaborieren. Die offenbar nicht erfolgreich gelöste Konfliktsituation wird innerhalb des virtuellen Raumes zur Rechtfertigung des eigenen pädagogischen Handelns genutzt. Die hegemoniale Verschiebung, die mit dem Wechsel in den virtuellen Raum einhergeht, wird in Antwort drei explizit benannt. Es entsteht der Eindruck, dass die technisch-mediale Vermittlung mit einem Vertrauensverlust einhergeht, der durch die mangelnden Möglichkeiten von Klassenführung und physischer Allgegenwärtigkeit verstärkt wird. Hier wird innerhalb der Konklusion deutlich, dass die wahrgenommene Entwertung der Kompetenzen der Lehrkraft durch die Eltern per se stattfindet, ohne auf ein konkretes Handeln der Lehrer*innen bezogen zu werden.

Die am Gespräch beteiligten Akteur*innen verorten sich kollektiv innerhalb eines Bezugsrahmens, der aufgrund offensichtlich eigener Erfahrungen eine kritische Einschätzung zum Austausch mit Eltern offenbart. Mit der Beanspruchung einer Deutungshoheit geht der Versuch einer ‚Machtaneignung‘ von Seiten der Eltern einher, die seitens der Lehrer*innen als anmaßend empfunden wird. Verstärkt wird dies durch einen als unsachlich empfundenen Gestus der Eltern. Besonders unpassend erscheint dieses Verhalten den Lehrkräften vor dem Hintergrund der außergewöhnlichen Situation, die die Sicht auf „andere Probleme“ lenken sollte. Dabei wird das Enaktierungspotential hinsichtlich einer Änderung des Umgangs miteinander negativ beurteilt. Als Folge bleibt nur die Entwicklung eines Selbstschutzes in Form eines sich verschließenden „Abprallgedächtnisses“, das die Kontingenz der Situation mit Geltung in die Zukunft bewältigen soll, indem eine Handlungspraxis, die zur Routine werden kann, geteilt wird.

5 Fazit

Die dokumentarische Interpretation ausgewählter Beiträge zeigt, dass Lehrkräfte Momente von Ungewissheit im virtuellen Lehrerzimmer in vielfältigen Diskursmodi sowohl validierend wie auch antithetisch verhandeln. Dabei wird Krise gerade zu Anfang der Schulschließungen lösungsorientiert modelliert, indem nach konkreten Ratschlägen gesucht wird bzw. handlungsleitende Vorschläge unterbreitet werden. Innerhalb der eigenen Professionsgemeinschaft zeigen sich diesbezügliche Bestrebungen, subjektive Eindrücke durch den Vergleich mit kollektiven Handlungspraxen abzusichern. Zum zweiten Zeitpunkt der Erhebung zeigt sich eine Positionierung im digitalen Raum, die eine Reflexion erster Erfahrungen aus der Zeit der Schulschließungen beinhaltet. Inwiefern dies bereits als Bewältigung der Krise aufgefasst werden kann, lässt sich hier nicht klar beantworten. Auch wenn der virtuelle Raum vorrangig von Lehrer*innen genutzt wird,

so besteht das Bewusstsein darüber, dass der Zutritt – anders als bei einem analogen Lehrerzimmer – allen Nutzer*innen des Netzwerks möglich ist. Dies ließe erklären, dass es Versuche gibt, in Richtung einer mitlesenden Internetöffentlichkeit Aufklärung und Sensibilisierung für die Krisenhaftigkeit des Lehrberufs schaffen zu wollen. Dabei werden Referenzen zum gewöhnlichen Schulalltag hergestellt, die kollektiv auf das professionstheoretisch konstatierte genuin Krisenhafte des pädagogisch-schulischen Geschehens verweisen. Beispielhaft verhandelt wird der Rechtfertigungsdruck hinsichtlich des eigenen Tuns gegenüber Eltern und Öffentlichkeit, die die Professionalität der Lehrkräfte anzweifeln bzw. diesen mit Vorurteilen gegenüberstehen. Als zentrale Orientierungsrahmen lassen sich sowohl die Auffassung von der Lehrkraft als Mensch und ‚Kümmerer‘ wie auch eine gemeinschaftlich-solidarisierende Distanzierung von bildungspolitischen Entscheidungsträgern ausmachen, deren Handeln als wenig durchdacht und wertschätzend wahrgenommen wird.

Diesbezüglich verstärkt sich der Eindruck, dass ein Enaktierungspotential hinsichtlich der Änderung gewisser Umstände, z.B. im Zusammenhang mit bildungspolitischen Maßgaben, zurückgewiesen wird, so dass ein gewisser resignativer Modus festzustellen ist, der validierend mithilfe Gleichgesinnter geteilt wird. Es stellt sich die Frage, inwiefern dies auf eine allgemeine ‚Twitter-Kultur‘ oder eine Form spezifischer ‚Lehrer*innen-Kultur‘ hindeutet und ob dies einer Form von ‚Klageroutine‘ entspricht, die keine Lösungen (mehr) einfordert. Das diskursive Handeln von Akteur*innen im virtuellen #twitterlehrerzimmer verweist damit auf eine Form von Solidarisierungsbewegung, deren univoker Verhandlungsmodus für das interagierende Subjekt eine Bearbeitung von Ungewissheit ermöglichen kann und ein Moment von Katharsis zu befördern vermag, allerdings nicht eindeutig auf Krisenbearbeitung verweist. Dabei wird gemeinschaftlich auf kollektives, deklaratives und nicht notwendigerweise sprachlich zu explizierendes Wissen („knowing that“, Schön 1987) zurückgegriffen. Diese Suche nach Einschätzungen kann als Suche nach handlungsleitendem Wissen („knowing how“, Schön 1987) gerade in Anbetracht fehlender Routinen im digitalen Unterrichten gedeutet werden.

Insgesamt erscheint das diskursive Geschehen innerhalb des virtuellen #twitterlehrerzimmers in seiner Komplexität höchst aufschlussreich, da „in Echtzeit“ verfolgt werden kann, wie eine Situation, bei der sich historische Relevanz erahnen lässt, von Lehrkräften in verschiedenen Bereichen bearbeitet wird. Den Austausch in virtuellen Räumen der Netzwerkgesellschaft ethnographisch zu beobachten und zu untersuchen, ermöglicht es, sich einem Verständnis individueller Orientierungen und kollektiver Handlungspraxen im Zusammenhang mit Krise anzunähern. Eine forschungskritische Positionierung zu Daten aus dem Internet sollte vor diesem Hintergrund überdacht und durch eine Perspektive ersetzt werden, die das Bewusstsein für Kontingenz und „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1964 zit. n. Lichtblau 1995) der Forschung explizit reflektiert. Im Rahmen ergänzender Forschung wäre es demzufolge wünschenswert, über die im vorliegenden Fall vorgenommene punktuelle Erhebung von Diskursbeiträgen hinaus Beiträge ausgewählter Accounts linear im Sinne von Fallanalysen zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1 Um noch umfassender zu recherchieren, müssten Beiträge von einem externen Datendienst gekauft werden, da die erweiterte Suchfunktion der Plattform ‚Twitter‘ ab einer gewissen Anzahl an Beiträgen nicht zuverlässig alle aufruft. Darauf wurde aus forschungspragmatischen Gründen verzichtet. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass die Menge an Antworten auf Initiierungsbeiträge stark variiert, da diese unter anderem von der Reichweite der Nutzer*innen und Hashtags bestimmt wird. Folglich sind aufgrund der spezifischen Eigenheiten des Mediums sinnvolle Aussagen bezüglich einer genaueren Beschreibung des Samples nicht möglich.
- 2 Dabei wurde darauf geachtet, nur Beiträge von Profilen, die öffentlich aufrufbar sind, auszuwählen. Wenngleich viele Akteur*innen des #twitterlehrerzimmers ein Interesse zeigen, ihre Anliegen in die Öffentlichkeit zu tragen, haben wir die personenbezogenen Daten für den vorliegenden Beitrag unkenntlich gemacht.

Literatur

- Anastasiadis, M./Einspänner-Pflock, J./Thimm, C. (2018): Vereinfachung oder Verflachung? Politische Kommunikation auf und mit Twitter aus Sicht politisch interessierter Nutzerinnen und Nutzer. In: Katzenbach, C./Pentzold, C./Kannengießer, S./Adolf, M./Taddicken, M. (Hrsg.): *Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studien*. Berlin, S. 183–204.
- Becker, K. (2020): Unterhaltung heute gestartet. Die Imitation der neuen Kommunikationsformen in aktuellen E-Mail- und Facebook-Romanen. In: Deiters, W./Geisler, S./Hörner, F./Knaup, A.K. (Hrsg.): *Die Kommunikation und ihre Technologien. Interdisziplinäre Perspektiven auf Digitalisierung*. Bielefeld, S. 165–176.
<https://doi.org/10.14361/9783839448670-008>
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95185-4>
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Breiter, A./Welling, S./Schulz, A.H. (2012): Mediatisierung schulischer Organisationskulturen. In: Hepp, A./Krotz, F. (Hrsg.): *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden, S. 113–135.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_5
- Bundesregierung (2020): Interview – Krisenreaktionszentrum Auswärtiges Amt: Coronavirus zeigt, „wie vernetzt die Welt mittlerweile“ ist.
<https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/interview-aa-1729718> (07. Juli 2020)
- Corsten, M./Herma, H. (2015): Internetbasierte Daten als sprachsoziologische Rätsel. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien*. Wiesbaden, S. 199–226. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_7
- Fritzsche, B. (2013): Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 33–50.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_2
- Greil, A. (2020): Corona in NRW: Lockerungen kommen – Verwirrung um Mail über Schulöffnungen. In: Merkur Online, 30.04.2020.
<http://www.merkur.de/welt/coronavirus-nrw-lockerungen-schulen-laschet-kitakarneval-massnahmen-muttertag-kontaktsperre-fallzahlen-zr-13717918.html> (03. Mai 2020)
- Hine, C. (2000): *Virtual Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi.

- Helsper, W. (2000): Antinomien, Widerspruchsverhältnisse und Paradoxien – grundlegende Bestimmungen zum professionellen Lehrerhandeln und zur Praxisantinomie. In: Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenausbildung. Opladen, S. 29–41.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7–15.
- Lichtblau, K. (1995): Seinsverbundenheit, Seinsgebundenheit. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 9, S. 261.
- <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/1491> (04. Juli 2020)
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Meißner, S. (2015): Die Medialität und Technizität internetbasierter Daten. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, S. 33–49. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_2
- Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 223–240.
- Möhrs, C. (2020): Ein Wortnetz entspinnt sich um „Corona“. Leibniz-Institut für deutsche Sprache. <http://www1.ids-mannheim.de/sprache-in-der-coronakrise> (11. Mai 2020)
- MSBNRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020a): Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen, 4. Mail vom 13.03.2020. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200313/index.html> (02. Mai 2020)
- MSBNRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020b): Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen, 5. Mail vom 5.03.2020. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200315/index.html> (02. Mai 2020)
- MSBNRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020c): Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen, 17. Mail vom 30.04.2020. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200430/index.html> (02. Mai 2020)
- MSBNRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020d): Klarstellung der 17. Mail vom 30.04.2020. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/2004302/index.html> (02. Mai 2020)
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 155–181. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Pariser, E. (2011): The Filter Bubble. What the Internet is Hiding from You. London. <https://doi.org/10.3139/9783446431164>
- Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung pädagogischen Handelns. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.) (2015): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5>
- Schmidt, S.J. (2006): Eine Kultur der Kulturen. In: Jacke, C./Kimminich, E./Schmidt, S.J. (Hrsg.): Kulturschutt: über das Recycling von Theorien und Kulturen. Bielefeld, S. 21–33.
- Schön, D.A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco.

- Stegbauer, C. (2014): Beziehungsnetzwerke im Internet. In: Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München, S. 239–263. <https://doi.org/10.1524/9783486778540.239>
- Stöcker, C. (2020): Globalisierungängste. Zurück in ein Gestern, das es nie gab. In: Spiegel Online, 24.05.2020.
<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/globalisierungsangste-zurueck-in-ein-gestern-das-es-nie-gab-kolumne-a-ae54668f-6caf-4b47-8958-ec3d48e8caee> (28. Mai 2020)
- Ullrich, C.G./Schiek, D. (2015): Forumsdiskussionen im Internet als reaktives Instrument der Datenerhebung. Ein Werkstattbericht. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, S. 133–159.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_5
- Unger, A. (2010): Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In: Grell, P./Marotzki, W./Schelhowe, H. (Hrsg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden, S. 99–114. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91917-1_7
- Vedder, J. (2020): Das Twitterlehrerzimmer – Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern. <http://www.youtube.com/watch?v=Czra1IhFfSo> (15. Mai 2020)
- Wagner, E. (2019): Intimisierte Öffentlichkeiten. Pöbeleien, Shitstorms und Emotionen auf Facebook. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839440261>
- Wenninger, A. (2015): Hermeneutische Analysen neuer Kommunikationsformen im Internet. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, S. 51–87. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_3

Rezensionen

Lisa Janotta

Jochem Kotthaus (Hrsg.): *FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung für die Soziale Arbeit und andere Sozialberufe*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2020, 275 S., ISBN: 978-3-8252-5368-4. 17,90 €.

Noch ein Handbuch?

Der handliche Band „FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung“ ist eine Einführung in die Sozialforschung und richtet sich an Studierende der Sozialen Arbeit. Dieser Band ist nicht der erste, der gleich zu Beginn die Frage nach dem Verhältnis von empirischer Forschung und Sozialer Arbeit stellt. Mit der Frage „Warum ein Handbuch zu qualitativen Methoden in der Sozialen Arbeit?“ (Miethe/Bock 2010, S. 9), leiteten Ingrid Miethe und Karin Bock ihr *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* ein. Jochem Kotthaus geht in seinem Band sogar noch einen Schritt weiter und fragt im ersten Kapitel: „Wozu braucht es empirische Sozialforschung in der Sozialen Arbeit?“ (S. 17).

Schnell wird allerdings deutlich, dass dies eher rhetorische Fragen sind. Kotthaus zielt mit seiner Frage darauf ab, das enge Verhältnis von Sozialforschung und Sozialer Arbeit zu beschreiben. Vom Standpunkt der sozialarbeiterischen Praxis her argumentierend, stellt Kotthaus einen Begründungsbedarf sozialarbeiterischer Interventionen fest. Die Wahl von Interventionswei-

sen dürfe nicht dadurch legitimiert werden, dass Professionelle diese oder jene Methode kennen und daher dann ‚anwenden‘ könnten (vgl. S. 19f.). Stattdessen:

„Wollten Sie [...] sozialarbeiterische Intervention aus den Bedarfen oder genauer den Lebenswirklichkeiten der Betroffenen begründen, so muss ein Weg gefunden werden, diese nachvollziehen zu können.“ (S. 20f.)

Der Nachvollzug sei über empirische Forschung möglich. Dabei wird das Verhältnis von Forschung und Sozialer Arbeit im Anschluss an Tilman Thaler und Bernd Birgmeier (2011) im Weiteren wie folgt bestimmt:

„Die empirische Sozialforschung beschreibt und konzeptualisiert die soziale Welt und macht sie theoretisch fassbar – Soziale Arbeit verändert sie zudem.“ (S. 21)

Professionalität basiere also auf zweierlei Fähigkeiten, dem Analysieren und dem Intervenieren. An die Tradition der *Rekonstruktiven Sozialpädagogik* nach Gisela Jakob und Hans Jürgen von Wensierski (1997) anknüpfend, versteht Kotthaus die Fähigkeit des Analysierens als eine Praxis, in der es darum gehe, forschend die Wirklichkeit und das Handeln aus der Perspektive der Subjekte zu verstehen.

Nachdem mit diesen Überlegungen das Verhältnis von Sozialer Arbeit und empirischer Forschung skizziert ist, bleibt die Frage: Wozu (noch ein) Handbuch zur empirischen Forschung in der Sozialen Arbeit?

Wir finden heute im Kontext der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik neben dem eingangszitierten Handbuch von Bock und Miethe (2010) methodenübergreifende Bände zu Problemstellungen qualitativer Forschung (u.a. Schweppe 2003, 2005; Giebler 2008), sowie Bände, die einzelne Methoden in den Blick nehmen (Glinka 2009; Bohnsack/Kubisch/Streblow-Poser 2018); darüber hinaus auch Bände zu qualitativer Forschung in Professionen, die der Sozialen Arbeit nahe stehen (Schäffer/Dörner 2012; Katzenbach 2016). Wenngleich die bisherige Landschaft an Handbüchern und Einführungswerken noch eher übersichtlich ist, so ist es sicherlich nicht nur der quantitative Aspekt, der den Herausgeber zum Verfassen des FAQ-Bands motiviert haben mag. Ausgangspunkt scheint mir vielmehr die Motivation und der Anspruch gewesen zu sein, ein wirklich *einführendes* Werk zu gestalten.

„Einführung“ ernst genommen

Der Band richtet sich an „Studierende[.] der Sozialen Arbeit und anderer Sozialberufe“ (S. 11), vor allem im Bachelor-Studium (vgl. S. 247). Mit dem Blick auf diese Zielgruppe fallen mir didaktische Entscheidungen auf, mit denen die Prinzipien der empirischen Sozialforschung vermittelt werden sollen. Zum einen ist das Buch in einer *alltagsnahen Sprache* verfasst und lässt sich trotz anspruchsvoller Inhalte leicht lesen. Weiterhin wird *sparsam mit Literaturverweisen* gearbeitet, sodass Lesende nicht von Literaturlisten erschlagen werden, sondern am Ende eines jeden Kapitels einen ausgewählten Text zum Weiterlesen empfohlen bekommen, sowie eine Zusammenstellung zentraler Texte am Ende des Handbuchs („Welche Bücher muss ich lesen?“, S. 249). Und nicht zuletzt arbeitet der Text mit einem *ausgewogenen Verhältnis von Fachbegriffen und alltagssprachlich verfassten Fragestellungen* in den Überschriften. So findet sich neben der Frage: „Was ist Sampling?“, (S. 93) die Frage: „Was ist Wirklichkeit – und warum ist das für die Empirie von Bedeutung?“ (S. 34).

Durch diese Entscheidung für eine Darstellungsweise, in der es tatsächlich wenig Vorwissen vor der Lektüre braucht, ist ein wirkliches *Einführungsbuch* entstanden. Studierende können es eigenständig nut-

zen, auch wenn sie nicht im Rahmen von Lehrveranstaltungen an die Denktraditionen, die komplizierten Texte und all die wegweisenden Forschungsprojekte seit den *Hull House Maps and Papers* (Addams/Kelly 1895) herangeführt werden. Zugleich ermutigt der Band Studierende, in deren Lehrplan keine Forschungsmodule vorgesehen sind, Lehrende um Einführungen in die empirische Forschung zu bitten – und macht darauf aufmerksam, dass empirische Forschung der Anleitung durch erfahrene Forscher*innen bedarf (vgl. S. 227ff.).

Diese Aufbereitung der Lehrinhalte erscheint mir nicht nur vor dem Hintergrund relevant, dass die Bachelor-Studierenden in der Regel noch keinen Kontakt mit wissenschaftlicher Forschung hatten. Darüber hinaus hat diese zugängliche Darstellungsform m.E. auch im Kontext der durchschnittlichen sozialen Herkunft von Studierenden der Sozialen Arbeit Bedeutung. Auf der Basis statistischer Erhebungen wissen wir, dass gerade Studierende der sozialen Berufe und an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften oft Erststudierende in Familien sind, in denen die Eltern Ausbildungsberufen nachgehen (Ramm et al. 2014, S. 57ff.). Mit dem FAQ-Band wird für Studierende, die nicht in einem akademischen Umfeld aufgewachsen sind und von Haus aus akademische Diskurse kennen, ein eher niedrigschwelliger Einstieg in die komplexen Logiken empirischer Forschung eröffnet. Zugleich werden diese Studierenden nicht nur als künftige Praktiker*innen oder Master-Studierende angesprochen, sondern auch als potenzielle künftige Promovend*innen und Professor*innen, die das „Wissen der Disziplin [...] produzieren“ und erneuern (S. 23) können.

Der optimistische und weite Horizont, der hier vom Autor für die Lesenden eröffnet wird, macht Lust auf die Lektüre. Kottbus appelliert mit dieser Rede an das Selbstbewusstsein der Studierenden. Empirische Forschung wird nicht als eine Kunst auserwählter Eingeweihter, sondern als eine erlernbare Form professionellen Handelns vorgestellt – zu der all jene Zugang erhalten, die sich dafür interessieren.

An manchen Stellen hätte ich mir vom Herausgeber selbst etwas mehr Selbstbewusstsein gewünscht, dass sich die Studierenden tatsächlich für diese Form von Pro-

fessionalität interessieren. Denn ausgerechnet die Einführungskapitel lesen sich stellenweise wie etwas zweifelnde Versuche, die Forschungsperspektive als eine relevante Perspektive zu verteidigen. In gewisser Weise unterstellt der Herausgeber, dass die Lesenden möglicherweise selbst gar nicht forschen wollen, sondern ‚geworben‘ und überzeugt werden müssen, wenn er schreibt: „Möglicherweise wird keiner unserer Gründe [warum es lohnenswert ist, empirisch zu forschen; LJ] Sie überzeugen. Das wäre sehr schade, weil wir unser Bestes versucht haben. [...] In letzter Konsequenz können Sie es sich nicht aussuchen und müssen sich mit empirischer Sozialforschung auseinandersetzen[.] [...] [weil] Empirie dem Kanon der Sozialen Arbeit zugehörig ist“ (S. 18).

An anderen Stellen gelingt die Anschlussfähigkeit an mehr oder weniger allgemeine Wissensbestände nicht ganz, wenn im Plauderton Anspielungen gemacht werden, die das eine oder andere versinnbildlichen sollen: Zumindest ich als Leserin kannte weder die Geschichte des „Online-Kaufhaus[es] [...], das als Buchversand begann“ (S. 18), noch die Ameise Flik, „der eindeutig ein Subjekt ist“ (S. 40) und konnte mir die Bedeutung der Anspielungen nicht ohne weiteres erschließen.

Doch von diesen Details abgesehen, ist es dem Herausgeber und den Autor*innen in beeindruckender Weise gelungen, sich in die Perspektive von Studierenden hinein zu versetzen, die wenig Vorwissen haben, und ihnen eine erste, wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werdende Idee von den Möglichkeiten und Bedingungen empirischer Forschung zu vermitteln.

Zu Inhalt und Aufbau des Buches

Der FAQ-Band ist ein Gemeinschaftswerk. Der Herausgeber Jochem Kotthaus hat die meisten der Teilkapitel verfasst. Weitere Kapitel sind von Nina Erdmann, Ute Fischer, Anne Gisske, Katharina Gundrum, Viola Hartung-Beck, Judith von der Heyde, Silke Kohrs, Janine Linßer, Ken-Michael Neusser, Claudia Paul, Stefanie Rosenmüller, Sebastian Schinkel, Claudia Streblow-Poser, Daniela Templin und Gerrit Weitzel beigetragen. Trotz der vielen Federn ist es gelungen, einen einheitlichen Stil über die Kapitel hinweg zu realisieren.

Das Buch ist in fünf Teile aufgebaut. Teil A führt in die Grundlagen der empirischen Sozialforschung ein. Begriffe wie *Methode*, *Theorie* und *Gütekriterien*, außerdem Konzepte wie *Erkenntnistheorie* und *Subjekt* werden vorgestellt. Prozesse der *quantitativen* sowie der *qualitativen* Forschung werden skizziert. Im Teil B zur Datengenerierung werden *quantitative* und *qualitative* Methoden und Prinzipien der Datenerhebung vorgestellt. Stichworte sind hier u.a. *Interviewformate*, *Sampling*, *Beobachtung*, *Selbstreportverfahren*. Im Teil C werden zentrale „Methoden qualitativer Sozialforschung“, deren metatheoretische Hintergründe und Grundkonzepte vorgestellt. Die Wahl fiel auf *Qualitative Inhaltsanalyse*, *Grounded Theory Methode*, *Dokumentarische Methode*, *Objektive Hermeneutik* und *Narrationsanalyse*. Überzeugend gelingt hier alltagssprachlich und auf wenigen Seiten, die Differenzen der Methoden herauszuarbeiten, anzudeuten, welche Fragen mit der einen oder der anderen Methode bearbeitet werden können und dabei die unterschiedlichen Gegenstandsbereiche der jeweiligen Methode zu skizzieren. Im Teil D werden dann die Auswertungsverfahren der quantitativen und qualitativen Methoden vorgestellt. Teil E betrachtet abschließend etwas grundlegendere Fragen, wie: die Arbeit in *Forschungswerkstätten*; die besonders für die Soziale Arbeit relevante Frage, ob Forscher*innen *helfen* können/müssen, wenn sie im Zuge ihrer Forschung Menschen in Not begegnet sind; das Fortsetzen der akademischen *Karriere*; und eine Kurzvorstellung zentraler *Bücher* und *Begriffe*.

Alles in allem führt der Band sowohl in Problemstellungen der quantitativen, als auch der qualitativen Forschung ein – wobei mit Blick auf den Umfang und Ausführlichkeit die Fragen qualitativer Forschung deutlich mehr Raum erhalten.

Zur Frage der Disziplin

Wie bereits benannt, adressiert der FAQ-Band die (BA-)Studierenden der *Sozialen Arbeit*. Dabei nutzt Jochem Kotthaus diesen Begriff jedoch nicht als einen Begriff, mit dem die Disziplinen der *Sozialarbeit* und *Sozialpädagogik* zusammengefasst werden – wie es Autor*innen tun, die „die historische Annäherung der beiden Theorietradi-

tionen [betonen]“ wollen (vgl. Füßenhäuser/Thiersch 2018, S. 1726). Vielmehr nutzt Kotthaus den Begriff der Sozialen Arbeit in einer Abgrenzung vom Begriff der (universitären) Sozialpädagogik. Ich finde im Text keine inhaltliche Begründung für diese Distanzierung bzw. keinen expliziten Bezug auf eine ‚ausschließlich sozialarbeiterische‘ Theorietradition. Wenn ich es jedoch richtig verstehe, geht mit der Entscheidung, ein Buch für Studierende der Sozialen Arbeit an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) zu verfassen, eine Positionierung im Streit um das Promotionsrecht von Fachhochschulen einher. So begründet Kotthaus die Notwendigkeit zur empirischen Forschung in der Sozialen Arbeit unter anderem wie folgt:

„[D]ie mangelnde Promotionsmöglichkeit in der Sozialen Arbeit als Disziplin [führt] zu einem Import von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern. Selbst wenn es sich um ehemalige Professionelle aus der Sozialen Arbeit handelt – promoviert haben sie in einer der Bezugswissenschaften [...]“ (S. 17)

Als „Bezugswissenschaften“ führt Kotthaus „Erziehungswissenschaften“ und „Soziologie“ auf. Somit werden auch diejenigen, die in universitären Studiengängen *Sozialpädagogik* studiert haben und von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten promoviert wurden, als „Quereinsteiger*innen“ bezeichnet. Vor dem Hintergrund der gegenwärtig geführten Debatte um das Promotionsrecht der HAW (vgl. Steckelberg/DGSA 2020) mag die Entscheidung für eine Grabenziehung zwischen Universitäten und den HAW für jene plausibel sein, die für das Promotionsrecht der HAW streiten. Als Leserin, die an einem Einführungswerk in empirische Forschung für Bachelor-Studierende der Sozialen Arbeit interessiert ist, irritieren mich diese hochschulpolitischen Positionierungen in dem Einführungsband jedoch.

Möglicherweise führte die Fokussierung auf die Disziplinpolitiken der HAW zu der Entscheidung, andere, aktuelle und lesenswerte Werke zur Rekonstruktiven Sozialpädagogik bzw. zu Qualitativen Methoden der Sozialen Arbeit nicht zu erwähnen (z.B. Schweppe 2003, 2005; Miethe et al. 2007; Bock/Miethe 2010) – wenngleich diese ebenso wie Kotthaus an die Forschungsperspek-

tiven des Sammelbandes Jakob/Wensierski (1997) anknüpfen. Diese anderen Werke versammeln – wenngleich sie von Universitätsprofessor*innen herausgegeben wurden – sowohl Texte aus der Feder von Universitäts- als auch FH/HAW-Professor*innen. Der Begriff der *Sozialen Arbeit* wird in jenen Werken als verbindender Begriff genutzt und es wird eine gemeinsame Forschungsperspektive unterstellt.

Antworten auf selbst gestellte Fragen. Zur Frage der Auswahl

Der als FAQ-Nachschlagewerk angelegte Band hat sich einer herausfordernden Ausgangssituation gestellt: Er versucht, Antworten auf Fragen zu geben, die von Lesenden, die noch nicht ins Feld einsozialisiert sind und noch keine eigene Forschungserfahrung gemacht haben, so wohl nicht gestellt worden wären – und trotzdem genau den Ton und die Antworten zu finden, die für Einsteiger*innen verständlich sind. Insofern lebt der Band natürlich vom Vorwissen und der Relevanzsetzung des Herausgebers, welche Themen besprochen werden müssen und welche nicht. Da die „jüngeren Entwicklungen in der qualitativen Sozialforschung [...] so vielfältig und vielgestaltig [sind], dass es kaum möglich ist, sie insgesamt zu überblicken“ (Knoblauch 2013, o.S.), kann das Projekt der Repräsentation der Antworten auf die (ungefragten) Fragen, was man denn kennen und wissen sollte, eigentlich nur scheitern. Auch, wenn man diese Antwort ‚nur‘ für die Disziplin der Sozialen Arbeit geben möchte.

Meines Erachtens ist es mit dem FAQ-Band gelungen, Grundlagen der Sozialforschung, zentrale Methoden sowie Themen rund um die Forschungspraxis für Einsteiger*innen vorzustellen und damit nicht nur in die Forschung einzuführen, sondern auch die bekanntesten theoretischen Zugänge in der deutschsprachigen Methodenlandschaft zu repräsentieren.

Trotz des Wissens um die Schwierigkeit der Auswahl habe ich mich beim Lesen aber auch gefragt, ob einige Schwerpunkte nicht hätten anders gesetzt werden können und damit das, was den Leser*innen als ‚die Welt der empirischen Forschung‘ vorgestellt wird, noch ein klein wenig zu erweitern. Hier denke ich vor allem an methodenüber-

greifende Grundprobleme empirischer Forschung. Die herausgeberische Entscheidung für den FAQ-Band fiel darauf, in die *geisteswissenschaftliche/philosophische* Diskussion der erkenntnistheoretischen Fragen einzuführen. In sportlich-knackigen Unterkapiteln mit den Titeln „Erkenntnistheoretische Basics in 2.098 Zeichen“ (S. 29) und „Geschichte der Erkenntnistheorie in 5.455 Zeichen“ (S. 30) werden die Überlegungen von René Descartes und Immanuel Kant zum Verhältnis von Sinneseindrücken und Erkenntnis vorgestellt. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen in Einführungsseminaren zur qualitativen Sozialforschung in der Sozialen Arbeit fehlte mir im FAQ-Band allerdings eine *sozialwissenschaftliche* Auseinandersetzung mit einigen Grundproblemen der Erkenntnis, wie zum Beispiel die Überlegungen zum *Symbolischen Interaktionismus*, zum *Interpretativen Paradigma* sowie zu *Interpretationen ersten und zweiten Grades*. Sie waren historische Ausgangspunkte für die Entwicklung und Weiterentwicklung qualitativer Forschungsmethoden (vgl. u.a. Keller 2012) und sind noch immer für viele der als qualitativ eingruppierten Forschungsmethoden zentral.

Fazit

Alles in allem liegt mit dem FAQ-Band nunmehr ein gut lesbares Einführungswerk vor, dem es gelingt, Wissenschaftlichkeit und Zugänglichkeit auf eine erfrischende Weise zwischen zwei Buchdeckeln zu vereinen. Besonders überzeugt mich der Ausgangspunkt, den Kotthaus setzt: Sozialforschung mache „die soziale Welt [...] theoretisch fassbar – Soziale Arbeit verändert sie zudem“ (S. 21). Damit betont Kotthaus, dass Professionalität in der Sozialen Arbeit stets eines forschenden Blickes bedarf. Zugleich vermittelt der Band, dass es unterschiedliche Forschungsmethod(ologi)en gibt, mit denen sich der Blick verändert. Mit dieser Setzung legt Kotthaus nicht nur eine Basis für die sozialarbeiterische Forschung, sondern auch für reflexive Professionalität. Denn sozialarbeiterisches Urteilen und Handeln bedürfen der Befragung des eigenen Blickwinkels.

Literatur

- Addams, J./Kelly, F. (1895): Hull House Maps and Papers. New York.
- Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Opladen.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvhktjdr>
- Bohnsack, R./Kubisch, S./Streblow-Poser, C. (Hrsg.) (2018): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode: methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. 1. Auflage Leverkusen.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsjj>
- Füssenhäuser, C./Thiersch, H. (2018): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Trepow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1720–1733.
<https://doi.org/10.2378/ot6a.art166>
- Giebeler, C. (Hrsg.) (2008): Fallverstehen und Fallstudien: interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. 2.Aufl., Opladen.
- Glinka, H.-J. (2009): Das narrative Interview: eine Einführung für Sozialpädagogen. 3. Auflage Weinheim.
- Jakob, G./Wensierski, H.-J.v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik: Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim.
- Katzenbach, D. (Hrsg.) (2016): Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik. 1. Auflage Stuttgart.
- Keller, R. (2012): Das interpretative Paradigma: eine Einführung. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9>
- Knoblauch, H. (2013): Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 14. Jg., H. 3, Art. 12.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303128>
- Miethe, I./Bock, K. (2010): Einleitung. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Opladen, S. 9–19.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvhktjdr.3>

- Miethe, I./Fischer, W./Giebeler, C./Goblirsch, M./Riemann, G. (Hrsg.) (2007): *Rekonstruktion und Intervention: interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmt5.5>
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 12. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf (10. Dezember 2020)
- Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g>
- Schweppe, C. (Hrsg.) (2003): *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11215-0>
- Schweppe, C. (Hrsg.) (2005): *Sozialpädagogik als forschende Disziplin: Theorie, Methode, Empirie*. Weinheim.
- Steckelberg, C./Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2020): *Steine aus dem Weg räumen – aber wie? Promovieren in der Sozialen Arbeit an HAW/FH*. <https://www.blog.dgsa.de/steine-aus-dem-weg-raumen-aber-wie-promovieren-in-der-sozialen-arbeit-an-haw-slash-fh> (11. Dezember 2020)
- Thaler, T./Birgmeier, B. (2011): *Sozialforschung und Soziale Arbeit: Für einen methodologischen Pluralismus*. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.): *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden, S. 187–198. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93367-2_11

<https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.12>

Janine Stoeck

Jasmin Donlic/Irene Strasser: Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich 2020, 232 S., ISBN 978-3-8474-2326-3.

1 Einleitung

Die Rezension bezieht sich auf einen Sammelband, dessen Obertitel „Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung“ suggerieren könnte, dass ein bestimmter Gegenstand im Zentrum steht und mit unterschiedlichen Methoden der qualitativen Sozialforschung betrachtet wird. Tatsächlich werden etliche Gegenstände und verschiedene Methoden vorgestellt, und der Untertitel des Werkes „Einblicke in die Forschungspraxis“ erscheint passend. Denn im Gegensatz zu Überblickswerken erhalten Lesende hier vielfältige, disziplinübergreifende Einblicke in unterschiedliche Gegenstände, Methoden und auch in diverse Forschungspraxen.

2 Intention, Relevanz und Aufbau des Bandes

Herausgegeben wurde der Sammelband von Jasmin Donlic und Irene Strasser, die an der Universität Klagenfurt tätig sind, was auch für die meisten Autor*innen im Band zutrifft. Lesende erhalten somit auch einen Einblick in Forschungen, die insbesondere im österreichischen Raum angesiedelt sind. Ein wesentliches Ziel der Herausgebenden scheint ein *Plädoyer für Innovationen im Forschungsprozess* zu sein - v.a. in Bezug auf Forschung als ein methodisch-offenes Herangehen sowie „als ein kreatives und gemeinsames Tun“ (S. 7).

Aus meiner Sicht unterscheidet sich der Band insgesamt nicht grundsätzlich von Veröffentlichungen, die forschungs(prozess)-bezogen als reflexiv und innovativ gelten (können), weil sie sich mit gegenstandsbezogenen methodologisch-methodischen Anpassungen, Weiterentwicklungen und/oder Kombinationen verschiedener Methoden befassen (wie z.B. Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018; Dörner et al. 2019; Kramer 2018; Lüdemann/Otto 2019; Maier

et al. 2018; Nohl 2013). Grundsätzlich neuartig erscheint aber einerseits die thematische und disziplinäre Bandbreite des Bandes, und andererseits, dass rund die Hälfte der Beiträge verschiedene Formen der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beforschten als Co-Forschende beinhaltet, z.B. im Rahmen von Aktions-, Interventions- und Partizipationsforschung. Zudem vermerkt(en) die Herausgeber*innen im Klappentext auch den Anspruch, Lesenden aus verschiedenen sozial- und kulturwissenschaftlichen Feldern einen „praktischen Ratgeber“ zu bieten.

Dabei enthält der Band eine Einleitung der Herausgeber*innen, innerhalb derer sie die obigen Relevanzen und Intentionen näher ausführen. Dieser Einführung folgt ein kritischer und überblicksartiger Beitrag zu Entwicklungen im Feld der qualitativen und interpretativen Sozialforschung. Daran schließen elf Beiträge an, die sich vielfältigen, jedoch allesamt forschungs(prozess)-bezogenen Themen widmen.

3 Besprechung der Beiträge

Die Beiträge weisen eine inhaltliche Vielfalt und Bandbreite auf. Diese betrifft v.a. verschiedene theoretische Linien, Gegenstände, Methoden, Forschungsprozesse sowie Hinweise und Intentionen der Verfassenden. Aus Platzgründen können nicht alle Beiträge des Bandes ausführlich vorgestellt und besprochen werden. Diese werden jedoch knapp skizziert – und zwar mit Blick auf die Besonderheiten hinsichtlich Forschungsvorgehen und Thema, um Lesenden einen kleinen Eindruck von den verschiedenen (Forschungs-)Einblicken zu verschaffen. Anschließend werden vier Beiträge ausführlicher betrachtet, die in ihrer Zusammenschau eine Übersicht über das Spektrum des Bands liefern.

Der Band beginnt mit einem kritischen Überblickstext zur Forschungs(prozess)entwicklung im Feld (Reichertz im Band). In den weiteren Beiträgen des Bandes, die verschiedene forschungsprozessbezogene Einblicke ermöglichen, geht es um in Szene gesetzte Körper im Kontext von Visual Culture Studies (Schober im Band), um Aktionsforschung mit Praktiker*innen anhand des Lehramtslehrgangs BINE (Rauch im Band), um Praxis- und Begleitforschung durch Eva-

uationen (Kastner und Schlögel im Band), um Interviews als Reflexionsanlässe der Interventionsforschung (Krainer und Lerchster im Band) sowie um Interventionsforschung als transdisziplinäres Projekt (Ukowitz im Band), um Phänomenologie als Forschungshaltung oder -stil sowie als methodischer Ansatz (Peterlini im Band), um Partizipationsforschung mit einer Referenzgruppe (Sigot im Band), aber auch um eher „klassisch-renommierte“ Forschungsvorgehen zum Thema Rassismus(erfahrungen) (Hammer, Wruboschek und Rodax im Band). Auffällig anders ist der letzte Beitrag von Harbig, Scherpf und Spanning, der vor allem zu visuellen Darstellungsmöglichkeiten qualitativer Daten informiert und konkrete Tipps zur Umsetzung von Tabellen, Diagrammen und Metaphoriken enthält.

Auf den Auftakttext von Reichertz soll nun ausführlicher eingegangen werden, da er mit seinen kritischen und überblicksartigen Ausführungen zum Forschungsfeld heraussticht. Ergänzend gerät ein weiterer Beitrag in den Blick, der der Argumentationslogik von Reichertz folgt.

Der Beitrag von Reichertz „Qualitative und interpretative Sozialforschung – Ein nicht neutraler Überblick“ hält was er verspricht und stellt einen kritischen Überblick zum Band dar. Der Autor macht seinen Standpunkt insofern klar, als dass er darstellt, selbst ein Vertreter einer hermeneutischen Wissenssoziologie zu sein, welche ergebnisbezogen dazu führen kann, dass „die Beforschten sich in der wissenschaftlichen Beschreibung oft nicht mehr wiedererkennen“ (S. 17). Interessant ist dabei nicht nur die These Reichertz, die einen Kontrollverlust im Feld impliziert. Aus Sicht des Autors fehlten inzwischen die Schiedsrichter*innen, die über die jeweiligen Methodenschulen und die eigentliche Differenz von Forschung wachten – entweder Selbstverständnisse zu ermitteln oder Handeln aus der sozialen Lage verstehend und erklärend zu rekonstruieren (S. 19f.). Vor allem Partizipationsforschung sieht Reichertz „(noch) nicht als eigenständige Forschungsperspektive [an, denn; J.S.] es geht ihr im Wesentlichen immer um einen Ausgleich der Interessen sowie um einen Abgleich der Perspektiven. Insofern wird die Vielzahl der partizipativ angelegten Forschungsprojekte nicht durch einen ge-

meinsamen Gegenstand oder eine gemeinsame Fragestellung zusammengehalten, sondern allein durch ihren Forschungsstil“ (S. 26).

Interessant sind auch Reichertz gebündelte Feststellungen zu neuen Entwicklungen im Feld, die Forschungsgegenstände (weg vom Subjekt hin zu Objekten und Praxen), Daten (Stichwort: Mediatisierung), Theorien sowie Arbeitspraktiken etc. betreffen. Vor allem relevant erscheint dann auch seine Warnung zur „Umkehr der Funktion von Forschung“ (ebd., S. 31), wenn Untersuchte sich Forschung in ihrem Sinne zunutze machen. In Summe ist es ein kritischer Beitrag, der Einblicke und Überblicke zur gegenwärtigen Forschungsentwicklung bietet und als Gegenposition zu manchen Beiträgen im Band (wie zur Partizipationsforschung) verstanden werden kann.

Der Beitrag von Hamneter, Wrbschek und Rodax zum Umgang mit Rassismuserfahrungen in Österreich beinhaltet ein eher ‚klassisch-renommiertes‘ Forschungsvorgehen und lässt sich in die Argumentationslogik des kritischen Auftakttextes von Reichertz einordnen. Für Lesende wird hier u.a. verdeutlicht, inwiefern sich die Methodenwahl (hier zur Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode) als passend zum Forschungsinteresse erweist. Ihr Fazit endet mit der (nicht neuen, aber im Band insgesamt weniger vertretenen) Feststellung, dass das Potential der Methode in den Rekonstruktionen expliziten und impliziten Wissens liegt, wovon ausgehend auch „widerständige Praktiken und Ressourcen sichtbar gemacht werden [können, J.S.], die auf einer rein inhaltlichen Analyseebene verborgen blieben“ (S. 117).

Macht man ‚gemeinsames Forschen‘ zum Ausgangspunkt der Betrachtung, ist die Vielfalt im Band zu relativieren, da rund die Hälfte der Beiträge diese beinhaltet – in Form von Aktions-, Interventions- oder Partizipationsforschung. Vor diesem Hintergrund werden nun zwei Beiträge näher beschrieben, wobei deren Auswahl zum einen in der Spezifik gemeinsamen Forschens liegt, die in einem Beitrag mit einer Referenzgruppe als Partizipation, in einem anderen Beitrag als interdisziplinäre Ausrichtung erfolgte. Beide Beiträge kontrastieren zudem im Hinblick auf die (nicht) explizierten Möglichkeiten und Grenzen, die

mit dem gemeinsamen Forschen einhergehen.

Der Beitrag von Ukowitz handelt von Interventionsforschung (bzw. auch Aktionsforschung) am Beispiel eines transdisziplinären Forschungsprojekts zur Wirkung einer Gesundheitsdienstleistung, genauer: eines Aufenthalts auf einem Auszeitthof in Österreich. Ukowitz erläutert zunächst den Forschungsgegenstand und das Anliegen des Auftraggebenden, etwas darüber zu erfahren, „welche Faktoren für eine positive Wirkung [im Rahmen des Aufenthalts, J.S.] förderlich sind“ (S. 199). Lesende erfahren hier wie sich ein entsprechendes Interventionsforschungsprojekt prozessual und strukturell gestalten ließe und, dass im Forschungsprojekt auch Praktiker*innen als Forscher*innen tätig waren bzw. Beforschte aktive Mitgestalter*innen durch Erhebung qualitativer Daten. Während Ausgestaltungsmöglichkeiten und -grenzen beim Ausüben einer Doppelrolle sowie in Bezug auf eine fehlende (professionstheoretische) Distanz zwar nicht thematisch werden, fällt doch beitragsübergreifend auf, dass die Autorin auch bestimmte Schwierigkeiten und Grenzen des Forschungsprojekts – hier jedoch hinsichtlich der Transdisziplinarität – expliziert:

„Verstärkt wird die Charakteristik in transdisziplinären Konstellationen noch dadurch, dass Praxisakteur*innen nicht nur in der Rolle als Proband*innen mit ihren subjektiven Erfahrungen und Meinungen den (inhaltlichen) Fortgang von Projekten beeinflussen, sondern darüber hinaus auch weichenstellend in mehr forschungsstrategischen Fragen mitentscheiden – etwa darüber, welche Ziele die Forschung hat und welche Arbeitspakete überhaupt aufgegriffen werden. Planung wird so umso weniger robust, je mehr Akteur*innengruppen involviert sind, die unterschiedliche Interessen haben.“ (S. 207)

Aus meiner Sicht argumentativ überzeugend und in der Kürze recht anschaulich erweist sich Sigots Beitrag. Dieser befasst sich mit einem Forschungsprojekt zu und mit jungen Frauen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen eines partizipativen Prozesses. Partizipation wurde in diesem Projekt über den Einbezug einer Referenzgruppe umge-

setzt, was bedeutete, dass nicht die Befragten selbst, sondern vier Frauen mit Lernschwierigkeiten in Planungs-, Erhebungs- und Auswertungsphasen einbezogen waren (S. 79) und eine beratende Funktion hatten. Was das für einzelne Aspekte im Rahmen der Erhebung und Auswertung bedeutet(e), veranschaulicht Sigot (in Anbetracht der Kürze des Beitrags) nachvollziehbar, auch wenn die Grenzen in Bezug auf Partizipationsforschung nicht deutlich werden.

4 Fazit

Jeder Beitrag des Bandes ermöglicht einen Einblick in Forschungszusammenhänge und bietet Reflexionsanlässe. Reichertz Beitrag ist kritisch-überblicksvermittelnd, während die weiteren Beiträge zwar übergreifend diverse forschungsprozessbezogene Herausforderungen enthalten, diese jedoch je nach Beitrag mehr oder weniger explizit fokussieren.

In den Beiträgen, die sich mit Interventions-, Aktions- und Partizipationsforschung befassen, wird deutlich, dass eine Vielfalt an Ausprägungen dieses Forschungsstils vorliegt, wobei vor allem die Grenzen der Forschung mit Mitforschenden kaum expliziert werden. In einem weiteren Band könnte darauf stärker eingegangen werden, wie es Ukowitz im Band stellenweise illustriert und in anderen Veröffentlichungen eher der Fall ist, beispielsweise bei Unger (2014) im Sinne von Stärken und Schwächen des Forschungsstils, aber auch bei Wöhrer et al. (2017) reflektiert wird.

Für wen ist dieses Buch empfehlenswert? Insbesondere für diejenigen, die an aktuellen, qualitativen, disziplin- und praxisübergreifenden Forschungsentwicklungen interessiert sind und spezieller: für diejenigen, die gemeinsames, partizipatives Forschen anvisieren. In welcher Hinsicht kann dieses Buch ein Ratgeber sein? Während für Ratgeber zunächst erst einmal charakteristisch zu sein scheint, dass diese Hilfe bei Orientierungsschwierigkeiten und Lösungsansätze bei Problemen bieten, lässt sich für die Beiträge des Bandes konstatieren, dass manche Beiträge direkt praktische Tipps enthalten und Hinweise bieten (zum Beispiel zur Visualisierung qualitativer Daten im Beitrag von Harbig, Scherpf und Spann-

ring). In manchen Beiträgen sind die Herausforderungen und Umgangsweisen im Forschungsprozess sowie Tipps implizit(er). Vielleicht hätte in manchen Beiträgen pointierter darauf eingegangen werden können oder es wäre von Seiten der Herausgeber*innen möglich gewesen, die jeweiligen Beiträge entsprechend zu untergliedern, bspw. hinsichtlich der enthaltenen Probleme oder Forschungsprozessherausforderungen (und den jeweiligen Umgangsweisen), um den Stellenwert eines Ratgebers zu unterstreichen.

Literatur

- Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g>
- Dörner, O./Loos, P./Schäffer, B./Schondelmayer, A.-C. (Hrsg.) (2019): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Kramer, R.-T. (2018): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, S. 243–268. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_16
- Lüdemann, J./Otto, A. (Hrsg.) (2019): Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24225-1>
- Maier, M.S./Keßler, C.I./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.) (2018): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8>
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Reihe Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>

Unger, H.v. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
Wöhler, V./Arztmann, D./Wintersteller, T./Harrasser, D./Schneider, K. (2017): Partizipative Aktionsforschung mit

Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesdingen und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>

<https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.13>

Autor*innen und Herausgeber*innen

Patrick Bettinger

Prof. Dr. Patrick Bettinger ist Inhaber einer Professur für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Forschungsschwerpunkte:* Rekonstruktive Medienforschung (insbesondere biografische, ethnografische, praxeologische und diskursanalytische Ansätze), pädagogische Medientheorie, medienbezogene Lehr-, Lern- und Bildungsforschung.

E-Mail: patrick.bettinger@uni-koeln.de

Ralf Bohnsack

Prof. Dr. Ralf Bohnsack ist emeritierter Professor für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkte:* Dokumentarische Methode; Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung.

E-Mail: ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Juliane Engel

Prof. Dr. Juliane Engel ist seit 2021 Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte:* Theorien und Empirien der relationalen Subjektivation, kritisch-kulturwissenschaftliche Videografieforschung, responsive Methodologien im Kontext qualitativer Bildungs- und Sozialforschung in Schulen und anderen Feldern soziokultureller Bildung.

E-Mail: j.engel@em.uni-frankfurt.de

André Epp

Dr. André Epp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. *Forschungsschwerpunkte:* Professions- und biografische Lehrer*innenbildungsforschung, qualitative Sozialforschung und ihre theoretischen Grundlagen, Übergänge im Bildungssystem, Kinder- und Jugendarbeit, non-formales und informelles Lernen, Nicht-Traditionelle Studierende, Subjektive Theorien und Alltagstheorien.

E-Mail: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Petra Herzmann

Prof. Dr. Petra Herzmann ist Professorin für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Qualitative Methoden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. *Forschungsschwerpunkte:* Professionalisierung und Professionalität von Lehrer*innen, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden rekonstruktiver Unterrichts-, Schul- und Professionsforschung.

E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

Merle Hinrichsen

Dr. Merle Hinrichsen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte:* Jugend- und Übergangsforschung, Bildung, Differenz und soziale Ungleichheit, Schule und Transnationalisierung, Methodologien und Methoden rekonstruktiver Sozialforschung.

E-Mail: hinrichsen@em.uni-frankfurt.de

Nora Friederike Hoffmann

Dr. Nora Friederike Hoffmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich „Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* soziale Ungleichheiten unter besonderer Berücksichtigung von Migration, Kindheits- und Jugendforschung, Bildungsforschung, Methodologie und Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung.

E-Mail: nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de

Barbara Hövels

Barbara Hövels, M.A. (Kommunikationswissenschaft) und M.Ed. (Deutsch, Philosophie), ist zurzeit im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Köln.

E-Mail: barbara.hoevels@zfsk-k.de

Lisa Janotta

Dr. Lisa Janotta ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dresden, Fakultät für Erziehungswissenschaften im Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit, Professionsforschung, Soziale Arbeit im Kontext von Rechtsextremismus/Ideologien der Ungleichwertigkeit, Soziale Arbeit und Migration.

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

Julia Lipkina

Dr. Julia Lipkina ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungs- und Artikulations-theorie, Identitätstheorie und -forschung, Methoden und Methodologien qualitativer Forschung sowie Biografie und Schule.

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

Aglaja Przyborski

Prof. Dr. habil. Aglaja Przyborski hat eine Professur für Psychotherapie an der Bertha von Suttner Privatuniversität, St. Pölten inne. Sie ist niedergelassene Psychotherapeutin und Lehrtherapeutin (APG•IPS). *Forschungsschwerpunkte:* Entwicklung qualitativer, rekonstruktiver Methoden (Gesprächsanalyse, Bildinterpretation, Medien- und Kommunikationsforschung), Medientheorie, Psychotherapie- und Beratungsforschung, Kulturpsychologie, Milieu- und Kulturforschung, Vermögens- und Familienforschung, Beratung größerer Einheiten auf der Grundlage von Forschung (u.a. Stadtforschung und -beratung).

E-Mail: Aglaja.Przyborski@suttneruni.at

Inga Püster (geb. Rosemann)

Dr. des. Inga Püster hat an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Arbeitsbereich „Didaktik der englischen Sprache und Literatur“ promoviert. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung von Englischlehrpersonen, Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, Methodologie und Methoden rekonstruktiver Forschung.

E-Mail: inga.puester@gmx.de

Sebastian Schinkel

Dr. Sebastian Schinkel war zuletzt wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits-, Peer- und Familienforschung, Ungleichheitsforschung, Ethnografie und rekonstruktive Methoden.

E-Mail: sebastian.schinkel@uni-due.de

Miklas Schulz

Dr. Miklas Schulz vertritt seit dem Sommersemester 2019 die Professur Inklusive Pädagogik und Diversität an der Universität Duisburg-Essen. Er ist promovierter Soziologe, Medien- und Kommunikationswissenschaftler und arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover (beurlaubt). *Forschungsschwerpunkte*: Disability/Critical Blindness Studies und qualitative Methoden der Sozialforschung sowie Dispositivanalyse.

E-Mail: miklas.schulz@uni-due.de

Janine Stoeck

Dr. Janine Stoeck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung“ am Institut für Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits-, Familien und Bildungsforschung sowie rekonstruktive Forschungsmethoden.

E-Mail: janine.stoeck@paedagogik.uni-halle.de

Henrike Terhart

Dr. Henrike Terhart ist Akademische Rätin am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung in der Migrationsgesellschaft, neu zuwandernde Schüler*innen und Lehrkräfte, qualitative Sozialforschung und Bildanalyse.

E-Mail: henrike.terhart@uni-koeln.de

Saskia Terstegen

Dipl.-Päd. Saskia Terstegen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung und Differenz in der Migrationsgesellschaft, Macht und Subjektivierung in Bildungsinstitutionen, diskriminierungs- und rassismuskritische Perspektiven, Qualitative Sozialforschung, insbesondere rekonstruktive und post-strukturalistische Methodologien und Methoden.

E-Mail: terstegen@em.uni-frankfurt.de

Werner Vogd

Prof. Dr. Werner Vogd hat den Lehrstuhl für Soziologie an der Universität Witten/Herdecke. *Forschungsschwerpunkte*: Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung, Organisationssoziologie, Ethik, Religions- und Medizinsoziologie.

E-Mail: werner.vogd@uni-wh.de

Christina Winter

Christina Winter, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. *Forschungsschwerpunkte*: Sprachliche Bildung und pädagogische Professionalisierung unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik, Deutsch als Zweitsprache, Ethnografie und qualitative Forschungsmethoden.

E-Mail: christina.winter@uni-koeln.de

Anke Wischmann

Prof. Dr. Anke Wischmann ist seit 2020 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Methoden, Bildung und Ungleichheit (insbesondere rassistisch-kritische und intersektionale Perspektiven), erziehungswissenschaftliche Jugendforschung.

E-Mail: anke.wischmann@uni-flensburg.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 „.....“ (Oevermann et al., S. 36) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind). bei Literaturangaben: (vgl. Becker 1963, S. 34) (vgl. Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 97-102) bei drei gemeinschaftlichen Autoren (vgl. Oevermann et al., 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 Lehreraarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.
 - g. *Literaturnachweise von Online-Dokumenten:*
Walker, J.R. (1998): Basic CGOS Style. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)
10. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
- a. die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
 - b. Namenszusätze (von, de) zum Vornamen geschrieben werden, also für Hella von Unger (2013): Unger, H.v. (2013)
 - c. die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54–62),
 - d. mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden, (also nicht: 2013, 2013a, 2013b – sondern: 2013a, 2013b, 2013c)
 - e. bei Zeitschriften Jahrgänge und Heftnummern deutlich unterschieden werden, z. B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1–20.
 - f. keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
 - g. alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).
11. **Hervorhebungen** im Text sind **kursiv** zu schreiben.
12. Es ist auf eine **einheitliche Verwendung von typographischen Anführungszeichen** (nicht gerade Zollzeichen, sondern deutsche Anführungszeichen 99 unten – oben 66: „...“ bzw. „...“) sowie die Differenzierung zwischen Trennstrich (-) und Gedankenstrich (–) zu achten.
13. **Gebräuchliche Abkürzungen** wie z.B., ca., u.a. usw. können verwendet werden, andere sind nur bei **Institutionennamen** erlaubt, wenn diese Abkürzungen **im Text eingeführt** werden. Z.B.: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [...] Das DIE weist darauf hin [...].
14. Die **Abkürzungen aus mehreren Worten** sollen **ohne Leerzeichen** geschrieben werden (also z.B.; u.a.; Frankfurt a.M.)
15. **Tabellen und Grafiken sind dem Manuskript gesondert beizulegen.** Im Manuskript ist die Stelle zu markieren, an der sie eingefügt werden sollen. Der Textbezug auf Tabellen, Grafiken u. ä. sollte so formuliert sein, dass deren Platzierung frei gewählt werden kann: „(vgl. Tabelle 1)“, „Die Abbildung 1 zeigt ...“. Abbildungen müssen getrennt vom Text als reproduktionsfähige Vorlagen geliefert werden. Dazu gehören: ein Ausdruck, die Grafik-Datei in dem Programm, in dem sie erstellt wurde, sowie eine Kopie der Datei in einem gängigen und allgemein lesbaren Format (z. B. *bmp, *tif, *png, *jpg).
16. **Am Ende des Beitrages** soll ein **kurzer Hinweis auf den*die Autor*in** des 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:
- a. Uni Köln (ausführlich)
 - b. 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, D.C. (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 kommenden Hefte

- 2/2021
Qualitative Zugänge zu digitalisierten Körper- und Gesundheitspraxen
(Aglaja Przyborski und Thomas Slunecko)
- 1/2022
Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik
(Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Christine Wiezorek)
- 2/2022
Perspektiven und Chancen qualitativer Gesundheitsforschung
(Josephine Jellen und Heike Ohlbrecht)
- 1/2023
Unrechtserfahrungen und politische Traumatisierungen
(Jörg Frommer)
- 2/2023
Rekonstruktive Zugänge zu Ort und Region in der empirischen Sozialforschung
(Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann und Katja Ludwig)
- 1/2024
Qualitative empirische Forschung zur Sozialen Arbeit im Kontext von Rechtsextremismus / Ideologien der Ungleichwertigkeit
(Lisa Janotta und Johanna Sigl)
- 2/2024
Zusammenarbeit und Fertigung: Arbeitsgegenstände als Analysefokus zeitsensibler Praxisforschung
(Martina Kolanoski, Carla Küffner, Marlen Löffler und Clara Terjung)



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.)

Typenbildung und Dokumentarische Methode

Forschungspraxis und methodologische Grundlagen

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

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

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 in diesem 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

www.shop.budrich.de