

ZBBS

**Zeitschrift für qualitative
Bildungs-, Beratungs- und
Sozialforschung**

2/2001

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Themenschwerpunkt: Internetforschung

Winfried Marotzki/ Klaus Neumann-Braun	Qualitative Internetforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt	147
Christian Stegbauer	Von den Online Communities zu den computervermittelten sozialen Netzwerken. Eine Reinterpretation klassischer Studien.	151
Ulrich Wenzel	Computergestützte Kommunikation zwischen Interaktion und Interaktivität	175
Axel Schmidt/ Irena Brnic	Chatten – Fallstudien zur Verschränkung potenzieller Nutzungsmöglichkeiten und faktischer Aneignungsmuster	187
Katja Mruck/ Günter Mey	Wissenschaftliches Publizieren in Online- Zeitschriften: Über das schwierige Vertrautwerden mit einem neuen Medium	205

Allgemeiner Teil

Lars Løvli	Rereading Jürgen Habermas' „Strukturwandel der Öffentlichkeit“	223
Bernd Dewe	Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker: Grundlinien einer Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation	241
Michael Appel	Fremdheit als Problem und Chance in der Biographieanalyse: Die Reflexion eigener Feldforschungserfahrungen mit Hilfe des autobiographisch-narrativen Interviews im Kontext von Studiensituationen	265

Hans-Dieter König	Das Zerreden des Holocaust in der Schule. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin	289
Marcel Schilling	„Wenn du Spieler weiderentwickeln willst, dann schaffste das eigentlich mit verbalen Rundumschlägen überhaupt nit.“ Sportliche und pädagogische Konzepte sowie rhetorische Strategien von Fußballtrainern	319
Rezensionen		
Beate Kraus	Löw, Martina: Raumsoziologie	347
Ursula Rabe-Kleberg	Perspektive: Kind. Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspekti- ve. Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/ Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheits- forschung.	348
Autorinnen und Autoren		351

Winfried Marotzki/Klaus Neumann-Braun

Qualitative Internetforschung – Einführung in den Thementeil

Nimmt man Überblicksmonographien oder Sammelbände programmatischen Charakters als Indikatoren für die Etablierung eines neuen Forschungsfeldes, dann deuten Titel von Bänden wie z.B. „Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for Researching Online“ (Mann/Stewart [2000]), „Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the Net“ (Jones [1999]) oder „Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse“ (Batinic u.a. [Hrsg.] [1999]) darauf hin, dass sich unter den Begriffen „Online Research“, „Internet Research“ oder „Internet Forschung“ seit Beginn der neunziger Jahre eine neue Forschungsrichtung zu etablieren begonnen hat. Die ersten Studien, beispielsweise von Amy Bruckmann (1992), bezogen sich auf Kommunikationsverhalten und -strategien in MUDS und MOOs, aber auch schon auf Fragen der Identitätskonstitution im Cyberspace. Wie Sempsey (1997) in seiner resümierenden Sichtung der Forschungslage berichtet, wurden folgende Phänomene Gegenstand von Studien: disinhibition, gender differences, gender swapping, multiple identities, online addiction sowie friendliness. Wir wollen an dieser Stelle nicht die bisher kurze Geschichte der Internetforschung rekonstruieren, sondern lediglich darauf verweisen, dass von Anbeginn neben klassischen quantitativ orientierten Studien und Interaktionsanalysen auch qualitativ orientierte Forschungsdesigns zum Einsatz kamen. Sehr früh entwickelte sich eine ethnographische Aufmerksamkeit gegenüber sozialen Phänomenen im Internet (vgl. Clodius 1994, Correll 1995, Hine 1998). In dem Online-Journal „Cybersociology“ (<http://www.socio.demon.co.uk/>) sind seit Mitte der neunziger Jahre eine Reihe von guten Online Ethnographien erschienen.

Insgesamt kann also zu Recht von einer *Qualitativen Internetforschung* gesprochen werden (vgl. Sandhoff 2000). Im deutschsprachigen Bereich ist innerhalb sozialwissenschaftlicher Arbeiten, die der Internetforschung zuzurechnen sind, eine klare Trennung zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns nicht so deutlich auszumachen. Sinnvoller ist es, hier nach Themen zu unterscheiden. Innerhalb der thematischen Vielfalt empirischer Arbeiten können zwei Schwerpunkte registriert werden: Zum einen ist die Frage, ob sich durch neue Informationstechnologien neue Kommunikationsmodi her-

ausbilden, und was dies für Menschen bedeutet, in vielfältiger Weise bearbeitet worden (beispielsweise von Runkehl u.a. 1998, Frindte/Köhler 1999, Beißwenger 2000). Zum anderen konzentrieren sich viele Studien am Beispiel von Online Communities auf neue Sozialisationsphänomene im Internet (beispielsweise Wetzstein u.a. 1995, Thiedeke [Hrsg.] 2000, Thimm [Hrsg.] 2000, Stegbauer 2001). In dem vorliegenden Heft haben wir aus diesen beiden Schwerpunkten einige Arbeiten zusammen gestellt. Wir wollen durch diese Auswahl nicht die Vielfalt der bearbeiteten Themen beschneiden. Vielmehr begründet sich unsere Auswahl dadurch, dass bei einigen der vorliegenden Studien zu den beiden genannten Bereichen eine Annäherung hinsichtlich der Resultate zu verzeichnen ist, so dass bei aller Vorsicht gesagt werden kann, dass sich Forschungsergebnisse verdichten. Einige Konturen dieser Verdichtung sollen durch die ausgewählten Arbeiten demonstriert werden.

Christian Stegbauer nimmt in seinem Beitrag „Von den Online Communities zu den computervermittelten sozialen Netzwerken“ eine Reinterpretation der klassischen Studien von Howard Rheingold, Don Tapscott und Sherry Turkle vor. Er kommt zu dem Resultat, dass in diesen Studien die empirische Basis nicht solide genug sei und plädiert für einen undogmatischen breiten Forschungsansatz, der sowohl qualitativ wie auch quantitativ orientierte Forschungszugänge im Bereich der Internetforschung beinhalten müßte.

Ulrich Wenzel geht in seiner Arbeit „Computergestützte Kommunikation zwischen Interaktion und Interaktivität“ der Frage nach, wie die neuen Kommunikationsmodi im Internet die gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse verändern. Er wählt dabei, ähnlich wie Christian Stegbauer, den Weg der Rekonstruktion gegenwärtiger Debatten, wie sie sich in aktuellen Sammelbänden und Monographien niederschlagen. Weil Wenzel sehr stark den Stand der gegenwärtigen Forschungslage anhand einschlägiger Literatur rekonstruiert, haben die Herausgeber auch darauf verzichtet, in den Rezensionsteil dieses Heftes eine Sammelrezension aufzunehmen, wie es ansonsten üblich ist. Wenzel kommt zu dem Resultat, dass sich die Position, die in der Internetkommunikation neue Aspekte öffentlicher und privater Kommunikation sieht, empirisch durchzusetzen scheint.

Axel Schmidt und *Irena Brnic* untersuchen in ihrem Beitrag „Chatten – Fallstudien zur Verschränkung potenzieller Nutzungsmöglichkeiten und faktischer Aneignungsmuster“ verschiedene Arten, wie NutzerInnen das Medium Internetchat für ihre alltäglichen Bedürfnisse in Anspruch nehmen. Anhand von Fallbeispielen zeigen sie, wie das neue Medium mit den persönlichen Bedürfnissen nach identitätsrelevanter Kommunikation verknüpft wird, so dass sich die strukturdivergenten Kommunikationsmodi (face-to-face im Alltag und computervermittelt im Internet) angleichen würden. Insofern könne von einer „Veralltäglichung“ des neuen Mediums gesprochen werden.

Zur Abrundung der Thematik der Internetforschung haben wir Überlegungen zu dem Aspekt des Online-Publishing aufgenommen. Denn das Internet ist natürlich nicht nur ein neuer Sozialisations- und Kulturraum, sondern auch ein Medium, das für den wissenschaftlichen Austausch neue Möglichkeiten bereit hält. *Katja Mruck* und *Günther Mey* skizzieren in ihrem Beitrag „Wissenschaftliches Publizieren in Online-Zeitschriften: Über das schwierige Vertrautwerden

mit einem neuen Medium“ im internationalen Vergleich, wie langsam sich insbesondere deutsche WissenschaftlerInnen der neuen Möglichkeiten bedienen.¹

Literatur

- Batinic, B. u.a. (Hrsg.): *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen u.a. (Hogrefe). 1999
- Beißwenger, M.: *Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit*. Stuttgart (ibidem). 2000
- Bruckman, A.: *Identity Workshop: Emergent Social and Psychological Phenomena in Text-Based Virtual Reality*. 1992 Available: <ftp.media.mit.edu/pub/asb/papers/identity-workshop.rtf> (5.12.1996).
- Clodius, J.: *Ethnographic Fieldwork on the Internet*. In: *Anthropology Newsletter*, 35(9). 1994
- Correll S., *The ethnography of an electronic bar: the Lesbian Cafe*. *Journal of Contemporary Ethnography* 24(3), 270-298 1995.
- Frindte, W.; Köhler, Th. 1999: *Kommunikation im Internet*. Frankfurt a.M. (Peter Lang).
- Hine, Ch.: *Virtual Ethnography*. In: *International Conference: 25-27 March 1998, Bristol, UK IRISS '98: Conference Papers Proceedings* <http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper16.htm> (20.11.2000).
- Jones, St. (Ed.): *Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the Net*. London u.a. (Sage). 1999
- Mann, Ch.; Stewart, F.: *Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for Researching Online*. London u.a. (Sage). 2000
- Reips, U.- D. u.a. (Eds./Hrsg.): *Current Internet science - trends, techniques, results. Aktuelle Online Forschung - Trends, Techniken, Ergebnisse*. Zürich: 2000 Online Press. [WWW document]. Available URL: <http://dgof.de/tband99/>
- Runkehl, J.; Schlobinski, P.; Siever, T.: *Sprache und Kommunikation im Internet*. Opladen (Westdeutscher Verlag). 1998
- Sandhoff, G.: *Das interpretative Paradigma in der Onlineforschung*. In: Reips u.a. (Hrsg.) (2000). Internet: <http://dgof.de/tband99/> (10.1.2002).
- Sempsey, J.: *Psyber Psychology: A Literature Review pertaining to the Psycho/Social Aspects of Multi-User Dimensions in Cyberspace*. In: *Journal of MUD Research*. Volume 2, Number 1 (1997). Internet: <http://journal.tinymush.org/~jomr/> (1.10.2000).
- Stegbauer, Ch.: *Grenzen virtueller Gemeinschaft. Strukturen internetbasierter Kommunikationsforen*. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag). 2001
- Thiedeke, U. (Hrsg.): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag). 2000
- Thimm, C. (Hrsg.): *Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet*. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag). 2000
- Wetzstein, Th. A.; Steinmetz, L.; Dahm, Hermann; Lentjes, A.; Schampaul, St.; Eckert, R.: *Datenreisende. Die Kultur der Computernetze*. Opladen (Westdeutscher Verlag). 1995

1 Sandra Tiefel (Geschäftsstelle des Zentrums für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung in Magdeburg) war uns bei der Zusammenstellung und Drucklegung der Beiträge behilflich war. Ihr gilt an dieser Stelle unser Dank.

Christian Stegbauer

Von den Online Communities zu den computervermittelten sozialen Netzwerken. Eine Reinterpretation klassischer Studien.¹

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz setzt sich kritisch mit unterschiedlichen Studien zu virtuellen Gemeinschaften auseinander und diskutiert methodologische Konsequenzen. Der Autor beschreibt zunächst, was allgemein unter „virtuellen Gemeinschaften“ verstanden wird. Dabei zeigt sich, daß zahlreiche Autoren gerade aus den technischen Medieneigenschaften Konsequenzen für die Sozialität ableiten. Über die anschließende Erörterung des klassischen soziologischen Gemeinschaftsbegriffs und klassischer Studien zu internetbasierten Communities, entwickelt Christian Stegbauer seine Kritik an den diskutierten Studien: Die prominenten Autoren betrieben mit den von ihnen vorgestellten empirischen Fakten eine Kommunikation anhand von Beispielen, die nicht als seriöse Empirie bezeichnet werden könne. Eine solche Herangehensweise zeige Defizite, die zu einseitigen und ideologischen Interpretationen führe. Einige der aufgezeigten Fehlinterpretationen könnten durch eine die Gesamtstruktur berücksichtigende Analyse, wie sie durch die Methoden der Netzwerkanalyse ermöglicht wird, vermieden werden. Allerdings sei eine solche strukturalistische Betrachtung ohne Erschließung von Bedeutungen ebenfalls einseitig. Und so steht am Ende die Forderung, die verschiedenen methodologischen Paradigmen zu integrieren, d.h. unterschiedlicher Methoden miteinander zu kombinieren.

Abstract

This article deals with a variety of studies concerning virtual communities and methodological consequences, in a critical manner. The author first describes „virtual communities” in a general understanding, where numerous authors demonstrate consequences for the sociality caused by technical characteristics of media. Next, the conception of classical sociological community and classical studies to Internet based communities will be debated. Christian Stegbauer developed a criticism to the discussed studies: prominent authors have practised communication based on empirical facts by examples which could not be denoted as serious empirical data. Such handling would also show deficits that would fall into an ideological and a partial interpretation. Few of the shown misinterpretation could be avoided by analysis of the whole structure such as e.g. the methods of the network analysis. Such a textual point of view without the understanding of the meaning is certainly limited also. In conclusion, the researchers make a claim that different methodological paradigms should be integrated, that is to say different methods should be combined.

1. Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag erfolgt zunächst eine Beschreibung dessen, was allgemein als „virtuelle Gemeinschaften“ bezeichnet wird. Diese Charakterisierung stellt vor allem die technischen Medieneigenschaften in den Mittelpunkt. Zahlreiche Autoren leiten aus diesen Eigenschaften Konsequenzen für die Sozialität ab. Dann folgt eine Erörterung des klassischen soziologischen Gemeinschaftsbegriffs und klassischer Studien zu internetbasierten Communities.

Die vorgestellten prominenten Autoren zu virtuellen Gemeinschaften betreiben mit den von ihnen vorgestellten empirischen Fakten eine Kommunikation anhand von Beispielen, die nicht als seriöse Empirie bezeichnet werden kann. Es wird gezeigt, dass eine solche Herangehensweise Defizite aufweist und zu einer einseitigen und ideologischen Interpretation führt. Eine die Gesamtstruktur berücksichtigende Analyse würde vor einigen der aufgezeigten Fehlinterpretationen schützen. Allerdings ist eine solche strukturalistische Betrachtung ohne Erschließung von Bedeutungen ebenfalls von Gefahren bedroht. Am Ende steht die Forderung die verschiedenen methodologischen Paradigmen zu integrieren; es wird die Kombination unterschiedlicher Methoden eingefordert.

2. Technik und virtuelle Gemeinschaften

Will man sich einer soziologischen Analyse des Themas „virtuelle Gemeinschaften“ nähern, ist eine Betrachtung der technischen Grundlagen unabdingbar, denn die technischen Eigenschaften begrenzen den Handlungsraum. Das „Phänomen“ virtueller Gemeinschaften beruht auf unterschiedlichen Softwareprogrammen, die für die Medieneigenschaften konstitutiv sind. Die unterliegende Software teilt lediglich das Internet als Transportinfrastruktur. Die Medien sind an bestimmte Anwendungsprotokolle und dazugehörige Anwendungsprogramme geknüpft.

Im allgemeinen geht man davon aus, dass die folgenden vier Medien gemeinschaftsbildendes Potential besitzen: Newsgroups, Mailinglisten, Chat und Mud. Mit der Zeit verändern sich diese relativ alten² Medien, sie werden technisch weiterentwickelt. Die im folgenden beschriebenen Medien stellen daher lediglich variable Grundformen dar. Grob kann man die Medien in eher themenorientierte Diskussionsgruppen wie Newsgroups und Mailinglisten einteilen und in eher zum spielerischen Umgang konzipierte Chats und Muds.³

Newsgroups lassen sich von sog. Newsservern der Internetprovider abrufen, die die dezentrale Verteilung der Usenet-Newsgroups sicherstellen. Der Internetbrowser besitzt eine Funktion mit dem Namen „Newsgroup“, „News lesen“ oder ähnliches. Hierunter findet sich die sog. Newsgrouphierarchie, die nach Kategorien und kurzen Inhaltsbeschreibungen die einzelnen Listen ordnet. Diese ursprünglich im akademischen Kontext entstandenen Gruppen wurden für das WWW angepasst und finden sich dort häufig mit einem kommerzialisierten Touch, in der Nähe von Werbebannern oder Handels- bzw. Herstellerseiten.⁴ Allen Newsgroups ist gemein, dass man die Nachrichten, die nur durch die Betreffzeile und den Autorennamen gekennzeichnet werden, aktiv abrufen muß. In

vielen dieser Gruppen sind mehrere Hundert, oft in die Tausende gehende Nachrichten abrufbar. Um ein wenig Ordnung herzustellen, lassen sich die Nachrichten mit vielen der Newsleseprogramme (sog. Newsreader) nach Bezügen anordnen. Auf diese Weise kann anhand des sog. Threads ein Kommunikationsgang leicht nachgezeichnet werden und interessierende von weniger interessierenden Themen geschieden werden.

Beim zweiten potentiell „gemeinschaftsbildenden“ Medium handelt es sich um Mailinglisten. Mailinglisten können als E-Mail Verteiler beschrieben werden. Ähnlich wie die Newsgroups werden auch diese durch ein Thema charakterisiert. Es wird zwischen moderierten und unmoderierten Mailinglisten unterschieden. Allen gemeinsam ist ein Verwaltungsprogramm, welches die Verteilung der Nachrichten und die Administration der Teilnehmer (Steuerung erfolgt weitestgehend über Befehle, die per E-Mail übermittelt werden) erleichtert. Um die an die Liste gesendeten Nachrichten zu empfangen, ist eine einmalige Aktion notwendig: Die Subskription mittels einer Nachricht.

Die technischen Eigenschaften legen die Inhalte noch in keinster Weise fest, allerdings wird normalerweise hinsichtlich des Merkmals synchrones und asynchrones Medium unterschieden. Bei den beiden vorgenannten asynchronen Medien ist nicht die gleichzeitige Anwesenheit der Teilnehmer notwendig, die Beiträge werden zeitversetzt versendet. Bei Chat und Mud hingegen ist eine gleichzeitige Anwesenheit notwendig (sychrone Medien).

Chat ist zur gleichzeitigen Kommunikation mittels der Tastatur gedacht. Dort können mehrere Teilnehmer in einem „Chatraum“ miteinander kommunizieren. Wenn über Flirt- und Kennenlernmedien berichtet wird, geht es zumeist um Chat. Oft wird auch über die üblich gewordenen Akronyme und Emoticons berichtet, die zum einen den Eingabeaufwand abkürzen⁵ und zum zweiten, eine Möglichkeit darstellen sollen, explizit Gefühle über ein auf Schriftlichkeit reduziertes Medium auszudrücken. Chat gilt als eine Art Kombination von mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Neben dem klassischen rein textbasierten Internetrelay Chat, gibt es zahlreiche weitere Formen, etwa solche, die Teilnehmer mittels eines Avatars, einer künstlichen mit (Identitäts-)Requisiten ausgestatteten Figur durch eine programmierte Kulisse bewegt. Der visuell arme Austausch von Texten wird auf diese Weise durch bewegte (-liche) Bilder ergänzt.

Bei sogenannten Muds handelt es sich um Multi-User Dungeons, internetbasierten Phantasy-Spielen. Hier schlüpfen die Spieler in bestimmte Rollen. Um die Regeln zu erlernen, sind zumeist längere Spielphasen notwendig. Auch hier finden sich neben rein textbasierten Muds auch sog. Moos, die über eine graphische Oberfläche verfügen, wobei gleichwohl die Kommunikation mittels der Computertastatur, also textbasiert erfolgt.

Einerseits lassen die unterschiedlichen Medien aufgrund ihrer technischen Eigenschaften jeweils nur ein begrenztes Verhaltensspektrum zu, andererseits entwickelten sich unterschiedliche Nutzungsideen für die vorgestellten Medien, die zu einer Herausbildung von spezifischen Normen führte, so dass die Medien in der Diskussion und der empirischen Betrachtung getrennt werden müssen.

Ein Unterschied zu den klassischen Medien interpersonaler Kommunikation (Telefon, E-Mail, Fax) ist, dass sich in den „Community-Medien“ mehrere Personen gleichzeitig erreichen lassen. Diese Möglichkeit ist für Medien interper-

sonaler Kommunikation, relativ neu (abgesehen von Telefon- und Videokonferenzen). Hierin kann das gemeinschaftsbildende Potential der Medien gesehen werden. Im übertragenen Sinne können die Medien damit als potentielle „Sozialräume“ betrachtet werden. In solchen Sozialräumen spielen sich Veränderungen in den Beziehungen der Beteiligten ab. Es findet sich ein „Aufeinanderzu“ und ein „Voneinanderweg“ also soziale Prozesse.⁶ Während die sozialen Prozesse der Annäherung und Entfernung zwischen den Beteiligten durchaus „real“ sind, ist der Raum, in dem diese stattfinden, imaginiert und damit virtuell.

Viele veröffentlichten Ideen zur Gemeinschaftsbildung beruhen vor allem auf einer Erweiterung der technischen Grundlagen ins Soziale. Dies führt zu einer Entgrenzungsrhetorik, die vielfach von einer Überwindung von räumlichen Grenzen aufgrund der distanzüberbrückenden Eigenschaft von Medien ausgeht; wegen des Fehlens von Hinweisen auf strukturierende askriptive Eigenschaften wird von einer größeren Gleichheit unter den Teilnehmern und aufgrund von im Medium fehlenden Sanktionsmöglichkeiten und der postulierten freien Wahl von „Identitäten“ und „Bindungen“ von einer Unverbindlichkeit von Sozialbeziehungen ausgegangen.

Howard Rheingold, auf den der Begriff der Virtuellen Gemeinschaft („virtual community“) zurückgeht, definiert diese folgendermaßen: *„Virtuelle Gemeinschaften sind soziale Zusammenschlüsse, die dann im Netz entstehen, wenn genug Leute diese öffentlichen Diskussionen lange genug führen und dabei ihre Gefühle einbringen, so dass im Cyberspace ein Geflecht persönlicher Beziehungen entsteht“* (Rheingold 1994: 16).⁷

Die Definition, die eine Zusammenfassung seiner persönlichen Erfahrung mit dem Computernetzwerk „The Well“ in Kalifornien darstellt, ist aus sozialwissenschaftlicher Perspektive defizitär und läßt zu viel Spielraum für Spekulationen. Es wird nicht zwischen den dargestellten Medien unterschieden, es fehlt die Idee einer internen Struktur des Kommunikationsraumes und sie legt eine Aufhebung der strukturierenden Eigenschaften von realen Räumen nahe.⁸

3. Virtuelle Gemeinschaften und soziologischer Gemeinschaftsbegriff

Im folgenden Abschnitt werden Begriffsdefinitionen diskutiert. Das Ergebnis der Abwägung der Bedeutung klassischer Begriffe der Gemeinschaft, der Gruppe und auch modernerer Gemeinschaftsinterpretationen führt zu einem Plädoyer für einen Netzwerk-begriff.

Wenn in der Soziologie von Gemeinschaft die Rede ist, fällt den meisten (nicht nur im deutschen Kontext) der Name Ferdinand Tönnies ein. Ferdinand Tönnies kann mit seiner Schrift „Gemeinschaft und Gesellschaft“, die zuerst 1887 erschien (hier zitiert nach 1965) als einer der Begründer der Soziologie angesehen werden. Sein zentrales Thema war die Moderne, die mit der Industrialisierung die Menschen von ihren Wurzeln in traditionellen Beziehungen abschnitt. Mit Tönnies Gemeinschaftsbegriff wird zumeist, im moderneren sozialwissenschaftlichen Jargon würde man sagen, eine Multiplexität der Beziehun-

gen verbunden. Damit ist gemeint, dass Bindungen aus heute differenzierten Lebensbereichen und sozialen Kreisen noch nicht ausdifferenziert sind. Dort, wo man lebt, arbeitet man auch; ein Einkauf in einem Laden auf dem Lande beispielsweise ist immer mehr als die reine Transaktion. Es ist gleichzeitig eine Gelegenheit zum Klatsch über gemeinsame Bekannte (Bergmann 1987) und damit Ausweis einer vielfältigen Einbettung der Akteure.

In den zumeist thematisch begrenzten und regulierten (Netiquetten) Kommunikationsforen ist die Herausbildung von engen, multiplexen Beziehungen kaum zu erwarten, ja nach der Netiquette⁹ als „off topic“ praktisch ausgeschlossen. Eine Gemeinschaft, in Anlehnung an den Gemeinschaftsbegriff der klassischen deutschen Soziologie kommt damit wohl kaum in Frage, obgleich Tönnies bei der Formulierung seiner Sichtweise auf Gemeinschaften zwischen den drei Formen (von 1 bis 3 immer schwächer werdenden): 1. Gemeinschaft des Blutes, 2. Gemeinschaft des Ortes und 3. geistige Gemeinschaft unterschied. Die geistige Gemeinschaft war vor allem für religiöse Beziehungen, aber auch Freundschaften gedacht, würde aber am ehesten auch auf virtuelle Gemeinschaften anwendbar sein.¹⁰

Die vielfältige Lebensbereiche umschließenden engen Bindungen, die bei Tönnies Grundlage der Vergemeinschaftung sind, können dennoch kaum, als Vorbild für „virtuelle Gemeinschaften“ dienen. Will man den Gemeinschaftsbegriff erhalten, müßte man sich einer weit weniger voraussetzungsreichen Definition bedienen.

Eine solche Definition erhielt mit der Rezeption des Buches „The Virtual Community“ von Howard Rheingold (1994) Eingang in die Diskussion. Die Definition wurde bereits am Ende des vorstehenden Abschnitts vorgestellt. Mit Rheingolds „virtueller Gemeinschaft“ fand der amerikanische Gemeinschaftsbegriff in die deutsche Diskussion Eingang, womit gleichzeitig einige Verwirrung entstand. Während in Langenscheidts „Großem Englischen Wörterbuch“ Community mit Gemeinschaft oder Gemeinde übersetzt wird, finden sich neben den genannten Übersetzungen beim Übersetzungsdienst LEO¹¹ auch die Übersetzungen „die Gemeinsamkeit“ und „die Gesellschaft“. Letztere Auskunft ist unergiebig, wenn man diesem Begriff im Sinne von Ferdinand Tönnies nachspüren will, zumal bei ihm Gemeinschaft und Gesellschaft als Gegensätze behandelt werden. Näher liegt schon eine andere Interpretation, die sich eines Analogons aus dem Vergleich von Freundschaftsbeziehungen bedient. Hierbei ist die Freundschaftsdefinition, wie sie in Deutschland vorgezogen wird, eine, die mit „close-friendship“, im Gegensatz zu eher lockeren Verbindungen, die in Amerika offenbar vorherrschend sind,¹² beschrieben werden kann. Es liegt nahe, auch hinsichtlich des Gemeinschaftsbegriffes ähnliche Unterschiede zu vermuten. Wenn dem so ist, erscheint die amerikanische Gemeinschaftsdefinition mit der klassischen deutschen Definition als nicht kompatibel.

In letzter Zeit wurden modernere Vorschläge für eine Gemeinschaftsdefinition vorgelegt. Ein interessanter Vorschlag, kommt von Craig Calhoun (1991). Er unterscheidet vier verschiedene Typen von Gemeinschaften¹³ und versucht damit eine Veränderung der Beziehungen von direkten Beziehungen mit „wirklichen“ Gemeinschaften hin zu vermehrt indirekten Beziehungen mit imaginierten Gemeinschaften¹⁴ aufzuzeigen. Leider ist Calhouns Klassifikationsschema

alles andere als klar; tatsächlich stellt es sogar zwei verschiedene Schemata mit jeweils vier Kategorien dar. Interessant ist dennoch die Erweiterung des Gemeinschaftsbegriffs bis hin zu sogenannten „imaginierten Gemeinschaften“, wie sie typischerweise in Solidaritätsbeziehungen aufgrund von gleichartigen Zuschreibungen zu finden sind. Als Beispiele könnte man hier die „Gemeinschaft“ der Motorradfahrer, der Anhänger eines Fußballclubs, der Frauen untereinander, der Angehörigen einer Nationalität etc. nennen.

Eine solche Gemeinschaftsdefinition würde auf jeden Fall auch die imaginierten Beziehungen von Teilnehmern an internetbasierten Kommunikationsforen oder Chatkanälen umschließen. Allerdings stellt sich hier das Problem, dass die Grenzen einer solchen imaginierten Gemeinschaft beliebig sind und je nach Kontext wechseln können. Weit wichtiger für den hier behandelten Gegenstand ist jedoch, dass wenn man die Definition der imaginierten Gemeinschaft für die Erklärung von „virtuellen“ Gemeinschaften heranzöge, die *gleichzeitig* existierenden engeren Beziehungen nicht integriert werden können. Zudem ist nicht gesagt, ob überhaupt die anderen Teilnehmer eine solche Gemeinschaft imaginieren.

Mittels dieser Versuche scheint es zwar möglich, auch die entfernteren Beziehungen, wie sie vielfach in virtuellen Gemeinschaften vorzufinden sind, unter den Gemeinschaftsbegriff einzuordnen, die Schärfe des traditionellen Tönniesschen Gegensatzpaares wäre damit aber aufgeweicht und der ursprünglichen Analyse der Sinn genommen.

Wollte man eine Rettung des Gemeinschaftsbegriffs vornehmen, könnte man bei diesen Gemeinschaftsdefinitionen den Vorteil, auch mit weniger engen Beziehungen zurecht zu kommen, anführen. Zumeist sehen allerdings auch die modernen, vielschichtigeren Gemeinschaftsdefinition, die unterschiedliche Bindungstypen definieren, lediglich einen einzigen Bindungstyp für jeweils eine typische Beziehung vor. Sei es die imaginierte Gemeinschaft für die Beziehung zwischen Bürgern eines Staates¹⁵ oder die primären Bindungen in einer Gruppe. Beides gleichzeitig ist nicht vorgesehen. Betrachtet man aber internetbasierte Foren, dann finden sich in ein und demselben Forum gleichzeitig Teilnehmer, die untereinander gut bekannt sind, und solche, die nur mal reinschauen wollen.¹⁶

Wenn der klassische Gemeinschaftsbegriff unzutreffend ist, könnte man schließlich auf die Idee verfallen, dass ein Term mit geringeren Voraussetzungen die mittels der Medien konstituierbaren Beziehungen angemessener beschreiben kann. Hier liegt ein Rekurs auf den Gruppenbegriff nahe. Die wahrscheinlich bekannteste Gruppendefinition stammt von Homans. Er kennzeichnet (Homans 1960: 29) eine Gruppe als eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander Umgang haben und deren Anzahl so gering ist, dass *„jede Person mit allen anderen Personen in Verbindung treten kann, und zwar nicht nur mittelbar über andere Menschen, sondern von Angesicht zu Angesicht. Die Soziologen nennen dies eine Primärgruppe (primary group). Bei einem zufälligen Zusammentreffen flüchtiger Bekannter sprechen wir nicht von einer Gruppe.“*¹⁷

Das Kriterium, auf einfache Weise miteinander in Kontakt treten zu können, scheint auf den ersten Blick aufgrund der technischen Grundlagen leicht erfüll-

bar zu sein – bei Betrachtung der schier großen Größe vieler internetbasierter Kommunikationsforen, ist allerdings erkennbar, dass die Voraussetzung zu stark ist, um von allen Teilnehmern erfüllt werden zu können.¹⁸ Ähnlich steht es um das Face-to-face-Kriterium, auch dieses wird nicht erfüllt, letztlich handelt es sich bei einer Vielzahl von Teilnehmern um ein zufälliges Zusammentreffen (nicht einmal flüchtiger) Bekannter. Homans Gruppendifinition erscheint damit ebenfalls als unangemessen.

Mertons Gruppenbegriff ist, was die Stärke und Häufigkeit der Interaktion betrifft, weniger voraussetzungsreich. Er legt drei Merkmale zugrunde, die erfüllt sein sollen: 1. Eine Reihe von Personen muss in einem bestimmten, etablierten Muster miteinander interagieren. 2. Eine Person muss sich selbst als Mitglied begreifen. Wobei „*they have patterned expectations of forms of interaction which are morally binding on them and on other „members,” but not those regarded as „outside“ the group.*“ (Merton 1957: 340). D.h. mit der Mitgliedschaft gehen Verhaltenserwartungen einher. 3. Außenstehende sollen erkennen, ob eine Person Mitglied einer Gruppe ist oder nicht. Allerdings schränkt Merton dieses Kriterium in einer Hinsicht ein: „*In the case of formal groups, these definitions tend to be explicit; in the case of informal groups, they are often tacit, being symbolized by behavior rather than expressed in so many words.*“ (Merton 1957: 340). Auch hier scheinen die Voraussetzungen zunächst gegeben zu sein. Das erste Kriterium, dass in einer typischen Weise kommuniziert wird, trifft sicher auf „virtuelle Gemeinschaften“ zu, zumal Außenstehende ohne eine gewisse Kenntnis von Akronymen, Emoticons und oft auch von Interna über vorangegangene Kommunikation, dem Geschehen nicht folgen können. Auch die anderen Kriterien passen auf den ersten Blick: Viele Teilnehmer begreifen sich selbst als Mitglied und Außenstehende können erkennen, dass diejenigen, die ihre Zeit vor dem Computer mit der Beschäftigung mit solchen Foren verbringen, solchen Gruppen angehören. Allerdings stellt sich auch hier die Frage, ob sich gelegentliche Teilnehmer und solche, die sich gar nicht aktiv beteiligen, als zugehörig zur „virtuellen Gruppe“ bezeichnen würden.

Will man nicht auch noch den Gruppenbegriff aushöhlen, erscheint dieser daher ebenfalls als unangemessen, um die Beziehungen innerhalb internetbasierter Kommunikationsgruppen zu beschreiben. Es stellen sich Fragen, wie: Inwieweit ist eine äußere (formelle) Gruppe (Homans 1960) von einer inneren (informellen) Gruppe zu trennen? Kann man eine Schulklassen als eine Gruppe bezeichnen oder einen Raum, der mehrere Gruppen (oder Subgruppen) beherbergt? Angesichts dieser Schwierigkeiten ist ein Konzept willkommen, mit dem man die Unterschiedlichkeit der Beziehungen zunächst einmal beschreiben kann.

Ein solches Konzept stellt die Netzwerkanalyse zur Verfügung. Barry Wellman (1996) etwa erachtet es als zielführender von sozialen Netzwerken zu sprechen. Netzwerkkonzepte besäßen eine Reihe von Vorteilen: Sie seien weit offener. Sie umschlossen dabei auch die Möglichkeit einer Gruppenbildung. „*In social network analysis, a group is an empirically discovered structure*“ (Garton et al. 1997: 8). Mittels der netzwerkanalytischen Konzepte lassen sich unterschiedliche Strukturen, etwa Gruppen bzw. Subgruppen im Kommunikationsraum zusätzlich qualifizieren. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass nicht nur Be-

züge zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern in die Betrachtung einbezogen werden, zusätzlich kann die Untersuchung auf eine höhere Stufe gehoben werden, indem Beziehungen, bzw. ihr Fehlen zwischen sozialen Positionen und Gruppen oder Subgruppen analysiert wird. Auch der Versuch, den Gemeinschaftsbegriff zu retten, indem man ihn als graduell bezeichnet (Müller 1999, Heintz & Müller 1999), scheint kaum aufzugehen. Wenn man den Gemeinschaftsbegriff so weit dehnt, dass er sowohl das Ego und seine untereinander unverbundenen Alteri, als auch eng untereinander verknüpfte Akteure umfasst, verliert er seine Konturen völlig.

Dies führt zu der Überlegung, dass nicht eine a priori Festlegung über den Typ von Beziehungen erfolgen sollte, sondern dass die Frage, welche Beziehungen in virtuellen Gemeinschaften entstehen und bestehen und wie es mit den Beziehungen weitergeht, eine empirische Frage sein sollte. Das Werkzeug, um solche Fragen zu beantworten, stellt die Netzwerkanalyse bereit. Hier können Sozialbeziehungen hinsichtlich verschiedener Ausprägungen klassifiziert werden (allerdings muß das Untersuchungskollektiv in irgendeiner Weise abgrenzbar sein oder abgegrenzt werden) (Wellman 1996; Garton et al. 1997). Am Ende wird also für eine Netzwerkperspektive zu plädieren sein.

4. Ergebnisse und Vorgehensweisen in klassischen Studien

Wenn die Netzwerkanalyse das adäquate Mittel zur Analyse der Beziehungsstruktur von Online-Communities darstellt, dann ist es sinnvoll, zunächst einmal den Ertrag von anderen Vorgehensweisen zu betrachten und die Ergebnisse später mit dem formalen Vorgehen der Netzwerkanalyse zu vergleichen. In diesem Abschnitt soll daher zunächst exemplarisch das Vorgehen von drei prominenten Autoren dargestellt werden. Die drei Bücher erreichten allesamt hohe Auflagenzahlen und können hinsichtlich der Anzahl der Zitierungen durchaus als „Klassiker“ des Bereiches Internetforschung gelten. Die drei Werke sollen mit dem Ziel vorgestellt werden, Probleme, die bei dieser Art von Kommunikation von Beispielen auftreten, aufzuzeigen. Hierbei geht es weniger um eine vollständige Darstellung, als um das Schildern von typischen Vorgehensweisen und den davon abgeleiteten Schlüssen.

Es handelt sich um das Buch „Virtuelle Gemeinschaft“ von Howard Rheingold, Sherry Turkles „Leben im Netz“ und Don Tapscotts „Net Kids“.

Alle drei Autoren leben in Nordamerika. Die einzige (echte) Wissenschaftlerin in einem engeren Sinne ist Sherry Turkle, die eine Professur für Wissenschaftssoziologie am Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Boston inne hat. Howard Rheingold ist Journalist und Don Tapscott ist Wirtschaftsberater in Toronto und gilt als „Cyber-Guru.“

Howard Rheingold

Howard Rheingold, dessen Buch wohl in Bezug zu „virtuellen Gemeinschaften“ im Internet zu den am meisten zitierten zählt, bedient sich in seinen Schilderungen seiner eigenen Erfahrung, die er als stark involvierter „teilnehmender Beobachter“ im kalifornischen Computernetzwerk „The Well“¹⁹ sammelte. Die gesamte Empirie besteht aus persönlichen Eindrücken, die zu der vorne vorgestellten Definition seines Begriffes einer „virtuellen Gemeinschaft“ verdichtet wurden.

In seiner Definition wird nicht zwischen dem Kommunikationsraum (als Sozialraum) und Grenzen der Beteiligung unterschieden. Ausgehend von einem einzelnen virtuellen Treffpunkt (das Computernetz „Well“) und von den persönlichen Erfahrungen unterstützt durch unsystematische Beobachtungen wird hier über alle Teilnehmer generalisiert. Unterstützung, gegenseitige Gefühle, Beziehungen entstehen jedoch nur zwischen jenen Personen, die sich intensiv beteiligen. Rheingold zählt das persönliche Treffen ebenfalls zur virtuellen Gemeinschaft²⁰ - dies widerspricht jedoch der gleichzeitig geäußerten These von der Aufhebung von Raum und Zeit,²¹ wenn zur Konstitution und zur Stützung von Beziehungen gemeinsame Treffen erforderlich sind. An diesem Problem zeigt sich aber auch, dass bestenfalls ein kleiner Teil der gesamten Teilnehmerschaft von „Well“ als Gemeinschaft bezeichnet werden kann. Auch Rheingolds Gemeinschaftsdefinition, obgleich weit entfernt von der idealtypischen, stark voraussetzungsreichen Definition von Tönnies erweist sich also keineswegs als hinreichend. Hinsichtlich des von Rheingold betrachteten Netzwerkes „Well“ bleibt anzumerken, dass es sich dort gerade um lokal rückgebundene Beziehungen handelt. Die meisten der Teilnehmer von Well wohnten in einem näheren Umkreis (San Fransisco Bay).

Don Tapscotts „Net Kids“

Tapscott beginnt sein Buch mit der Beobachtung einer Unterhaltung seiner neunjährigen Tochter mit einer Urlaubsfreundin über die Möglichkeit, per Computer weiterhin in Kontakt zu bleiben. Er behauptet, die Heranwachsenden seien die erste Generation, die in diesem jungen Alter gebildeter seien als ihre Eltern. Die von Tapscott gewählten Bezeichnungen „Net Kids“, „Netz-Generation“ oder „Generation N“ beziehen sich auf alle im Jahre 1999 zwischen zwei und zweiundzwanzig Jahre alten Kinder und Jugendlichen, obgleich der Großteil von ihnen noch keinen direkten Zugang zu den digitalen Medien hat, besitzt diese Gruppe weitreichende Erfahrungen mit Videospielen. Aus der Zunahme der Verbreitung von Internetzugängen wird geschlossen, dass in wenigen Jahren der größte Teil der Jugendlichen auch über Interneterfahrungen verfügt (Tapscott 1998: 19). Hauptsächliche Grundlage des Buches bildet die „Zusammenarbeit“ mit mehr als 300 Jugendlichen der „Generation N“, die über ein Jahr lang digital in einer Reihe von „Growing up Digital“-Foren ihre Meinung, Erfahrungen und persönlichen Erkenntnisse einbringen konnten. Die „Gesprächsforen“ wurden von der „New Paradigm Learning Corporation“ an der

York University und dem FreeZone Network, der Cyberheimat von damals rund 15.000 Mitgliedern der Netz-Generation, betreut (Tapscott 1998: 22).²² Den Kern des Buches bilden aber Beobachtungen in Chatrooms und Newsgruppen. Hier werden immer wieder einzelne Zitate herausgenommen, um bestimmte Aussagen zu belegen. Es geht dabei um Themenbereiche wie Kennenlernen, Cyber-Freundschaften, Netiquette, Schule und Lernen, Spielen, die besondere Sprachform etc. Aus diesen Beobachtungen in den „Gemeinschaften“ und daraus einzeln zitierten Kommunikationssequenzen werden zehn kulturelle Merkmale der Netz-Generation herausdestilliert (Tapscott 1998: 103f):²³

1. Ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Autonomie: Sie seien in einer aktiven Rolle als Informationssucher. Ein Beispielzitat eines Jugendlichen: „Ich glaube, daß sich die Kids heute deshalb viel offener ausdrücken können, weil es für sie kein Drama ist, sich mit einer abweichenden Meinung unbeliebt zu machen.“ (Tapscott 1998: 103).
2. Sie verfügten über eine „emotionale und intellektuelle Offenheit“, was sich daran zeige, dass sie Online-Journale herausgäben, eigene Homepages und im Chatroom ihre innersten Gedanken preisgäben.
3. Die N-Generation kümmere sich um die Integration von sozialen Anliegen in die Technik, wobei diese durch ihre Beteiligung an internationalen virtuellen Gemeinschaften global orientiert seien. Zitat einer 13jährigen aus Neuseeland: „Ich finde, wir haben da eine tolle Möglichkeit, neue Leute und verschiedene Kulturen kennenzulernen.“ (Tapscott 1998: 104)
4. Freie Meinungsäußerungen ohne Tabus: Ohne Netz würden die Jugendlichen niemals mit einer solchen Bandbreite an Meinungsäußerungen konfrontiert. Zitat eines 15 Jährigen: „Ich weiß, dass ich ein Recht auf unzensurierten Zugang zur Internetkultur habe und dazu gehören auch umstrittene Sites. Würden meine Eltern oder andere Leute versuchen, hier eine Zensur einzuführen, fände ich bestimmt eine Möglichkeit, sie zu umgehen.“ (Tapscott 1998: 106).
5. Das Thema Innovation sei für die beschriebene Generation allgegenwärtig; man suche laufend nach Verbesserungen.
6. Die zur Generation N Zugehörigen legten Wert darauf reifer zu sein, als die Erwachsenen glauben. Zitat eines 14jährigen: „Wenn ich mich an den Computer setze, weiß am anderen Ende keiner, dass ich noch nicht erwachsen bin. Erst wenn sie sich einen ersten Eindruck von mir verschafft haben, sag ich ihnen, daß ich vierzehn bin. Dann respektieren sie mich.“ (Tapscott 1998: 107).
7. Der Generation N gehe es darum, nachzuforschen und hinter die Fassaden zu blicken. Sie wollten die verwendeten Programme verstehen.
8. Unmittelbarkeit und Echtzeit: Die Kinder des Digitalzeitalters erwarteten, dass alles rasch geschieht, weil sie in ihrer Welt auch alles rasch erledigten (Tapscott 1998: 111).
9. Die Netzgeneration sei den Interessen von Unternehmen abgeneigt, sie wollten nicht auf Informationen aus nur einer Quelle vertrauen und sich stattdessen eine Vielfalt erhalten. Zitat eines Jugendlichen: „90 Prozent des gesamten Fernsehens aber auch neunzig Prozent von Microsoft sind schlecht.

Kein Mensch mag dieses Unternehmen, das dem reichsten Amerikaner gehört.“ (Tapscott 1998: 112)

10. Echtheit und Vertrauen: Die Informationen aus dem Internet müßten wegen der Anonymität und der umfassenden Zugangsmöglichkeiten immer auf Echtheit überprüft werden. Zitat einer 16 Jährigen: „Du kannst allein durch die Beobachtung, wie jemand mit dir und anderen spricht, einfach nicht sicher sein. Deshalb sollte man eine solche Person möglichst in verschiedenen Situationen beobachten, das könnte sie entlarven. Oder vielleicht sollte man sich einfach selbst verschiedene „alias“-Namen zulegen.“ (Tapscott 1998: 113f).

Das, was Tapscott anhand seiner Beobachtungen als Eigenschaften einer Generation herausdestilliert, liest sich wie die Eigenschaften einer Elite. Es ist kaum glaubhaft, allen in dieser Zeit Heranwachsenden solche Attribute zuzuschreiben.

Sherry Turkle

Sherry Turkle (1998) nahm als teilnehmende Beobachterin vor allem an Muds teil. Ihr Hauptanliegen ist die Darstellung der Möglichkeiten der Identitätsbildung und des probeweisen Hineinschlüpfens in andere Identitäten. Sie behauptet, es könnten neue virtuelle Gemeinschaften gebildet werden, zu denen sich Menschen aus allen Regionen der Erde zusammenschließen (Turkle 1998: 10). Bekannte Grenzen würden dadurch aufgehoben, dass sich „die Grenzen zwischen dem Realen und dem Virtuellen, dem Belebten und Unbelebten, dem einheitlichen und multiplen Selbst sowohl auf modernen Forschungsfeldern als auch in den Mustern des Alltagslebens zunehmend verwischen.“ Tausende von Spielern verbrächten im interaktiven, textgestützten Spiel „Star Trek: Die nächste Generation“ bis zu 80 Stunden vor dem Bildschirm (Turkle 1998: 11).²⁴ Zur Zeit als Turkle das Buch schrieb, habe es 500 MUDs mit Hunderttausenden von Teilnehmern gegeben (Turkle 1998: 11). Die Mitspieler seien nicht nur Autoren von Text, sondern auch Schöpfer von Identität, in dem sie durch soziale Interaktion neue „Selbste“ entwürfen. MUDs ermöglichten es, eine Identität zu erzeugen, die so fließend und mannigfaltig sei, dass es fraglich würde, ob man überhaupt noch von einer einzigen Identität sprechen könne. Schließlich setze Identität die Gleichheit zwischen zwei Eigenschaften voraus, in diesem Fall zwischen einer Person und ihrer gespielten Rolle. In MUDs könne man aber viele Rollen annehmen. Turkle läßt für sich einen Spieler sprechen (Turkle 1998: 297): „Du kannst alles sein, was du willst. Wenn du möchtest, kannst du dich völlig umkrempeln. Du kannst ein anderes Geschlecht annehmen, mehr reden, weniger reden. Egal. Wirklich, du kannst der sein, der du sein möchtest, der zu sein du schaffst.“

Auch Turkles Beobachtungen fußen vorwiegend auf Erlebnissen mit Führungspersonen in den MUDs. Diese investierten enorm viel Zeit, auch für die Aufrechterhaltung und Erfindung von konsistenten Rollen. Einmal unterstellt, die getroffenen Aussagen seien korrekt, kann man tatsächlich behaupten, dass

der Zeitaufwand für alle zutrifft? Der schnelle und unverbindliche Wechsel zwischen Identitäten, wie er von Turkle beschrieben wird, steht zudem in einem Widerspruch zur Wahrnehmungsfähigkeit von Figuren. Tatsächlich aber behielten die meisten der von ihr beschriebenen Figuren ihre Rollen über einen längeren Zeitraum bei – die Beliebigkeit trifft offenbar selbst auf wählbare Rollen nicht ohne weiteres zu. Zudem stehen nicht alle möglichen Figuren zur Wahl bereit: Einige, die wahrscheinlich besonders attraktiven, sind bereits belegt und mit zunehmender Erfahrung steigt der Rang des einzelnen Teilnehmers erst allmählich oder auch nicht. Die Wahl von Rollen ist zudem nicht alleine aufgrund der Entscheidung eines Einzelnen möglich, denn zur Rolle gehört eine Zuschreibung aufgrund von gesellschaftlichen Normen einerseits und sozialen Prozessen andererseits in einer Art Aushandlungsprozess. Offensichtlich fehlt auch hier eine genauere Qualifizierung und Quantifizierung des Beschriebenen. Beobachtungen einzelner werden verallgemeinert, unter Missachtung aller nicht offensichtlichen Bereiche. Zudem wird nicht zwischen den vier oben beschriebenen Medien potentieller Gemeinschaftsbildung unterschieden. Dies wäre aber wichtig, denn in Muds gehört die Maskierung zur Spielregel, während in anderen Medien diese eher verpönt ist.

5. Kontextualisierung: Bezug auf den ganzen Raum

Alle drei genannten Autoren verbindet eine ähnliche Vorgehensweise.²⁵ Aus Beobachtungen, eigener Teilnahme und Interviews mit herausragenden Persönlichkeiten im jeweiligen Forum werden Schlüsse gezogen, die über alle Teilnehmer generalisiert werden. Es wird die Ideologie und das Wissen einer Elite kommuniziert, ohne dass es sich ausgewiesenermaßen um Elitestudien handelt. Es werden Beispiele mitgeteilt, die nach Wunsch herausgegriffen zur Verifikation beliebiger Vorurteile dienen können. Im vorliegenden Fall dienen sie zu Bestätigung der verschiedenen Kommunikationsutopien, die von einer Gleichheit der Teilnehmer bis zu einer Aufhebung des geographischen Raumes reichen. Die Reichweite der getroffenen Aussagen ist unbekannt. Allen im vorangehenden Abschnitt vorgestellten Untersuchungen mangelt es an einer seriösen Empirie.

Die Beobachtung der Interaktion blendet den Rest der Teilnehmer, gelegentlich- und gering Aktive und das „Publikum“ aus. Ein Kommunikationsraum zeichnet sich aber durch alle Teilnehmer aus. Aussagen, die aufgrund von Verallgemeinerungen eines kleinen, durch seine herausragende Sichtbarkeit definierten Teils der Teilnehmer getroffen werden, gehen daher notwendig fehl.

Gemeinschaften, auch in der Definition von Rheingold sind auf enge Beziehungen zwischen den Teilnehmern angewiesen. Solche Beziehungen können zweifelsfrei entstehen, aber eben nicht zwischen allen Teilnehmern, sondern lediglich zwischen wenigen. Und zwischen diesen können ganz unterschiedliche Beziehungen entstehen – von engen Beziehungen, bis hin zu gänzlich fehlender Wahrnehmung.

Hierzu einige empirische Beispiele:

SWF3 – Chat:

Wir haben in dem Zeitraum vom 03.12.1997 bis zum 25.03.1998 alle fünf Minuten im SWF3-Chat die Teilnehmernamen abgefragt.²⁶ In den insgesamt über 30.000 Messungen fanden sich 12.680 unterschiedliche Nutzernamen, was für die enorme Popularität dieses Mediums spricht. Um eine für andere wahrnehmbare Identität herausbilden zu können, ist eine relativ kontinuierliche Teilnahme notwendig. Als Kriterium hierfür wurde eine Anwesenheit von mindestens 1% der Zeit gesetzt. Lediglich 123 von 12.680 Teilnehmern (ca. 1%) erfüllen dieses Kriterium. Die hier referierten prominenten Untersuchungen stützen sich lediglich auf diesen kleinen Kern der Teilnehmerschaft. Übertragen auf diese stünden die 123 dann stellvertretend für die mehr als 12.000 anderen.²⁷ Will man aber eine realistische Aussage über Chat als „Community“ treffen, müsste man systematisch mit dem quantitativ größeren Teil umgehen. Sherry Turkle, die über MUDs schreibt, quantifiziert in ihrem Buch die Anzahl der MUDs mit etwa 500, die Anzahl der Teilnehmer mit Hunderttausenden. Der Mindestdurchschnitt beträgt demnach etwa 200 Teilnehmer pro Phantasyspiel. Während mit solchen Zahlen der Untersuchung einerseits eine übertriebene Bedeutung verliehen wird, beschränken sich die Beobachtungen andererseits vor allem auf denjenigen Teil der Spieler mit der größten Sichtbarkeit, also solchen, die bis zu 80 Stunden pro Woche vor dem Bildschirm verbringen. Im Vergleich ist das in der SWF3 Chat Untersuchung verwendete Kriterium konservativ gewählt, denn es reichen im Untersuchungszeitraum durchschnittlich 15 Minuten tägliche Anwesenheit um nach dem gewählten Kriterium (1% Anwesenheit) als stark engagierte Teilnehmer zu gelten.

Einige Mailinglisten:²⁸

	Anzahl Teilnehmer	Anzahl Nachrichten	Nachrichtenanteil des Teilnehmers, der die größte Beteiligung aufweist	Anteil Teilnehmer, die zusammen mehr als die Hälfte des Kommunikations- volumens beitragen
Sparkles	62	1928	45%	3%
Mbike	61	935	19%	8%
Popper	176	2244	17%	3%
GWTF	60	227	17%	7%
Talkaboutdogs	505	8585	13%	2%
Ph-logic	316	8962	13%	3%
Europa	262	1142	13%	6%
IPNG	919	8536	11%	4%
Soziologie	348	1342	8%	8%
Critical cafe	147	2503	8%	7%
Sci-fraud	492	8354	7%	3%
Bee-l97	752	6921	7%	6%
WMST96	1136	4160	6%	12%
Cel-Kids	146	409	6%	16%

In die Tabelle sind Daten zu Mailinglisten mit unterschiedlichen Themen²⁹ eingetragen. Neben allgemeinen Kennzahlen wie der Anzahl der Teilnehmer, die im jeweiligen Untersuchungszeitraum Nachrichten beitrugen und der Anzahl der Nachrichten, die während des Untersuchungszeitraums an die Liste gesendet wurden, sind auch Kennziffern für eine Konzentration der Mitteilungen bei wenigen Teilnehmern in der Tabelle enthalten. In der Sparkles-Liste beispielsweise wurden 45% aller Mitteilungen von einem einzigen Teilnehmer abgesendet. Ein anderes Maß für die ungleiche Verteilung der Kommunikationsbeiträge ist der Anteil der Teilnehmer, die zusammen mehr als die Hälfte des gesamten Kommunikationsvolumens beitragen. Je kleiner dieser Anteil, um so ungleicher ist die Verteilung der Beiträge. In der Tabelle ist ausgewiesen, dass sich nicht nur am Chat, sondern auch an den untersuchten Mailinglisten zeigen läßt, dass eine Konzentration auf wenige aktive Teilnehmer zu finden ist. Dies sind diejenigen, über die Don Tapscott seine Schlußfolgerungen für die „Generation N“ zieht. Auch Howard Rheingold betrachtet nur die ungewöhnlich engagierten Teilnehmer und kommt zu ähnlich weitreichenden Schlüssen. Das aufgezeigte Problem findet sich nicht nur bei amerikanischen Autoren.³⁰

In den vorangestellten Abschnitten wurde aufgezeigt, dass der Gemeinschaftsbegriff, ein Gruppenbegriff und das Vorgehen der Autoren der klassischen Internetliteratur nicht adäquat ist. Hier nun soll, um die Fehler der genannten prominenten Autoren zu vermeiden, eine netzwerkanalytische Perspektive vorgestellt werden. Eine solche Perspektive ist die formale Herangehensweise von Stegbauer (Untersuchung von Mailinglisten 2001) und Stegbauer & Rausch (Analyse von Lurkerverhalten 2001a),³¹ bei der alle aktiv gewordenen und selbst die Lurker in die Untersuchung mit einbezogen werden.

Eine positionale netzwerkanalytische Betrachtung³² ergibt Hinweise darauf, wie einzelne Beobachtungen eingeordnet werden können und die Reichweite der Aussagen wird abschätzbar. Die positionale Analyse basiert auf der Idee, dass es möglich ist, von den Beziehungen zwischen den Akteuren eines Netzwerkes zu Beziehungen zwischen sozialen Aggregaten zu kommen. Hierzu wird mindestens ein Beziehungskriterium benötigt, welches in eine Beziehungsmatrix eingetragen wird. Die Beziehungsmatrix wird dann mittels des Verfahrens der Blockmodellanalyse so umsortiert, dass strukturell ähnliche Akteure (äquivalente Akteure) in sog. Blöcken zusammengefasst werden. Strukturell ähnliche Akteure haben ähnliche Beziehungen zu anderen strukturell ähnlichen Akteuren. Am Ende wird von der Betrachtung der Akteure zu einer Interpretation der Beziehungen zwischen den Blöcken übergegangen.³³ Die unterschiedlichen Blöcke werden als soziale Positionen (mit Rollenbeziehungen) interpretiert, die in jeweils spezifischer Art und Weise untereinander interagieren.³⁴

Zusammengefasst kommen Stegbauer und Rausch in den angegebenen Untersuchungen zu den folgenden Ergebnissen:

1. Der Lukeranteil in den untersuchten Listen (allesamt solche mit philosophischen Themen) lag zwischen 56% und 81%. D.h. In allen Listen waren die Passiven (diejenigen die keine Beiträge schrieben) in der Mehrheit. Wer nicht innerhalb der ersten paar Monate aktiv wurde, wird es auch in Zukunft nicht mehr.³⁵

2. Multilogstruktur: Nicht jeder steht mit jedem in Kontakt. Vielmehr bilden sich subgruppenähnliche kommunikative „Inseln“, die untereinander entweder unverbunden sind, oder lediglich mittelbar über zentrale Teilnehmer miteinander in Kontakt stehen.
3. In praktisch allen untersuchten Listen zeigt sich eine Zentrum-Peripherie-Struktur. Es finden sich überall Teilnehmer, die (relativ) permanent durch Beiträge auffallen. Die peripheren Multiloge werden auf diese Weise miteinander verbunden. Daneben läßt sich noch ein weiterer Teilnehmerkreis unterscheiden, der als „Propagandisten“ bezeichnet wird, Teilnehmer, die Nachrichten an das Forum senden, aber keine Antwort erhalten (bei diesen Nachrichten handelt es sich in einem Großteil um Ankündigungen z.B. für Tagungen in wissenschaftlichen Listen).
4. Die genannten Gruppen stellen „Positionen“ dar, d.h. sie stehen in typischen Beziehungen zueinander. Eine solche positionale Analyse konstatiert, dass nicht alle Positionen gleichermaßen für alle Teilnehmer zugänglich sind. Plätze in der zentralen Position sind beispielsweise nicht beliebig vermehrbar, während die Lurkerposition hinsichtlich einer Ausweitung relativ unempfindlich ist.
5. Neben der positionalen Beschränkung finden sich Kapazitätsbeschränkungen hinsichtlich der Menge der zu verkraftenden Nachrichten.
6. Auch Mailinglisten unterliegen einer Geschichtlichkeit. Teilnehmer, die die Entwicklung von Beginn an miterlebt haben, besitzen einen reicheren Erfahrungsschatz, etwa bei der Behandlung von Konflikten. Im Zeitverlauf finden Schließungen statt.
7. Die unterschiedlichen Positionen stehen in einem Zusammenhang mit der Herkunft der Teilnehmer (hinsichtlich der Geographie bzw. des Providers).³⁶ Es ist in Bezug auf das jeweilige Forum keineswegs unerheblich, woher jemand kommt.

Wegen der Kapazitätsbeschränkung, der Positionenbeschränkung (eine zentrale Position ist ohne Peripherie nicht denkbar) und der Geschichtlichkeit, sind sich entwickelnde foreninterne Ungleichheiten unvermeidbar.

Wie schon gesagt, fokussieren die Beobachtungen der angeführten Beispielauf Autoren (Rheingold, Tapscott und Turkle) vor allem auf die am deutlichsten in Erscheinung tretenden Teilnehmer. Mit Hilfe der strukturanalytischen Perspektive zeigt sich jedoch, dass die „Gruppe“, von der aus die Generalisierung vorgenommen wird, in jedem Fall eine deutliche und kleine Minderheit darstellt. Darüber hinaus wird bestritten, dass sich überhaupt „gleichmäßige“ Kommunikationsbeziehungen herstellen lassen, denn bereits in einem relativ kleinen virtuellen Raum mit 50 Teilnehmern wären hierfür $50 \cdot (50-1)/2$, also 1225 unterschiedliche binäre³⁷ Beziehungen notwendig.³⁸ Hinzu kommt die Menge der Nachrichten, die in solchen Diskussionsforen verteilt werden. Da nicht alle mit gleichem Engagement teilnehmen (können), trägt auch dies zu einer Differenzierung der Positionen bei. Werden alle Kommunikationsbeziehungen einbezogen, dann läßt sich feststellen, dass eine weit differenziertere Analyse notwendig ist, um zu validen Aussagen über „virtuelle Gemeinschaften“ zu kommen.

Gegenüber einem Vorgehen, welches bemüht ist, die Teilnehmer des gesamten Kommunikationsraums in die Analyse mit einzubeziehen, kann zugunsten einer Vorgehensweise wie von den prominenten Autoren zur virtuellen Gemeinschaften gewählt, bestenfalls der Einwand erhoben werden, es reiche, wenn man sich bei der Betrachtung auf die zentralen Teilnehmer beschränkt, denn bei diesen handele es sich schließlich um den wichtigsten Teil. Neben dem schon genannten Argument, dass ein Zentrum nicht ohne Hierarchie denkbar ist, besitzen die periphereren Teilnehmer aber für die „Community“ konstitutive Aufgaben: Sie erweitern die Reichweite eines Forums, indem sie dieses bekannt machen, gelegentliche Teilnehmer erweitern das Themenspektrum und durch sie lässt sich die „Hierarchie“ aufrechterhalten, da hierdurch Teilnehmer des Zentrums Gelegenheit bekommen, sich vor anderen zu profilieren.

Die Ergebnisse der empirischen Analyse zeigen aber auch, dass eine andere Definition von „virtuellen Gemeinschaften“ notwendig ist. Zunächst wäre ein Aufgeben des Gemeinschaftsbegriffs notwendig. Der Terminus „computervermittelter sozialer Netzwerk“ würde den Sachverhalt besser beschreiben, da mit diesen Begriffen nicht schon von vornherein eine Qualifizierung der Beziehungen verbunden ist. Leider finden sich mit zunehmender Popularität des Netzwerkbegriffes auch vermehrt Versuche, diesen Begriff inhaltlich zu interpretieren, womit das an sich unbefangene Analyseinstrument in Frage gestellt wird (so etwa Dollhausen & Wehner 2000: 84): „Soziale Vernetzungen stehen (...) für Übergänge von traditionellen festen Bindungen in fluidere, auf vergleichbaren Lebenslagen und Problemsituationen der Teilnehmer beruhenden Sozialformen, die gleichwohl den einzelnen mit entsprechenden Realitätsdeutungen und Handlungsorientierungen versorgen können.“

Die Metapher der virtuellen Gemeinschaft erscheint als irreführend – besser wäre es, computervermittelten sozialen Netzwerken, in denen sich verschiedene Arten von Beziehungen ausformen können, zu sprechen. Eine solche Definition hierfür müsste die Unterschiedlichkeit der Beziehungen berücksichtigen und die Anwesenheit von engen Bezügen bis hin zu nichtexistenten Beziehungen integrieren:

1. Direkte Beziehungen, die durch häufigen Umgang miteinander (oft auch gestützt durch Face-to-face-Beziehungen [Müller 2001]) gekennzeichnet sind. Hierbei kann die Intensität der Beziehungen zwischen multiplexen, über das eigentliche Forum hinausreichenden Beziehungen bis hin zu zwar intensiven, aber uniplexen Beziehungen reichen. Solche Beziehungen finden sich in den Multilogen und im Zentrum.
2. Lockere Beziehungen mit nur kurzer Zeitdauer.
3. Indirekte (vermittelte) Beziehungen: Hiermit sind etwa solche Beziehungen gemeint, die zwischen den relativ isolierten Beziehungen über das Zentrum zustande kommen.³⁹
4. Einseitige Beziehungen, bei denen ein Engagement nicht erwidert wird oder welches durch Lurking, das „Beobachten“ der anderen, zustande kommt.

Die Aufstellung zeigt, dass es sich keineswegs nur um „virtuelle“ (oder imaginierte) und keineswegs nur um „echte“ Beziehungen handelt. Es findet sich eine Vielfalt von Beziehungen innerhalb eines jeden internetbasierten Kommunikationsraumes.

Bei der formalen Analyse handelt es sich auch um ein qualitatives Verfahren, denn dabei kommt es gar nicht darauf an, die einzelnen Positionen zu quantifizieren. Vielmehr wird versucht, die Beziehungen der Positionen untereinander aufzudecken. Eine solche formale Analyse, die sozialrauminterne Strukturen berücksichtigt, könnte also helfen, die Ergebnisse traditioneller qualitativer Untersuchungen einzuordnen. Darüber hinaus schärft sie auch den Blick für das Untersuchungsfeld in Bereiche, in denen blinde Flecken zu finden sind, nämlich solche, die durch die qualitative Methode gar nicht oder nur schwer erfassbar sind.

Formales strukturalistisches Vorgehen kann zwar den Mangel des Ausblendens eines großen Bereiches von Teilnehmern, mit dem die (alleinige) Beobachtung oder hermeneutischen Verfahren oft verbunden sind, beseitigen, Strukturen lassen sich aber ohne Analyse der Inhalte ebenfalls nur unzureichend beschreiben. Bestimmte Strukturbrüche sind allein aufgrund der Struktur gar nicht erklärbar (vergl. Emirbayer & Goodwin 1994). Eine rein strukturalistische (formale) Betrachtung kann zwar Strukturen ermitteln, tut sich aber schwer in verschiedenerlei Hinsicht: Zum einen hinsichtlich eines vorherrschenden „strukturellen Determinismus“. Hiermit ist gemeint, dass die verbleibende „Handlungsfreiheit“ der Akteure unterbelichtet bleibt und alle Handlungen durch die Eigenschaften der Position im Beziehungsnetz erklärt werden sollen. Zum anderen und vielleicht noch wichtiger, fehlt einer formalen Analyse alles das, was Georg Simmel mit „Inhalten“ im Gegensatz zur „Form“ bezeichnete. Ohne diese Inhalte ist eine Interpretation der Struktur nur schwer vorzunehmen und es ergibt sich das Risiko, zu Fehlinterpretationen zu gelangen.

Beispielsweise kann die formale Analyse auch nicht klären, inwieweit es sich um imaginierte Gemeinschaften handelt. Es gibt keine Erklärung dafür, warum in ehemals florierenden virtuellen Räumen mit einem Mal keine (bzw. nur noch marginale) Kommunikation stattfindet wenn sich ein wichtiger zentraler Akteur (bzw. der wichtigste) nicht mehr beteiligt.

Weitere Anwendungsbeispiele für ein Versagen quantitativer oder strukturalistischer Verfahren können anhand der Cultural Studies aufgezeigt werden: Vordergründig die gleichen Phänomene (die Ausstrahlung bestimmter Seifenopern [Ang 1985], die weltweite Verbreitung von Fastfoodketten [Klaus 1998], akademische Diskussionsrituale [Galtung 1981], Konservendosen [Cargo-Kulte]⁴⁰ erfuhren vor dem jeweilig spezifischen kulturellen Hintergrund eine völlig unterschiedliche Bedeutung. Das gleiche Artefakt, die gleiche Verbreitung führt somit zu möglicherweise völlig verschiedenen Deutungen und Bedeutungen.⁴¹

In Anlehnung an den Ethnologen Thomas Schweizer (1993), der ein sogenannten „flesh and bone“ Modell favorisierte, ist daher ein Mix von aufeinander bezogenen Methoden anzustreben, die sowohl Quantifizierungen, strukturalistisches Vorgehen und qualitative Methoden integriert.⁴² Die formale Analyse könnte darin als das Skelett bezeichnet werden, um den Körper jedoch zu komplettieren ist neben den Knochen auch das Fleisch notwendig. Hiermit sind die Inhalte gemeint, die zur Interpretation notwendig sind. So gesehen, ergibt sich eine Notwendigkeit die verschiedenen Perspektiven zu verknüpfen.

Eine seriöse Empirie, die Aufklärung über soziale Sachverhalte wie die der computervermittelten Kommunikationsnetzwerke bieten will, müßte im einzelnen mindestens die folgenden Schritte integrieren:

1. Eine Analyse der Struktur des gesamten Kommunikationsraumes und eine Quantifizierung der einzelnen Positionen.
2. Über die Vielfalt der Kommunikationsqualitäten und –kulturen aufklären (ethnographische Perspektive).
3. Exemplarische Analyse einzelner Inhalte.

In einer an einem Gegenstand durchgeführten Forschung, die umfassende und valide Ergebnisse anstrebt, ist eine Kombination unterschiedlicher Forschungsansätze nicht zu umgehen. Diese müßten explizit aufeinander bezogen werden – und nicht, wie leider immer noch zu oft der Fall, von der jeweils einen Grundsatzentscheidung für den einen oder anderen Ansatz, das andere, wenn überhaupt eher als vielleicht notwendiges, dennoch als Übel mitzuschleppen. Eine Vereinseitigung in der Hinsicht, dass die eine Methode „besser“ als die andere sei, ist verfehlt. Alle Beteiligten sollten sich ob der jeweiligen methodologischen Schwächen im Klaren sein, daher bedürfen die jeweiligen Verfahren einer Ergänzung und einer Überprüfung durch andere Methoden. Ideal wäre eine Integration dieser unterschiedlichen Perspektiven bereits in der Planungsphase von Forschungsprojekten. Natürlich bedarf es dann einer entsprechenden Ausstattung sowohl in personeller, als auch in materieller Hinsicht.

Anmerkungen

- 1 Ich möchte Herrn Prof. Klaus Neumann-Braun für zahlreiche konstruktive Hinweise danken.
- 2 Relativ alt sind diese Medien im Vergleich zu dem erst 1993 eingeführten WWW.
- 3 Eine solche Trennung meint wesentliche Nutzungen. Ein „ernsthafter“ Gebrauch von Chatforen und ein spielerischer Umgang miteinander in Newsgroups bleiben nicht ausgeschlossen.
- 4 Diese Form findet sich in zunehmendem Maße, seit die Idee mittels solcher Foren Kunden zu binden und zu gewinnen, populär wurde (Hagel & Armstrong 1997).
- 5 Zwei Beispiele: rofl – rolling on the floor laughing; imho – in my humble opinion.
- 6 Diese Definition von sozialen Prozessen wurde von Wiese (1924) übernommen. Ein Problem dieser Definition ist die implizit angenommene Symmetrie der unterliegenden Beziehungen. Diese ist keineswegs immer gegeben.
- 7 Diese Definition wird des öfteren zitiert (z.B. Orthmann & Näcke 2000, Döring 1997).
- 8 Rheingold weist zwar in seinem Buch darauf hin, dass sich die Teilnehmer am Computernetz auch gelegentlich zu Grillparties treffen, gleichzeitig wird aber der Anschein erweckt, als sei der Raum aufgehoben, etwa wenn von Freundschaften mit Teilnehmern ohne geographische Beschränkungen berichtet wird.
- 9 Netiquetten sind „Benimmregeln“ für die Teilnehmer an Onlinegemeinschaften.
- 10 Der zweite soziologisch prominente Gemeinschaftsbegriff von Max Weber schließt an Tönnies an. Im Unterschied zu Tönnies sieht Weber weniger die reinen Formen als ein Mischungsverhältnis: „Die große Mehrzahl sozialer Beziehungen aber hat teils den Charakter der Vergemeinschaftung, teils den der Vergesellschaftung“ (Weber 1922, zitiert nach 1972: 22). Analog Tönnies (Tönnies 1931, zitiert nach 1965) späterer Übereinstimmung mit Weber, wird der Wesenswille bei Weber die affektuellen, emotionalen oder traditionellen Bestandteile der Gemeinschaft zugerechnet, der Kürwille bei Weber die zweckrationalen Bestandteile den gesellschaftlichen Teilen zugerechnet.
- 11 Link Everything Online (<http://dict.leo.org>).

- 12 Kurt Lewin (1953) beschreibt solche Unterschiede aus sozialpsychologischer Perspektive.
- 13 Genauer finden sich eher zusammenhangslos sogar zwei verschiedene Schemata mit jeweils vier Gemeinschaftstypen. Beim ersten Schema werden Beziehungen verschiedener Ordnung unterschieden: Hier wird Cooleys (zuerst 1909, hier Cooley et al. 1933) Einteilung in primäre und sekundäre Beziehungen zugrundegelegt und um zwei weitere Typen erweitert. Unter primären Beziehungen sind direkte (Face-to-face) Kontakte zu verstehen. Mit Cooleys Unterscheidung zwischen primären und sekundären Beziehungen wird auf Differenzen hinsichtlich der Enge von Beziehungen in den Dimensionen Multiplexität und Wahrnehmungsfähigkeit des anderen hingewiesen. Bei Beziehungen dritter Ordnung können die Akteure im Prinzip miteinander in Kontakt treten. Diese Möglichkeit besteht allerdings zumeist nur theoretisch, etwa, wenn ein normaler Bürger mit dem Bundeskanzler in Kontakt treten will. Beziehungen vierter Ordnung sind einseitige Beziehungen, bei denen eine Seite die andere nicht wahrnehmen kann.
Um das zweite Schema vorzustellen, soll ein Zitat ausreichen: (Calhoun 1991: 97) „I will suggest, however, that there are at least four „worlds“ to be considered: the world of directly interpersonal relations typified by actual or potential face-to-face interaction, the world of imagined personal connection (through some medium such as television, but also tradition), the one-directional world of active relationships (such as surveillance) known only or primarily to one of the parties, and the world of systemic integration or coordination by impersonal and delinguistified steering media, which give the illusion of not involving human action or interpersonal power. These „worlds“ are based on different sorts of social relationships, different forms of mediation, for even directly interpersonal relationships, different forms of mediation, for even directly interpersonal relationships are not simply given materially but are constituted in communication and intersubjective understanding.“ Darauf, dass beide Schemen nicht zusammenpassen weist Gudmund Hernes in seinem Kommentar zu Calhoun im selben Band (Bourdieu/Coleman 1991: 124) hin.
- 14 Der Begriff der imaginierten Gemeinschaft stammt von Benedict Anderson (1983).
- 15 Die Beziehungen zwischen den Bürgern sind allerdings weit komplexer, als es ein Begriff als der der imaginierten Gemeinschaft zu veranschaulichen vermag. Es finden sich zahlreiche durch den Staat und den Markt vermittelte Beziehungen. Im einfachsten Fall können diese Beziehungen mit Pooling und Redistribution (Sahlins 1999) beschrieben werden.
- 16 Eine gewisse Ausnahme bilden Heintz & Müller (1999).
- 17 Dass Homans sich nicht immer konsistent an seine eigene Definition hält, erkennt man, wenn man sich die unterschiedlichen Kollektive, die er als Gruppen bezeichnet, Revue passieren lässt. Hierauf weist auch Neidhardt (1983) hin.
- 18 Nicht umsonst gilt die Gruppensoziologie als eine Soziologie der kleinen Gruppe, deren Obergröße zumeist mit etwa einem Dutzend Akteuren erreicht ist.
- 19 Well ist ein Akronym für „Whole Earth Lectronic Link“.
- 20 „WELLianer, die weiter als eine Autofahrt von der Bucht von San Francisco entfernt wohnen, können nur eingeschränkt an den lokalen Netzen teilnehmen.“ (Rheingold 1994: 12).
- 21 „Nun besitze ich überall auf der Welt gute Freunde, die ich ohne Vermittlung des Netzes nie getroffen hätte. (...) die gemeinsame Begeisterung für virtuelle Gemeinschaften diene uns als Brücke zu Menschen, deren Bräuche und deren Sprache unübersehbar verschieden war von den Gebräuchen und der Sprache derer, die ich in Kalifornien kenne.“ (Rheingold 1994: 22)
- 22 Angeblich handelt es sich um eine repräsentative Auswahl von Jugendlichen hinsichtlich des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrundes, der Regionen, der Altersstufen und des Geschlechts. Wie und wofür was repräsentativ sein soll, bleibt im dunkeln. Am ehesten ist man als Leser geneigt, den „Repräsentativitätsbegriff“ als Metapher für eine gewisse Variation hinsichtlich der genannten soziodemo-

graphischen Merkmale zu begreifen. Ganz sicher nicht repräsentativ ist die Auswahl der Zitate der interviewten Jugendlichen hinsichtlich der vorgenommenen Verallgemeinerungen, denn Zweijährige sind nur schwer über ihre Internetnutzungsgewohnheiten zu befragen.

- 23 In diesem Abschnitt wurden einige Zitate als Beispiele aus dem Buch eingefügt, um den Umgang von Tapscott mit dem Material aufzuzeigen.
- 24 Auf S. 296 schreibt sie von 6 bis 12 Stunden pro Tag. Es wird ein Stammspieler zitiert: „Du kannst nicht wirklich dazugehören, wenn du nicht jeden Tag dabei bist.“
- 25 Neben der Vorgehensweise verbindet sie auch eine individualistische Grundauffassung. Die Betrachtung ist einseitig auf den Akteur gerichtet – die begrenzenden Sozialstrukturen bleiben weitestgehend ausgespart.
- 26 Dank an dieser Stelle an Alexander Rausch, der mit seinen Ideen und Programmen einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen dieser Untersuchungen leistete.
- 27 Natürlich sind diese Quantitäten mit einigen Unsicherheiten behaftet: Pseudonyme können mehrfach (nacheinander) verwandt werden; ist ein Lieblingspseudonym bereits von einem anderen belegt, könnte er eine Variation davon benutzen, die gleichen Teilnehmer können unter verschiedenen Namen auftreten etc. Es geht hier aber nicht um eine genaue Quantifizierung, sondern um eine ungefähre Abschätzung des Verhältnisses von „sichtbaren“ Identitäten und kurzfristigen, die für die Beziehungen innerhalb des Kommunikationsraumes wohl kaum von Bedeutung sein werden. Hierfür ist die Genauigkeit allemal ausreichend.
- 28 Die Beispiele wurden dem Buch „Grenzen virtueller Gemeinschaft“ von Christian Stegbauer (2001) entnommen. Für die einzelnen Mailinglisten gehen unterschiedliche Zeiträume (mindestens 12 Monate) in die Untersuchung ein.
- 29 Über die Sparkles-Liste kommunizieren jüdische Senioren, die Mbike-Liste dient der Verständigung des Mountain Bike Teams der Bucknell University, in der Popper-Liste wird über Leben und Werk von Karl Popper diskutiert, die GWTF-Liste ist die Mitteilungsliste der Gesellschaft für Wissenschafts- und Technikforschung, in der Talkabout-dogs-Liste geht es um die Vierbeiner, Ph-logig steht für philosophical logic, in der Europa-Liste geht es um Fragen der europäischen Integration, die Teilnehmer der IPNG widmen sich der Weiterentwicklung des Internet, an die Soziologie-Liste werden Fragen und Mitteilungen um das Fachgebiet der Soziologie geschickt, in der Mailingliste Critical Cafe treffen sich Philosophen, die Sci-fraud-Liste behandelt Betrug in der Wissenschaft, die Bee-Liste beschäftigt sich mit dem Leben von Bienen, bei der WMST-Liste stehen Frauenstudien im Mittelpunkt und in der Cel-Kids Liste kommen Eltern von Kindern, die an einer bestimmten Stoffwechselkrankheit leiden, zu Wort.
- 30 Jeanette Hofmann (1998) etwa untersuchte (teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews) die auch hier betrachtete IPNG-Liste. Auch sie zieht weitreichende Schlüsse aus einem systematisch verzerrten Untersuchungskollektiv.
- 31 Die Teilnehmer, die zwar in einer Mailingliste eingeschrieben sind, aber keine eigenen Beiträge liefern, bezeichnet man als Lurker. Die Bestimmung von Lurkeranteilen ist methodisch nicht trivial, denn der Vergleich der in der Vergangenheit aktiv gewordenen mit der jeweils aktuellen Teilnehmerliste von Mailinglisten führt nicht zu einer Aufklärung. Denn es ist unbekannt, wieviele der dort eingeschriebenen Teilnehmer noch in Zukunft aktiv werden und wie lange diese bereits eingetragen sind.
- 32 Die Messung der Beziehung erfolgt über ein einfaches und ungerichtetes Kriterium. Eine Beziehung nach der verwendeten operationalen Definition (es kann nicht nach Inhalten unterschieden werden, also keine Klassifikation vorgenommen werden) kommt dann zustande, wenn zwei Akteure sich in einer Mailingliste gemeinsam an einem Thread beteiligen. Es handelt sich um ein schwaches, für die Registrierung von Beziehungen freilich konservatives Kriterium.
- 33 Erste Ideen für eine positionale Analyse finden sich in Siegfried Nadels (1957) entworfenen Positionsmodellen. Die Ideen Nadels wurden später von Harrison White und Mitarbeitern erweitert und empirisch umsetzbar gemacht.

- 34 Zum Verfahren siehe White et al. (1976) und Wasserman & Faust (1997).
- 35 Die Lurker sind keineswegs unbedeutend. Ihnen fällt die Rolle des Publikums zu, zu dem helfen diese, den Kommunikationsraum bekannt zu machen und diese stellen (potentiell) einen weiterreichenden Kommunikationsfluß zwischen den unterschiedlichen Foren her.
- 36 Gemessen an der nur grob zuzuordnenden „toplevel domain“, dem letzten Teil der E-Mail Adresse der Teilnehmer.
- 37 Oftmals werden Beziehungen leidgleich als binär, d.h. zwischen Zweien interpretiert. Die Annahme, dass sich Beziehungen zwischen größeren Einheiten auf binäre Beziehungen herunterbrechen ließen, vernachlässigt die Spezifika solcher Konstellationen. Der einfachste Fall wird durch die Beziehung zwischen Dreien in einer sozialen Einheit gebildet. Zum Beleg der strukturellen Veränderungen, die durch das Hinzutreten einer zusätzlichen Person verursacht werden, finden sich bei Georg Simmel (1908) genügend Hinweise.
- 38 Für die durchschnittliche Mud-Community, bei Turkle mit 200 Teilnehmern ergeben sich 19.900 mögliche Beziehungen. Mailinglisten haben oft mehr als 1000 eingetragene Teilnehmer, wobei eintausend Teilnehmer knapp einer halben Millionen potentieller Beziehungen entspricht (hierbei sind nur dyadische Beziehungen gemeint).
- 39 Mit solchen vermittelten Beziehungen wird beispielsweise bei der Untersuchung der Verknüpfung von Fachgebieten (Stegbauer & Rausch 2001b) argumentiert.
- 40 Der Cargo-Kult nahm seinen Ursprung in den vierziger Jahren dieses Jahrhunderts auf den Neuen Hebriden nordöstlich von Australien.
- 41 In der Literatur finden sich allerdings auch Beispiele (etwa anhand der Sampson-Daten), in denen gezeigt werden konnte, dass die eine strukturalistische Analyse einer längerfristigen teilnehmenden Beobachtung überlegen sein kann (Lorrain & White 1971; White & Breiger 1975). Voraussetzung für den Erfolg (ex-post Vorhersage über den Verbleib von Novizen in einem Kloster) war eine Charakterisierung verschiedener Beziehungsdimensionen („types of tie“), die simultan in die Analyse eingeführt wurden. Ohne die vorhergehende teilnehmende Beobachtung hätte freilich auch hier nicht die Mächtigkeit des Verfahrens demonstriert werden können.
- 42 „Qualitative Vorinterviews sind für die Anwendung dieser Verfahren unabdingbar; anschließende Tiefeninterviews klären und vertiefen das mit den strukturierten Verfahren erzielte Verständnis ebenso wie ethnographische Beobachtungen. Dem Vorgehen unterliegt ein „flesh and bone“-Modell, in dem die systematischen kognitiven Verfahren das Ordnungsmuster gewinnen und die qualitativen Daten dieses Skelett mit Inhalt anfüllen. Die systematischen Verfahren erschließen die Wissensstruktur, die hinter den komplexen Detailinformationen narrativer Interviews oft verborgen bleibt oder nur unter großen Mühen und Kosten erkannt wird.“ (Schweizer 1993: 93)

Literatur

- Anderson, B.: *Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* London, New York. 1983
- Ang, I.: *Watching „Dallas“: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London & New York. 1985
- Bergmann, J. R.: *Klatsch: Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin. 1987
- Bourdieu, P./ Coleman, J. S. (Hrsg.): *Social Theory for a Changing Society*. Boulder. 1991
- Calhoun, C.: *Indirect Relationships and Imagined Communities: Large-Scale Social Integration and the Transformations of Everyday Life*. In: Bourdieu, P./ Coleman, J. S. (Hrsg.): *Social Theory for a Changing Society*. Boulder. 1991, S. 95-121
- Cooley, C. H./ Angell, R. C./ Carr, L. J.: *Introductory Sociology*. New York, Chicago u.a.: C. Scribner's Sons. 1933

- Döring, N.: Identitäten, Beziehungen und Gemeinschaften im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen. 1997, S. 299-336
- Dollhausen, K./ Wehner, J.: Virtuelle Bindungen. Überlegungen zum Verhältnis von sozialer Integration und neuen elektronischen Medien. In: Thiedeke, U. (Hrsg.): Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen. Wiesbaden. 2000, S. 75-93
- Emirbayer, M./ Goodwin, J.: Network Analysis, culture, and the Problem of Agency. *American Journal of Sociology* 99, 6: 1411-1454. 1994
- Galtung, J.: Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches. *Social Science Information* 10, 1981, 6: 817-856.
- Garton, L./ Haythornthwaite, C./ Wellman, B.: Studying online social Networks. *Journal of Computer Mediated Communication* 3, 1. 1997
(URL: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/garton.html>, 19.09.2000).
- Hagel, J. III/ Armstrong, A. G.: Net Gain - Profit im Netz. Wiesbaden. 1997
- Heintz, B./ Müller, C.: Fallstudie „Die Sozialwelt des Internet“. 1999
(URL: http://sozweber.unibe.ch/ii/virt_d.html, 19.09.2000).
- Hofmann, J.: „Let a thousand proposals bloom“ - Mailing-Listen als Forschungsquelle. In: Batinic, B. u.a. (Hrsg.): Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Göttingen. 1999, S. 179-200
- Homans, G. C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln und Opladen. 1960 (orig.: 1950, The Human Group. New York).
- Klaus, M.: Hot dogs statt Rorty. Wie amerikanisch ist die „Amerikanisierung“ der Welt? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21.01.98. 1998
- Korenman, J./ Wyatt, N.: Group dynamics in an e-mail forum. In: Herring, Susan C. (Ed.), Computer-mediated communication – linguistic, social, and cross-cultural perspectives. Amsterdam/Philadelphia. 1996, S. 225-242
- Lewin, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim. 1953
- Lorrain, F./ White H.C.: Structural equivalence of individuals in social networks. *Journal of Mathematical Sociology* 1, 1971, S. 49-80.
- Merton, R. K.: Social theory and social structure. New York. 1957
- Müller, C.: Networks of 'personal communities' and 'group communities' in different online communication services. 1999a
(URL: <http://sozweber.unibe.ch/ii/virt/newcastle.html>, 19.09.2000).
- Müller, C.: Online Communities im Internet. Vortrag zur XI. Tagung des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen. 27.04-28.04.2001 in Bad Boll. 2001
- Nadel, Siegfried F., The theory of social structure. New York. 1957
- Neidhardt, F.: Themen und Thesen zur Gruppensoziologie. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 25/1983, S. 12-34
- Orthmann, C./ Näcke, L.: Die Chancen virtueller sozialer Gemeinschaften im Internet für einen interkulturellen Wissenschaftsdiskurs. In: Ohly, H. P. / Rahmstorf, G. und Sigel, A. (Hrsg.): Globalisierung und Wissensorganisation: Neue Aspekte für Wissen, Wissenschaft und Informationssysteme. Würzburg. 2000, S. 141-151
- Rheingold, H.: Virtuelle Gemeinschaft: soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers. Bonn u.a. 1994
- Sahlins, M. D.: Zur Soziologie des primitiven Tauschs. *Berliner Journal für Soziologie* 1999, 2, 149-178. (zuerst in: Michael Banton (Hrsg.): The Relevance of Models for Social Anthropology. A.S.A. Monographs 1. London: Tavistock, darin Sahlins, M. D.: The Sociology of Primitive Exchange. 1965, 139-236).
- Schweizer, T.: Perspektiven der analytischen Ethnologie. In: Schweizer, T. / Schweizer, M. und Kokot, W. (Hrsg.): Handbuch der Ethnologie. Festschrift für Ulla Johansen. Berlin: Reimer. 1993, S. 79-113

- Simmel, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Georg Simmel Gesamtausgabe Bd. 11. Frankfurt: Suhrkamp 1908 (1992).
- Stegbauer, C.: Grenzen virtueller Gemeinschaft. Strukturen internetbasierter Kommunikationsforen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 2001
- Stegbauer, C./ Rausch, A.: Die schweigende Mehrheit – „Lurker“ in internetbasierten Diskussionsforen. Zeitschrift für Soziologie 2001a, 30: 48-64.
- Stegbauer, C./ Rausch, A.: Neue Wissensproduktion durch das Internet? Vernetzung von wissenschaftlichen Diskussionsforen am Beispiel des MAILBASE-Systems. In: Bender, G. (Hrsg.): Neue Formen der Wissensproduktion. Frankfurt/New York. 2001b
- Tapscott, D.: Net Kids. Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft. Wiesbaden. 1998
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt 1887 (zitiert nach 1991, unveränderter Fortdruck der 8. Auflage von 1935).
- Tönnies, F.: Einführung in die Soziologie. Stuttgart.1931 (zitiert nach 1965, Nachdruck der ersten Auflage).
- Turkle, S.: Leben im Netz. Reinbek. 1998
- Wasserman, S./ Faust, K.: Social Network Analysis. Methods and Applications. Cambridge. 1997 (Dritte korrigierte Auflage, zuerst 1994).
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie. Tübingen.1922a (zitiert nach 5. Aufl.).
- Wellman, B.: An electronic group is virtually a social network. In: Kiesler, S. (Ed.), Culture of the Internet. Mahwah. 1996, S. 179-205
- White, H. C./ Breiger, R. L.: Pattern Across Networks. Society 12, Jul./Aug. 1975, S. 68-73.
- White, H. C./ Boorman, S. A./ Breiger, R. L.: Social Structure from Multiple Networks I. Blockmodels of Roles and Positions. American Journal of Sociology 1976 81, 730-780.
- Wiese, L. von: System der Allgemeinen Soziologie als Lehre von den sozialen Gebilden der Menschen (Beziehungslehre). Berlin. 1968 (4. Überarbeitete Auflage, Original von 1924).

Ulrich Wenzel

Computergestützte Kommunikation zwischen Interaktion und Interaktivität

Für die Reproduktion sozialer Ordnung in modernen, differenzierten Gesellschaften stellen massenmediale Kommunikationen eine wichtige Ressource bereit. Durch die Versorgung einer tendenziell unbegrenzten Zahl von Empfängern mit gleichartigen Informationen kann sich anstelle eines allseitigen Interaktions- ein publikumsförmiger Kommunikationszusammenhang herausbilden. An dieses Potential der technischen Vervielfältigung von Nachrichten, Pamphleten, religiösen Traktaten usw. knüpfen sich Überlegungen zur Entstehung und zum Strukturwandel von Öffentlichkeit, zur Herausbildung individueller Rezeptionskompetenzen und damit einhergehenden individuierenden Rezeptionserfahrungen, zugleich aber auch eine Vielzahl von medien- und kulturkritischen Betrachtungen, denen zufolge das mündige Subjekt im Strudel propagandistischer und/oder populärkultureller Beschallung untergehen könne.

Die weitreichenden Veränderungen im gesellschaftlichen Kommunikationsgefüge, die von der Entstehung der Massenmedien ausgingen, lassen sich aus technikgeschichtlicher Sicht nur im Lichte des Epochenbruchs verstehen, der durch die Entwicklung maschineller Reproduktions- und Verbreitungsverfahren für zeichenhafte Kommunikationen markiert ist. An die Seite der symbolischen Kommunikationsmedien Sprache, Schrift, Bild etc. traten in der beginnenden Neuzeit technische Verbreitungsmedien. Heute, angesichts der Entstehung neuartiger, computergestützter Kommunikationsformen, stellt sich die Frage, ob erneut ein Epochenbruch in der Mediengeschichte zu verzeichnen ist, der möglicherweise ebenfalls zu einer Revolutionierung der Kommunikationsverhältnisse beitragen wird. In der Tat handelt es sich bei den Neuen Medien der Gegenwart nicht länger um bloße Reproduktions- und Verbreitungstechniken. Während technische Medien noch vor einigen Jahrzehnten fast ausnahmslos auf der Funktionsweise *energetischer* Maschinen beruhten, das heißt Maschinen, deren Wirkungsweise als Applikation physikalischer Arbeit beschrieben werden kann, besteht heute, im Zeitalter algorithmisch prozedierender Medientechniken die Möglichkeit, Kommunikationsprozesse durch *symbolverarbeitende* Maschinen zu vermitteln. Zwar ermöglichen energetische Medientechniken die (massenhafte) Reproduktion von Information sowie enorm gesteigerte Reichweiten und

Übermittlungsgeschwindigkeiten von Mitteilungen. Da die Speicherung jedoch nicht mittels distinkter, arbiträrer Einheiten, sondern analog erfolgt, bleibt eine automatisierte Verarbeitung auf der Ebene einzelner Informationen ausgeschlossen. Letzteres stellt die entscheidende Neuerung in der Funktionsweise bei den neuen technischen Kommunikationsmedien dar. Sowohl die Information (Daten) als auch die Verarbeitungsschritte (Programme) sind symbolisch kodiert, weshalb bei der Anwendung geeigneter Algorithmen die Funktionsweise dieser Medien datenabhängig variieren und zugleich die Ebene der einzelnen Informationseinheiten zum Gegenstand selektiver Verarbeitung werden kann. Am Beispiel: Im Rahmen energetischer Medien wie Tonband und Rundfunk ist zwar die Speicherung und Verbreitung akustischer Information möglich, die maschinelle Manipulation des Signals bleibt jedoch auf summarische Operationen wie das Filtern bestimmter Frequenzbereiche beschränkt. Symbolverarbeitende Medien gestatten darüber hinaus eine programmgesteuerte „Analyse“ des Signals auf der Ebene der Informationselemente, wodurch sich u.a. Perspektiven der Spracherkennung eröffnen.

Die Neuartigkeit des Phänomens computervermittelter Kommunikationen läßt sich vor diesem begrifflichen Hintergrund näher bestimmen. Falls sich die gegenwärtigen Kommunikationsverhältnisse strukturell von den früheren unterscheiden, so ist dies nicht auf die gesellschaftsweite mediale Vernetzung zurückzuführen, die heute Gegenstand vieler faszinierter Beschreibungen ist. Dies war bereits in der Buchkultur des 18. Jahrhunderts realisiert. Neu ist vielmehr die Verbreitung symbolverarbeitender Medientechniken, die das Rezeptionshandeln des Medienkonsumenten als Daten behandeln und auf der Grundlage einer algorithmengestützten Analyse dieser Daten ihr eigenes Funktionieren adjustieren können. Im Unterschied zu einer Tageszeitung ist ein Internet *News Portal* dazu befähigt, die vom Nutzer abgefragten Informationen nach Vorgabe einer thematischen Klassifikation zu analysieren, und ihm beim nächsten Zugriff nur noch solche Themen anzubieten, die ihn in der Vergangenheit interessiert haben.

Die Frage lautet: Wie ist die technisch vermittelte Reaktivität computergestützter Kommunikation zu beschreiben, anders gesagt, welche Kommunikationsverhältnisse werden etabliert, wenn das individuelle Rezeptionshandeln – anders als beim Buch oder beim traditionellen Fernsehen – in die Funktionsweise technischer Kommunikationsmedien eingearbeitet wird? In Frage steht hier in zweierlei Hinsicht die These der Interaktivität, Personalität und Dialogizität: Erstens, in einer starken Variante, im Hinblick auf die Frage, ob zwischen Mensch und Maschine ein Dialog entstehen kann (z.B. beim „Surfen“ im WWW) oder vielmehr nur von gesteigerter „Responsivität“ der Massenmedien gesprochen werden muß. Zweitens gilt es, dies ist die abgeschwächte Variante, zu fragen, ob ein interpersonaler Dialog zwischen Teilnehmern solcher computergestützter Kommunikation (z.B. Chatrooms) zu verzeichnen ist, in denen die Benutzer über ihre Rezipientenrolle hinaus auch als (Co-)Autoren der massenmedial verbreiteten Information mitwirken. Wie sind die Beziehungen zwischen den Beteiligten hier zu deuten, als dichte „virtuelle Interaktion“ oder doch eher im Sinne einer generalisierten und anonymen Teilnahme am massenmedialen Diskurs? Kurz, ändern sich im Zuge des Umbruchs der technischen Medien von

energetischen zu symbolverarbeitenden Maschinen die gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse grundlegend?

Ein Blick auf die aktuellen Debatten scheint dies nahezulegen. Sowohl in den Selbstinszenierungen der Massenmedien als auch in vielen populären wie wissenschaftlichen Reflexionen werden zunehmend Chancen für den Abbau anonymer und generalisierter Massenkommunikationen zugunsten von individuellen Teilhabechancen konstatiert, die zu dichten persönlichen Kommunikationsbeziehungen beitragen können sollen. Dies wird bereits für klassische Massenmedien wie das Fernsehen konstatiert, sofern es in einen Medienverbund mit digitaler Komponente integriert wird (beispielsweise beim digitalen Pay-TV), insbesondere aber für die computernetzgestützten Kommunikationsmedien wie die elektronischen Bulletin Boards oder Chatrooms. Die computergestützten Medien werden sogar als Generatoren einer neuen Vergesellschaftungsform apostrophiert, für die sich die Bezeichnung „virtuelle Gruppe“ bzw. „virtuelle Gemeinschaft“ eingebürgert hat. Dieser Beitrag fragt entlang einer Lektüre neuerer, einschlägiger Beiträge kritisch nach den Voraussetzungen und der Reichweite solcher Interpretationen des Medienhandelns im Kontext der neuen Medien.

Entlang zweier Unterscheidungen sollen die typischen, in der Literatur vorfindlichen Positionen beispielhaft vorgestellt werden: Erstens stehen sich Argumentationen gegenüber, die entweder der Entwicklung computergestützter Kommunikationsnetzwerke den Effekt der Auflösung überkommener Register gesellschaftlicher Kommunikation zutrauen, das heißt die Überwindung des Dualismus bzw. der Spannung von Geist und Materie, von Denken und Sprechen, letztlich gar von Individuum und Gesellschaft erwarten, oder aber darauf insistieren, daß die Unterschiedlichkeit kommunikativer Register auch in den neuen Kommunikationsverhältnissen gewahrt bleibt. Zweitens sind innerhalb der letzteren Position theoretische Bestrebungen, die das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Registern als vermitteltes zu verstehen suchen, von solchen zu unterscheiden, die diese Unterschiede als irreduzible Differenz begreifen. Die Vermittlungsthese findet sich bei handlungs- und rezeptionsorientierten Medientheorien, die differenztheoretische Position nicht zuletzt im systemtheoretischen Kontext. Wenden wir uns zunächst der ersten Unterscheidungsebene zu: der Frage nach dem Zusammenwachsen oder Auseinanderdriften der kommunikativen Register.

Emphatische Interpretationen der Neuen Medien als Generatoren eines egalitär und dialogisch strukturierten Kommunikationsraums, der eine ungeahnte Entwicklungsdynamik für die Demokratie, eine qualitative Steigerung individuellen wie gesellschaftlichen Wissens sowie – etwa im Zuge reflexiven Identitätsmanagements – gesteigerte Freiheitschancen für das Individuum freisetzt, sind bereits zu Beginn der gesellschaftsweiten Durchsetzung computergestützter Kommunikation formuliert worden. Typisch für diese Position, die nicht zuletzt durch die Zukunftsvisionen Howard Rheingolds, Nicholas Negropontes und Bill Gates' wirkmächtig wurde, ist die Annahme, zentrale Elemente des politischen Projekts der Moderne (demokratische Öffentlichkeit, transparente Märkte) durch technischen Fortschritt realisieren zu können. Trotz der in den letzten zehn Jahren stark angewachsenen Zahl empirischer Studien über die Struktura-

ren und Semantiken computergestützter Kommunikation perpetuiert sich dieser Netzoptimismus. Pierre Lévy sieht in seiner Schrift *Die kollektive Intelligenz* (1997) durch den Einsatz digitaler Medien gar eine völlige Veränderung der Konstitutionsbedingungen von Kommunikation auf uns zukommen. Kommunikation, wie die Kommunikationsforschung sie bisher kennt, kann ja als Antwort auf das Problem der Koordination kontingenter Handlungen verstanden werden, die für den Handelnden wie für sein Gegenüber deutungsbedürftig sind. Es ist diese Intransparenz der subjektiven Perspektive, die den Raum für Semiosis und Interpretation eröffnet. Lévy hingegen erwartet von den Netzmedien eine überaus gründliche Lösung des Problems der doppelten Kontingenz: „Wir gehen vom kartesischen *cogito* zum *cogitamus*.“ (Lévy 1997, S. 23). Während die Massenmedien den konkreten lebensweltlichen Kontext der Kommunikation ignoriert bzw. subsumiert haben, so Lévy, kehrt man mit den digitalen Medien zu einer Sensibilität gegenüber dem Kontext zurück, die für nicht-technische Medien wie die Interaktion kennzeichnend war. Entsprechend wird die Herausbildung einer gesellschaftlichen Kommunikationsform angekündigt, in der sich die Teilnehmer wie in einer gelingenden face to face-Interaktion „begegnen“, „erkennen“, und „anerkennen“ (ebd., S. 29, 85). Die Utopie einer Rückkehr zur persönlichen Interaktion qua digitaler Medien ist auch in diesem Fall auf die Realisierung einer genuin modernen Forderung gerichtet. Lévy zufolge wird sich die über Netzmedien dialogisierende Gesellschaft kulturell integrieren und eine funktionierende politische Öffentlichkeit generieren: Der Cyberspace gestattet es Personen, Gruppen, Institutionen oder Unternehmen, „die gemeinschaftliche Sicht des Ganzen in die Vorbereitung der eigenen Zukunft zu integrieren.“ (ebd., S. 86)

„Technik, die nicht trennt, sondern verbindet“, so könnte der Slogan der Netzoptimisten lauten. Tatsächlich knüpfen ihre euphorischen Erwartungen häufig an den Werkzeugbegriff der Gehlenschen Anthropologie an, von dem ausgehend – wie schon bei McLuhan vorgezeichnet – die These einer Verschmelzung der Individuen mit ihren Kommunikationsmedien entwickelt wird. Das Datennetz, so lautet die Annahme, beseitigt gleich zwei grundlegende Mängel des Menschen: seine leidige Anhaftung an die Materie sowie die Hybris seines Geistes. So behauptet etwa Marten Søby in seinem Beitrag zu dem Sammelband *Subjektivität und Öffentlichkeit* (Sandbothe/Marotzki 2000), die Entwicklung von angeblich prothetischen und hybriden Formen von Subjektivität feststellen zu können. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie führe langfristig zu einer Überwindung der Spannung zwischen der ersten und zweiten Natur des Menschen, da sich qua Digitalisierung der Kultur eine synthetische dritte Natur herauszubilden beginne. Der prothetische Mensch stehe nicht mehr im Spannungsfeld von Materie und Geist, da ihm der Freiheitsraum des Cyberspace die vollwertige Teilhabe an der Produktion, dem Transfer und der Rezeption des Wissens gestatte: Die Entwicklung des Menschen vollziehe sich nun – der Möglichkeit nach – digital-interaktiv: „Culture is becoming digitalised. Everything analog and solid is being digitalised and melts into cyberspace. ... Technology is no longer outside us, but is the next factor within us.“ (Søby 2000, S. 122).

Solchen Visionen einer kommenden Synthese von Materialität und Geistigkeit bzw. Kommunikation erteilt Wolfgang Welsch im gleichen Sammelband

Subjektivität und Öffentlichkeit eine markante Absage. Sein Ausgangspunkt ist eine begriffsgeschichtliche Darlegung der Semantiken, die sich am Begriff der Virtualität bzw. Potentialität kristallisieren. Im Durchgang von der Antike über die mittelalterliche Scholastik bis zur Neuzeit zeigt er, daß mit diesem Begriff, der zunächst den offenen Raum des Möglichen kennzeichnete, zunehmend eine innere Tendenz bzw. Disponiertheit bezeichnet wird, die aktiv auf ihre Verwirklichung gerichtet ist. (Hier ist allerdings anzumerken, daß bereits der erste von Welsch zitierte Autor, Aristoteles, einen zwiefachen Potentialitätsbegriff entwickelt, mit dem durchaus die Vorstellung einer aktiven Tendenz des „Zur-Wirklichkeit-Kommens des Möglichen“ entwickelt wird – vgl. Wenzel 2000, S. 73f., 94ff.) In der Neuzeit verschiebt sich der Bedeutungskern des Virtualitätsbegriffs zunehmend in das epistemologische Feld. An Kant und Bergson zeigt Welsch schließlich zentrale Aspekte des Virtualitätsverständnisses auf, das noch heute die Debatte kennzeichnet: Die Differenz von Virtualität und Realität wird nicht mehr als Zusammenhang und wechselseitiges Entsprechungsverhältnis gedeutet, sondern als irreduzible Differenz: Beide gehören unterschiedlichen Ordnungen an, virtuelle Vorstellungen und Bilder leiten zwar unsere Wahrnehmungen und Handlungen an, letztere führen aber nicht zu einer planaren Realisierung des Virtuellen, sondern zu Resultaten, die eben der Realität, und damit einer anderen Ordnung entspringen.

Mit Blick auf die spezifisch elektronische Form von Virtualität läßt sich daraus eine Kritik netzoptimistischer Verschmelzungsphantasien gewinnen. „The present day, it seems to me, is characterized by a *double* structure: predominantly, of course, by the fascination with electronic worlds, but, on the other hand and complementarily, also by a renewed turn to non-electronic forms of experience.“ (Welsch 2000, S. 38). Beide Ordnungen, die elektronische wie die leibgebundene, sind als konstruierte Welten in gewisser Hinsicht virtuelle Welten. Entscheidend für Welsch ist die Unmöglichkeit der Substitution eines Mediums durch ein anderes. Leibgebundene Interaktion, so lassen sich Welschs Überlegungen gegen Söby wenden, wird mit der computergestützten Kommunikation weder verschmelzen noch von dieser marginalisiert werden. Vielmehr wird sie im Angesicht der zunehmenden Relevanz elektronischer Virtualität eine zunehmend bedeutsame Gegenoption bleiben, in der sich der Sinn für Stofflichkeit, Einmaligkeit und Einzigartigkeit verwirklichen kann (vgl. ebd., S. 41).

Die von Welsch vorgebrachte harte Differenzierung zwischen dem leiblichen, intersubjektiven und dem medial vermittelten, generalisierten Kommunikationsregister wird vielfach zu vermitteln gesucht. Es soll nun der oben genannten zweiten Unterscheidungsebene nachgegangen werden, also der Frage, ob die Register als vermittelte oder differente aufzufassen sind. Frei von der Emphase der Netzoptimisten und zurückhaltend bei dem Vergleich von computergestützter Kommunikation und Interaktion sucht etwa Udo Thiedeke in einem Beitrag zu dem von ihm selbst herausgegebenen Sammelband *Virtuelle Gruppen* eine Vermittlungsebene aufzufinden. Als Merkmale der von ihm „virtuelle Interaktion“ genannten Kommunikationsweisen werden Anonymität, Selbstentgrenzung, Interaktivität und Optionalität aufgeführt. Das heißt, digitale Kommunikationskanäle ermöglichen dem Nutzer ein reflexives Spiel mit seiner sozialen Identität, fördern aufgrund nur schwacher Normdurchsetzungsmöglichkeiten Non-

konformismus, ermöglichen und fördern aufgrund der Teilnahmekanäle für den Nutzer aktive Sinnkonstruktion anstelle von passiver Rezeption und generieren ein Maximum von thematischen Sinnbezügen und heterogenen Kulturkontakten. Obgleich Thiedeke sich von einer planen Gleichsetzung von computergestützten Kommunikationen und face to face-Interaktionen explizit distanziert, beschränkt sich sein Interaktivitätsbegriff keineswegs auf die bloße Feststellung einer irgend gearteten Reaktivität der Teilnehmer an computergestützter Kommunikation, wobei er sich hierbei nicht auf interpersonale (z.B. E-Mail-Kommunikation), sondern auch auf anonyme und generalisierte Formen (z.B. Bulletin Boards, Chatrooms etc.) bezieht. Deren Struktur identifiziert er als wechselseitige Bezugnahme von Individuen, die auf der „quantitativ und qualitativ ausgeweiteten, individuellen Möglichkeit und Notwendigkeit zum themenbezogenen Gestalten und Vermitteln“ (Thiedeke 2000b, S. 30) beruht.

Im Vergleich zu der oben skizzierten Extremposition der Netzoptimisten ist die These der virtuellen Interaktivität bei Thiedeke stark abgeschwächt. Es wird nicht behauptet, daß im Rahmen computergestützter Kommunikationen homogene Gemeinschaften nach dem Muster traditioneller, auf face to face-Interaktionen beruhende Gesellschaften auftreten, wohl aber, daß eine spezifische Dialogizität sich in diesen Kommunikationen etablieren könne. Diese „schwache“ Variante der Interaktivitätsthese wird im selben Band von Bettina Heintz (2000) weiter differenziert (und noch weiter eingeschränkt). Die Möglichkeit, durch computergestützte Kommunikationen eine gemeinsame Gruppenidentität kooperativ aufzubauen, wird Heintz zufolge durch Begrenzungen der digitalen Medien in Frage gestellt: Im Unterschied zu face to face-Interaktionen fehlen non-verbale Kommunikationshilfen ebenso wie die Wahrnehmbarkeit des körperlichen Ausdruckshandelns, nicht zuletzt auch eine gemeinsame Umgebung, auf die sich indexikalische Äußerungen beziehen könnten. Notwendig würde deshalb in digitalen Netzkommunikationen das Korrespondenzkriterium der Wahrheit durch die Überprüfung der Konsistenz der Rede sowie der Vertrauenswürdigkeit des Sprechers ersetzt. Obgleich „virtuellen Gruppen“ eine Reihe von Kompensationsmechanismen für diese Defizite gegenüber leiblicher Interaktion zur Verfügung stünden (etwa die Orientierung an sozialer Homogenität), könne kaum je von solchen Gruppen ausgesagt werden, daß sie klare Grenzziehungen nach außen vornähmen sowie kontextbezogene Regelsysteme und Selbststeuerungsmechanismen ausbildeten. Anstelle kulturell homogener Gruppen mit gemeinsamer Identität seien empirisch eher lockere Netzwerke zu verzeichnen, nur selten relativ geschlossene Gruppen bzw. „Gemeinschaften“.

Die zuletzt zitierten Ansätzen kommen zu eher zurückhaltenden Antworten auf die Frage, ob in der computergestützten Kommunikation die Bedingungen der Möglichkeit von interaktionsähnlichen Strukturen auszuweisen sind. Immer wieder wird diese Zurückhaltung mit den fehlenden parasprachlichen Elementen in der elektronischen Kommunikation sowie mit der fehlenden Kontextsensibilität und Interpretationsfähigkeit der Maschinen begründet (so auch Koring 2000, S. 153f.). Nicht zu übersehen sind jedoch auch Ansätze, die der elektronischen Kommunikation deutlich stärkere Parallelen zur face to face-Interaktion zuschreiben und dabei auch nicht zögern, der „virtuellen Interaktion“ eben jene sozialisationstheoretisch entscheidenden Funktionen zuzuweisen, die

etwa vom symbolischen Interaktionismus und der Theorie kommunikativen Handelns der leibgebundenen Interaktion zugeschrieben wurden. Es handelt sich hierbei bekanntlich um die Annahme, Interaktionen seien der Ort gelingender wechselseitiger Perspektivenübernahme und daraus resultierender gemeinsam geteilter Bedeutungen, was – so Habermas – überdies die intersubjektive Geltung normativer Kommunikationsregeln und die Fähigkeit der Subjekte zur Regelbeurteilung voraussetzt. Es ist dieses Feld intersubjektiver Handlungskoordination, das nach Auffassung vieler sozialisationstheoretischer Ansätze für die Herausbildung mehr oder minder stabiler Identitäten notwendig ist.

Tatsächlich wird der computergestützten Kommunikation von manchen Autoren attribuiert, aufgrund ihrer „Interaktivität“ besonders geeignet zu sein, diese Prozesse der Identitätsbildung, Bedeutungskonstitution etc. auslösen zu können, und wohlgemerkt wird dies nicht nur interpersonalen Formen wie dem Austausch von E-Mails, sondern auch massenmedialen Formen wie der Nutzung von internetbasierten Datenbanken zugeschrieben. Sacher (2000) mahnt in seinem Beitrag zu dem von Winfried Marotzki u.a. herausgegebenen Sammelband zwar an, bei internetgestützten Medien Interaktivität nicht mit dem Vorhandensein irgendwelcher Hyperlinks zu verwechseln, unterstellt jedoch, daß es bei entsprechenden Angeboten und subjektseitigen Medienkompetenzen „zu belangvollen Interaktionen und damit zu einer Aktivierung des Benutzers kommt“ (Sacher 2000, S. 100). Im günstigeren Falle finde im elektronischen Umgang gerade mit „entfernten und unbekannten Partnern“ ein Bedeutungsverlust sozialer Ungleichheit statt, wodurch „die Kommunikation ... häufig offener und unbeschwerter, vielfach auch demokratischer [wird], sie ist frei von Voreingenommenheiten.“ (ebd., S. 106).

Diese Perspektive bleibt auch im bildungswissenschaftlichen Kontext nicht unwidersprochen. Peters (2000) entwickelt in seinem Beitrag zum gleichen Sammelband die These, internetbasiertes Lernen stehe zwischen den klassischen pädagogischen Alternativen des heteronomen, expositorischen Lernens einerseits und des entdeckenden und erarbeitenden Lernens andererseits. Die massenmedialen Lernwelten der computergestützten Kommunikation (z.B. das Usenet und die Bulletin Boards) generieren Peters zufolge als Kompensation der Unsichtbarkeit ihrer Teilnehmer nichts anderes als die *Fiktion* einer synchronen face to face-Interaktion. In der Konsequenz müsse von einem Verlust von interaktiver Nahräumlichkeit und den damit verbundenen Sozialisationseffekten ausgegangen werden (ebd., S. 180f.).

Schließlich ist die oben bereits erwähnte differenztheoretische Position anzusprechen, die eine mögliche Vermittlungs-, Interaktions- und Sozialisationsförderlichkeit der elektronischen Kommunikation noch radikaler zurückweist. Sibylle Krämer (1997, 2000) gründet ihre Überlegungen auf einem Begriff von Massenmedialität, der im Gegensatz zu manchem anderen Ansatz nicht auf die Beschränkungen, sondern auf die Leistungen massenmedialer Kommunikation abstellt. Gerade die zeitlich und räumlich entgrenzte Rezeptionssituation der Lektüre, die vom Buchdruck freigesetzt wurde, gestattet eine distanzierende Aneignung von Mitteilungen, wie sie im Bereich der leiblichen Interaktion unmöglich ist. „Die durch den Zwischenraum des Textes geschaffene Distanz ist ein kulturstiftender Akt. Im Ergebnis dieser Distanzierungsleistung kann so etwas wie die

Konzeption einer Subjektivität – und Objektivität – erst entstehen.“ (Krämer 2000, S. 104). In der Perspektive klassischer Subjekttheorien setzt sich diese – nicht dialogisch, sondern in der Aneignung von Massenmedien gebildete – Subjektivität aus den Momenten *Personalität*, *Reflexivität* und *Individualität* zusammen. Nur die Fixierung des Textes im Druck gestattet es, eigene subjektive Aneignungs- und Interpretationsweisen auszubilden sowie die bedeutsame Differenz von Wahrheit und Wahrhaftigkeit zu konstruieren. Darauf hat – an die Theorie sozialer Systeme anschließend – insbesondere auch Esposito (1995, 228ff.) nachdrücklich hingewiesen. Mit klassischen Massenmedien kann nicht interagiert werden, und das macht nicht ihren Makel, sondern ihre Leistung aus. Die Leistung ist eine zwifache, neben der genannten Chance für die Herausbildung einer reflexiv-distanzierten ästhetischen Subjektivität, kann aus differenzierungstheoretischer Sicht eine zweite konstatiert werden: Funktional differenzierte Gesellschaften, die weder über allseitige Interaktionen integriert sind noch über einen privilegierten Beobachterstandpunkt oder gar eine verbindliche Semantik der Selbstbeobachtung verfügen, versorgen sich durch massenmediale Kommunikation mit gesellschaftsweit wahrnehmbaren Informationen, das heißt mit einem gemeinsamen thematischen Fokus, letztlich mit einer fiktiven gemeinsamen Realität, auf die Anschlußkommunikationen etwa im Interaktionskontext umstandslos Bezug nehmen können. Ob Massenmedien diese Funktion erfüllen können, ist davon abhängig, ob es gelingt, offensichtliche Partikularismen auszuschließen, wie sie bei freier Zugänglichkeit für jedermann unvermeidbar wären. Gleichzeitig müssen die Selektionsprinzipien der massenmedialen Produktion verdeckt werden, wären sie sichtbar, könnte das Produkt sich als maßgebliche Selbstbeobachtung der Gesellschaft nicht mehr durchsetzen (es wäre als kontingente Beobachtung „entlarvt“) (vgl. Wehner 1997a, S. 103). Massenkommunikation muß in diesem systemtheoretischen Verständnis nicht nur anonym, sondern auch generalisiert anlegt werden (vgl. Esposito 1995, S. 233ff.). Erst die Erfahrung einer gemeinsamen Medienrealität erlaubt es, die Vielzahl „autonomer und intransparenter Beobachtungsperspektiven“ zueinander in Beziehung zu setzen und diesen Prozeß reflexiv zu beobachten.

Würden die Neuen Medien tatsächlich die Anonymität zugunsten einer persönlich-dialogischen Kommunikation mit dem einzelnen überwinden, wäre der für die Massenmedien konstitutive Zusammenhang von Anonymität und Personalisierung zerbrochen: Nur Medieninhalte, die einseitig kommuniziert werden und somit einen für alle gleichen Text produzieren, kann der einzelne Rezipient in reflektierend-distanzierender Sicht interpretieren und mit den Interpretationen anderer in Beziehung setzen. Nun sieht der Übergang zur computergestützten Kommunikation zuweilen nach einer solchen Überwindung aus, wie anhand der oben zitierten Vermittlungsthesen von medialer und leiblicher Kommunikation deutlich wurde. Immerhin verändern die symbolverarbeitenden Medien die massenmedial eingespeisten Mitteilungen (etwa auf einer Web-Page) auf eine zwar algorithmisch vorgeprägte, aber für den Benutzer nicht ohne weiteres nachvollziehbare Weise. Gleichwohl, auf beiden Seiten, so die Differenzthese, findet nicht wirklich ein Übergang zur Dialogizität bzw. Interaktivität statt: „Personen, die *im* Netz agieren, können das nur, sofern sie sich dabei in symbolische Ausdrücke verwandeln.“ (Krämer 2000, S. 107). Die „Interaktivität“ des

Netzes führt für den Benutzer keineswegs zur Realisierung von Interaktionen, dies zeige sich auch am empirischen Material. Der Überhang an Theatralik und Rhetorik verdeutliche, daß hier nicht subjektive Innenperspektiven, sondern depersonalisierte „Chiffrenexistenzen“ präsentiert werden. (ebd., S. 110f.) Daß computergestützte Kommunikation unter Absehung vom Interaktionsbegriff analysiert werden müsse, lasse sich bereits damit begründen, daß die kleinste Einheit wechselseitiger interaktiver Sinnzuweisungen (nämlich ein zusammenhängendes, dreizügiges Agieren und Reagieren von Ego, Alter Ego und wiederum Ego) in den elektronischen Medien, beispielsweise dem Usenet, gar nicht zustandekomme (vgl. Sutter 1999, S. 296). Der Abbruch und die Wiederaufnahme der Kommunikation ist hier der Regelfall. Auch auf seiten der Massenmedien, so Esposito (1995, S. 251), kann kaum von einem Abbau der Anonymität gesprochen werden, eher schon von der zunehmenden Spezialisierung der ehemals generalisierten Mitteilungen. Und dies wäre die spezifische Leistung der Neuen Medien: Ohne persönliche Beziehungen einzugehen, läßt sich über computergestützte Kommunikation ein hochspezialisierter Kommunikationsprozeß in Gang setzen, wie er etwa an den weitgehend automatisch ablaufenden, internetgestützten Geschäftsmodellen beobachtet werden kann. Ein ganz ähnlicher Gedanke läßt sich im Hinblick auf die Beziehung von literarischem Text und ästhetischer Subjektivität formulieren: Intertextualität, so Krämer (1997, S. 100ff.), die im Modell der Buchlektüre implizit und interiorisiert war, wird in den responsiven, symbolverarbeitenden Maschinen der elektronischen Massenmedien exteriorisiert. Das Netz der elektronisch verarbeiteten Symbole wäre dann eine spezifische Form des kollektiven Gedächtnisses.

Zusammengefaßt hieße dies, eine fruchtbare Perspektive auf die Kommunikation durch Neue Medien versteht diese nicht als Wiederkehr außermedialer Interaktionszusammenhänge im Zeichen hochentwickelter Technologie, sondern macht sich auf, das spezifisch Neuartige an dieser Form der Medienkommunikation zu erforschen. Und das hieße möglicherweise, sich darauf einzulassen, daß nicht die vermeintlich interaktionsähnliche Struktur der computergestützten Kommunikation, sondern gerade ihre Anonymität und damit verbundene Unverbindlichkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken muß. Die Verknüpfung responsiver Techniken und leichtgängiger Einflußnahme der Rezipienten kann vielleicht als neuartige massenmediale Struktur begriffen werden, die sich nicht zuletzt dadurch auszeichnet, daß die Aufmerksamkeit der Beteiligten stärker auf die prozeduralen Formen der Kommunikation als auf die Inhalte gelenkt wird: Immerhin sind „virtuelle Gemeinschaften“ typischerweise stärker mit dem Management ihrer Kommunikationsmuster als mit ihrem vorgeblich gemeinschaftsstiftenden Thema beschäftigt. „Auffällig sind vor allem die Formen der symbolischen Abgrenzung nach außen und nach innen sowie die spezifischen Verhaltensstandards und Rituale, die den jeweiligen Kulturen eine Identität verleihen. Das Sich-Mitteilen steht hier im Vordergrund, während die Information eine geringere Bedeutung hat.“ (Wehner 1997 a, S. 110, vgl. auch Wehner 1997 b).

Das Resümee läßt sich knapp fassen: Während der euphorische Netzoptimismus sich wohl noch geraume Zeit perpetuieren wird, ohne jedoch den Spezifika der computergestützten Kommunikation Rechnung tragen zu können, hat sich in den zuletzt behandelten Theoriezusammenhängen in den letzten Jahren

eine zum Teil erfreuliche Differenzierung vollzogen. Sowohl vermittlungs- wie differenzorientierte Theorien elektronischer Kommunikation haben eine begriffliche Konsolidierung durchlaufen, die fruchtbare Forschungsperspektiven eröffnet. Erstaunlicherweise allerdings richtet sich diese Begriffsentwicklung und somit auch die empirische Forschung vielfach nur auf eine Seite der computergestützten Kommunikationsphänomene – bei den auf Vermittlung setzenden, rezeptionsorientierten Ansätzen meist auf interpersonale Kommunikation, bei den differenzierungstheoretischen Ansätzen meist auf Massenkommunikation. Sutter (1999, 290ff.) ist darin zuzustimmen, daß die Medienkommunikationsforschung gut beraten wäre, die in der Medienkommunikation zusammenwirkenden Phänomene in ihrer jeweiligen formalen Eigenständigkeit in den Blick zu nehmen. Und dabei wäre nicht nur das je eigenständige und zugleich in wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen sich vollziehende Prozedieren von Massenkommunikation und Interaktion zu untersuchen. Massenkommunikative Ereignisse werden von den Rezipienten begleitend oder im Nachhinein interaktiv verhandelt, was dann zwar keine Massenkommunikation mehr ist, doch ohne sie so nicht vorstellbar wäre. Gelingen kann dies aber nur durch die Leistungen eines dritten Bereiches, ebenso bedeutend für den Gesamtprozeß, den der Rezeption. Studien, die eine alle drei Bereiche integrierende Analyseperspektive entwickeln, sind bislang nicht leicht aufzufinden.

Literatur

- Esposito, E.: Interaktion, Interaktivität und die Personalisierung der Massenmedien, in: Soziale Systeme 2, 1995, S. 225-260.
- Gräf, L./Krajewski, M.: (Hg.) Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk, Frankfurt am Main 1997.
- Heintz, B.: Gemeinschaft ohne Nähe? Virtuelle Gruppen und reale Netze. In: Thiedeke (Hg.) 2000, S. 188-218.
- Koring, B.: Probleme internetbasierter Bildung. Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Bewußtsein, Lernen, Information, Bildung und Internet. In: Marotzki u.a. (Hg.) 2000, S. 137-157.
- Krämer, S.: Vom Mythos „Künstliche Intelligenz“ zum Mythos „Künstliche Kommunikation“ oder: Ist eine nicht-anthropomorphe Beschreibung von Internet-Interaktionen möglich? In: Münker/Roesler (Hg.) 1997, S. 83-107.
- Krämer, S.: Subjektivität und Neue Medien. Ein Kommentar zur „Interaktivität“. In: Sandbothe/Marotzki (Hg.) 2000, S. 102-116.
- Lévy, P.: Die kollektive Intelligenz. Für eine Anthropologie des Cyberspace, Mannheim 1997.
- Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hg.): Zum Bildungswert des Internet. Leske + Budrich 2000.
- Münker, St./Roesler, A. (Hg.): Mythos Internet, Frankfurt am Main 1997.
- Peters, O.: Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Marotzki u.a. (Hg.) 2000, S. 159-187.
- Sacher, Werner: Schule und Internet. In: Marotzki u.a. (Hg.) 2000, S. 97-113.
- Sandbothe, M./Marotzki, W. (Hg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000.

- Søby, M.: Identity and learning in cyberspace, in: Sandbothe/Marotzki (Hg.) 2000, S. 117-146.
- Sutter, T.: Medienkommunikation als Interaktion? Über den Aufklärungsbedarf eines spannungsreichen Problemfeldes, in: Publizistik 44, 1999, S. 288-300.
- Thiedeke, U. (Hg.): Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen. Opladen: 2000a.
- Tiedeke, U.: Virtuelle Gruppen: Begriff und Charakteristik, in: ders (Hg.) 2000b, S. 23-73.
- Wehner, J.: Interaktive Medien – Ende der Massenkommunikation, in: Zeitschrift für Soziologie 26, 1997a, S. 96-114.
- Wehner, J.: Medien als Kommunikationspartner. Zur Entstehung elektronischer Schriftlichkeit im Internet, in: Gräf/Krajewski (Hg.) 1997b, S. 125-149.
- Welsch, W.: Virtual to begin with? In: Sandbothe/Marotzki (Hg.) 2000, S. 25-60.
- Wenzel, U: Vom Ursprung zum Prozeß. Zur Rekonstruktion des Aristotelischen Kausalitätsverständnisses und seiner Wandlungen bis zur Neuzeit. Opladen 2000.

Axel Schmidt, Irena Brnic

Chatten – Fallstudien zur Verschränkung potenzieller Nutzungsmöglichkeiten und faktischer Aneignungsmuster¹

Zusammenfassung

Das Chatten via Internet und PC gilt als eine neuartige Form der Kommunikation, da weltweit und zeitgleich mit verschiedensten Personen im Modus der Anonymität kommuniziert werden kann. Der vorliegende Artikel setzt sich zum Ziel, *Strukturpotenzialitäten* des Mediums „Chatten“ kommunikationstypologisch zu bestimmen, um auf dieser Folie Spannungsfelder und Brüche zu *faktischen Gebrauchsformen* zu entfalten. Die Bestimmung solcher *Potenzialitäten* erfolgt auf der Basis interaktionstheoretischer Begriffe (v.a. Goffmans) und orientiert sich am Grundmodus jeglicher Interaktion, an der sog. „Face to Face-Beziehung“. Die Bestimmung *faktischer Gebrauchsformen* basiert auf Gruppendiskussionen mit Chat-Experten. Hierzu werden zwei für das erhobene Material repräsentative und prototypische Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion sprach- und deutungsmusteranalytisch ausgewertet. Es zeigt sich, dass Chatten – zumindest in der privaten Kommunikation – als Mittel der Beziehungsanbahnung und Kontaktpflege genutzt wird, wo es Norm- und Kontrollentlastungsfunktionen übernimmt. Deutlich werden jedoch auch die Grenzen einer auf Anonymität basierenden Kommunikation: Werden alltagsanaloge und damit identitätsrelevante Beziehungen gesucht, zeigt sich, dass das In-Gebrauch-Nehmen des Mediums „Chatten“ eine sukzessive Veralltäglicung, mithin eine Unterwerfung unter die Regeln der Verpersönlichung von Kontakten mit sich bringt.

Abstract

Chatting via Internet and PC describes an innovative form of communication. Different users can communicate worldwide and coincidence of time in a modus of anonymity. The target of this article is to define the constitution of the medium „Chatting;“ typologically in communication for developing fields of tension and seclusion into practical using forms. The definition of such potentiality is ensued by the base of theoretical interaction (e.g. Goffmans) and is oriented at the ground of interactive mode, especially at the „face-to-face-relationship.“ The definition of practical using form is based on group discussion with chatting-experts. Two representative and prototypical cuts of the data of the group discussion will be evaluated through an analyzation of the language and of the explanation. Chatting is used as an instrument for starting a relationship and it establishes contact in a private form, and meanwhile it assumes function of normal discharge and control discharge. The barrier of communication based of anonymity is defined: if common analogical relationships and therefore identity relevant relationships will be searched, thus showing that using the medium „chatting“ brings up a successive everyday occurrence, also a subjection to the rules of personality of contacts.

1. Was ist Chatten?

Wenn heute von *Internet- oder Netzkommunikation* die Rede ist, muss die erste Frage, die gestellt wird, lauten: Welche Kommunikationsformen sind mit diesem Begriff aufgerufen und inwiefern lassen diese sich überhaupt miteinander vergleichen. Mit Blick auf die umfangreiche Publikationslandschaft zum Thema ‚Internet‘ lässt sich festhalten, dass – neben dem Chatten – folgende Dienste und Kommunikationsformen eine Rolle spielen: Zu den basalen Diensten, die das Internet zur Verfügung stellt, zählen die Übertragung von Dateien (FTP) und Informationen (seit 1992 über das sog. World Wide Web) sowie die Vermittlung von Kommunikation. Zu den zentralen Kommunikationsmodi des Internet gehören das ‚Surfen‘ im *www*² und die Gestaltung eigener *Homepages*³ das Empfangen und Versenden von *E-Mails* (vgl. Jakobs 1998, Stadtfeld 2000), das Partizipieren an *Newsgroups* (vgl. Jakobs 1998, Rössler 1998), *Mailinglisten* (vgl. Stegbauer 2001) und *interaktiven Rollenspielen*⁴ sowie natürlich das *Chatten*. Doch was versteht man unter letzterem? Chatten (engl. ‚plaudern‘ oder ‚tratschen‘) bedeutet zunächst nicht mehr als mit einer undefinierten Menge von Leuten via Computer und Internet eine Unterhaltung zu führen. Wer sich in eine Chat-Kommunikation begeben möchte, braucht nicht mehr als einen PC, eine Netz-Verbindung und entsprechende Software. Da im Internet viele unterschiedliche Formen des Chats existieren (etwa *Internet Relay Chat (IRC)*, *Microsoft Chat* etc.), muss ich mich zunächst für einen Zugang entscheiden. Habe ich mich entschlossen, bspw. im IRC⁵ zu chatten, werde ich versuchen, eine Verbindung mit einem IRC-Server aufzubauen (etwa: *irc.fu-berlin.de*). Das IRC funktioniert nach dem *Client-Server-Prinzip*, d.h. ein Hauptcomputer (Server) bietet einen bestimmten Dienst an, der mit entsprechender *Client-Software* (etwa: *mIRC*) in Anspruch genommen werden kann. Steht die Verbindung zu einem solchen Server, kann man innerhalb des jeweiligen Zugangs zwischen verschiedenen *Channels* wählen, die als Unterkategorien fungieren und auf diese Weise kleineren Gruppen von Personen die Möglichkeit geben, sich aufgrund eines ähnlichen Interesses zusammenzufinden. Die Anzahl solcher Channels in einem Chat ist unbegrenzt und jeder Nutzer hat die Möglichkeit, jederzeit einen Channel zu betreten, zu verlassen oder selbst einen zu eröffnen. Im IRC sind die Channels mit einer Raute gekennzeichnet und das *Topic* gibt Aufschluss über den Inhalt (etwa: *#flirt* oder *#startrek*). In jedem Channel gibt es einen sog. *OP* (Operator), der mit bestimmten Sonderrechten ausgestattet ist (er hat u.a. die Möglichkeit, Störenfriede aus dem Channel zu verbannen). Vor der Teilnahme in einem Channel muss man sich ein Pseudonym, einen sog. *Nick*⁶ zulegen. Im gewählten Channel schließlich angekommen, können Beiträge mit der Tastatur erstellt und durch das Betätigen der Return-Taste abgeschickt werden. Alle eigenen Beiträge erscheinen unter dem zuvor angenommenen *Nick*. Auf dem Bildschirm lässt sich die ablaufende Chat-Kommunikation als ein sich fortsetzender Text verfolgen. Da die Kommunikation dialogisch und synchron erfolgt, mischen sich schriftlich- und mündlichsprachliche Elemente. Insgesamt entsteht der Eindruck einer Schnell- oder Kurzsprache. Auffälligstes Beispiel ist die Verwendung von sogenannten *Emoticons* (etwa *;-)* für Augenzwinkern) und

Akronymen (etwa *lol* für *laughing out loud*). In beiden Fällen wird versucht, die ‚Ausdruckslosigkeit‘ der Schriftsprache zu kompensieren, um damit den eigenen Äußerungen einen expressiven und persönlicheren Anstrich zu verleihen⁷

Was ist nun – kommunikationstypologisch – das besondere am Chatten? Im Gegensatz zu anderen, oben angesprochenen Formen der Internetnutzung zeichnet sich das Chatten dadurch aus, dass in Echtzeit kommuniziert wird (*synchrone* Kommunikation) und eine nur äußerst *geringe Determinierung* durch das Medium stattfindet: Die Kommunikation in Chat-Rooms unterliegt i.d.R. weder Zugangsbeschränkungen noch einer Aufgabenorientierung⁸, d.h. jeder/jede kann jederzeit über die Dinge ‚reden‘, die ihn/sie beschäftigen, so dass die Teilnehmer/innen gleichermaßen als Sender und Empfänger fungieren. Getreu nach Marshall McLuhans grundsätzlicher Einsicht, dass der Inhalt eines neuen Mediums immer ein altes Medium ist, wird aus dieser Perspektive folgendes deutlich: Die Chatter/innen bedienen sich des Computers bzw. des Internets lediglich als vermittelnder Instanz, um dort miteinander zu ‚plaudern‘, also etwas zu tun, was Menschen im Alltag immer schon getan haben. Deshalb ist das Chatten mit *anderen* Formen computervermittelter oder gar massenmedialer Kommunikation nicht zu vergleichen. Im Chat kommunizieren *‘viele‘ mit ‘vielen‘⁹ gleichzeitig* und ähnlich wie ein Alltagsgespräch zeichnen sich Chats durch thematische und personelle Offenheit, Zufälligkeit und Flüchtigkeit sowie Dialogizität und Selbstbestimmung aus. Im Rahmen des Chattens fungieren Computer und Internet also weniger als Informationsmedien oder Foren politisch-öffentlicher Diskurse, sondern vielmehr als Medien der Herstellung und Aufrechterhaltung interpersonalen Beziehungsgeflechte. Der Computer avanciert zum Beziehungsmedium und fungiert damit als Vermittler in sozialen Vergemeinschaftungsprozessen.

2. Chatten – Spiel mit Anonymität und Identität

2.1 Die Face-to-Face-Situation als Vergleichsfolie

Wurde oben – aus kommunikationstypologischer Sicht – argumentiert, dass das Chatten einem Alltagsgespräch sehr nahe steht, so zeigt der Versuch einer *interaktionstypologischen Verortung*, dass das Chatten gleichzeitig kategorisch von alltäglichen Formen der Kommunikation in einigen wesentlichen Hinsichten unterschieden werden muss: Als Urform und somit Ableitungsbasis jedweder Interaktion gilt die Face-to-Face-Situation¹⁰. Charakteristisch hierfür ist die wechselseitige, körperliche Kopräsenz der Akteure und resultierend daraus die Möglichkeit und der Zwang, sich an der uneingeschränkten Ausdrucksfülle des Gegenübers zu orientieren¹¹. Allerdings bedeutet die Involviertheit des Körpers nicht bloß zusätzliche Informationen über das Gegenüber (vermittelt durch Mimik, Gestik, Proxemik, stimmliches Gebaren, Körperbewegungen, Aussehen etc.), sondern verweist auf die Herkunft und Verankerung sozial-kommunikativer Kompetenzen schlechthin.¹²

„A concentration upon co-presence draws attention to the body, its disposition and display – a theme that runs throughout the whole of Goffman’s writings. Information conveyed in contexts of co-presence is necessarily embodied and Goffman specifically contrasts this to communication of a disembodied type, such as those involved in a telephone conversation, or an exchange of letters. The body is not simply used as an ‚adjunct‘ to communication in situations of co-presence; it is the anchor of the communicative skills which can be transferred to disembodied types of messages“ (Giddens 1988, 257).

Nur vor diesem Hintergrund lässt sich die Verwobenheit von personaler Identität und Image, gesellschaftlichen Normen und Regeln sowie Interaktions- und Kommunikationsprozessen begreifen: Die Normativität sozialer Austauschprozesse verdankt sich der Kontinuität sozialer Identitäten, die in Interaktionen präsent und damit identifizierbar sind und dort fortwährend geschöpft, aufrechterhalten und verändert werden. Die Einzigartigkeit von Gesicht, Körper und Stimme ist ein Garant dafür, Handeln und Identität eindeutig zuordnen zu können, vermittelt über den (Eigen)Namen, der i.d.R. als Kurzreferenz für diesen Zusammenhang fungiert. Der Begriff des ‚Face‘ bzw. dessen Ableitungen der ‚Gesichtswahrung‘ oder des ‚Gesichtsverlustes‘ verweisen nicht zufällig unmittelbar auf körperliche Kopräsenz: Von Imageschädigungen oder –aufwertungen (Face-Work) kann nur dann die Rede sein, wenn die betreffende Person identifizierbar involviert ist, d.h. das betreffende Handeln eindeutig ‚auf ihr Konto geht‘. Diese Zuordnung ist zunächst durch die Leiblichkeit einer Person verbürgt, bei medial vermittelten Formen der Kommunikation (etwa Brief oder Telefon) durch Surrogate dieser (etwa: Stimme, Identifizierung durch Namensnennung, Hand- oder Unterschrift). Bei der Chat-Kommunikation dagegen ist dieser Zusammenhang zunächst aufgehoben: Identität und Handlung fallen aufgrund der fehlenden Möglichkeiten einer (Wieder-)Identifizierbarkeit über den Körper oder seiner Surrogate auseinander. Handlungen identitär verorten zu können, ist unabdingbare Voraussetzung für jegliche Prozesse sozialer Kontrolle¹³, welche vermittels sozialer Regulative wie Scham¹⁴ oder Peinlichkeit¹⁵ das Fundament gesellschaftlicher Stabilität bilden. ‚Das Verhalten in sozialen Situationen‘¹⁶ ist auf diese Weise untrennbar mit der Idee der Kopräsenz verwoben: Erst dadurch, dass Personen sich die faktische oder imaginäre Anwesenheit anderer bzw. eines generalisierten Anderen (Mead) bewusst machen, fügen sie sich in einen gesellschaftlichen Regelkanon und übernehmen Verantwortung für ihr Handeln. Anonymität kann daher als die Möglichkeit begriffen werden, sich diesen Verpflichtungen und Zwängen – zumindest temporär – zu entziehen.

2.2 Potenzielle Konsequenzen für die Chat-Kommunikation

Da der Chat-Rahmen als anonyme Kommunikation in obigem Sinn begriffen werden muss und damit eine *strukturlogische Differenz* zwischen Chat- und Alltagskommunikation besteht, die prinzipiell nicht auflösbar ist, lassen sich potenzielle Konsequenzen konstatieren, die eine Interaktionssituation vom Typus des Chattens mit sich bringt: Durch die Einbuße der „folgeschweren Offensichtlichkeit“ (Goffman 1994, 59) entsteht eine enorme *Unverbindlichkeit*, die sich prinzipiell darin niederschlägt, dass in einem zunächst nahezu regellosen,

anomischen Raum die Möglichkeit gegeben ist, verschiedene Identitäten anzunehmen und diese spielerisch auszuprobieren, ohne dass das in diesem Rahmen vollführte Handeln Konsequenzen oder Inferenzen vonseiten Anderer unterläge. Die so gewonnene Freiheit hat jedoch ihren Preis: Glaubwürdigkeit¹⁷ und Authentizität als Grundbedingung von Kommunikation werden prinzipiell fraglich (vgl. Krotz 1999) und täuschende oder verheimlichende Präsentationen des Selbst rücken in den Fokus der Chat-Kommunikation. Statt wie in der Alltagskommunikation einer Wahrhaftigkeitsannahme folgend, gilt im Netz also zunächst ein Rahmen der *Täuschung* (vgl. Höflich 1999). So muss das für den Alltag geltende Postulat ‚Man kann nicht nicht kommunizieren‘¹⁸ als suspendiert angesehen werden. An seine Stelle tritt eine durch die Technik radikalisierte Form des Face-Works, nämlich eine punktgenaue Kontrolle über das, was der Andere vom Kommunizierenden erfahren soll¹⁹. Umgekehrt formuliert: Die in Alltagsinteraktionen immer unbeabsichtigt mitkommunizierten Ausdrucksinformationen (vgl. Goffman 1981) wie Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung und Kleidung entfallen, man kann bzw. muss sich auf die Kommunikate des Sprechhandelns beschränken²⁰. Darüber hinaus lässt die der Netz-Kommunikation inhärente Kontextvariabilität (vgl. Krotz 1998) Spielraum für Deutungen, wodurch gleichzeitig eine möglicherweise angestrebte Entindexikalisierung²¹ und damit Verindeutigung von Äußerungen erschwert wird. Grundlegende Organisationsprinzipien der Alltagskommunikation verlieren auf diese Weise potenziell an Bedeutung oder verschwinden gänzlich²². Dies betrifft insbesondere folgende Aspekte:

- Ehrerbietungs- und Vermeidungsrituale (vgl. Goffman 1971a) sowie Höflichkeitsstandards (vgl. Brown/Levinson 1987)
- den Interaktionseintritt vorbereitende Handlungen (vgl. Goffman 1971b)
- den Interaktionsaustritt vorbereitende Handlungen (vgl. Schegloff/Sacks 1973).

Deutlich wird, dass gerade Regeln, die die wechselseitige Gesichtswahrung der Interaktionspartner betreffen und die soziale Distanz in kopräsenten Interaktionssituationen balancieren sollen, eine untergeordnete Rolle spielen. In der Chat-Kommunikation ist nicht nur niemand ‚haftbar‘²³ für das, was er sagt oder tut, sondern umgekehrt, ist auch jeder, der einen Chat-Room betritt, prinzipiell zugänglich bzw. berechtigt, auf andere ‚zuzugehen‘. Eine solche Institutionalisierung ‚unmittelbarer sozialer Verfügbarkeit‘²⁴ im Verein mit körperlicher Absenz und Anonymität muss als *paradoxe Wesenskern der Kommunikationsform ‚Chatten‘* begriffen werden²⁵. In kaum einem anderen Kommunikationszusammenhang ist man in einem solchen Grade zugänglich bzw. präsent und abwesend zugleich. Dass Nutzer gerade diesen strukturellen Widerspruch in ihren Gebrauchweisen behandeln, soll in Abschnitt 3 gezeigt werden.

2.3 Faktische Nutzung der Chat-Kommunikation²⁶

Die kommunikationstypologische und interaktionstheoretische Verortung des Chattens und die sich daraus ergebenden *potenziellen Konsequenzen* müssen klar unterschieden werden von der *faktischen Nutzung*, d.h. dem, was die Leute tat-

sächlich tun, wenn sie chatten. Dadurch, dass Chatter/innen zunächst körperlich nicht präsent sind und ihnen auf diese Weise prinzipiell die Möglichkeit offen steht, anonym oder auf Dauer pseudonym zu bleiben²⁷, existiert ein breites Kommunikationskontinuum, das von völlig belanglosem Geplauder über derbe Späße, Beleidigungen und ‚Anmachen‘²⁸ bis hin zu intimen Gesprächen unter Freunden reicht. In den jeweiligen Chats ist spürbar, ob die dort kommunizierenden Personen sich gut, nur teilweise oder gar nicht kennen. U.U. handelt es sich sogar um eingeschworene Gemeinschaften, deren Mitglieder seit Jahren eng befreundet sind, auch über den Chat hinaus²⁹. Kurz: Obwohl der Chat-Rahmen potenziell Formen anonymer Kommunikation begünstigt, entstehen nicht nur dem Alltag analoge Formen sozialer Vergemeinschaftung (etwa: Identifizierbarkeit von Personen durch die Verwendung gleicher Nick-Namen oder Operatoren als legitimierte Kontrolleure der Normen mit Sanktionsrecht etc.), sondern die Chatter beginnen sich darüber hinaus auch als Gemeinschaft zu verstehen und aktiv eine soziale Verregelung zu betreiben³⁰. Oft wird dies als Beleg gewertet, Alltags- und Chat-Kommunikation als strukturhomolog zu begreifen. Dies ist jedoch nicht der Fall! Denn gerade im Bemühen um die Angleichung an die scheinbar automatisch funktionierenden Regeln im Alltag wird die Kluft, die zwischen beiden Kommunikationsformen klafft, deutlich. Die sog. *Netiquette*³¹, mit der versucht wird, Regeln für die Netz-Kommunikation zu etablieren, startet mit dem Appell: „Denke immer daran, auch am anderen Ende sitzt ein Mensch“. Hier werden Strukturpotenzialitäten mit normativen Vorstellungen überzogen: Was im ‚Real Life‘ das ‚Gesicht‘, also die körperliche Koprpresenz ‚erledigt‘, kann im Netz nur durch einen Appell an die Vernunft ersetzt werden. Potenziell ist es im Chat zunächst möglich und z.T. durchaus üblich, sich ohne Konsequenzen ‚daneben zu benehmen‘. Im ‚Real Life‘ dagegen bedeutet, sich ‚daneben zu benehmen‘, also anerkannte soziale Normen zu missachten, immer zweierlei: Auf- oder Abwertungen des eigenen Images zu suchen bzw. hinnehmen zu müssen, was letztlich mit einem Auf- bzw. Abbau oder einer Aufrechterhaltung identitätsstiftenden Potenzials verbunden ist. Diese Systematik ist in der Netz-Interaktion nahezu ausgesetzt. Prinzipiell besteht an dieser Stelle die Möglichkeit, entweder auf Distanz zu gehen, d.h. anonym zu bleiben oder eben Interesse an einer kontinuierlichen Beziehung zu signalisieren. Letzteres etabliert kommunikative Zugzwänge und führt – *in the long run* – schließlich zu einer Veralltäglichsung der Chat-Kommunikation im Sinne einer Annäherung an ‚real-life‘-basierte Beziehungen. Verlässlich werden Netz-Regeln also erst dann, wenn Beziehungen gesucht werden und sich funktionierende Gemeinschaften, d.h. solche, die von identifizierbaren Personen bevölkert werden, bilden³². Die Anonymität und damit auch das viel zitierte freie Spiel der Identitäten³³ wäre damit jedoch zerstört oder zumindest stark eingeschränkt. Döring (1999) kommt sogar zu dem Schluss, dass virtuelle Beziehungen häufig genau dann als defizitär erlebt werden, wenn in den virtuellen Gemeinschaften ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt wurde. In der Regel wird daraufhin der Face-to-Face-Kontakt gesucht. Letztlich spiegelt sich darin ein bekanntes Muster: Vor- und Nachteile der Anonymität, nämlich die Freiheit tun und lassen zu können, was einem gefällt, einerseits resp. soziale Isolation andererseits, konkurrieren mit den Vor- und Nachteilen sozialer Nähe und Intimität, nämlich Geborgenheit vs. Verpflichtung, die engen Beziehungen erwächst³⁴. Für die Chat-Kommunikation er-

gibt sich daraus eine einfache Regel: Je besser sich die miteinander kommunizierenden Personen wechselseitig identifizieren können, je länger sie sich kennen und je eher sie den Wunsch haben, den Kontakt aufrechtzuerhalten oder auszubauen, desto involvierter ist die ganze Person, desto angreifbarer wird sie, desto identitätsrelevanter ist die Kommunikation und desto eher besteht die Tendenz, sich an den aus Face-to-Face-Interaktionen entlehnten Regeln zu orientieren³⁵.

Obige Diskussion konnte zeigen, dass das Chatten zwar einerseits Möglichkeiten bietet, anonym oder pseudonym zu kommunizieren, andererseits jedoch durch den Gebrauch des Mediums die Tendenz besteht, sich sukzessive zu offenbaren, d.h. alltagsanaloge Beziehungen zu suchen. Wie solche Verschränkungsverhältnisse von potenziellen Nutzungsmöglichkeiten und faktischen Aneignungsmustern gefasst werden können, wie die Chat-Kommunikation – diachron betrachtet – sukzessive dem Alltag und seinen Regeln unterworfen wird und welche Brüche und Aneignungsweisen dadurch entstehen, soll im nächsten Teil anhand zweier Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion mit Intensivnutzern des Mediums gezeigt werden. Anders formuliert: Untersucht werden soll, wie und warum das ‚Neue‘ (identitätsfragmentierende Chat-Kommunikation) in das ‚Alte‘ (idealtypisch an der körperlich kopräsenten Kommunikation orientiert) transformiert wird.

3. Die Veralltäglichung von Virtualität – zwei Fallbeispiele

Um diesen Fragen nach Potenzialität des Mediums und tatsächlicher Nutzung näher zu kommen, führten wir mit Experten und Intensivnutzern von Internet- und Chatangeboten eine Gruppendiskussion³⁶ durch. Die Diskussion fand im Oktober 1999 in Frankfurt (Main) statt und wurde auditiv fixiert. Insgesamt nahmen neun Personen teil, wobei es sich bei sechsen um eingeladene Teilnehmer (vier männliche, zwei weibliche zwischen 20 und 30 Jahren) und bei dreien um Forscherinnen handelte, die die Diskussion moderierten. Das Treffen fand privat statt und stand unter dem thematischen Fokus ‚Chatten‘. Die Diskussionsteilnehmer wurden u.a. nach Gesichtspunkten der Meinungsvielfalt ausgewählt (hierzu wurden Pretests durchgeführt), so dass sich eine lebhafte Debatte um Sinn und Unsinn des Chattens entwickelte. Das insgesamt über zwei Stunden dauernde Gespräch wurde zunächst inventarisiert, um auf dieser Basis relevante Stellen zu selektieren und zu transkribieren. Zwei solcher Ausschnitte³⁷ sollen im Folgenden einer sprach- und deutungsmusteranalytischen³⁸ Betrachtung unterworfen werden.

3.1 Fallbeispiel I: Suche nach neuen Beziehungen

Im ersten Ausschnitt, der von einer 21-jährigen Pädagogikstudentin (Renate) stammt, wird der besondere Charakter der Chat-Kommunikation wie folgt betont und begründet:

- 1 „Also ich sehe das anders (,) ich hab die Erfahrung gemacht (,)
- 2 man ist wesentlich ehrlicher (,) oder sagt viel persönlichere Dinge (,)
- 3 weil man weiß (,) man muss den And... (,) das Gegenüber nie sehen (,)
- 4 also ich kann alles Private erzählen (,) was ich möchte (,) weil ich weiß (,)
- 5 wenn es mir zu peinlich wird (,) ich muss ihn nie sehen (,)
- 6 deswegen (,) darum kommen ja auch Freundschaften zustande (,)
- 7 weil man eben viel direkter ist oder viel persönlicher (,) da teilweise ist (,)
- 8 und man kann schon merken (,) wie der Andere ist“³⁹.

Um die Charakteristika der Chat-Kommunikation herauszustellen, nimmt Renate Bezug auf die Face-to-Face-Situation: Im Gegensatz zu dieser sei die Chat-Kommunikation persönlicher und ehrlicher (*man ist wesentlich ehrlicher, oder sagt viel persönlichere Dinge*). Als Grund erhöhter Authentizität nennt sie den Umstand der Anonymität (*man muss (...) das Gegenüber nie sehen*). „Jemanden nicht sehen zu müssen“ impliziert für die Sprecherin, „tun und lassen zu können, was man will“, also eine Steigerung der individuellen Handlungsautonomie in der Kommunikationssituation. Eine über den Faktor der Anonymität hinausgehende Begründung erfährt dieser Zusammenhang durch den Rückgriff auf das Konzept der Peinlichkeit: Wird dieser grundlegende Mechanismus der auf verinnerlichtem Selbstzwang (Elias) und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Mead) gegründeten sozialen Kontrolle durch die Zerstörung wiederidentifizierbarer Identitäten aufgehoben, so entsteht ein Regelvakuum, das zunächst zum sozialen Experimentieren und Spielen sowie zum Austesten eigener Fähigkeiten, Identitätsanteile und Grenzen einlädt. Obwohl auf diese Weise eher einem Rahmen der Täuschung und Identitätsfragmentierung Vorschub geleistet wäre, als dass eine Kommunikationssituation des Vertrauens etabliert würde (*ehrlicher; persönliche Dinge*), sieht die Sprecherin jedoch genau darin den Grund für das Zustandekommen von Freundschaften (*darum kommen ja auch Freundschaften zustande*). Dieser Widerspruch zwischen Nähe, Freundschaft und Authentizität auf der einen sowie Distanz, Anonymität und Anomie auf der anderen Seite löst sich auf, wenn man berücksichtigt, dass das Chatten in eine diachrone Perspektive der Kontakthanbahnung bzw. der sukzessiven Herstellung von Freundschaften gestellt wird. So bedeutet das Chatten für die Sprecherin nicht das freie Spiel der Identitäten in einem virtuellen Raum, sondern eine andere, entlastetere Form der Beziehungsherstellung (*kommen (...) Freundschaften zustande*). Der Vorteil liegt auf der Hand: Man lernt sich schneller persönlich kennen, merkt schneller, wie der Andere ist (Z8) und die Gefahr, sich Peinlichkeiten auszusetzen, ist stark reduziert⁴⁰. Man hat also umfassender als im Alltag die Möglichkeit, ohne Gesichtsverlust aus der laufenden Interaktion ‚auszusteigen‘. Darüber hinaus können ‚störende‘, da zeitaufwendige Höflichkeitsregeln der Face-to-Face-Kommunikation vernachlässigt werden (*weil man eben viel direkter ist oder viel persönlicher*). So ist es bspw. möglich, das Gegenüber ohne Umschweife, d.h. ohne ‚Small-Talk‘, ‚Kennenlernfloskeln‘ u.ä., auf die jeweils relevanten Informationen anzusprechen (etwa: Alter, Geschlecht, Single etc.)⁴¹. Auf diese Weise ist zum einen ein Filter der Vorauswahl geschaffen, der es ermöglicht, Kommunikationspartner unkompliziert hinsichtlich ihres Interesses und ihrer Eignung zur Etablierung und Aufrechterhaltung einer Freundschaftsbeziehung ‚abzuklopfen‘. Zum anderen ge-

währleistet die schützende Anonymität eine Entdramatisierung: Obwohl man sich geöffnet hat, direkt miteinander umgegangen bzw. aufeinander zugegangen ist und sich u.U. viel Persönliches und Privates (Z4) erzählt hat, nehmen die involvierten Personen im Falle eines Rückschlages kaum Schaden. Solange man sich nicht zu Erkennen gegeben hat, bleibt die Chance eines eleganten Rückzugs – *weil ich weiß, wenn es mir zu peinlich wird, ich muss ihn nie sehen (Z4/5)*. Das Argument, im Chat herrsche eine erhöhte Neigung zu täuschen (vgl. Höflich 1999), wird auf diese Weise von der Sprecherin herumgedreht: Die Abwesenheit des Körpers und die dadurch gegebene Anonymität evoziere nicht etwa ein Glaubwürdigkeitsproblem, sondern führe umgekehrt zu einer Öffnung und Authentisierung des Einzelnen aufgrund einer Norm- und Kontrollentlastung. Dies wird jedoch nicht als Selbstzweck betrieben, sondern letztlich um dem Alltagsleben analoge Beziehungen herzustellen, d.h. eine Freundschaft aufzubauen, was zumindest zweierlei erfordert: kontinuierlichen Kontakt zwischen wiederidentifizierbaren Personen. So erhält das Chatten eine die Kontakthanbahnung und Partnersuche verkürzende und abmildernde Funktion, d.h. es erlangt in diesem Fall keinen bzw. nur phasenweise einen eigenständigen Wirklichkeitsstatus⁴² und vermittelt vielmehr im Prozess der Herstellung von Freundschaften. Aus dieser Perspektive betrachtet, steht das Chatten nicht für die Erzeugung einer virtuellen Netzwelt, sondern im Dienste einer schrittweisen Transformation von Virtualität in (Beziehungs-)Realität.

3.2 Fallbeispiel II: Pflege bestehender Beziehungen

Der zweite Redebeitrag stammt von einem 23-jährigen Informatikstudenten (Konrad), der zu der Frage, ob das Chatten bloß eine weitere Form alltäglicher Kommunikation sei, Stellung nimmt. Da er bereits zu einem früheren Gesprächszeitpunkt zu bedenken gab, dass es in der Chat-Kommunikation *andere Komponenten* gebe, ist er nun aufgefordert, seine Behauptung zu plausibilisieren:

- 1 „Hm (,) ja (,) man spricht anders (,) als man normal spricht (,) ich mein (,)
- 2 Körpersprache is was (,) was man jetzt so in Worten nicht direkt grad erklären kann (,)
- 3 normale Sprache (,) wenn man jemanden nicht sieht (,) weil er um die Ecke steht (,)
- 4 ist auch anders (,) als wenn man jemanden sieht (,)
- 5 und man stellt sich intuitiv richtig drauf ein (,)
- 6 auch auf das (,) was man im Internet dann macht (,)
- 7 und außerdem (,) was ich jetzt da noch gemerkt hab (,) is (,) man redet über Dinge (,)
- 8 über die man persönlich mit dem anderen vielleicht nicht reden würde (,)
- 9 sei es privatere Dinge oder gerade heute (,) lässt man private mal komplett weg (,)
- 10 und redet über irgendwas Belangloses (,)
- 11 also man hat mehr Kontrolle über das (,) was man nun wirklich machen möchte (,)

12 *weil's anonymen halt is (,) aber das ist ganz intuitiv und man weiß es irgendwie (,).*

Insgesamt betrachtet, rekurriert der Sprecher auf zwei basale Aspekte kommunikativer Prozesse, um seine Behauptung argumentativ zu stützen: Bezieht er sich im ersten Teil seines Beitrages (Z1-6) auf die Form des Sprechens bzw. auf die durch die situativen Umstände evozierte Art und Weise des Sprechens (Z1: *man spricht anders*), so stützt er sich im zweiten Teil (Z7-12) auf die inhaltliche Komponente des Sprechens (Z7: *redet über Dinge*). Beide Aspekte – Form und Inhalt von Kommunikation – werden ins Feld geführt, um an ihnen zu zeigen, dass Chatten sich von ‚normalem Sprechen‘ (Z1) abhebt. Die Normalfolie, die auch hier zugrunde gelegt wird, ist die der Face-to-Face-Situation: Sowohl der Verweis auf Körpersprache (Z2) als auch die Formulierung *persönlich* (Z8) zeigen, dass der Fixpunkt der Orientierung eine Situation ist, in der sich zwei oder mehr bekannte Personen von Angesicht zu Angesicht gegenüber treten. Dies ist beim Chatten anders und das hat Konsequenzen für die Art und Weise und den Inhalt des Kommunizierens. Aus dieser Perspektive lässt sich das einleitende Segment (*Hm, ja man spricht anders als man normal spricht*) als vorangestellte Kurzfassung des gesamten Arguments lesen: Ähnlich wie im ersten Beispiel sieht Konrad den Hauptunterschied zwischen Chatten und alltäglicher Kommunikation zunächst in der Nicht-Involviertheit des Körpers und darüber hinaus in der kommunikativen Eigenständigkeit der Körpersprache als Zeichensystem (*so in Worten nicht direkt erklären kann*). Letzteres dient ihm in der Folge als Ausgangspunkt, das Chatten und seine User der ‚Normal-Kommunikation‘ wiederum anzunähern: Obwohl das Chatten also anders ist, ist es doch nicht qualitativ oder strukturell andersartig, sondern lässt sich in eine Reihe mit anderen, medial vermittelten Formen der Kommunikation (z.B. *normale Sprache, wenn man jemanden nicht sieht (...), ist auch anders*) bringen. Also ist Chatten zwar ‚anders‘, aber doch ‚normal‘, es ist eine Kommunikationsform, die der Sprecher lediglich deshalb als anders charakterisiert wissen möchte, weil bestimmte Informationskanäle nicht zur Verfügung stehen (z.B. der Körper). Der Unterschied, den er macht, bewegt sich also letztlich auf einer quantitativ-additiven Ebene. Im zweiten Teil seiner Argumentation (Z7-12) versucht der Sprecher, Vorteile der Chat-Kommunikation herauszuarbeiten: Im Gegensatz zur Face-to-Face-Situation (*persönlich mit anderen* wird in Z8 als Kontrastfolie eingeführt) erfährt die Kommunikation einerseits eine thematische Öffnung (*privatere Dinge* (Z9) oder *Belangloses* (Z10)) und dadurch andererseits eine Entlastung durch gelockertere Ansprüche an die situationellen Zwänge des Face-Work⁴³. Die freie Entscheidung zwischen einem Gespräch mit Tiefgang oder belanglosem Geplauder, unabhängig davon, wer mir gegenüber tritt, wertet der Sprecher als Kontrollgewinn über die eigenen Handlungen (*also hat man mehr Kontrolle...*) und darüber hinaus als Basis für Prozesse der Selbstfindung und -verwirklichung (*...über das, was man nun wirklich machen möchte*). Kontrollgewinn und Entlastung im Rahmen des Chattens werden – wie im ersten Beispiel – mit der Anonymität der Kommunikationssituation begründet (*weil's anonymen halt ist*). Chatten unterscheidet sich – aus der Sicht von Konrad – also einerseits kaum von alltäglicher Kommunikation, andererseits jedoch eröffnet es

ungeahnte Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und stellt alternative Potenziale zur Herstellung von Handlungsautonomie zur Verfügung. Bringt man den faktischen Kontext der Nutzung in Anschlag⁴⁴, so lässt sich seine ambivalente Einschätzung auflösen: Der Sprecher nutzt das Chatten lediglich zur Kommunikation mit Personen, die im gleichen Haus leben wie er, also als eine Art ‚Haustelefon‘. Die ursprüngliche Potenzialität des Mediums wird damit partiell aufgehoben bzw. verschoben, da die Voraussetzung – nämlich der Umstand der Anonymität bzw. Pseudonymität – nicht mehr gegeben ist. Auf diese Weise bleibt der Möglichkeitsspielraum, den das Chatten als neuartige Kommunikationsform zu eröffnen in der Lage wäre, in seiner originären Form ungenutzt. Trotzdem lässt sich gerade an diesem Nutzungsmuster verdeutlichen, dass und welche Ressourcen die chat-basierte Kommunikation (auch) für die Kommunikation innerhalb ‚real-life‘-basierter Beziehung zur Verfügung zu stellen vermag: Exklusive Merkmale der Chat-Kommunikation – Anonymität, Pseudonymität und Überschreitung räumlicher Kommunikationsgrenzen – verschränken sich mit Bedürfnissen nach der Pflege alltagsweltlicher Beziehung dergestalt, dass der ‚Anonymitätsrahmen‘ des Chattens für die Gestaltung in das elektronische Medium hineinverlängerter Beziehungen ausgenutzt wird. So lassen sich Kontakte ungezwungener, mit geringerem Aufwand und weniger invasiv aufnehmen und pflegen. Die Vermeidung von Kopräsenz lässt so eine qualitativ andere Kommunikationssituation entstehen, in der die Anforderungen an den Einzelnen, situationsangemessenes Engagement zu zeigen, stark herabgesetzt sind und das Aufkommen unangenehmer Situationen eher vermieden werden kann. Insgesamt bedeutet die Kontaktaufnahme via Chat eine Handlungsentlastung bei gleichzeitigem Kontrollgewinn – auch im Rahmen der Pflege bestehender Beziehungen.

4. Fazit: Verschränkende Aneignungspraxen eines neuen Mediums

Obwohl das Chatten tatsächlich eine neuartige Form der Kommunikation darstellt, die prinzipiell zur Virtualisierung von Realität und Identität sowie der eigenen Person genutzt werden könnte und dies auch in obigen Beispielen durch die Teilnehmer der Gruppendiskussion als Potenzialität gesehen wird, bleibt die faktische Nutzung weit hinter diesen Optionen zurück. Nicht die Realität wird virtualisiert, sondern umgekehrt, die Virtualität wird schrittweise dem Alltag angepasst, wird peu à peu domestiziert. Die Analysen der obigen Fallbeispiele konnten zeigen, wie sich Intensivnutzer innerhalb dieses Spannungsfelds verorten, wie sie sich ein neues Medium aneignen und wie sie strukturlogische Differenzen (vgl. Teil I) einebnen, indem sie ein Medium in Gebrauch nehmen. D.h. sobald der Chat von Bekannten bevölkert ist (Konrad) oder zur Beziehungsanbahnung genutzt wird (Renate), also alltagsanaloge Probleme löst bzw. Funktionen erfüllt, werden grundsätzliche Strukturpotenzialitäten den dadurch entstehenden Kommunikationszwängen angeglichen bzw. untergeordnet. Hinsichtlich der identitären Dimension bedeutet dieser Prozess eine schrittweise Auflö-

sung der Anonymität bzw. umgekehrt, eine schrittweise Etablierung von (Wieder-)Identifizierbarkeit. Dass Chatten im Zuge eines solchen Veralltäglichungsprozesses als ‚intuitiv begreifbar‘ (Konrad) oder als Quelle von Authentizität und Freundschaft (Renate) gesehen wird, kann als Leistung des ‚Zurechtsehens oder -machens‘ begriffen werden, als eine spezifische Art und Weise der Nutzung und Aneignung eines neuen Mediums. Kurz: In der faktischen Nutzung kommt es zu einer Verschränkung von Strukturpotenzialitäten und alltagskommunikativ-pathischen Bedürfnissen. Interessant dabei ist, dass die Möglichkeit anonym zu bleiben, gleichzeitig eine Quelle für Entgrenzung als auch für Begrenzung darstellt. Solange mich niemand kennt, kann ich mich zwar frei von jeglichen Zwängen bewegen, umgekehrt jedoch wird sich mein Handeln innerhalb dieser neugewonnenen Freiheit verflüchtigen⁴⁵. D.h.: Je anonym die Kommunikation, desto freier und entlasteter kann sie einerseits geführt werden, desto irrelevanter ist sie andererseits allerdings für Prozesse der Identitätskonturierung⁴⁶. Kommunikation würde auf diese Weise zum punktuellen Erlebnis, wäre nur in geringem Umfang mit Identitätsrelevanz verknüpft und aus dem biographischen Kontext des Individuums herausgelöst. Die obigen Analysen haben verdeutlicht, dass es dazu nicht kommt. Die Teilnehmer der Gruppendiskussion ließen in ihren Beiträgen erkennen, dass sie die Neuartigkeit des Mediums mit ihren persönlichen Bedürfnissen nach identitätsrelevanter Kommunikation zu verbinden wussten.

Dies führt zu der Frage, welche spezifischen Vorteile das neue Medium dann mit sich bringt bzw. wie sich die beiden Nutzer innerhalb des Spannungsfelds von Anonymität und Identität verorten und welche Ideologisierungen möglicherweise nötig sind, um diese Aspekte auch als Vorteile begreifen zu können.

Im Fall von Konrad liegt die Antwort auf der Hand: Der Chat wird konventionell zur Kontaktpflege genutzt. Hier treffe ich Bekannte, mit denen ich in Kontakt treten kann, wann ich möchte und hier eröffnet sich mir ein Kommunikationsraum, in dem ich große Verhaltensspielräume habe. So existiert das Chatten verschränkt mit bestehenden Face-to-Face-Beziehungen und bedeutet einen von der Ebene der ‚Real-Life‘-Bekanntschaften unterschiedenen Zusatzraum, eben eine weitere Option, mit Bekannten in Kontakt zu treten. Konrad sieht aufgrund der eigenen sozialen Praxis den Chat auch nicht als ein Kommunikationsmedium mit prinzipiell neuen Qualitäten; er benutzt es analog eines Telefons und Berührungssängste mit diesem Medium sind ihm unverständlich.

Anders stellt sich dieses Verhältnis in Renates Fall dar: Sie verwendet den Chat als Mittel zur Beziehungsanbahnung, d.h. es werden keine bereits etablierten Kontakte gepflegt, sondern neue zu etablieren versucht. Interaktions-theoretisch impliziert dies einen Dreischritt: Zunächst die Kontaktaufnahme, auf die ein Prozess des Kennenlernens und ggf. eine Etablierung der Beziehung folgt und schließlich die Beziehungspflege bei erfolgreicher Etablierung und dem Wunsch nach fortgesetztem Kontakt. Der Chat wird in diesem Entwicklungsgang zur kontrollierteren, geschützteren und entlasteteren Kontaktaufnahme und Herstellung sozialer Bindungen eingesetzt. Zunächst gebe ich nichts von meiner unmittelbaren Körperlichkeit preis (Stimme, Bewegung, Aussehen, etc.), so dass dem Chat eine Maskierungs- und Schutzfunktion zukommt. Im weiteren Verlauf zeige ich nur soviel von mir, wie ich zu zeigen bereit bin bzw. nur das, was ich situationell für präsentabel halte. Auf diese Weise erreiche ich einen Kontroll-

gewinn in meiner Selbstpräsentation bzw. baue Selbstdarstellungsdruck ab oder eliminiere ihn gänzlich. Darüber hinaus entlaste ich mich von interaktiven Zugzwängen, Konsequenzen und Verpflichtungen⁴⁷, wodurch Kontaktaufnahme, Beziehungsetablierung und -pflege insgesamt eine Entdramatisierung erfahren: Der Eintritt in laufende zentrierte Interaktionen wird im Chat erleichtert, Zurückweisungen bei der Kontaktaufnahme und Beziehungsetablierung werden abgetönt und die Beziehungspflege gestaltet sich unaufwendiger und flüssiger.

Doch was ist damit gewonnen? Strebt man letztendlich einen ‚Real-Life‘-Kontakt an, so scheint das Problem bloß verschoben, tut man das nicht, so verbirgt sich hinter einer solchen Art und Weise der Aneignung eine interessante Form der Ideologisierung der Möglichkeiten virtueller Freundschaften und Beziehungen: Auf der einen Seite sollen die chat-spezifischen Möglichkeiten der Anonymität voll ausgeschöpft werden, ohne auf der anderen Seite die Ganzheitlichkeit alltagsweltlicher Nähebeziehungen zu beeinträchtigen. Das intimen Beziehungen inhärente Potenzial an Identitätsverletzungen wird so einer Kontrolle unterworfen, ohne jedoch auf die identitätsbildenden Aspekte verzichten zu wollen. Wird hier soziale Bindung ohne Nähe, Freundschaft ohne Risiko gesucht? Führt man diese (unzulässige) Entkopplung persönlicher Involviertheit und Resistenz gegenüber Verletzungen wieder zusammen, so wird klar, dass sich dahinter eine nicht auflösende Paradoxie sozialer Beziehungsrealität verbirgt, die durch eine solche Form der Aneignung zu umgehen versucht wird. Natürlich ist es letztlich eine Utopie, mit schwerlich (wieder-)identifizierbaren Personen Freundschaften pflegen zu wollen. Denn: Was man auf der einen Seite ‚gewinnt‘, nämlich eine Immunität gegenüber Verletzungen, büßt man auf der anderen Seite in Form eines Mangels an Intimität wieder ein. Diese Überlegungen zeigen, dass alltagsweltliche Kommunikation, insofern sie dem Beziehungsaufbau dient, spezifischen interaktionalen Zugzwängen unterworfen ist: Der Aufbau und die Aufrechterhaltung alltagsweltlicher Beziehungen verlangt Identifizierbarkeit, Kontinuität und eine zunehmende Intimisierung; dies wird durch regelmäßige Interaktionen erreicht. Ist das Chatten in diesem Sinne in Gebrauch, so wird es diesen Zielen angeglichen und untergeordnet. Kurz: Sobald kommuniziert wird, d.h. das Medium in Gebrauch ist, scheint es nicht möglich zu sein, das ‚Neue‘ (strukturverschieden) nicht ‚alt‘ (strukturgleich) zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Text entstand im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Internetangeboten, durchgeführt an der JWG-Universität in Frankfurt am Main unter Leitung von Prof. Dr. Klaus Neumann-Braun, und erweitert die in Schmidt (2000) entwickelte Diskussion.
- 2 Mit ‚Surfen‘ ist hier das Rezipieren von Websites gemeint.
- 3 Vgl. Neumann-Braun (2000) zu Techniken der Selbstdarstellung durch die Integration sog. *Webcams* in die Homepage-Gestaltung.
- 4 Zu sog. MUDs (*Multi User Dungeons*) vgl. Vogelgesang (2000).
- 5 Zu Details bzgl. des IRC vgl. Husmann (1999) sowie Schmidt (1998). Aktuelle Daten und Informationen zum IRC finden sich unter <http://oswald.pages.de/chat>.
- 6 Zur Bedeutung der Nick-Namen im Chat vgl. Schneider (2001).
- 7 Zur Spezifität der Sprache im Chat vgl. Beisswenger (2000, 2001), Jakobs (1998), Rosenbaum (2001), Schlobinski/Runkehl/Siever (1998), Schmitz (1995), darin v.a. Lenke/Schmitz (1995).

- 8 Ausnahmen bilden Chat-Rooms, in denen eine Registrierung notwendig ist oder explizit eine thematische Fokussierung (u.U. mit Moderation) vorliegt.
- 9 Zur dieser prinzipiellen Unterscheidung vgl. Wehner (1997).
- 10 Erving Goffman schreibt in seinem Artikel zur Interaktionsordnung: „Soziale Interaktion im engeren Sinne geschieht einzig und allein in sozialen Situationen, d.h. in Umwelten, in denen zwei oder mehr Individuen körperlich anwesend sind, und zwar so, dass sie aufeinander reagieren können“ (1994, 55). Im weiteren Verlauf des Artikels wird immer wieder auf Kategorien Goffmanscher Prägung rekurriert werden. Dies erklärt sich aus dem Umstand, dass die Goffmanschen Begrifflichkeiten einen für den vorliegenden Zusammenhang fruchtbare Verbindung mikrosoziologischer Beobachtungen und kommunikationstypologischer Grundbegriffe mit identitäts- und beziehungsrelevanten Kategorien darstellen.
- 11 Im sozialphänomenologischen Paradigma spielt dieser Umstand eine tragende Rolle: Nach Alfred Schütz ist die sog. ‚Gesichtsfeld-Beziehung‘, später auch ‚reine Wir-Beziehung‘, die Urform aller Interaktionsbeziehungen, da „alle anderen Beziehungen als von der reinen Wir-Beziehung abgeleitet betrachtet werden können und bei bestimmten Bedingungen auch so ausgelegt werden müssen“ (Schütz 1972, 74 f.). Auch für Berger/Luckmann (1969) ist die „Vis-à-vis-Situation der Prototyp aller gesellschaftlichen Interaktion“ (31), denn: „keine andere Art des sozialen Kontakts birgt eine solche Fülle von Symptomen für den Subjekt-Charakter des Anderen als das Vis-à-vis. Alle anderen Wechselbeziehungen sind vergleichs- und gradweise ‚entfernt‘ „ (ebd. 31 f.). Vgl. auch Jäckel (1995) zur Verortung des soziologischen Interaktionsbegriffs innerhalb kommunikationswissenschaftlicher Forschung.
- 12 Vgl. auch Willems (1998) zu den vielschichtigen Funktionen von ‚Korporalität‘ im Interaktionsprozess (43 ff.).
- 13 Goffman (1971b) nennt als zwei entscheidende Merkmale der Face-to-Face-Interaktion „den breiten Informationsfluss und die einfache Rückkopplung“ (28), beides Grundvoraussetzungen dafür, dass in Alltagssituationen eine kontinuierliche, enge und wechselseitige Orientierung am Gegenüber stattfindet. Der Grundmodus sozialer Kontrolle besteht darin zu wissen, beobachtet zu werden und sich an den (antizipierten) Erwartungen der jeweiligen Beobachter in seinem eigenen Handeln zu orientieren, und darüber hinaus zu wissen, dass das Gegenüber das Gleiche tut.
- 14 Vgl. Simmel 1983 [1901] sowie Nedelmann (1983) zu Scham als Mechanismus zur Regulierung sozialer Grenzziehungsprobleme im Prozess der Interaktion.
- 15 Zum Konzept der Peinlichkeit und der Analyse verschiedener peinlicher Situationen vgl. Dreitzel (1983).
- 16 Erving Goffman begreift die regelhafte Prozessualität sozialer Interaktionen als Realität sui generis: „Gemeinsame Anwesenheit macht Menschen in einzigartiger Weise erreichbar, verfügbar und einander unterworfen“ (vgl. Goffman 1971b, 33 f.). ‚In Situation sein‘ bedeutet demzufolge, den Spezifika dieses Regelwerks ausgeliefert zu sein.
- 17 Zu Glaubwürdigkeit als kommunikativem Konstrukt vgl. Deppermann 1997.
- 18 D.h. man ist in Situationen der Kopräsenz jederzeit interpretierbar (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1969).
- 19 Das kann u.U. auch bedeuten, gar nichts von der eigenen Person preis zu geben und die Unterhaltung der anderen Chatter/innen bloß ‚still‘ zu verfolgen (solche Personen werden als *Lurker* bezeichnet). Umgekehrt gilt dies natürlich auch für Gefühlsausdruck und Kontextualisierung mit Hilfe von *Emoticons* und anderen Sonderzeichen: In der Face-to-Face-Situation „können Gestik und Mimik nie ausgeblendet werden, während der Gebrauch von *Emoticons* im Chat jedoch immer nur optional ist“ (Storrer 2000, 170).
- 20 Höflich (1998) spricht aus diesen Grund davon, dass „im ‚Cyberspace‘ so gesehen nicht ‚Personen‘ aufeinander[treffen], sondern mediale Präsentationen des Selbst, eben: Medienidentitäten“ (148).
- 21 Vgl. Garfinkel (1973) der zeigt, dass Alltagsinteraktionen prinzipiell indexikal sind und durch jeweilige Interpretationsleistungen der Interaktionsteilnehmer auf der Grundlage von Kontextspezifika hinreichend zu verdeutlichen sind. Besonders deutlich wird dies bei der Verwendung deiktischer Ausdrücke: Während Raum, Zeit, Sprecher und Adressat der Sprechsituation in Face-to-Face-Interaktionen als gemeinsames Wissen unmittelbar gegeben sind (vgl. Schwitalla 1997, 170), müssen sie in der Chat-Kommunikation erst explizit hergestellt werden und bleiben selbst dann fraglich.

- 22 Dies betonen auch Schlobinski/Runkehl/Siever (1998), die an ihrem Chat-Korpus zeigen konnten, dass zwar jede Menge Begrüßungs-, jedoch kaum Verabschiedungsformen verwendet werden. Kommen Verabschiedungen vor, dann i.d.R. isoliert, nie als Paarsequenzen.
- 23 Prinzipiell ist es möglich, über die sog. IP-Adresse, die man bei der Einwahl zugeteilt bekommt, den Provider zu rekonstruieren, über welchen dann – ein strafrechtlich begründetes Interesse vorausgesetzt – der/die jeweilige Nutzer/in identifiziert werden kann. Da dies in der Praxis des Chattens selten vorkommt, ist es für die hier geführte, grundsätzliche Diskussion unerheblich.
- 24 Goffman (1971b) zeigt an der prinzipiellen Unterscheidung zwischen unzentrierter und zentrierter Interaktion, welchen subtilen Regeln die Herstellung einer bzw. der Eintritt in eine zentrierte Interaktion und deren Wiederauflösung unterworfen sind. Solche Regeln sind im Chat potenziell aufgehoben, wodurch ein ‚Raum‘ konstituiert ist, in dem sich Personen nicht nur ständig ‚aufhalten‘, sondern auch zwischen verschiedenen Beteiligungsmodi wählen können, ohne zunächst gezwungen zu sein, sich an den anderen Teilnehmern orientieren zu müssen.
- 25 Vgl. Höflich (1998), der die Grenzen und Möglichkeiten des Computerrahmens als Kommunikationsvoraussetzung für computervermittelte Interaktionen diskutiert.
- 26 Die in diesem Kapitel zusammengetragenen Beobachtungen sind als Ergebnisse explorativer Feldstudien im Netz zu verstehen, die im Vorfeld der eigentlichen Untersuchung statt fanden.
- 27 Zu verschiedenen Modi der Anonymität im Netz vgl. Gallery (2000).
- 28 Zur Hasskommunikation im Netz vgl. Neumann-Braun i. Dr.; zum kommunikativen Muster der spielerischen ‚Anmache‘ (‚dissen‘) vgl. Deppermann/Schmidt 2001.
- 29 Höflich (1995) schlägt folgende Typologie, die möglichen Beziehungsmodi innerhalb der Chat-Kommunikation zu differenzieren, vor: „medial verlängerte“, „medial ermöglichte“ und „rein elektronische Beziehungen“ (521).
- 30 Zur Genese und Variabilität sozialer Normen in chat-basierten Foren vgl. Döring/Schestag (2000).
- 31 Hierbei handelt es sich um ein Kunstwort aus ‚Netz‘ und ‚Etikette‘, das auf die besonderen Verhaltensregeln beim Chatten referiert (vgl. Husmann 1999, 41 ff.). Vgl. auch Storrer/Waldenberg (1998) sowie Freyermuth (2000) zur ‚Kommunikette‘ im elektronischen Datenverkehr allgemein.
- 32 Zu diesem Schluss kommt auch Höflich (1995), der vorschlägt, auf der Basis gemeinsamer Gebrauchsweisen und diesen zugrundeliegenden Regeln von „elektronischen Gemeinschaften“ zu sprechen, „die immer dann entstehen, wenn Menschen dauerhaft medial miteinander in Kontakt treten“ (521). Zu einer umfassenden Diskussion des Begriffs der virtuellen Gruppe bzw. Gemeinschaft vgl. Thiedeke (2000) sowie klassisch Rheingold (1994).
- 33 Vgl. Stegbauer (2001, 7 ff.), der populäre Entgrenzungsphantasien zusammenfassend diskutiert sowie u.a. Negroponte (1996), Rötzer (1995) und Turkle (1998) zu verschiedenen Formen identitärer Fragmentierungsvorstellungen.
- 34 Tannen (1992) zeigt, dass alle Kommunikationssituationen im Alltag von einem Bemühen geprägt sind, die sich widersprechenden Bedürfnisse nach Nähe und Distanz zu Anderen in Einklang zu bringen.
- 35 Im übrigen entspricht dies der klassisch soziologischen Definition sozialer Gruppen, deren „zentrales Sinnmoment“ – so Neidhardt (1983, 16) – in einer sukzessiven Verpersönlichung der Kommunikation liegt.
- 36 Zum Verfahren der Gruppendiskussion vgl. Bohnsack (1997) sowie Loos/Schäffer (2001).
- 37 Die Auswahl der Ausschnitte wurde zum einen nach Repräsentativitätskriterien (d.h. wie häufig fanden sich solche Aussagen im Material) und zum anderen nach Kriterien der Prototypizität (d.h. wie typisch und aussagekräftig sind die Ausschnitte für den betreffenden Zusammenhang) vorgenommen.
- 38 Vgl. Deppermann (1999) zu gesprächsanalytischen Auswertungsprozeduren sowie Lüders/Meuser (1997) und Meuser/Sackmann (1991) zum Verfahren der Deutungsmusteranalyse.
- 39 Alle Satzzeichen wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit von den Verfasser/innen hinzugefügt.
- 40 Auffällig ist, dass die Sprecherin häufig von dem „Anderen“ redet, also die männliche Form gebraucht. Nahe läge hier die Vermutung, dass sie sich damit auf die Kontaktabahnung zwi-

schen den Geschlechtern bezieht, also sich im Kontext der Partnersuche verortet. Gerade dort ist die Hemmschwelle sowie die Gefahr, sich Peinlichkeiten auszusetzen, am größten. Sich mit der Absicht der Partnersuche anderen Personen zu nähern, gilt deshalb im Alltag als besonders heikel und wird bei Verletzung bestimmter Höflichkeits- und Distanzregeln negativ bewertet (etwa als ‚Anmache‘). Die Reaktionen der so angesprochenen Personen sind in besonderem Maße dazu geeignet, Gesichtsverletzungen bei der initiiierenden Personen herbeizuführen (man bekommt einen Korb). Genau diese aus dem Alltag nur allzu bekannten und für das eigene ‚Gesicht‘ prekären Situationen erfahren durch den Chat-Rahmen eine Abmilderung.

- 41 Ein relativ neues Tool in der chat-basierten Kommunikation, das sog. *ICQ* (gesprochen: *I seek you*), soll genau diesem Umstand Rechnung tragen: Durch die Möglichkeit, Kriterien für die Auswahl potenzieller Gesprächspartner angeben zu können bzw. umgekehrt, die eigene Person unter bestimmten Kriterien registrieren zu lassen, lässt sich der Prozess des Kennenlernens oder Freundschaften-Knüpfens auf individuelle Interessen abstimmen und damit abkürzen bzw. effektiver gestalten.
- 42 Einen eigenständigen Wirklichkeitsstatus erhalte das Chatten dann, wenn das, was Höflich (1995) als „reine elektronische Beziehung“ (521) bezeichnet, gesucht würde.
- 43 Für das jeweils angemessene Verhalten in einer sozialen Situation hat Goffman den Begriff „Engagement“ geprägt (vgl. 1971b). D.h.: „Wer in einer Situation sozial präsent sein will, muss als Beweis für seine situationsspezifische Verfügbarkeit seine äußere Erscheinung (...), seine Manieren und seine (Körper)Sprache so disziplinieren, dass er den erkennbaren Beleg dafür erbringt, sich des entsprechenden Anlasses bewusst zu sein“ (Hettlage 1991, 118).
- 44 Der Nutzungskontext im Falle Konrads wurde auf der Basis ethnographischen Wissens gewonnen.
- 45 Hierauf weist auch Stegbauer (2001) hin: „Spielen die Identitäten keine Rolle, (...), dann ist zwar das beliebige Spiel mit Identitäten kein Problem – in diesem Falle bliebe es aber wirkungslos, denn das meiste von dem, was Identität für den Einzelnen so bedeutsam macht, wäre eingeebnet“ (13).
- 46 Unterschieden werden muss hier zwischen Spiel und Realität, d.h. zwischen Situationen, in denen ich bloß mitwirke und infolgedessen auch etwas erfahre und Situationen, die für mich prinzipiell konsequenzenreich und damit (identitäts-)relevanter sind. Diese Unterscheidung stützt sich auf die Vorstellung, dass soziale Situationen graduell hinsichtlich ihrer jeweiligen Identitätsrelevanz differenzierbar sind. So existieren face-work-entlastetere Situationen neben solchen, die dem Einzelnen ein hohes Maß an Engagement für den jeweiligen sozialen Anlass abverlangen. Bezüglich des Chattens lässt sich sagen, dass bei vollständiger Anonymität zwar mit Identität gespielt werden kann, von einer Identitätsrelevanz der Situation jedoch keine Rede sein kann.
- 47 Hinsichtlich der Gesprächsorganisation lässt sich zeigen, dass Verpflichtungen, wie sie in der Face-to-Face-Kommunikation üblich sind, weitestgehend suspendiert sind: So sind bspw. Hörerverpflichtungen ausgesetzt, konditionelle Relevanzen spielen kaum eine Rolle etc. (vgl. Schlobinski/Runkehl/Siever 1998). Interaktionstheoretisch ist dies ein Hinweis auf gelockerte Teilnehmerverpflichtungen.

Literatur

- Beisswenger, M.: Kommunikation in virtuellen Welten. Stuttgart 2000
- Beisswenger, M.: Getippte „Gespräche“ und ihre trägermediale Bedingtheit. In: Schröder, I./Voell, S. (Hrsg.): Moderne Oralität. Marburg i. Dr.
- Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1969
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München 1997, S. 492-502
- Brown, P./Levinson, S. C.: Politeness. Cambridge 1987

- Deppermann, A.: Glaubwürdigkeit im Konflikt. Frankfurt a. M. 1997
- Deppermann, A.: Gespräche analysieren. Opladen 1999
- Deppermann, A./Schmidt, A.: ‚Dissen‘: Eine interaktive Praktik zur Verhandlung von Charakter und Status in Peer-Groups männlicher Jugendlicher. In: Sachweh, S./Gessinger, J. (Hrsg.): Sprechalter – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Jg. 62, (2001), S. 79-98
- Döring, N.: Sozialpsychologie des Internet. Göttingen 1999
- Döring, N./Schestag, A.: Soziale Normen in virtuellen Gruppen. In: Thiedeke, U. (Hrsg.): Virtuelle Gruppen. Wiesbaden 2000, S. 313-355
- Dreitzel, H. P.: Peinliche Situationen. In: Baethge, M./Eßbach, W. (Hrsg.): Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen. Frankfurt a. M.; New York 1983, S. 148-173
- Freyermuth, G. S.: Kommunikette. In: c't, (2000), H. 12, S. 92-97
- Gallery, H.: „bin ich – klick ich“ – Variable Anonymität im Chat. In: Thimm, C. (Hrsg.): Soziales im Netz. Opladen; Wiesbaden 2000, S. 71-88
- Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: AG Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek 1973, S. 189-258
- Giddens, A.: Goffman as a systematic social theorist. In: Drew, P./Wootton, A. (Hrsg.): Erving Goffman. Cambridge 1988, S. 250-279
- Goffman, E.: Interaktionsrituale. Frankfurt a. M. 1971a
- Goffman, E.: Verhalten in sozialen Situationen. Gütersloh 1971b
- Goffman, E.: Strategische Interaktion. München 1981
- Goffman, E.: Die Interaktionsordnung. In: Ders.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a. M.; New York 1994, S. 50-104
- Hettlage, R.: Rahmenanalyse – oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der sozialen Wirklichkeit. In: Hettlage, R./Lenz, K. (Hrsg.): Erving Goffman. Bern; Stuttgart 1991, S. 95-154
- Höflich, J. R.: Vom dispersen Publikum zu „elektronischen Gemeinschaften“. In: Rundfunk und Fernsehen (1995), H. 4, S. 518-537
- Höflich, J. R.: Computerrahmen und Kommunikation. In: Prommer, E./Vowe, G. (Hrsg.): Computervermittelte Kommunikation. Konstanz 1998, S. 142-174
- Höflich, J. R.: „Sex, Lügen und das Internet“. In: Rössler, P./Wirth, W. (Hrsg.): Glaubwürdigkeit im Internet. Frankfurt a. M. 1999, S. 141-156
- Husmann, H.: Chatten im Internet Relay Chat (IRC). München 1999
- Jakobs, E.-M.: Mediale Wechsel und Sprache. In: Holly, W./Biere, B. U. (Hrsg.): Medien im Wandel. Opladen 1998, S. 187-209
- Jäckel, M.: Interaktion. In: Rundfunk und Fernsehen, (1995), H. 4, S. 463-476
- Krotz, F.: Digitalisierte Medienkommunikation. In: Neverla, I. (Hrsg.): Das Netz-Medium. Opladen 1998, S. 113-135
- Krotz, F.: Anonymität als Chance und Glaubwürdigkeit als Problem. In: Rössler, P./Wirth, W. (Hrsg.): Glaubwürdigkeit im Internet. Frankfurt 1999, S. 125-140
- Lenke, N./Schmitz, P.: Geschwätz im ‚globalen Dorf‘ – Kommunikation im Internet. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Jg. 50 (1995), S. 117-141
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen 2001
- Lüders, C./Meuser, M.: Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997, S. 57-80
- Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Pfaffenweiler 1991
- Nedelmann, B.: Georg Simmel – Emotion und Wechselwirkung in intimen Gruppen. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Sonderband 25 d. KZfSS. Opladen 1983, S. 174-209
- Negroponte, N.: Total digital. München 1995

- Neidhardt, F.: Themen und Thesen zur Gruppensoziologie. In: Ders. (Hg.): Gruppensoziologie. Sonderband 25 d. KZfSS. Opladen 1983, S. 12-34
- Neumann-Braun, K.: Überbelichtetes Leben – entgrenzte Öffentlichkeit? In: Jarren, O./Imhof, K./Blum, R. (Hrsg.): Zerfall der Öffentlichkeit? Wiesbaden 2000, S. 198-212
- Neumann-Braun, K.: Hass, der integriert? In: Imhof, K./Jarren, O. (Hg.): Integration und Medien. Opladen i. Dr.
- Rheingold, H.: Virtuelle Gemeinschaft. Bonn 1994
- Rosenbaum, O.: Chat-Slang. München; Wien 2001
- Rössler, P.: Information und Meinungsbildung am elektronischen „Schwarzen Brett“. In: Prommer, E./Vowe, G. (Hrsg.): Computervermittelte Kommunikation. Konstanz 1998, S. 113-140
- Rötzer, F.: Die Telepolis. Mannheim 1995
- Schegloff, E. A./Sacks, H.: Opening up Closings. In: Semiotica, (1973), H. 4, S. 289-327
- Schlobinski, P./Runkehl, J./Siever, T.: Sprache und Kommunikation im Internet. Opladen 1998
- Schmidt, A.: Chatten. In: medien praktisch, (2000), H. 3, 17-22
- Schmidt, S.: Talk im Netz. In: c't, (1998), H. 6, S. 188 ff.
- Schmitz, U. (Hrsg.): Neue Medien – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST 50). Oldenburg 1995
- Schneider, K.: Nickname-Typen. In: c't, (2001), H. 3, S. 28 ff.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Band 2. Den Haag 1972
- Schwitalla, J.: Gesprochenes Deutsch. Berlin 1997
- Simmel, G.: Zur Psychologie der Scham. In: Dahme, H.-J./Ramstaedt, O. (Hrsg.): Georg Simmel. Schriften zur Soziologie. Frankfurt a. M., S. 140-150
- Stadtfeld, P.: Electronic Mail. In: medien praktisch, (2000), H. 3, S. 23-24
- Stegbauer, C.: Grenzen virtueller Gemeinschaft. Opladen 2001
- Storrer, A.: Schriftverkehr auf der Datenautobahn. In: Voß, G. G./Holly, W./Boehnke, K. (Hrsg.): Neue Medien im Alltag. Opladen 2000, S. 153-177
- Storrer, A./Waldenberger, S.: Zwischen Grice und Knigge: Die Netiketten im Internet. In: Hielscher, M./Sichelschmidt, L./Strohner, H. (Hrsg.): Medium Sprache. Frankfurt a. M. 1998, S. 63-77
- Tannen, D.: Das hab' ich nicht gesagt! Hamburg 1992
- Thiedeke, U. (Hrsg.): Virtuelle Gruppen. Wiesbaden 2000
- Turkle, S.: Leben im Netz. Reinbek 1998
- Vogelgesang, W.: „Ich bin, wen ich spiele“. In: Thimm, C. (Hrsg.): Soziales im Netz. Opladen 2000, S. 240-259
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. H.: Menschliche Kommunikation. Göttingen; Toronto; Seattle 1969
- Wehner, J.: Interaktive Medien – Ende der Massenkommunikation? In: Zeitschrift für Soziologie, (1997), H. 2, S. 96-114
- Willems, H.: Inszenierungsgesellschaft? Zum Theater als Modell, zur Theatralität von Praxis. In: Ders./Jurga, M. (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Opladen 1998, S. 23-80

Katja Mruck, Günter Mey

Wissenschaftliches Publizieren in Online-Zeitschriften: Über das schwierige Vertrautwerden mit einem neuen Medium*

Zusammenfassung

Mit dem Internet und seinen Medien gehen (potentiell) grundlegende Umbrüche für die Produktion, Distribution und Konsumtion wissenschaftlichen Wissens einher, wobei der vorliegende Beitrag sich auf den Stand und auf mögliche Determinanten der (Nicht-) Nutzung von Online-Journals durch Sozialwissenschaftler(innen) beschränkt. In dem vorliegenden Artikel werden neben einer kurzen Skizze technischer und struktureller Potenzen und Probleme und einer Übersicht über die aktuelle qualitative Online-Zeitschriftenlandschaft einige Schwierigkeiten diskutiert, die insbesondere für deutschsprachige Sozialforscher(innen) aus der teilweise Inkompatibilität von wissenschaftlicher Offline-Sozialisation einerseits und Besonderheiten des Online-Kommunizierens andererseits resultieren.

Abstract

The Internet and its media (potentially) proceed to constitutive turnovers into the production, distribution and consumption of scientific knowledge. This article ascertains the condition and the possible determinants of (non)-using of online-journals through social scientists. A short layout of technical and structured power and problems will be presented as well as an overview of the actual qualitative online-journals. Especially, the difficulties of the German-speaking social researchers which resulted from this research will be discussed from partial non-compatibility of scientific offline-socialization to the peculiarities of online-communication.

Wissenschaftliche Publikationen – d.h. Zeitschriftenbeiträge, Monographien, Herausgeber(innen)bände, „Graue Literatur“ usw. – erfüllen für die Autor(innen), für die Lesenden und für die jeweilige Fachgemeinschaft sehr wesentliche Funktionen. Hierzu gehören neben der Darstellung und Verbreitung von Wissen u.a. auch die Vernetzung der produzierten (neuen) Erkenntnisse oder die (eher mittelbare) Kommunikation zwischen Wissenschaftler(inne)n vor allem mittels Zitationen, eine Technik der Bezugnahme, die sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts in der uns heute vertrauten Weise entwickelt hat. Zugleich sind wissenschaftliche Publikationen – was den Prozess ihrer Herstellung und Verbreitung angeht – verschiedenen Selektionsmechanismen unterworfen, so etwa durch das Peer Review, d.h. durch die in der Regel anonyme Begutachtung von

eingereichten Beiträgen durch unabhängige Fachkolleg(inn)en, mit der die Qualität von Publikationen (und natürlich der Publikations-Orte) gewährleistet und Wissen auch legitimiert werden soll (zum Peer Review in wissenschaftlichen [Online-] Zeitschriften siehe Mruck/Mey i. Dr.). Hinzu kommen zusätzliche Filter über Redaktionen und Verlage, Institutsleitungen, Fördergremien usw.

Einige der hier skizzierten Eckpunkte wissenschaftlichen Publizierens sind von dem Hinzukommen des Internet als Medium wissenschaftlicher Information und Kommunikation (noch?) wenig betroffen, für andere zeichnen sich weitreichende Veränderungen bereits heute zumindest in Ansätzen ab. Im folgenden werden wir uns – nach einer kurzen Skizze des Publizierens in dem und mittels des Internet – hauptsächlich mit Online-Journals befassen. Abschließend folgen Anmerkungen zu möglichen Perspektiven des Online-Publizierens, gerade auch bezogen auf einige Schwierigkeiten und Potenziale, die im besonderen das Feld qualitativer Sozialforschung betreffen.

1. Online-Publikationen: Eine neue Herausforderung für die Wissenschaft

Das Internet als international genutztes Netzwerk ist eine vergleichsweise junge Errungenschaft, und es ist eine Errungenschaft, die in ihren Anfängen – neben militärischen Verwendungszwecken – vor allem der wissenschaftlichen Kommunikation und Vernetzung diente.¹ Auch wenn zwischenzeitlich außerwissenschaftliche Nutzer(innen)gruppen das Internet und seine Dienste in einem Ausmaß für sich entdeckt haben und weiter entdecken, das z.B. Richard Sietmann (2000, ohne Paginierung) anmerken lässt, die wissenschaftliche Kommunikation mittels des Internet, ursprünglich „das Terrain, dem das Netz der Netze seinen Ursprung verdankt“, sei „nurmehr eine Randerscheinung“, so ist dennoch unbestritten, dass das Internet – jenseits des kontinuierlichen Wachstums nicht-wissenschaftlicher Nutzungen – grundlegende Umbrüche für die Produktion, Distribution und Konsumtion wissenschaftlichen Wissens hervorgebracht hat und weiter hervorbringen wird.²

Diese Umbrüche betreffen bisher vorrangig das Internet in seiner Funktion als Medium der Informationsbeschaffung und – in einem bereits deutlich geringeren Ausmaß – als Medium wissenschaftlicher Kommunikation: Zur Verfügung stehen/genutzt werden z.B. Webseiten von Einzelpersonen und Institutionen, Linksammlungen, Online-Archive oder (Meta-) Suchmaschinen. Ebenso sind steigende Nutzungen von Mailinglisten zum Versenden/Empfangen von Informationen zu verzeichnen, und von besonders hervorgehobener Bedeutung war und ist die Verwendung von E-Mails für den – vor allem persönlichen Austausch – zwischen je zwei Wissenschaftler(inne)n. (Zur Internetnutzung in den Wissenschaften siehe etwa Eisend 1999, Klatt et. al 2001, OECD 1999, Scholl/Pelz 1997.)

Als Publikationsmedium eröffnet das Internet neben dem traditionellen Veröffentlichlichen, z.B. in Zeitschriften, zusätzliche Textsorten und Verteilungswege.

So unterscheiden Ott, Krüger und Funke (1999) für das wissenschaftliche Publizieren im Internet

- Online-Journals mit Original-Beiträgen oder als Online-„Kopien“ von zuvor/zugleich veröffentlichten Print-Beiträgen;
- Dokumente im WWW als originäre Online-Publikation oder als Zweitverwertung einer wissenschaftlichen Arbeit und
- Preprints und Reprints, die z.B. über Mailinglisten verteilt, über eine private Homepage angeboten oder auf eigens hierfür vorgesehenen Online-Servern abgelegt werden können.

Diese Textsorten können frei zugänglich sein oder Zugriffsbeschränkungen unterliegen. Die Information über ihre Veröffentlichung kann via E-Mail nur einem ausgewählten Kreis von Kolleg(inn)en oder einer bestimmten Gruppe z.B. mittels eines Newsletters an subskribierte Personen zugeschickt werden; sie kann aber auch (zusätzlich) unter Nutzung unterschiedlicher Mailinglisten breit verteilt werden. Außerdem können Informationen über die jeweilige Quelle bei entsprechenden Linksammlungen angemeldet oder in Suchmaschinen eingetragen werden; letztere schicken ohnehin ihre „Robots“ durch das Netz, um verfügbare Informationen zu sammeln (siehe auch Anmerkung 5).

Die Nutzung dieser Publikationsweisen und -wege ist jedoch – sofern die Seite der *aktiven* Veröffentlichung, Distribution und Diskussion von Online-Texten in Betracht gezogen wird – deutlich geringer als die eher *passive* Nutzung des Internet für Informationszwecke. Zudem ist sie – wie die Nutzung von netzbauierten Ressourcen überhaupt – disziplinär und national unterschiedlich routinisiert: Am ehesten haben sich Naturwissenschaftler(innen) mit den neuen Kommunikationstechnologien und den mit ihnen verbundenen Veröffentlichungsmöglichkeiten vertraut gemacht, sehr viel weniger Sozial- und Geisteswissenschaftler(innen). Unter einer nationalen Perspektive können die USA und Großbritannien nach wie vor als „Leitnationen“ der „Cyberscience“ betrachtet werden, verglichen etwa mit vielen afrikanischen, asiatischen und südamerikanischen Ländern.

Auch in Deutschland spielt das Online-Publizieren eine eher marginale Rolle. So kommt Martin Eisend in einer repräsentativen Studie, die er zwischen Juli und November 1999 zu „interpersonalen, diskursiven und distributiven Strukturen der Wissenschaftskommunikation“ (1999, S. II) mit Berliner Sozialwissenschaftler(inne)n durchführte, zu dem Ergebnis, das Internet werde zwar häufig genutzt, indem Wissenschaftler(innen) sich über vorhandene Literatur, Projekte etc. informieren, aber sehr viel seltener, um eigene Arbeiten zugänglich zu machen: Weniger als ein Drittel der von Eisend Befragten hatten bereits in irgendeiner Form im Internet veröffentlicht, und zwar vor allem Preprints (67%) und eigenständige Veröffentlichungen über private oder Institutswebseiten (57%). Die Möglichkeit, Preprints über Mailinglisten oder Newsgroups zu verteilen, wurde kaum genutzt, und nur 3% der Befragten erwähnten Publikationen in wissenschaftlichen Online-Zeitschriften (a.a.O., S. 94). Diese von Eisend für Berlin ermittelten Befunde und die in ihnen erkennbare, relative Unerfahrenheit deutscher Sozialwissenschaftler(innen) scheinen nicht auf den Berliner Raum beschränkt, und sie sind auch aktuell weiter wirksam, ein Schluss,

den die Studie des *BMBF* zur „Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung“ (Klatt et. al 2001) nahe legt. Sietmann (1999) spricht – bezogen auf das wissenschaftliche Publikationswesen – von der „deutschen Tristesse“, denn Online-Zeitschriften fallen zumindest außerhalb naturwissenschaftlicher Disziplinen kaum ins Gewicht, elektronische Veröffentlichungen werden teilweise immer noch mit „junk science“ (Jacob 1996) assoziiert.

2. Online-Journals: Probleme und Potenziale des wissenschaftlichen Publizierens

2.1 Zum Stellenwert wissenschaftlicher Online-Publikationen

Wie aktuell immer noch in Deutschland, so überwog vor einigen Jahren auch in englischsprachigen Ländern eine relative Abstinenz gegen Online-Journals (siehe hierzu etwa Ann Schaffner in ihrem 1994 für *Information Technology and Libraries* zusammengestellten Bericht zur Zukunft wissenschaftlicher Zeitschriften): Z.B. ermittelte Harter (1996) anhand der Auswertung der Zitationsdatenbanken des *Institute of Scientific Information* (ISI) im Februar 1996, dass Online-Journals (meist naturwissenschaftliche, medizinische oder informationswissenschaftliche) sehr selten zitiert wurden. Der Vergleich der drei meist zitierten elektronischen Journals mit Print-Journals aus den entsprechenden Fachgebieten zeigte jedoch, dass sowohl der Impact Factor als auch der Immediacy Index bei ersteren vergleichsweise hoch war, d.h., dass erste Online-Journals innerhalb ihrer Gebiete Fuß gefasst hatten. Die überwiegende Zahl hatte allerdings keinen Einfluss auf das jeweilige fachöffentliche Publikationswesen.

Informationen für den deutschsprachigen Raum bietet die bereits erwähnte Studie von Eisend: Sein Versuch, Online-Nutzer(innen) von Nicht-Online-Nutzer(inne)n – jenseits der unterschiedlichen Publikationsarten im Internet – zu unterscheiden, ergab u.a., dass Veröffentlichungen im Internet signifikant häufiger dem wissenschaftlichen Nachwuchs vorbehalten schienen (37,1% der befragten Wissenschaftlichen Mitarbeiter[innen], aber nur 16,3% der befragten Professor[inn]en gaben an, online veröffentlicht zu haben); dass das Internet als Publikationsplattform überwiegend von Wissenschaftler(inne)n an außeruniversitären Forschungseinrichtungen genutzt wurde, mit einigem Abstand gefolgt von Universitäten, während die Nutzung durch Wissenschaftler(innen) an Fachhochschulen verschwindend gering war; und dass Angehörige etwa der Volkswirtschaftslehre, der Soziologie oder der Kommunikationswissenschaften signifikant mehr Online-Publikationen erwähnten als z.B. die befragten Psycholog(inn)en, Betriebswirtschaftler(innen) oder Politolog(inn)en. Auch war Publizieren im Internet für die meisten eine noch relativ neue Erfahrung: Weniger als 20% derjenigen, die bis zum Zeitpunkt der Befragung überhaupt online pu-

bliziert hatten, erwähnten Publikationen vor 1997. Was den mit insgesamt 3% verschwindend geringen Anteil an Veröffentlichungen in Online-Zeitschriften am Gesamt des Online-Publizierens angeht, kommt Eisend zu dem Schluss, dass „[o]ffensichtlich ... mit Publikationen im Internet der übliche Publikationsweg über Verlage umgangen“ (1999, S. 96) werde, und bis heute haben deutsche Sozialwissenschaftler(innen) bestenfalls begonnen, die Möglichkeit des Publizierens in regulären Online-Journals für sich zu entdecken und zu nutzen.

Unter einer internationalen Perspektive sind allerdings – insbesondere für Nordamerika und Großbritannien – rasante Zuwächse zu verzeichnen: Beinahe täglich werden z.B. über die Mailingliste *newjour* neue Journals in allen Fachgebieten vorgestellt, zumeist elektronische Volltext-Versionen von bereits existierenden Print-Zeitschriften. Viele deutsche Verlage hinken dieser Entwicklung weit hinterher, da für wissenschaftliche Zeitschriften meist weder Volltexte noch Abstracts, sondern nur Basisinformationen im Netz zugänglich sind. „Echte“ Online-Journals sind hier eine Rarität: dies gilt besonders für die Sozial- und Geisteswissenschaften, und es gilt für die – gemessen an internationalen Qualitätsstandards und an internationaler Reputation – ohnehin ausgesprochen marginalen deutschsprachigen Zeitschriften, die dem Feld qualitativer Sozialforschung zugehören.

2.2 Ein kursorischer Blick in die Zeitschriftenlandschaft qualitativer Sozialforschung

Insgesamt ist für das Publizieren im Rahmen qualitativer Sozialforschung ein Gefälle erkennbar, das teilweise auch aus anderen Kontexten gut bekannt ist: Dass Zeitschriften, die qualitativer Forschung gewidmet sind – unabhängig von ihrer nationalen Herkunft und ob als Print- oder Online-Version vorliegend – Eingang in den *Social Sciences Citation Index* (SSCI) finden, ist eine Ausnahme: so im Falle des von *Sage* herausgegebenen „Qualitative Health Research“. Allerdings werden wichtige englischsprachige Zeitschriften wie etwa „Field Methods“, das „International Journal of Qualitative Studies in Education“, „Qualitative Inquiry“, „Qualitative Market Research“, „Qualitative Research“, „Qualitative Social Work“ oder „Qualitative Sociology“ – quasi als „Ableger“ existierender Print-Versionen und für zahlende Abonnent(inn)en – zunehmend auch online zugänglich gemacht; dies trifft teilweise auch für einige nicht-englischsprachige Journals wie etwa den tschechischen „Biograf“ zu. „Echte“ Online-Zeitschriften, deren Volltexte tatsächlich nur online einerseits, aber dennoch mit Peer Review, eigener ISSN usw. andererseits zugänglich sind, sind sehr selten: Zu nennen sind hier insbesondere der seit 1990 existierende „Qualitative Report“ (<http://www.nova.edu/ssss/QR/index.html>) und „FQS – Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research FQS“ (<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>), ein Journal, das in einer deutschen und in einer englischen Fassung zugänglich ist; eine spanische Version ist zusätzlich geplant; außerdem – allerdings weniger in traditioneller Journal-Form – „Action Research International“ (<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/arihome.html>). Ebenfalls erwähnenswert als kostenfreie

Online-Journals sind – obwohl nicht nur qualitativer Forschung gewidmet, aber mit vielen auch für qualitative Sozialwissenschaftler(innen) interessanten Beiträgen – z.B. „Social Research Update“ (<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/>; Subskribent[inn]en können auch die Print-Version des *SRU* kostenlos erhalten), „Sociological Research Online“ (<http://www.socresonline.org.uk/>; zunächst frei zugänglich, seit November 1998 aber nur noch für nicht-institutionelle Nutzer[innen] kostenlos) und als deutschsprachige Zeitschriften z.B. „Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion“ (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/>) oder „Querelles-Net, Rezensionenzeitschrift für Frauen und Geschlechterforschung“ (<http://www.querelles-net.de/>).

Ansonsten sieht die deutschsprachige qualitative Zeitschriften-Landschaft, was kostenpflichtig *und* kostenfrei zugängliche Volltexte angeht, eher mager aus. Mittlerweile haben einige Zeitschriften jedoch begonnen, im Netz neben Kurzzinformatoren zur Zeitschrift und zu Bestellmöglichkeiten zumindest deutsche Abstracts zur Verfügung zu stellen (so z.B. die „Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung“ und „Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung“. Andere – wie z.B. das „Journal für Psychologie“, „Handlung Kultur Interpretation, Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften“, „Psychotherapie und Sozialwissenschaft. Zeitschrift für Qualitative Forschung“ oder „BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History“ – beschränken sich bisher noch weitgehend auf einige Basisinformationen und auf die Online-Veröffentlichung der Inhaltsverzeichnisse bzw. einer Auswahl aus den Inhaltsverzeichnissen.

2.3 Neue Medien – Alte Mächte: Vor- und Nachteile des Online-Publizierens

Die teilweise dürrtigen und mitunter auch veralteten Informationen, die sich für einige Journals auf deutschsprachigen Verlagsseiten finden, sind ebenso wie die im Unterschied zum englischsprachigen Raum von Seiten der Verlage kaum genutzte Möglichkeit, eventuelle Interessent(inn)en z.B. über entsprechende Mailinglisten zu informieren³; ein Hinweis dafür, dass die Nutzung des Internet auch zum Akquirieren potenzieller Klientel noch in ihren Kinderschuhen steckt.

Hier dürfte die breite Offensive insbesondere nordamerikanischer und britischer Verlage sicher zu einer vermehrten Nutzung des Internet für wissenschaftliche Publikationen und auch zu einer größeren Akzeptanz von Online-Veröffentlichungen beitragen. Allerdings ist auf Seiten dieser Verlage aus verschiedenen Gründen – Tradition, Kosten, Antizipation der „abhängigen“ Textproduzent(inn)en – eine bloße Übernahme von Offline-Konzepten ins Netz vorherrschend, d.h. es wird bestenfalls eine Online-„Kopie“ für bereits existierende Print-Zeitschriften zugänglich gemacht. Während eine von Harter und Kim (1996) im Juni 1995 versuchte Bestandsaufnahme noch ergeben hatte, dass ca. 90% der in die Untersuchung einbezogenen elektronischen Zeitschriften kostenlos und ca. 70% ausschließlich elektronisch zugänglich waren, ist beides mittlerweile eher die Ausnahme als die Regel.

Mit dieser Praxis verbunden ist eine sehr weitgehende Fixierung auf die bisher gewohnte Form und auf informationsbündelnde und selektierende Aufgaben wissenschaftlicher Zeitschriften. Es überwiegen alte Produktions- und Denkweisen, und die Hauptsorge der Verlage scheint vor allem der Vermeidung unberechtigter Zugriffe auf Online-Versionen der kostenpflichtigen Zeitschriften zu gelten. Wichtige Innovationsmöglichkeiten, die für die bisherigen Wege der Erstellung und Verteilung, für die Inhalte der Zeitschriften und viel grundlegender für die wissenschaftliche Kommunikation selbst von Vorteil sein können, werden so eher verstellt als gefördert.

Denn während Print-Medien und ebenso deren Online-„Ableger“ bisher relativ standardisiert angeboten werden, sind solche Standards für „echte“ Online-Journals noch eher offen. Aus dieser Offenheit und aus den Besonderheiten des Internet und seiner Dienste ergeben sich einige potenzielle Vorteile, die über die Aufgaben und Möglichkeiten traditioneller Print-Medien hinausgehen. Hierzu gehören vor allem

- die multimediale Aufbereitung von Veröffentlichungen bzw. der Einbezug neuer Datensorten (Bild- und Tondateien) durch veränderte Platz-Ressourcen; auch können Texte – für unterschiedlich interessierte Leser(innen) – mittels Hyperlinks neben einer knapperen Oberflächenstruktur eine potentiell beliebig verschachtelte Tiefenstruktur aufweisen (siehe z.B. exemplarisch Roth 2001);
- niedrigere Herstellungskosten, schnellere Publikations-, Distributions- und Zugangsmöglichkeiten;
- vereinfachte und beschleunigte (internationale) Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten, teilweise gefolgt von einer größeren Produktivität und Effizienz des Arbeitens. So erlauben einige Online-Zeitschriften die unmittelbare Kontaktaufnahme mit Autor(inn)en und die Kommentierung von veröffentlichten Beiträgen z.B. mittels Discussion Board. (Zu den Vorteilen des Online-Publizierens siehe etwa Eisend 1999; Mey 2000; Mruck/Mey 2001; OECD 1999.)

Allerdings sind diese Potenziale bisher eben vor allem *Potenziale*, die auf ihre weitere Entfaltung, Realisierung und Nutzung warten, und dies besonders, was deutsche Sozialwissenschaftler(innen) angeht: So stuften etwa die von Eisend befragten Berliner Sozialwissenschaftler(innen) die Gestaltung und den Stand der meisten Online-Zeitschriften verglichen mit Print-Medien als eher schlecht ein, die fachdisziplinäre „Reichweite“ von Veröffentlichungen in Online-Journals sei eher gering. Zusammenfassend merkt Eisend an:

„Insgesamt scheinen die häufig prognostizierten Vorteile von Veröffentlichungen im Internet für die Sozialwissenschaftler in Berlin wenig Bedeutung zu haben oder ihnen noch nicht ins Bewusstsein gerückt zu sein. Dagegen sind sich die Wissenschaftler sehr wohl über die Nachteile von Internetpublikationen im klaren: fehlende Reputation konnte als Determinante für die Nicht-Nutzung des Internet als Publikationsplattform herausgearbeitet werden; Wissenschaftler, die bereits im Internet publizieren, setzen sich im relevanten Fall auch offensichtlich mehr mit der Problematik urheberrechtlicher Unklarheiten, fehlender Bestandssicherung oder geringer Reichweite auseinander.“ (1999, S. 100)

Die hier nur kurz erwähnten Probleme des Publizierens im Netz – am häufigsten diskutiert werden neben urheberrechtlichen Unklarheiten und der Frage der Beständigkeit des Zugriffs-Ortes und der Ursprungstexte⁴ etwa technische Zugangsbarrieren und die Gefahr von Plagiaten – sind sicher dringend lösungsbedürftig, wobei für alle hier genannten Problemfelder unzählige Debatten geführt und entlang der Entwicklung von Internet-Technologien verschiedene Lösungswege erprobt werden. Ebenso ist die von Eisend im Anschluss an seine Studie erwähnte „geringe Reichweite“ von Internet-Publikationen auch wegen der zwischenzeitlich weiter erfolgten Etablierung von Online-Zeitschriften zumindest unter einer internationalen Perspektive, wegen der rasanten Zuwächse an Internet-Zugangsmöglichkeiten weltweit und infolge verbesserter Technologien z.B. auf Seiten der Suchmaschinen⁵ sicher in dieser Weise auch für die Sozialwissenschaften nicht mehr zutreffend⁶ – für die Naturwissenschaften (Eisend hatte nur Sozialwissenschaftler[innen] befragt) war sie es schon zum Zeitpunkt seiner Studie nicht.

Ein Ergebnis der Berliner Studie, das unserer Erfahrung nach weiter Gültigkeit hat auch weit über den Bereich des Online-Publishing hinaus, aber eben auch für diesen, ist die verschwindend geringe Nutzung der vorhandenen Möglichkeiten *unmittelbarer Kommunikation*: So hatten 91% der von Eisend Befragten den „Kontakt mit den Lesern“ als wesentlich eingestuft (Eisend 1999, S. 100), de facto fand eine Kommunikation zwischen Leser(inne)n und Autor(inn)en jenseits privater Mails jedoch kaum statt. Die Möglichkeit des Wechsels von Passivität oder Zweier-Kommunikation in einen öffentlichen Diskursrahmen über Disziplinen und nationale Zugehörigkeiten hinweg – verglichen mit bisherigen wissenschaftlichen Verkehrsformen ein qualitativer Sprung, den das Internet als Informations-, Kommunikations- und Publikationsmedium eröffnet – bleibt ganz weitgehend ungenutzt.

2.4 Neue Medien – Altes Denken: die Schwierigkeit des Diskursiven

Diese Bezogenheit auf ein konkretes Gegenüber und eine relative Zurückhaltung gegen die öffentliche, diskursive Nutzung von Kommunikationsmedien durchzieht als Befund viele Studien. Zwar stehen Räume, die über eine unmittelbare interpersonale Kommunikation hinausreichen und die aktive Teilhabe und den diskursiven Austausch zwischen Wissenschaftler(inne)n erlauben, zur Verfügung: z.B. Mailinglisten, Chats, Newsgruppen, Online-Konferenzen oder im Falle von Online-Zeitschriften wie *FQS* die Möglichkeit der Erwiderung in einem eigenen Beitrag bzw. – direkt und ohne „Umweg“ über die Redaktion – die Nutzung des Discussion Board, das ebenso wie die Volltexte für alle im Internet frei zugänglich ist, etwa zur Kommentierung vorhandener Beiträge. Aber charakteristisch für all diese Medien ist, sofern sie überhaupt genutzt werden, zumeist ein deutliches Gefälle zwischen Aktivität und Passivität: Passivität, die Beschränkung auf interpersonale Kommunikation und die Nicht-Nutzung des Diskursiven sind auch ein zentraler Befund der Studie Eisends, der festhält,

dass der Online-„Diskursrahmen“ – sowohl was Publikationen als auch was das Forschen angeht – für die von ihm befragten Berliner Sozialwissenschaftler(inne)n „keine Rolle“ (1999, S. 94) spielte, und sie sind zumindest tendenziell auch für die Disziplinen und Kontexte wirksam, die als „Forerunner“ der Cyberscience betrachtet werden können.⁷

Da Kommunikation neben Information das zentrale Charakteristikum des Internet ist – oder zumindest sein könnte –, und da ein besonderes Potenzial des Publizierens im Netz die unmittelbare öffentliche Diskussion in einer weltweiten Fachöffentlichkeit *sein kann*, was macht es den *wissenschaftlichen* Nutzer(inne)n dieser Technologie so schwer, sich dieser Mittel zu bedienen?

Zunächst ganz sicher die teilweise fehlende Routine, die wir als Herausgeberin und Herausgeber eines Online-Journals immer wieder erleben.⁸ Dieser Mangel an Routine ist insoweit erstaunlich, als die Nutzung neuer Technologien seit Jahren ein zentrales Anliegen von deutschen Politiker(inne)n, von Förderinstitutionen und von den Hochschulen selbst ist. Dass hier jenseits der Deklamationen unglaubliche Mängel fortauern und insoweit die fehlende Routine nicht einfach nur als privates Ungenügen einzelner beiseite geschoben werden darf, verdeutlichen die Befunde der bereits erwähnten *BMBF*-Studie: Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Dekanatsbefragung an allen deutschen Universitäten ergab u.a., dass die „formale Verankerung der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen“ in den Studien- und Prüfungsordnungen so gering ist, dass der Stand für das Fach Chemie mit 12,5% als „weit überdurchschnittlich“ (Klatt et. al 2001, S. 7) hervorgehoben wird. Die Autor(inn)en weiter: „Bedrückend ist, dass die Hälfte aller Fachbereiche und Fakultäten die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen im Studium nicht einmal auf der Ebene der Studieninhalte integriert hat.“ (a.a.O.) Und während eine ganz überwiegende Mehrheit der Dekanate die technische Infrastruktur als „mindestens ausreichend“ bezeichnet, muss die personelle Ausstattung für die meisten Fakultäten „objektiv als unzureichend bezeichnet werden“ (a.a.O., S. 9). Der Fokus der Mittelverwendung in den deutschen Fachbereichen liegt mithin in der Hard- und Software-Ausstattung, nicht aber in der *Förderung der Nutzung* von Internet-Medien, und so tun die Hochschulangehörigen – dies das Ergebnis der Studierenden- und der Hochschullehrer(innen)-Befragung der *BMBF*-Studie – eben das, was ihnen bleibt: sie werden zu – die Formulierungen der Studie legen nahe: häufig dilettantischen – Autodidakt(inn)en.⁹

Dies wieder ist eine denkbar schlechte Voraussetzung nicht nur, was die technologische Seite der Nutzung kommunikativer Internet-Potenziale angeht, wenn man zusätzlich bedenkt, dass durch die Möglichkeit des unmittelbaren Kommunizierens der öffentliche Charakter auch des Online-Publizierens eine neue Qualität erhält. Diese schwer kontrollierbare Form der Öffentlichkeit in Internet-Foren – Mailinglisten, Chats und auch Discussion Boards von Online-Zeitschriften – dürfte für viele Wissenschaftler(innen) verunsichernd wirken. Kommunikation via Internet bedeutet, dass Steuerungs- und Strukturierungsfunktionen von Körpersprache entfallen, ebenso wesentliche Hinweise auf die Reaktion und sogar auf die Identität der Kommunikationspartner(innen). Dies kann zwar teilweise durch die Herstellung einer expressiven Textebene oder durch parasprachliche Symbolsysteme („Smilies“ und „Emoticons“) kompensiert

werden (vgl. Döring 1999, S. 210ff.). Aber zum einen sind Wissenschaftler(innen) mit diesen Online-Kommunikationshilfen bisher nur sehr begrenzt vertraut, zum anderen bleibt das Problem, in der Öffentlichkeit Wissen preiszugeben oder Fehler zu machen, ohne zu wissen, wer in welcher Weise davon erfahren bzw. wie damit umgehen wird. Die „unsichtbare Öffentlichkeit“ wird im Lichte der bisherigen wissenschaftlichen Sozialisation entziffert und verarbeitet, die zumeist zwei entgegengesetzte „Regelsysteme“ bereithält: einerseits für die „offizielle Kommunikation“ z.B. bei Tagungen, im Rahmen von Veröffentlichungen usw., und andererseits für die „informelle Kommunikation“ mit einigen wenigen vertrauten Kolleg(inn)en. Diese aus Offline-Bezügen stammenden Verkehrsformen und Verhaltensmuster taugen für die diskursive Nutzung von Online-Medien nur bedingt, sie überwiegen aber bei Versuchen, Routine im Umgang mit den neuen Medien zu erlangen.

Die Verunsicherung dürfte sich erheblich verschärfen durch die Tatsache, dass die meisten von denen, die sich in solche unmittelbaren und öffentlichen Diskurse begeben würden, im wissenschaftlichen System Anerkennung zu erhalten oder noch zu gewinnen hoffen. Insoweit geht es nicht nur um die je persönliche Seite der Selbst- und Fremdwahrnehmung, sondern viel weitgehender und zumindest in der Antizipation einer wahrscheinlich nicht kleinen Zahl potenzieller wissenschaftlicher Nutzer(innen) auch um Reputation, ein „Selektionskriterium“, das z.B. „wissenschaftlichen Institutionen und Vermittlungsdiensten ... bei Entscheidungen über Ressourcenzuteilung oder Publikationsmöglichkeiten“ (Eisend 1999, S. 14) dient und nicht unwesentlich für die Konkurrenz um weiter knapper werdende Stellen im Wissenschaftsbereich ist.

Für das engere Feld deutschsprachiger Sozialwissenschaften ist diese Ausgangslage besonders schwerwiegend, da hier zum einen das *Technologieproblem* sehr massiv wirksam ist, und zum anderen sich zu diesem Technologieproblem häufig noch ein *Sprachproblem* gesellt. Denn das erstere – zusammengefasst die „*mangelnde Qualifizierung bei Lehrenden* ...“, sich im Dickicht elektronischer wissenschaftlicher Informationen wirklich effizient zurechtzufinden“ (Klatt et al. 2001, S. 18; Hervorhebung im Original) – trifft die hier angezielte Klientel im besonderen: Bereits in der Frage der „Selbsteinschätzung“ ihrer Informationskompetenz gehören Erziehungs- und Sozialwissenschaftler(innen) zu den „Schlusslichtern“ (a.a.O.) der BMBF-Befragung. Was das *Sprachproblem* angeht, ist festzuhalten, dass deutsche Sozialwissenschaftler(innen) nur sehr beschränkt internationale Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten wahrnehmen: die meisten sind jenseits des deutschsprachigen Raums nicht bekannt, ihre Texte werden kaum rezipiert und zitiert, „wertvolle empirische Arbeiten und theoretische Ideen“ bleiben ungenutzt, so 23 Hochschullehrer(innen) nach einem DFG-Rundgespräch, das im Juni 1998 zur Internationalisierung der Psychologie in den deutschsprachigen Ländern stattgefunden hat. (<http://www.dgps.de/HyperNews/get/dgps-forums/dgps-allgemein/internationalisierung.html>¹⁰).

Diese Diagnose gilt ganz besonders für das Feld qualitativer Sozialforschung, da hier in vielen Fällen *Sprach-* und *Technologieprobleme* besonders wirksam und teilweise eng verwoben scheinen: Zu der häufig geringen Rezeption nicht-deutschsprachiger Fachliteratur kommt eine sehr zögernde und späte Nutzung des Internet und seiner Medien. Dies ist brisant, da insbesondere die qualitative

Sozialforschung an einigen nordamerikanischen Importen im Zuge der „Kognitiven Wende“ und der mit ihr verbundenen, quantitativ-methodischen „Segnungen“ bzw. deren bis heute fortdauernder Dominanz in vielen deutschen Sozialwissenschaften besonders zu leiden hat(te). Ein – sicher nicht böse gemeinter, aber gleichwohl wirksamer – Ethnozentrismus auch auf Seiten Nordamerikanischer qualitativer Sozialforscher(innen) dürfte hier ein weiteres getan haben und tun (vgl. Mruck/Mey 2001, Paragraph 3).

3. Die Zukunft des Online-Publishing

Eine zentrale These von Ann Schaffner (1994) ist, dass – wie schon in der Zeit der Entstehung wissenschaftlicher Zeitschriften – die Verfügbarkeit technisch-organisatorischer Voraussetzungen nicht ausreichend sei zur Etablierung neuer wissenschaftlicher Standards und Verkehrsformen, sondern dass sich grundlegende Veränderungen im Wissenschafts- und Publikationssystem selbst vollziehen müssten. Über eine solche Veränderung der wissenschaftlichen Grundorientierung kann für die Gegenwart nur spekuliert werden (und wird natürlich spekuliert; siehe etwa Nentwich 1999; Reips 1997 oder Welker 2001). Da Medienwissen und Medienerfahrung mit der Nutzungshäufigkeit des Internet als Informations-, Kommunikations- und Publikationsmedium positiv korreliert sind (Eisend 1999), ist zu vermuten, dass mit niedrigeren Zugangskosten und verbesserter Software die Nutzungszahlen auch in den Wissenschaften weiter rasant steigen und damit mittelfristig das Online-Publishing und dessen Vorteile breiter genutzt werden. Hier zeichnet sich ein Kreislauf ab, der dieser Veröffentlichungsform sicher entgegenkommt: Mit größerer Bekanntheit von Informationen im WWW wächst zugleich die Nachfrage nach dort platzierten Print-Produkten, was zu deren Verteuerung und zu einer vermehrten Bereitstellung von online abrufbaren Texten führt (dieser Prozess ist z.B. an den ZUMA-Arbeitsberichten gut erkennbar (<http://www.zuma-mannheim.de/publications/series/working-papers/>)).

Auch wird angesichts der Potenziale des Internet für die Wissenschaften, über die sich insbesondere nordamerikanische naturwissenschaftliche Fachkreise aufgrund ihrer langjährigen Online-Expertise sehr bewusst sind, die Diskussion über die Auflösung bzw. über gravierende Änderungen des Verlagsmodells für wissenschaftliche Publikationen breit geführt – ein Prozess, der zunächst durch die Online-Bereitstellung von Pre- und Reprints in der Physik und die damit verknüpfte „intellectual perestroika“ (Schaffner 1994) angestoßen wurde, und der aktuell einige Beschleunigung erfährt: Verfolgt man beispielsweise die Diskussionen um den freien Zugang zu wissenschaftlichen Online-Volltext-Archiven¹¹ im „SEPTEMBER98-FORUM“¹², die aktuellen Bemühungen um die Einrichtung von kostenfrei zugänglichen „international online public libraries of science that contain the complete text of all published scientific articles in searchable and interlinked formats“ (<http://www.publiclibraryofscience.org/>), oder die

damit zusammenhängenden Debatten, die ein Beitrag von Roberts et al. (2001) in „Science“ ausgelöst hat, dann ist zu vermuten, dass aus dieser wiederum zunächst nordamerikanischen und naturwissenschaftlichen Initiative mit deutlicher Verzögerung auch Änderungen für das sozialwissenschaftliche und deutsche Online-Publikationswesen möglich sein werden.¹³ Dass erste Ausläufer die deutschen Wissenschaften erreicht zu haben scheinen, legen – ausgelöst durch steigende Abonnementpreise und sinkende Bibliotheksbudgets – wiederkehrende Diskussionen in „Inetbib“, der größten deutschsprachigen Mailingliste für Bibliothekswissenschaften, nahe, und auch in anderen Zusammenhängen wird darüber nachgedacht, bei „der Neugründung von internationalen, grundlagenwissenschaftlichen Zeitschriften ... vermehrt an internetbasierte, elektronische Formen zu denken, die ohne Verlag auskommen“ (Joachim Schahn, <http://www.dgps.de/HyperNews/get/dgps-forums/dgps-allgemein/internationalisierung/1.html>; siehe Anmerkung 10).¹⁴

Es ist keine Frage, dass sich in den deutschen Sozialwissenschaften und insbesondere auch im Feld der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung noch sehr viel wird tun müssen, damit die Potenziale des Internet und insbesondere des Online-Publishing und diskursiver Netz-Nutzungen zunächst überhaupt ins Bewusstsein dringen und dann vielleicht auch (Inter-) Aktionen nach sich ziehen. Wie Ann Schaffner festgestellt hat: dass technische Voraussetzungen vorhanden sein müssen, ist eine Seite, dass Veränderungen im Wissenschafts- und Publikationssystem folgen müssen, die andere. Diese wieder bedürfen der Akteur(inn)e(n) in diesen Systemen, und hier wird sicher auch sehr viel an Übersetzungs- und Aufklärungsarbeit notwendig sein von Seiten der Macher(innen) solcher Online-Medien: Als Herausgeberin und Herausgeber einer Online-Zeitschrift erleben wir tagtäglich die enorme Dynamik, die sich aus der konsequenten Nutzung des Internet für die interdisziplinäre und internationale Vernetzung qualitativer Sozialforschung ergibt, eine Dynamik, dies sei auch hier angemerkt, die FQS als Informations- und Publikationsmedium betrifft und mit der zahlreiche interpersonelle Austauschprozesse mit qualitativen Forscher(innen) überall auf der Welt einhergehen, aber zugleich eine Dynamik, die weiter des öffentlich Diskursiven im zuvor skizzierten Sinne ganz weitgehend entbehrt.

Eine wesentliche Aufgabe, die qualitative Forscher(innen) auch persönlich werden in Angriff nehmen müssen, so es in ihrem Interesse ist, betrifft neben der Bewältigung der erwähnten Sprach- und Technologieproblematik die Bewältigung einer Jahrzehnte dauernden Marginalisierungserfahrung: Es scheint, als habe die nach- und untergeordnete Rolle, die vielen qualitativen Sozialwissenschaftler(inne)n, verglichen mit ihren quantitativen Kolleg(inn)en – etwa was Förderung, was Ausstattung usw. angeht – zukommt, in einigen Fällen zu Abschottung und Nischenbildungen, in anderen zu verzweifelte Bemühungen, nicht aufzufallen, und in wieder anderen zu einigem vorauseilenden Gehorsam geführt, universitäre Rituale zu erfüllen, die auf Seiten der jeweiligen quantitativen Pendanten vermutet werden; qualitativ Forschende scheinen mit diesen Antizipationen die Wirklichkeit der anderen Seite aber mitunter deutlich zu überholen. Hingegen ist für viele aus der nachrückenden Wissenschaftler(innen)generation, und insbesondere für die Teile dieser Generation, die sich früh mit dem Internet und seinen Medien vertraut gemacht haben und sich wenig

scheu gegenüber einer unsichtbaren Netz-Öffentlichkeit zeigen, ein Verweilen in alten methodischen „Grabenkämpfen“ zumeist unnötig und unbefriedigend. Sicher gibt es unterschiedliche methodische Expertise, unterschiedliche Vorlieben usw., je nachdem, ob jemand eine qualitative oder quantitative Orientierung präferiert. Aber es gibt eben eine teilweise gemeinsame Online-Sozialisation, die gegenseitige Neugier und Zusammenarbeit ermöglicht.

Fruchtbar könnte es für viele deutsche qualitative Sozialforscher(innen) sein, wenn sie beginnen, sich in diesem potentiell diskursiven, kaum kontrollierbaren Medium zu bewegen, und dies zusätzlich auch auf dem internationalen Online-Parkett, auf dem sie bisher wenig zuhause sind. Sicher ist es zunächst nicht einfach, eine E-Mail in eine englischsprachige Liste zu schicken oder ein Posting in das Discussion Board eines Online-Journals zu bringen, wenn zum einen das eigene Englisch unbeholfen und zum anderen die dort vorgefundenen Formen oft sehr viel direkter sind als die im Vergleich hierzu oft konventionellen Rituale in der deutschen Wissenschaftslandschaft¹⁵ Eigene Erfahrungen mit englischsprachigen Mail-Kontakten, die unsererseits grammatikalisch in der Regel nicht unbedingt auf dem besten Stand waren, haben uns die Erfahrung beschert, dass die nicht-deutschen Kolleg(inn)en ziemlich genau wissen, dass ein Versuch ihrerseits, Vergleichbares in deutscher Sprache auf den Weg zu bringen, zumeist schlechterdings nicht zu entziffern wäre. Hier sind weitreichende Lernprozesse notwendig, und Lernen benötigt teilweise den Mut zu Fehlern, das Bekenntnis eigenen Nicht-Wissens und auch eine gute Portion (Selbst-) Ironie.

Anmerkungen

* Dieser Text ist im Rahmen des DFG-geförderten Projekts „Ausbau der wissenschaftlichen Online-Zeitschrift *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (FQS) zum Informations-, Kommunikations- und Vernetzungsportal qualitative-research.net“ entstanden (III N- BIB 46 BEfu01-01/54595).

- 1 Es geht zurück auf das ARPANET-Projekt, das zwischen 1967 und 1972 durch die amerikanische Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) finanziert und an der University of California Los Angeles (UCLA) durchgeführt wurde. In der Anfangszeit bestand ARPANET aus knapp 20 Knotenpunkten, über die 30 amerikanische Universitäten, die von der DARPA gefördert wurden, assoziiert waren (zur Geschichte des Internet siehe Leiner et al. 1998).
- 2 So ergab eine internationale Expert(inn)enbefragung, durchgeführt in zwei Wellen im Sommer 1998 und im Winter 1998/1999, dass besonders „[e]inschneidende Veränderungen ... im wissenschaftlichen Publikations- und Bibliothekswesen erwartet [werden]: Bereits vor 2005 erwarten die Experten, dass die wichtigsten wissenschaftlichen Werke – zumindest in einer Zusammenfassung – online verfügbar sind“ (Welker 2001, Paragraph 8). Interessanterweise waren in dieser Befragung Wissenschaftler(innen) und auch deutsche Expert(inn)en deutlich überrepräsentiert, mithin Repäsentant(inn)en aus Feldern, die solcher Veränderungen am ehesten bedürften, vgl. etwa die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführte Studie (Klatt et. al 2001). Auch dieser Studie zufolge ist „davon auszugehen, dass die Zukunft elektronischer wissenschaftlicher Informationen in *elektronischen Volltexten* liegt, sofern deren Verfügbarkeit ansteigt“ (a.a.O., S. 18, Hervorhebung im Original)
- 3 Auch dies ist der Initiative der Zeitschriften-Macher(innen) überlassen, vorausgesetzt, diese sind mit den Orten, an denen eventuelle „Kund(inn)en“ zu finden sein könnten, vertraut.
- 4 So waren in der von Harter und Kim (1996) durchgeführten Studie bei einer Analyse derjenigen Zitationen, die sich auf andere Online-Quellen bezogen, fast 50% dieser Quellen nicht

- mehr zugänglich. Allerdings ist anzumerken, dass mit Budgetkürzungen für Bibliotheken und mit steigenden Kosten für Print-Medien sich zunehmend abzeichnet, dass viele Bücher und Zeitschriften schwer oder nur noch kurzzeitig verfügbar sind bzw. sein werden.
- 5 Die Entwicklung dieser Technologien hat das Wissen vieler privater Anbieter(innen) von Webseiten sichtbar überholt: Sog. Robots finden mitunter auch solche Dateien im Netz und zeigen sie in den jeweiligen Suchmaschinen an, deren Veröffentlichung den jeweiligen Autor(inn)en kaum lieb sein dürfte. Siehe hierzu und zur „Abwehr“ solch ungewünschter Veröffentlichungen von Webseiten Mruck 2000, Anm. 5.)
 - 6 Exemplarisch sei auf FQS verwiesen: siehe zusammenfassend Mruck und Mey 2001, Abschnitt 1, sowie die Zugriffszahlen auf den Server unter <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/zugriffe-d.htm>. Ende April 2002 hatte über 1800 Kolleg(inn)en unterschiedlicher disziplinärer und nationaler Herkunft den monatlichen Newsletter mit Informationen über die Zeitschrift abonniert.
 - 7 So haben Bosnjak et al. zwischen Juli und Oktober 1998 eine Umfrage in der Mailingliste German Internet Research (GIR-L) durchgeführt, dem wesentlichsten elektronischen Diskussionsforum im deutschsprachigen Raum „für alle Interessierten an Sozial-, Kommunikations- und Marktforschungsfragen rund um das Internet“ (Bosnjak et al. 1998, S. 3). Den Ergebnissen dieser Studie zufolge hatten weniger als ein Drittel der Befragten eigene Themen in GIR-L gepostet, nur 8% der Teilnehmer(innen) traten in der Liste mehr als 10 mal in Erscheinung. Martina Merz (1997, 1998) berichtet in einer Studie über die Abteilung für theoretische Physik des CERN, dass E-Mails zwar dazu verhelfen, „disembedded laboratories“ zwischen lokal entfernten Forschenden zu etablieren und dass ganze Projekte mehr oder weniger über elektronische Medien abgewickelt werden. Gleichwohl sei für den E-Mail-Austausch dessen überwiegend „privater Charakter“ charakteristisch: „Mit Ausnahme von e-mails zur Informationsverbreitung (z.B. Konferenzankündigungen und Stellenangebote) haben e-mails der Theoretiker einige wenige genau bestimmte Adressaten“ (Merz 1997, S. 256). Für diskursive Nutzungen fehle bisher auch in der Physik ein „elektronisches Äquivalent“ (siehe auch Barry 1996).
 - 8 Exemplarisch sei etwa ein Anruf erwähnt, ob wir ein Fax entgegennehmen und dies dann in unserem „Diskussionsforum“ platzieren könnten. Ein anderer Kollege begrüßte in einer E-Mail ausdrücklich, dass eine Zeitschrift wie FQS existiert und bat, ihm doch ein kostenloses Probeheft zukommen zu lassen.
 - 9 Angemerkt sei, dass die befragten Hochschullehrer(innen) – obwohl selbst ganz überwiegend auf autodidaktische Fertigkeiten bei der Annäherung an Netz-Technologien rückgreifend – umgekehrt die außeruniversitäre Lernweise auf Seiten der Studierenden wenig willkommen hießen. Zugleich waren allerdings ¼ der Hochschullehrer(innen) *nicht* bereit, die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information im Rahmen eigener Lehrveranstaltungen zu fördern oder sogar als eigenständigen Studieninhalt zu behandeln“ (a.a.O., S. 17; Hervorhebung im Original). Ein weiteres interessantes Ergebnis der Studie ist, dass vor allem anderen kommerzielle Suchmaschinen und weniger universitär angebotene Sammlungen für die Recherche verwandt werden. Zusätzliche, eher kommerzielle Neigungen universitärer Nutzer(innen) legt eine Studie zur „WWW-Nutzung an einer deutschen Hochschule“ nahe: Ein Viertel aller angefragten WWW-Seiten betraf Sex-Angebote; der Autor merkt zusammenfassend an, der „virtuelle WWW-Gesamtnutzer an einer deutschen Hochschule“ sitze diesen Analysen zufolge „v.a. spät nachts vor dem Bildschirm, klappert Server um Server ab und bestaunt nackte Haut. Um mal kurz Informationen zu Computer und Internet zu bekommen, hat er ebenfalls das WWW zu schätzen gelernt. Schließlich, und das eher nachmittags, schaut er gerne in das Internet-Angebot eines Printmediums oder Fernsehsenders. In allen drei Bereichen greift er, so es existiert, zum deutschsprachigen Pendant.“ (Berker 1999, S. 242)
 - 10 Dieses Dokument ist mittlerweile leider nicht mehr öffentlich zugänglich, der Server belässt Interessierte mit der Meldung: „Forbidden. You don't have permission to access/HyperNews/on this server“. Ähnliches trifft für einen weiter unten erwähnten, ebenfalls vor einigen Monaten von diesem Server abgerufenen Text zu. Diese Politik des Veröffentlichens und dann wieder der Öffentlichkeit Entziehens verdeutlicht, dass auch die wissenschaftlichen Fachgesellschaften – in diesem Fall die Deutsche Gesellschaft für Psychologie – einiges werden ändern bzw. lernen müssen, z.B. was die dauerhafte Zugänglichkeit von Online-Dokumenten angeht.

- 11 Über CogPrints, ein elektronisches Archiv für Beiträge u.a. aus der Psychologie, der Linguistik sowie den Neuro- und Computerwissenschaften (<http://cogprints.soton.ac.uk/>) werden Preprints und Reprints von bereits veröffentlichten Beiträgen weltweit zugänglich gemacht. CogPrints folgt, wie andere ähnliche Bemühungen, der Vorarbeit des 1991 begonnenen Los Alamos Eprint Archive for Physics and Associated Disciplines (LANL, <http://xxx.lanl.gov/>). Auch hier sind Preprints und Reprints kostenlos verfügbar, Autor(inn)en können im Archiv abgelegte Versionen revidieren (frühere Versionen bleiben erhalten), Nutzer(innen) erfahren durch Mailinglisten von Neueingängen usw. (zu LANL siehe Ginsparg 1996). Ein Problem war, dass die archivierten Texte in unterschiedlichsten Dateiformaten vorliegen und eine integrierte Navigationsstruktur und das „Interlinking“ zwischen Texten entlang der jeweiligen Zitationen fehlten. Der Entwicklung von Tools und Diensten zum Interlinking bzw. „Citation linking“ widmet sich das Open Citation Project (OpCit, <http://opcit.eprints.org/>): Hier soll modellhaft an den im LANL-Archiv verfügbaren Volltexten eine Hyperlinkstruktur für alle Zitationen entwickelt werden mit dem Ziel, für Autor(inn)en und Nutzer(innen) Schnittstellen zu konzipieren, die dann auch für andere wissenschaftliche Kontexte verwendbar sind.
- 12 Eine Mailingliste, in der vor allem nordamerikanische und britische Kognitions-, Informations- und Naturwissenschaftler(innen) beteiligt sind.
- 13 Den offenen Brief zur Einrichtung einer „online public library in medicine and the life sciences“ hatten am 2. Mai 2002 insgesamt 29984 Personen aus 177 Ländern unterschrieben. Sein Wortlaut:
 „We support the establishment of an online public library that would provide the full contents of the published record of research and scholarly discourse in medicine and the life sciences in a freely accessible, fully searchable, interlinked form. Establishment of this public library would vastly increase the accessibility and utility of the scientific literature, enhance scientific productivity, and catalyze integration of the disparate communities of knowledge and ideas in biomedical sciences.
 We recognize that the publishers of our scientific journals have a legitimate right to a fair financial return for their role in scientific communication. We believe, however, that the permanent, archival record of scientific research and ideas should neither be owned nor controlled by publishers, but should belong to the public, and should be freely available through an international online public library.
 To encourage the publishers of our journals to support this endeavor, we pledge that, beginning in September, 2001, *we will publish in, edit or review for, and personally subscribe to, only those scholarly and scientific journals that have agreed to grant unrestricted free distribution rights to any and all original research reports that they have published*, through PubMed Central and similar online public resources, *within 6 months of their initial publication date.*“
 (<http://www.publiclibraryofscience.org/plosLetter.htm>; unsere Hervorhebung)
 Die Ausdehnung auf die Sozial- und Humanwissenschaften ist zwischenzeitlich erfolgt: Seit dem 14. Februar 2002 wirbt die *Budapest Open Access Initiative* um „governments, universities, libraries, journal editors, publishers, foundations, learned societies, professional associations, and individual scholars who share our vision to join us in the task of removing the barriers to open access“ (<http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>). Bis zum 1.5.2002 hatten 2122 Einzelpersonen und 131 Institutionen den Aufruf, wissenschaftliche Zeitschriftenliteratur weltweit und kostenfrei online zugänglich zu machen, unterzeichnet. Zu letzteren gehören für Deutschland u.a. die Max-Planck-Institute für Gravitationsphysik und Psychologie und die Universitätsbibliotheken Duisburg, Göttingen, Hamburg und Karlsruhe.
- 14 Wichtige Beiträge zur bisherigen Entwicklung, zum aktuellen Stand und zu möglichen Perspektiven des Online-Publishing enthalten die Scholarly Electronic Publishing Resources (<http://info.lib.uh.edu/sepb/sepb.html>) und das von der DARPA geförderte D-lib Magazine (<http://www.dlib.org/>).
- 15 Auch in Internet-professionellen Listen – wichtige virtuelle Räume zum Erwerb technologischen Wissens – dürften in deutschen Internet-öffentlichen wissenschaftlichen Diskursen häufiger verwandte Anredeformeln wie „Sehr geehrte Damen und Herren“ oder Grußformeln wie „MfG“ mindestens auf Befremden stoßen. Dies gilt noch mehr für die nicht nur bei vielen deutschen qualitativ Forschenden vorherrschende Praxis, Dateien als Doc-Version, mithin virenanfällig, in Mailinglisten zu versenden, und diese noch dazu in teilweise abenteuerlicher Größe: Spätestens wenn die engere deutsche Wissenschaftsgemeinde überschrit-

ten wird, ziehen diese „Ungeschicklichkeiten“ teilweise sehr massive Reaktionen anderer Listenteilnehmer(innen) nach sich.

- 16 Die Zugänglichkeit aller im Text und im Literaturverzeichnis erwähnten URL wurde am 2. Mai 2002 geprüft.

Literatur¹⁶

- Barry, C.: *Information-seeking in an Advanced IT Culture: A Case Study*. Beitrag für die ISIC '96, Tampere, Finland, 16. August 1996.
- Berker, T.: WWW-Nutzung an einer deutschen Hochschule: Computer, Sex und eingeführte Namen. Ergebnisse einer Protokolldateienanalyse. In: Batinic, B./Werner, A./Gräf, L./Bandilla, W. (Hrsg.): *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen 1996, S. 227-243
- Bosnjak, M./Bandilla, W./Schneid, M./Lorch, G./Batinic, B./Werner, A./Stiegler, A.: *Online-Forschung im deutschsprachigen Raum. Erste Ergebnisse einer Umfrage unter Mitgliedern der 'German Internet Research' Mailingliste*, 1998. Verfügbar über: http://www.or.zuma-mannheim.de/inhalt/projekte/or_expert/girl98_1.pdf
- Döring, N.: *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen 1999
- Eisend, M.: *Das Internet als Medium der Wissenschaft. Zur Nutzung des Internet für die interne Wissenschaftskommunikation bei Sozialwissenschaftlern in Berlin*. Masterarbeit, Fachbereich Politik und Sozialwissenschaften, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Freie Universität Berlin 1999
- Ginsparg, P.: *Winners and Losers in the Global Research*. Beitrag für die Session „Scientist's View of Electronic Publishing and Issues Raised“ für eine Tagung im UNESCO HQ, Paris, 19.-23. Februar 1996. Verfügbar über: <http://xxx.lanl.gov/blurb/pg96unesco.html>
- Harter, S.P.: The Impact of Electronic Journals on Scholarly Communication: A Citation Analysis. In: *The Public-Access Computer Review* 7 (1996), H. 5. Verfügbar über: <http://info.lib.uh.edu/pr/v7/n5/hart7n5.html>
- Harter, S.P./Kim, H.J.: *Electronic Journals and Scholarly Communication: A Citation and Reference Study*. Beitrag zur Jahrestagung der American Society for Information Science, San Diego, CA, 20.-22. Mai 1996. Verfügbar über: <http://php.indiana.edu/harter/harter-asis96midyear.html>
- Jacob, H.: The Future Is Electronic. In: *Social Science Quarterly*, 1 (1996), S. 204-209
- Klatt, R./Gavrilidis, K./Kleinsimlinghaus, K./Feldmann, M. u.a.: *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen*. Endbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Projektträger Fachinformation, 2001. Verfügbar über: ftp://ftp.bmbf.de/010612_Endbericht.pdf
- Leiner, B.M./Cerf, V.G./Clark, D.D./Kahn, R.E./Kleinrock, L./Lynch, D.C./Postel, J./Roberts, L.G./Wolff, S.: *A Brief History of the Internet*, 1998. Verfügbar über: <http://www.isoc.org/internet/history/brief.html>
- Merz, M.: Formen der Internetnutzung in der Wissenschaft. In: Werle, R./Lang, C. (Hrsg.): *Modell Internet? Entwicklungsperspektiven neuer Kommunikationsnetze*. München 1997, S. 241-262
- Merz, M.: „Nobody Can Force You When You Are Across the Ocean“ – Face to Face and E-Mail Exchanges between Theoretical Physicists. In: Smith, C./Agar, J. (Hrsg.): *Making Space for Science: Territorial Themes in the Shaping of Knowledge*. London 1998, S. 313-329

- Mey, G.: Editorial Note: Wozu Rezensionen? oder: Warum Rezensionen eigenständige Beiträge sein sollten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1 (2000), H. 3, 20 Absätze. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>
- Mruck, K.: Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Vernetzung qualitativer Forschung: Das Beispiel FQS. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1 (2000), H. 3, 16 Absätze. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>
- Mruck, K./Mey, G.: FQS – In eigener Sache. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2 (2001), H. 2, 45 Absätze. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>
- Mruck, K./Mey, G.: Peer Review: Between Printed Past and Digital Future. Erscheint in: *Research in Science Education*, i.Dr./2002
- Nentwich, M.: *Cyberscience: Die Zukunft der Wissenschaft im Zeitalter der Informations- und Kommunikationstechnologien*. MPIfG Working Paper 99/6, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Institut für Technikfolgenabschätzung, Wien und Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln 1999.
- OECD: *The Global Research Village: How Information and Communication Technologies Affect the Science System*, 1999. Verfügbar über: http://www.oecd.org/dsti/sti/s_t/scs/prod/global.pdf
- Ott, R./Krüger, T./Funke, J.: Wissenschaftliches Publizieren im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.): *Internet für Psychologen*. Göttingen 1999, S. 199-220
- Reips, U.-D.: Forschen im Jahr 2007: Integration von Web-Experimenten, Online-Publizieren und Multimedia-Kommunikation. In: Janetzko, D./Batinic, B./Schoder, D./Matingley-Scott, M./Strube, G. (Hrsg.): *CAW-97. Beiträge zum Workshop „Cognition & Web“*. Freiburg IIG-Berichte 1 (1997). Verfügbar über: <http://www.psych.unizh.ch/genpsy/reips/papers/CAW97Paper.html>
- Roberts, R.J./Varmus, H.E./Ashburner, M./Brown, P.O./Eisen, M.B./Khosla, C./Kirschner, M./Nusse, R./Scott, M./Wold, B.: Building A „GenBank“ of the Published Literature. In: *Science* 291 (2001) 5512, S.2318-2319. Verfügbar über: <http://www.sciencemag.org/cgi/content/full/291/5512/2318a>
- Roth, W.-M.: The Politics and Rhetoric of Conversation and Discourse Analysis. Review Essay. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2 (2001), H. 2, 21 Absätze. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>
- Schaffner, A.C.: *The Future of Scientific Journals: Lessons from the Past*, 1994. Verfügbar über: <http://www.msri.org/activities/events/9495/fmc/Schaffner.html>
- Scholl, W./Pelz, J.: Computervermittelte Kommunikation in der deutschen Wissenschaft. In: Batinic, B. (Hrsg.): *Internet für Psychologen*. Göttingen 1997, S. 337-358
- Sietmann, R.: Zirkelspiele. Die wissenschaftliche Literaturversorgung steckt weltweit in der Krise. In: *c't. Magazin für Computertechnik* 20 (1999). Verfügbar über: <http://www.heise.de/ct/99/20/216/default.shtml>
- Sietmann, R.: Die Vertreibung aus dem Paradies. Unsichtbare Weichenstellungen im Cyberspace: Sind wissenschaftliche Veröffentlichungen „Public Domain“ oder „Private Property“? In: *Telepolis* (2000). Verfügbar über: <http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/on/5672/1.html>
- Welker, M.: Rezension zu: Klaus Beck, Peter Glotz & Gregor Vogelsang (2000). Die Zukunft des Internet: internationale Delphi-Befragung zur Entwicklung der Online-Kommunikation. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2 (2001), H. 2, 13 Absätze. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>

Lars Løvlie

Rereading Jürgen Habermas' „Strukturwandel der Öffentlichkeit“

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt zunächst einen kurzen Überblick über Jürgen Habermas' Buch *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, das erstmals 1962 erschienen ist. In der Monographie wird die historische Entstehung der öffentlichen Sphäre als intellektueller Raum beschrieben, welcher durch die lesende und diskutierende Öffentlichkeit seit dem frühen 17. Jahrhundert geschaffen wurde. Zugleich rekonstruiert *Strukturwandel der Öffentlichkeit* aber auch eine Idealversion der öffentlichen Sphäre, vor deren Hintergrund die folgende Geschichte der Öffentlichkeit beurteilt werden kann. Der Verlauf der weiteren Geschichte der Öffentlichkeit, die mit der strukturellen Transformation der öffentlichen Sphäre im 20. Jahrhundert ihren Höhepunkt erlebte, wird von Habermas anhand dieser Folie als eine Geschichte des Niedergangs interpretiert. Ich werde mich mit dieser Darstellung auseinandersetzen und zu der ursprünglichen Frage von Habermas nach der Entstehung der Öffentlichkeit im Rahmen einer heutigen – postmodernen – Perspektive zurückkehren. Anhand zweier Beispiele (den Benettonanzeigen von Toscani und der Internetbuchhandlung Amazon.com), schlage ich vor, dass die öffentliche Sphäre weder durch den Staat noch durch den Markt zum Verschwinden gebracht wird, sondern dass sie immer wieder in traditionellen als auch in überraschend neuen Erscheinungsformen entsteht.

Abstract

This article starts with a short review of Habermas' *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, published in 1962. The book describes the historical birth of the public sphere as the intellectual space created by a reading and debating public from the early 18th century. The *Strukturwandel* reconstructs an idealised version of the public sphere as well, which functions as a benchmark for the judgement of the later history of the public sphere. The later history, which culminates in the structural transformation of the public sphere in the 20th century, the book generally presents as a story of decline. I take issue with that story, and want to return to Habermas' original question of the birth of the public, within the perspective of our own post-modern times. By way of two examples – Toscani's Benetton advertisements and the Amazon.com bookstore – I suggest that the public sphere is not eclipsed by the state and the market, but is regularly coming into being both in traditional and in more surprising settings.

In the next section I critique Habermas' rationalist pretensions for excluding abnormal or border rationalities, like gender. This is a critique that has been levelled against Habermas over the past two decades, and points to a lacunae in his theory of liberal democracy in general.

The third and last section takes up the question of the birth of the public sphere

Im zweiten Abschnitt kritisiere ich Habermas' Rationalitätsansprüche, da sie ungewöhnliche oder randständige Rationalitätsformen wie z.B. das Geschlecht ausschließen. Diese Kritik wird seit zwei Jahrzehnten gegenüber Habermas erhoben und verweist ganz allgemein auf einen Mangel in seiner Theorie einer liberalen Demokratie. Der dritte und letzte Abschnitt betrachtet die Frage nach dem Ursprung der öffentlichen Sphäre aus einer Perspektive, die sich von der Habermasschen unterscheidet. Hierbei geht es um die philosophische Frage nach der Freiheit, bevor diese in idealisierten Voraussetzungen, Kategorien des Vernünftigen oder Unvernünftigen oder im Verfahren des rationalen Diskurses institutionalisiert wurde. In dieser Perspektive bringt sich die Freiheit selbst in Erscheinung. Das traditionelle Konzept der Toleranz, welches ich eine Politik der Toleranz genannt habe, schließt an diese Vorstellung von Freiheit an. Diese Auffassung des Politischen unterscheidet sich sowohl von der Habermasschen Konzeption des Politischen als Versöhnung als auch von einer postmodernen Politik der Differenz, ohne diese beiden jedoch auszugrenzen.

in a perspective different from Habermas'. It raises the philosophical question of freedom before freedom has been institutionalised in idealised presuppositions, categories of reasonable and unreasonable, or in procedures of rational discourse. On this view freedom is its own birth or coming-into-presence. The traditional concept of toleration is latched on to this last idea of freedom in what I have called a politics of toleration. This politics is different both from a Habermasian politics of reconciliation and a postmodern politics of difference – without excluding them.

1. Closing the circle

Jürgen Habermas' *Strukturwandel der Öffentlichkeit* has become part of his ongoing quarrel or *Auseinandersetzung* with theoretical opponents on the questions of a liberal democracy over the past 40 years. Therefore the book should be read beyond its own context of the Sixties. To my mind only John Dewey has as consistently as Habermas argued for democracy as participation and communication. What Dewey did for the theory of a liberal democracy in the first part of the last century, Habermas did in the second part. They have both made it clear that a theory of democracy must be normative and open to the test of experimental or argumentative reasoning. A theory of liberal democracy exposes its own premises and practices to the litmus test of argumentation; and it is able to transform those premises and operate as an 'avenging force' in history, as Habermas himself has it (Habermas 1982:227). Since liberal democracy can only be sustained in a self-critical mode, the philosopher of democracy will cut a controversial figure in the contemporary debate over matters cultural, social and political.

Habermas' trajectory takes him from the *Strukturwandel* to the critique of instrumental action, which had its final expression in *Erkenntnis und Interesse* (1968). In the Seventies his thinking took the 'pragmatic turn', which culminated in the *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981). In the Eighties he worked out the communicative theory of action as based on the quasi-transcendental suppositions of the ideal speech situation and the better argument, with consensus as the ideal limit of discourse. That decade also witnessed his critical and temperamental refutation of French deconstruction in *Der philosophische Diskurs der Moderne* (1985). The Nineties inaugurated a slight shift from a broad perspective of discourse ethics towards the theory of the constitutional state, that is, towards a political and juridical universalism. Even if the move narrowed the pretensions of his discourse ethics, ethics is kept as a fundamental part of his conception of legality. The themes of *Faktizität und Geltung* (1992) and the later political essays presented in *Die postnationale Konstellation* (1998) and *Die Einbeziehung des Anderen* (1999), close the circle with that of the *Strukturwandel*. What this early book treated in terms of the public sphere and its genesis, the latest books treat in terms of a constitutional state and a deliberative democracy that reproduces itself by rational discourse and negotiations.

1.1. Reinventing the public sphere

The *Strukturwandel* is a history of the public sphere from its birth in the late 17th century to postmodernity. It is a story that takes us from the literary discussions in German *Tischgesellschaften*, French *salons* and English coffee houses from around 1700 to the American talk shows of the Sixties. It is the story, too, of the decline and fall of the public sphere, of its progressive corrosion in the 20th century, under the influence of a state paternalism that makes the citizen into a client and a media world that makes her into a consumer of information or 'infotainment'. In the *Strukturwandel* the bourgeois public sphere is defined as the '[f]orum in which the private people, come together to form a public, readied themselves to compel public authority to legitimate itself before public opinion. The *publicum* developed into the public, the *subjectum* into the [reasoning] subject, the receiver of regulations from above into the ruling authorities' adversary'. (Habermas 1989:25f). The public sphere began as a family affair. It developed out of the private sphere of family production and commodity exchange, reading societies and voluntary associations that often met in private houses. The public nourished itself on the growing popularity of the novel, from Samuel Richardson's *Pamela* (1741) over Rousseau's *Julie, ou la Nouvelle Héloïse* (1761) to Goethe's *Werther* (1774). Its centre was the bourgeois *citoyen* or citizen, and the city became the space where his inner moral and intellectual life could be transformed into a public concern.

Richardson's life is exemplary of how private life and work as a printer and writer was connected with the public sphere. He was born the son of a joiner and apprenticed to a printer before he struck out on his own. As an independent craftsman he typically combined printing and publishing. He produced books,

journals, advertisements and posters. In due time he became famous for entertaining week-end guests at his modest 'country' house, with readings and literary parties – a prime example of how private life, hard work and cultural interests came together to form a literary public. *Pamela* started as a series of 'familial letters' on the concerns of everyday life – as a boy Richardson used to write letters for young lovers – and grew into a book after he was encouraged by his fellow printers to publish them. The novel became an important part of the self-education of the bourgeois reading public, and created the first popular link between private life and public interest.

Around the middle of the 18th century a general culture of reading thus came into being around the novel, fired by the theme of love rather than of political strife – the subtitle of Rousseau's *Julie* is 'Letters of two lovers who live in a small town at the foot of the Alps'. There is also the appearance of the two periodicals, *The Tatler* and *The Spectator*, which existed only for a short period around 1710, written and edited by Joseph Addison and Richard Steele. As old Oxford students, the two gentlemen used to begin their essays without a title but with a citation from Greek or Latin. These periodicals did not carry news, nor did they practice what we would call critical journalism. In a piece written in 1710, Steele indulges himself '[i]n the softnesses of humanity, and enjoy[s] that sweet anxiety which arises from the memory of past afflictions'.¹ These are pieces, not on politics, but on ordinary life, lifted into universal humanity by the sensibilities of a literary person. In this context we should not forget Jonathan Swift's satires, the Scottish moral philosopher Adam Ferguson's *An Essay on the History of Civil Society* (1767), the writings of the French *philosophes* and Rousseau, and von Humboldt on the *Grenzen der Wirksamkeit des Staates* (1792), even if that book had a rather limited public.

The rich and manifold publicity of the 18th century created a public sphere that functioned as the more or less informal network of people who broach themes, opinions and points of view in contexts of disagreement and public debates. These networks were substantiated in the voluntary associations of civil society, which formed their social and political substrate. Civil society typically consisted of voluntary non-profit associations, independent of state power and the market. It was not dominated by the paternalist prejudice that its citizens are not able to act on their own as responsible persons. And even if civil society was embedded in the private economic sphere, its use of reason was not economic but political in the classical sense of the term *polis*. Only in retrospect can we appreciate what the early makers of the public sphere brought into being: the institutions of objective, unprejudiced rational discussions based on knowledge and the personal conviction that truth should prevail between members of a just society. Those who were willing to engage in these 'democratic' practices were welcome to participate as equals rather than as members of a social class or estate. A moral interiority went along with exterior institutions like the debating society to form the practices that eventually made up the public sphere. It is of some importance to see the everyday beginnings of the public sphere in the more or less humdrum circumstances of a society of craftsmen, shopkeepers and men of letters. Richardson's career points to the intimate link between the book as a commodity and the spread of public reasoning in a world of exchange

and communication. 'Inasmuch as culture became a commodity and thus finally evolved into 'culture' in the specific sense (as something that pretends to exist merely for its own sake), it was claimed as the ready topic of a discussion through which an audience-oriented (*publikumsbezogen*) subjectivity communicated with itself.' (Habermas 1989:29). The bourgeois family values of interiority or *Innerlichkeit* that circulated in the expanding literary world combined with the values of labour and commodity exchange to open a public sphere. Work for profit went along with participation in practices that moved people towards a common ground of a humanity, and thus transcended their individual interests and prejudices in the institution of public reasoning.

1.2. The structural transformation of the public sphere

I have sketched the historical background that the *Strukturwandel* draws on in its description of the structural changes of the public sphere that took place in the 20th century. The story so far has been of the 'classical' enlightened public sphere, based on a reading public that is tied together by the bonds of intimacy, authenticity and public reasoning. The following story, which takes up the last part of the book, is about the decline and fall of the public. The decline takes place through a transformation of the relationship between the state and civil society. In this transformation, private corporate bodies start to take over public functions whilst on the other hand the state extends its authority over the private sector. As the state intervenes in the social sphere the boundaries between public and private dissolve: 'From the midst of the publicly relevant sphere of the civil society was formed a repoliticized social sphere in which state and societal institutions fused into a single functional complex that could no longer be differentiated according to criteria of public and private.' (Habermas 1989:148). The mixture of private interests and public authority serves to restrict the open space of free discussion, unencumbered by vested interests or political power. What is genuinely public does not survive in a welfare state that takes over the role of the family in legislation and the functions of civil society in politics. These include the classical risks of unemployment, accident, illness and old age, as well as education, care and guidance. This transformation, which lost the eye for truth- and justice-related discourses, takes place as the 'refeudalisation' of society by the modern welfare state.

In this process the reproductive tasks of the family are severely curtailed. The family cannot any longer foster the social spirit that came from books that were read by everyone who could read. The family retracts from its function as unit of social reproduction and labour, to one of leisure and consumption. The shift from a culture-debating (*kulturräsonierend*) to a culture-consuming public in the 20th century is accelerated by the mass media, which replace debates with talk shows, serious discourse with staged discussions, and public opinion with personal idiosyncracies. The public is now literally privatised, that is, de-prived of its basic function, which is to act as a critical and coordinating force in society. The literary public is barred from developing into a full-blown political public

because it is caught between two forces: power and money. The impression one gets from reading the last part of the *Strukturwandel* is that the critical and radical virtues created by a literary public was in the end pre-empted by the state and co-opted by the media market.

There are problems with this perspective. One problem is the conception in the book of a bourgeois, universalistic and inclusive reason that inadvertently turns out to be hegemonic, mono-cultural and thus exclusive. The objection is raised, particularly from 'feminist' writers², that the theory excludes parts of the public sphere that are, on the face of it, particular, unreasonable and resist inclusion. A related problem is the idea of the public sphere as an arena for formal or 'pure' practices of truth-related discourse. This idea easily neglects ambiguous or mixed political expressions, which are easily dismissed as expressions of indifference or withdrawal, or as concessions to the hegemony of state power and moneyed interest. For obvious reasons the *Strukturwandel* could not take into consideration two all-important developments of late modern society: multiculturalism and the Internet. These developments, which have dominated the Nineties, have shed new light on problems that existed in original text. Even if the Internet is still a tool for those relatively few in the world who have access to the technology, it increases the range and speed of interactions between people who read and write and discuss. It has certainly contributed to the spread and publicity of civil society organisations. Despite the din and clamour of contemporary news media in our society, a wide public has now access to an unprecedented mass of political information, mediated by non-governmental organisations on the Internet, critical periodicals, broadsheet newspapers, letters to the editor and so forth. Surely, critical journalism is threatened, rational debate is tainted and impartial judgement may be hard to come by. But power and persuasion has been the problem of the public sphere before the coming of the electronic media.³

The outlook of the *Strukturwandel* does not include the fact that the reading public was greatly extended in the last century by an expanding school system and the growth of public libraries and museums, fed by books, magazines and cartoons, which in their different ways contributed to public and political discussions. Nor does it draw on the variety of genres in literature, drama, fashion and the fine arts as various forms of 'abnormal' discourse in the late 20th century. Habermas' vision is too purist to allow theoretically for this variety. His idea of a public sphere is a formal one, in principle devoted to epistemic argumentation, that is, a discourse directed at proposing and testing truth claims. Communication that falls short of this stricture also falls outside the pale of reasonable interaction. Habermas' particular view of the public sphere and its genesis is fundamentally determined by the reconstruction of an ideal public, which makes the *Strukturwandel* a hybrid between historical analysis and philosophical reconstruction. Already in the *Strukturwandel* we encounter the method that marks Habermas' authorship throughout: the reconstruction of the rational foundation for a liberal democratic society.

2. The ideal of a public sphere

There is a remarkable consistency over the years in Habermas' idea of a liberal democracy. The idea is of a liberal public with its basis in the ideas of mutual respect between equals, equal access to cultural and political discussions, and last but not least, the inclusion of all as possible participants in these democratic processes. In both the *Strukturwandel* and in the much later *Wahrheit und Rechtfertigung* (1999) the public sphere figures as a rational reconstruction of these ideal presumptions. This reconstruction is both a theoretical and philosophical reconstruction of the quasi-transcendental presuppositions of individuality and community. Its first aspect is autonomy in the Kantian sense of a subject that is free in the use of his own reason, and thus able to step out of his bondage to authority and power. The second aspect of rational reconstruction is the mutual recognition between subjects that make them refer to themselves by way of the other. The other makes the identity of the 'I' possible in the first place. In Habermas' scheme the social precedes the individual⁴, to the chagrin of the neo-liberalist, who see the agent's individual preference as the source of social action. His reconstruction embodies both the idea of a universalistic moral judgement, by which everybody judges in accordance with a common reason: and the idea of the mutual recognition that allows the self-respect of everybody to flourish in a community.

There is a third aspect, which integrates the dialectic of the 'I' and the 'we'. This is the process or rather procedure that actualises the two in a the formation of democratic understanding and will. It is the ideal of rational argumentation according to objectivity, critique and fair play, which takes place between persons who discuss theoretical, moral or political questions with the implicit possibility of reaching a consensus. The ideas of autonomous individuality (Kant) and mutual recognition (Hegel) are here transformed by the idea of a procedural reason that is developed by real people in real social situations of deliberation and argumentation. Reason is no longer an abstract, subjective principle, nor a self-actualising force in history, but a self-transformative force, embedded in the universal institution of concrete argumentative procedures. In the article 'Civil Society and the Constitutional State', Habermas sums up his view in this way: 'Instead of talking about a democratic society that relates to, observes and influences itself, such a political community ought to be described as an arrangement of institutionalised discourses'⁵. Here he talks about the public sphere in terms of a network of communication that connects the parliamentary system, political planning and implementation to the interactions and discussions of a wider political public.

The *Strukturwandel* tells us how the public sphere may operate under ideal rational conditions. These conditions act on the one hand as ideals, on the other hand as criteria for judging the virtues of a given political formation. The *Strukturwandel* was written well before these principles were worked out in detail as part of a theory of communicative action and a basis for deliberative democracy. But the idea of a communicative rationality appears here in an early shape. As Habermas puts it: 'Not that this idea of the public was actually realized in ear-

nest in the coffee houses, the *salons*, and the societies; but as an idea it had become institutionalized and thereby stated as an objective claim. If not realized it was at least consequential.' (Habermas 1989:36). It is this ideal view that makes the *Strukturwandel* a debatable book; debatable because it is written from a point of view that characteristically limits the public sphere to a specific rational practice. Habermas' conception of rationality also determines what falls within and what falls outside of the public sphere. The trouble with the public sphere as it is described in the *Strukturwandel* is a direct consequence of this ideal reconstruction, which cancels out the aspects of the public sphere that does not own up to specific presupposition of rationality.

The *Strukturwandel* constructs the ideal from three aspects of the public sphere as it appeared across Europe in the 18th century. First of all, there was a disregard of wealth, power and prestige within reading and debating societies. People came together sharing a common interest in philosophical, literary and political questions, under the parity of a common humanity – *das bloss Menschliche*. Their discussions were educative in the sense that they confirmed the mutual recognition between persons with a common concern. This is the aspect of *equality*. Here equality is taken in the very general sense of sharing a common mental space and pursuing common intellectual ends. Second, these institutions produced knowledge, information and criticisms that could challenge the authority of the church and the state. Their products – philosophical and literary works – created a market for cultural commodities. The public that was formed had no traditional authority behind it, apart from the general respect for knowledge, understanding and intellectual integrity. By widening the circles of intellectual exchange, the public achieved its relative autonomy by its own force and effort – a public space of autonomous persons who were engaged in reading and discussions. This is the aspect of *autonomy*. Third, by creating a universal market for discussion, the public established itself as inclusive. The idea of a common humanity made it possible to think of the general access of everybody to discussions, under the expectation that every person was potentially able to participate. This is the aspect of *inclusiveness*, which, as we shall see, raises particular problems.

2.1. The Toscani effect

In the next section my point of view is that the public sphere, as characterised by the spirit of equality, autonomy and inclusiveness, is embedded in a culture shot through with the hybrid, abnormal and multifaceted, and that the distinctions between civil society, the state, and the market often fail to describe the social reality we are part of. The postmodern is a muddled world, not necessary more muddled than the 18th century, but certainly differently muddled. In this picture the thesis about the decline and fall of the public sphere is too smooth and general. Habermas' reconstruction tends to blend out the hybrid aspects of the public. It misses what, on his own account, is the essence of the early public sphere: that it is always coming into being and also comes in surprising ways. It

seems we have to look into the nooks and crannies of postmodern society in order to see how the public sphere reproduces itself in different constellations, despite the inclination to declare it dead and defunct.

The bad news for the future of the public sphere is, of course, all over the screen. There is no doubt about that. Consider the possible shrinking of a well informed reading public, the tabloidisation of the press, and the quasi-discussion programmes on TV, which are agonistically pitting politicians in a fight for scoring on the popularity ratings, artists peddling their works, and academics trying to reason in 'bits' without really succeeding. And to top it all, now we have got reality-TV, all of which have driven *Die Zeit* to flashing a call against stupidity on its current Internet homepage. When the health of the public space is judged by the spread of the tabloid media, the prospects of civil society may seem bleak. But if we stop idealising the time when a bourgeois reading public defined the public virtues; if we stop seeing those virtues only in terms of universal reason; and if we drop the hegemony of truth-related argumentation, other theoretical paths offer themselves.

Let me start by suggesting two cases in which the public surprisingly appears in the context of family and social concern, of commodity exchange and public expression. They are about advertising and booksellers, or to be more precise, about Oliviero Toscani's famous advertisements for Benetton and about Amazon.com, the worldwide Internet bookstore. As part of Benetton's branding campaign during the Nineties, Toscani took photographs of refugees in Africa, Italian parents at the bedside of a son dying from AIDS and of black American convicts on Death Row. The photographs are of real life situations dramatised in pieces of photographic art. On the face of it they appear as provocative comments on contemporary social and political issues, just like any critical documentary. But here is the nub: Toscani's photographs are part of the marketing of a brand name in fashion wear – Benetton. Human tragedy juxtaposed with marketing! All of a sudden the photographs rub against the spectator's sensibilities. They abuse real life and trades on personal tragedy. The Italian family is deprived of its dignity, the convicts are commercially exploited and our sympathy for them is shattered in a strange denial of the whole setting created by Toscani. There is, first of all, the feeling not so much of being deceived by the advertisement as of being the forced accomplice in the corruption of social reality. The photographs create a painful emotional dissonance by engaging our empathy and make us feel cynically used. The viewer is untied from the human message of the image and tied up with the machinations of a provocateur photographer.

But there is another aspect of the case. Toscani's images not only show how art photography stops representing reality and turns into a vehicle for artistic imagination and persuasion. They show how photography has taken the further step of juxtaposing artistic value and market value. Whilst artistic value traditionally has had its ground in more or less contested interpretations of culture, market value is related to what works in the way of buying and selling. There is a shift from interpretation to persuasion, from critical judgement to consumer satisfaction. The instrumentalist intentions override that of the cultivation of the mind. It seems that the market value scorns the fundamental feature of a political *Bildung*. Yet the photographs are slyly educative. They provoke by the

implied confrontation between a commercial intention and a moral reality, by contrasting the life of the marketplace with that of moral life, and by contrasting the ephemeral and the essential. There is cultivation at play here, but it is indirect. The irony of Toscani's ads is that the images of death shatter the complacency of the consumer's gaze. One is reminded of the classical *vanitas* motif that used to foreshadow the reality of death, in the traditional still-lives of the Spanish and Dutch painters of the 17th century. In these pictures are inserted a number of paraphernalia, among them utensils, accessories and the ubiquitous *memento mori*, remember-death items, typically the hourglass and the skull. The hourglass typically alludes to the passing of time and to the frailty of human existence, the skull to Final Judgement and possible resurrection and salvation. The photography has, of course, forfeited the virtues of the still-life. Toscani's photographs rather brutally call to mind the reality of death, the ravages of epidemic illness and the stark reality of AIDS in contemporary society. What might be called the Toscani effect goes beyond marketing. The satisfactions of the market suddenly mix with the cult of death, from the grief at the bedside to the *memento mori* of the still-life and the farewell scenes depicted on classical Greek tombstones. Tombstones, still-lives and photographs! Advertisement, branding and profit! How to choose between these worlds? Wrong question! Toscani trades on historical expressions of death and existential contemplation. At the same time he puts the viewer in a state of cognitive dissonance and existential conflict. The interpretation of his pictures is suspended, ambiguous and undecided. Interpretation emerges as the cracks in the world. From these cracks are born fresh expressions of personal and public concern, topics that have been and still are part of the public sphere. Toscani's ads contribute to a public sphere that is not established as such, but repeatedly insinuates itself in different and surprising contexts. The Toscani effect is an example of the undecidability from which the public sphere emerges.⁶

2.2. The virtual public sphere

To my second example. Over the last decade the World Wide Web, the e-mail and the mobile phone has created a new virtual public sphere. Consider Amazon.com, the virtual bookstore. Apart from doing business by selling books cheaper than traditional bookstores, it has, over the past few years, grown into a virtual reading and discussion society, too. Apart from listing its books for sale, it started to tell its customers which additional books were preferred by other customers; part an invitation to buy more books, part information that there are other readers with similar interests 'out there'. Amazon.com has, for all practical purposes, made the move towards creating a virtual reading society. Today Amazon.com offers not only customer's ratings of books, but customer's reviews and editor's reviews as well. As a customer you are invited to write a review, or to e-mail a friend about a book that you fancy, or even enter a used books market. The Amazon.com bookstore is, in distinction to book clubs, inherently interactive. On the Internet the reading societies of the 18th century have been given a new lease on life. They are given a start, not unlike the traditional one, in

which people begin to educate themselves by informal association with like-minded people. In a surprising way virtual reading and debating groups perfectly fit Habermas' three characteristic of the public sphere: equality, autonomy and inclusiveness.

The literary public of the 18th century, then, is not defunct; it lives and thrives on the Internet. Anybody can enter Amazon.com or a chat forum on the Internet without having any formal credentials. You may be poor on Kant's philosophy, an amateur on classical music, and only a novice in political thinking. If you are interested, there is nothing to prevent you from partaking in the virtual public sphere. If a person can handle the keyboard and the software, and has the necessary social skills and the wit that goes with literary discussions, she is a qualified member. Surely, qualification is not the same as equality. Yet the ideal of equality can only be entertained in a society that judge people according to their imputed qualifications as members of that society, which makes for inclusiveness.⁷ The Amazon.com literary sphere is not like a local reading circle or even a newspaper or magazine with its limited readership. As measured by electronic speed and global scope, it is all-inclusive. It is part of a worldwide reading public that consolidates itself as a public and thus establishes its autonomy. The commodity that is sold on Amazon.com is not only books, but ideas, practices and individual skills. A business venture like Amazon.com thus realises a public that was unthinkable only a few years ago. Amazon.com is only one example of how economic and cultural interests combine to remake and revitalise the public sphere.

2.3. Border rationalities

I have used examples from advertising and the Internet to suggest that the picture of today's public sphere is mixed, multiple and hybrid, or what you prefer to call it. This world is not easily given to idealisations. That brings me back to the problem of Habermas' two-tier description of the public sphere, that is, its real history and its idealisation. I will try and show how this partition, for all its virtues, does not succeed philosophically. The problem is the narrow definition of rationality, first as institutional, that is, mediated by language, work and interaction, second as procedural, that is, controlled by the validation of truth claims, and third as limited to a civil society independent of state power and moneyed interest. One way to connect the real and ideal public sphere seems to be the following. We make a distinction between the real and the rational world and make the public sphere into two parts. One part is the hybrid and manufactured; the other is controlled by the consistent procedures of rational discourse and negotiation. Within the first realm we have no serious rationality pretensions, in the other we are epistemically committed to argumentation and validation procedures by persons of a sound mind or characterised as *zurechnungsfähige*. This is fine as it goes, but it does not solve our problem. Habermas' conception of the public sphere is the victim of a disjunctive logic that splits the social sphere in 'reasonable pluralism' on the one hand and 'unreasonable pluralism' on the

other (Callan 1997:22)⁸. In this rationalist scheme there is little tolerance for the mixed expressions of rationality that we regularly meet in the everyday world. The distinction that is drawn between reason and unreason bars us from seeing the ambiguous events in the Benetton ads as part of an emergent public sphere.

The distinction creates a bottom-up problem. When does a social event cross the threshold of rational discourse? The dichotomy also creates a top-down problem. How can the outcome of felicitous rational argumentation be fed back into the life-world from whence it got its impetus? There seems to be no logical link from the moral or political conclusions reached by reasonable argumentation to their application in everyday life. This logical gap forced Habermas at one point to insert a secondary *ad hoc* application discourse – *Anwendungsdiskurs* – that should bridge the gap between the rational argumentation of the *Be gründungsdiskurs* and the nitty-gritty realities of the everyday world. The rescue operation failed because the application discourse only repeated the criteria that determined the rationality of the first. As Habermas himself conceded, the application discourse was just another version of the ‘pure cognitive business’ of procedural reason. (Habermas 1991:114). In other words, the problem of procedural reason is solved by more of the same, which only repeats the problem we had in the first place.

This theoretical quarrel is not primarily one that the rationalist has with adverse or competing positions, like communitarianism or deconstruction. It points to a problem within the rationalist position itself. Logically the problem is about the self-imposed limits of rational procedures; theoretically it restricts the life of the public sphere by passing over the ambiguities, ironies and expressiveness of people who are publicly engaged. In order to save civil society for rational discussion and debate, the rationalist cleans the public sphere of its crude motives, rough methods and raucous language. But what seems to be irrational actions and a-rational measures may not only initiate rational solutions to public problems. They may act as pro-rational beginnings of a public sphere that reproduces itself by new beginnings. In the early Eighties sit-down protests against the violation of Sami minority rights in Norway lead to massive confrontation with the police. In the aftermath measures were taken to create a national Sami Parliament. The Sami culture is now protected by constitutional rights. Another controversial example is the recent demonstrations against corporate capitalism and big government, which spectacularly entered the scene in Seattle in 1999, with a reported number of 40 000 demonstrators recruited from free association and labour unions alike. The last mass demonstration in connection with the EU summit in Sweden in the spring of 2001 gathered a reported 20 000 people. It was exploited by extremists and badly handled by the police, which typically made the media miss the fact that at least 98 % of the people gathering in Gothenburg were peaceful demonstrators with articulated political views and responsibilities. The downside with a cognitive theory of rational action is that it may overlook legitimate protest actions because these happenings do not satisfy criteria of rational discussion and deliberation. The theory does not in principle tolerate mixed or border rationalities.

2.4. Exclusive reason(s)

I have suggested that border rationalities, which have their place outside argumentative discourse and are expressed in new shapes in the real and the virtual world, may issue in rational action. Yet they may be put aside as the excluded other, which historically have been represented by the non-proprietary, women, homosexuals and now those who demonstrate against global capitalism in the streets. The gender issue is a case in point. Habermas has been roundly criticised for neglecting the gender issue, both in the *Strukturwandel* and in later writings. The gender blindness of Habermas' theory is systematic. A discussion started in 1982 with Carol Gilligan's book *In a Different Voice*. The book was not directed at Habermas, but at Lawrence Kohlberg's theory of moral development (Kohlberg 1981). The book took issue with Kohlberg's ranking of Kantian universalism, as modelled on the categorical imperative, as the 6th and highest stage in children's moral development. Gilligan argued that the 3rd stage, that of the 'good girl' attitude, described the way women as a group actually solved moral quandaries. She tried to show how Kohlberg's hegemonic notion of moral functioning not only down-rated women's ethical thinking; it also excluded one half of humanity from the group of fully functioning moral persons. The subsequent critique of Habermas' gender blindness by women writers in the Nineties points to a continuing lacunae: a theory of communicative action that paradoxically excludes by its own principle of inclusion. It thus defeats one of the idealised pillars of the public sphere that is found in the *Strukturwandel*. More than any other issue, the gender quarrel shows how a universalistic position can only be defended today as a particular position.⁹

It is worth noting another limit of Habermas' liberal democratic rationality. Its idea of rationality is indebted to the notion of the subject as a person that accepts a law of its own making and thus confirms its own sovereign identity. This proposition may sound exaggerated, especially after I have drawn attention to Habermas' defence of intersubjectivity as mediated by the institutions of work, language and interaction. But let me pursue the theme, if only to broach a problematic that suggests an alternative to an exclusive rationalism. Let me start with *centredness*, or rather the place of the other in centredness. As already mentioned, Habermas joins individual autonomy and inclusiveness in the concept of intersubjectivity. Rational discourse assures everyone's impartial judgement of common norms. 'That demands a *decentring* of one's own understanding of self and the world by the mutual consideration of *the perspectives* of all the other participants'. (Habermas 1999:193). Intersubjectivity is here described as the capability of an individual to put him or herself in the shoes of the other. The 'inter' of subjectivity combines an 'I' that confirms its identity by partaking in the 'we' that issue from the mutual recognition between individuals.

The term decenter, however, invariably invokes a centre from which the individual decentres, or takes his or her perspective on the other. The initiative and the movement in this act issue from a self that takes the other's point of view from its own perspective. But taking the other's point of view by decentring or by cognitive empathy may involve keeping and even confirming one's own point of view. Against this imputed solipsism it may be argued that there are not one but two mutually decentring subjects who meet in intersubjectivity. But this move does not avoid subject-centredness. Egocentrism is difficult to beat even under the best of circumstances, as every psychologist knows. It often imposes a 'theorising' or explaining of the other, not to mention the problem of transference in the relation between client and therapist. In Habermas' scheme reconciliation is part of a logic, or rather dialectic that in the end assures what has been implicit from the beginning, which is the sovereign subject that identifies itself as autonomous in discursive rationality. A transformed version of Kant's critical and Hegel's idealist philosophy still

holds on to a concept of rationality that is universalistic in thought and therefore exclusive in practice. This logic has repercussions both in the political and the cultural field. As Charles Taylor argues, what is universal and thus difference-blind, turns out to be '[i]n fact a reflection of one hegemonic culture. As it turns out, then, only the minority or suppressed cultures are being forced to take an alien form. So the supposedly fair and difference-blind society is not only inhuman (because suppressing identities) but also, in a subtle and unconscious way, itself highly discriminatory.' (Taylor 1995:236f). Taylor thinks that this is a cruel argument against communicative rationality. But writers who press the gender issue have persuasively established a link between gendered rationality and discriminatory practices.¹⁰ The logic of discourse ethics and the politics of inclusion issue in the exclusion of unreasonable pluralism.

3. The problem of toleration

In *Creating Citizens* Eamon Callan asks: 'How should we respond politically to the continued social presence of unreasonable pluralism?' And he answers: 'This is the problem of *toleration*.' (Callan 1995:22). His distinction between reasonable pluralism and unreasonable pluralism chimes with the logic of Habermas' rational discourse. But there is a difference. Habermas thinks in terms of political consensus, Callan in terms of political toleration. Habermas' push is towards inclusion and assimilation. Callan thinks we have to cope with unreasonable pluralism by way of toleration, defined as the freedom from coercion by the majority of reasonable pluralists. He is ready to accept difference as unavoidable and so opts for toleration. But Habermas ends in Callan's position by default. Since reasoning is restricted to rational agreement, those who do not partake in rational discourse have to be tolerated. Toleration, then, is to allow differences of opinion and practice without discrimination. Now imagine that there are ways of living that a person cannot understand and respect as a valuable life; that there are cultural practices that he or she cannot condone, cannot partake in and cannot be reconciled to. This is multicultural society, and here is where toleration comes in. Toleration does not head towards reconciliation as the ideal limit of cultural interaction. Toleration is to leave the other as other, that is, as different without any evaluative efforts to rank the other as better or worse on a cultural scale. Toleration shies away from a politics of assimilation, the idea that the other can only be tolerated if he or she becomes one of us, in the way they speak, dress and comport themselves.

Toleration is particularly suspicious of the voice of the majority, which, as John Stuart Mill observed in *On Liberty*, easily turns into the tyranny of the majority: '[t]here needs protection also against the tyranny of prevailing opinion and feeling; against the tendency of society to impose, by other means than civil penalties, its own ideas and practices as rules of conduct on those who dissent from them.' (Mill 1991:26). Toleration is to allow the other to live his or her lives, even if one abhors it, dislikes it or just feel alienated from it. But toleration is not indifferent to cultural multiplicity. Toleration is toleration of difference, it is difference conscious, as it were. Toleration in the sense of a cultural and political practice further depends on *tolerance*, that is, the psychological capacity to sustain cognitive dissonance and lack of closure. Tolerance is the personal attitude that takes cultural differences as part of a world that does not come together or conforms to the ways he or she expects.

3.1. The birth of the public sphere

In the *Strukturwandel* Habermas has told the story of the coming-into-being of the public sphere. I have argued that the story is determined by an idealised conception of the public sphere in terms of equality, autonomy and inclusiveness. His description of the decline and fall of the public sphere in the second part of the book is not accidental, but intimately tied up with these presuppositions. I find the question of the birth of the public sphere more important and promising than the question of its decline. Now, if we are interested in the birth of the public, we must ask the question of its coming into being before any rational reconstruction of an ideal public sphere, and before rational procedures for solving theoretical and practical disagreement. I suggest that we start with freedom, which vibrates through all liberal democratic thinking.

Hannah Arendt raises the question of the birth of political action in a general way in her book *The Human Condition*, under the name of 'natality'. 'If action as beginning corresponds to the fact of birth, if it is the actualisation of the human condition of natality, then speech corresponds to the fact of distinctness and is the actualisation of the humanity, that is, of living as a distinct and unique being among equals.' (Arendt 1958:178). If natality is shorthand for beginning something new, the freedom of the new must come even before the new is actualised in thinking or acting. Just like the child is born before the birth is institutionalised in social rituals of care taking, '[f]reedom was created when man was created' (p. 177), that is, before it was institutionalised. It is the question of freedom before its formulation in positive law, before processes of mutual recognition has taken their course and before the individual is politically *gebildet*. It is the question of freedom, even, before the introduction of the ambiguous, multiple and hybrid, terms that belong to the social description of postmodern society.

Freedom cannot only be the product of idealisations, but must in some way or other precede them. Equality cannot only be substantiated in positive law without losing its spirit. Its freedom from positive law is paradoxical. Its freedom is, in the name of the law, to free people from the oppression of positive and unchanging law. This freedom is the rationale of civil disobedience, as it has been practised since the fights for black rights in the US in the Sixties. But again, the question is not about the birth of civil disobedience, it is about the birth of freedom. The answer first takes us to the extreme position of the insubstantiality that is suggested by Arendt's natality. A beginning that is not substantiated in a political self-sufficiency or *Mündigkeit* in the Kantian sense or even in the concept of a liberal democracy. It is a beginning that transcends the self-sufficiency of these positions and that un-positions itself by denying the foreclosing of speech as truth-related discourse. It thereby frees action for the unexpected, the surprise, the breaking forth of the different. We should not forget the psychological fact that children live in a world where the unexpected is part of everyday life and where surprise is received as the sweet welcoming of the new.

For Arendt speech expresses the singular or unique. This is not free speech in the political sense, but speech as it precedes any political use. This freedom of speech is not 'caused' by anything else. There is no First Amendment or law that give us this freedom in the first place, and there is no psychological or even transcendental capability or *Vermögen* involved. Freedom is only tied up with itself, it is its own act of freedom. As Jean-Luc Nancy has it in *The Experience of Freedom*: 'Auto-nomy, which has always represented the very regime of freedom, must be understood on this basis: as a legislation by the *self* in which the *self* does not pre-exist, since its very existence is what is prescribed by the law, and this law itself is not based on any right, since it founds with its own *juris-diction* the possibility of a "right" in general.' (Nancy 1993:107). For freedom to be free it cannot be preceded by anything but itself. Freedom in the sense of natality comes into being by its own jurisdiction, that is, literally by speaking its own law, which ensures its autonomy.

3.2. Towards a politics of toleration

Before freedom is established as right within the constitutional state, it must be the event of freedom. This notion is a radicalisation of Hegel's 'idea' as the unity of thought and object, radical in the sense of doing without the dialectics of recognition. The unity of self and world in freedom is rather the singular events or tying of the knots between persons and the world. According to Nancy politics is a 'seizure of speech' or *prise de parole*, which he describes further as '[t]he emergence or passage of some *one* and every *one* into the enchainment of sense effects, statement and offering in phrase or outline, including the cry, the call, and the complaint as much as the theoretical discourse, the poem, and the song, along with the gesture and even silence.' (Nancy 1997:115). The emergence of freedom takes place, not as categories, concepts or procedures, but as events in their different expressions. The coming into presence or presencing of freedom defies any distinction between reasonable and unreasonable pluralism. The enchainment that Nancy talks about does not converge towards a consensus, and it is not the master idea of an origin or even future of freedom. It is not expressive in the Romantic sense either, expressive, that is, of my identity or of individual empowerment. Freedom is, to use a word play, is a knot that is a (k)not, that is, the tying and untying of knots, and therefore always singular. It is a communication that is always beginning anew. In this sense communication is undecidable, it does not know what to say or where to head. The undecidable requires a decision. Freedom involves the expression of will and determination. In this sense it is the impossible that makes itself possible, which is the moment of 'deconstruction' that is involved in this way of thinking. Communication is the (k)not of tying and untying, the (k)not that '[i]nvolves neither interiority nor exteriority but which, in being tied, ceaselessly makes the inside pass outside, each into (or by way of) the other, the outside inside, turning endlessly back on itself without returning to itself' (Nancy 1997:111). This circular way of writing wrenches the reader out of thinking in categories and dichotomies like subject-object, essence-existence, meaning-expression etc. Nancy goes beyond any politics of recognition and reconciliation by suggesting a politics of difference, which is the politics of tying and untying the (k)nots of communication. He unties the mutually exclusive link that Callan creates between reasonable and unreasonable pluralism by deconstructing the secret hegemonic pretensions in it. Now the suggestion that we seek a middle position between the two, does not solve our problem, for we have already abandoned the dialectics of reconciliation as a self-sufficient position of its own. Yet, Nancy does not propose a 'new' philosophy. He just shows how we can get unstuck from philosophical schemes by asking the question of political freedom before we come up with the mutually exclusive notions of reasonable and unreasonable or the idea of a procedural reason. He proposes a radical politics of toleration, that is, a politics that not only takes its point of departure in toleration, but tolerates its own auto-nomy as non-identity, or rather, the tying and untying of identity. That brings me back to toleration and the public sphere.

In Callan's scheme toleration marks the limit of reason, it is called on when reasonable pluralism is exhausted. If we start thinking in terms of tying and untying the reasonable-unreasonable knot, however, toleration is not a way of tying up or 'solving' cases of unreasonable pluralism by refraining from coercion. Toleration is rather the tying-untying that takes place as an event, or that presents itself and comes into being when Callan's definition of tolerance exposes its own undecidability. This opens up the space in which tolerance becomes the (k)not that 'turns back on itself without returning to itself' in a concrete politics of toleration. A politics of toleration involves procedures for tolerantly living in an intolerant society. I think that toleration rather than reconciliation and consensus gives access to the open space where the public can come to an understanding of itself as partaking in the birth of the public sphere. The story of a lost public space in a time where the

forces of civil society is depleted by the state, usurped by masculine reason and exploited by the media-market complex – this story is, of course, well documented. The division of labour, social distinction and the differentiation of lifestyles in postmodern society makes the idea of a politics of recognition, at least in its Habermasian ‘idealist’ shape, utopian in the sense of a reasonable world longed for, but lost. Toleration is the other of reason and thus marks the impossibility of reason. But toleration is also the possibility of reason, because it marks the beginning of reason: it marks the ‘natality’, not only of existence, but also of the political, and thus the possible birth of a public sphere. The public sphere cannot be described within the limits of reason bequeathed us from the French Revolution. That makes for an illegitimate circumcision of the public, circumcision being the sovereign act of inclusion into an established culture, an initiation into the cult of the selfsame, as in the ritual of circumcision. Toleration resists inclusion, and therefore opens up for the birth of the new. A toleration of the other in its otherness is the (k)not that a postmodern public sphere has to struggle with and – in the end – try to make into a political education.

Notes

- 1 From *The College Survey of English Literature*, the shorter edition. Harcourt, Brace and World (1951), pp. 532ff.
- 2 Apart from Carol Gilligan's *In a Different Voice* (1982), see Nancy Fraser's *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory* (1989), Sheila Benhabib's *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics* (1992), just to mention a few ‘feminist’ writers. Books mentioned only in the notes will not be repeated in the reference list. In general I have taken the liberty to reduce footnotes and references to a minimum.
- 3 I shall forgo a discussion on the politics of the Internet. There is a burgeoning literature on the Internet and the Internet and politics. See for example Mike Sandbothe/Winfried Marotzki (Hrsg): *Subjektivität und Öffentlichkeit, Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten* (2000), Tim Jordan: *Cyberpower. The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet* (1999), *Liberating Cyberspace, Civil Liberties, Human Rights & the Internet*, edited by Liberty (1999), and Chris Toulouse/Timothy W. Luke (ed): *The Politics of Cyberspace* (1998).
- 4 See the article ‘Individuierung durch Vergesellschaftung’. In Habermas (1988).
- 5 I have not been able to track this article beyond the Norwegian edition of Habermas’ mainly political articles in Jürgen Habermas (1999): *Kraften i de bedre argumenter*, edited by Ragnvald Kalleberg, p. 73.
- 6 For the record: Toscani was fired last year from Benetton following the Death Row advertisement, probably because it was too political for the America consumer and, in the end, too contra-productive as part of a branding campaign.
- 7 The books listed in note 2, discuss the downsides of life on the Internet as well, among them the well-known mechanisms of dominance, control and exclusion, mechanisms, which, of course, are only repeated on the Internet.
- 8 The distinction is Callan's, who writes in the Rawlsian liberal political tradition. Habermas’ differences with Rawls are taken up in two articles in Habermas 1996 pp. 65-127. Yet the question raised by Callan's distinction dovetails with Habermas’.
- 9 The gender issue is taken up in several articles in Craig Calhoun (ed): *Habermas and the Public Sphere* 1992. See also Benhabib, Sheila: *Situating the Self*. Cambridge 1992. Other issues mentioned in my article are treated in Stephen K. White: *The Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge 1995, and in Peter Dews (ed): *Habermas, A Critical Reader*. Malden, Mass. 1999. The deconstruction issue is taken up particularly in Maurizio P. D'Entrèves/Sheila Benhabib (ed): *Habermas and the Unfinished Project of Modernity*. Cambridge 1996. From the specific educational point

- of view, see Masschelein, Jan/Wimmer, Michael: *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit*. Leuven 1996, and Gert J.J. Biesta/Geert Jan J.M. Stams: 'Critical Thinking and the Question of Critique': Some Lessons from Deconstruction. In *Studies in Philosophy and Education*. Vol 20/1, Jan 2001, pp 57-74.
- 10 See especially Craig Calhoun (ed): *Habermas and the Public Sphere* (1992), in which several contributions takes Habermas to task on this matter.

References:

- Arendt, H.: *The Human Condition*. Chicago 1958.
- Callan, E.: *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford 1997.
- Gilligan, C.: In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's development*. London 1982.
- Habermas, J.: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied 1962/1971. English translation: *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge 1989.
- Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse*. 1968.
- Habermas, J.: *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M 1981.
- Habermas, J.: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M. 1983.
- Habermas, J.: *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M 1985.
- Habermas, J.: *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt a. M 1988.
- Habermas, J.: *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a. M 1992.
- Habermas, J.: *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt a. M. 1998.
- Habermas, J.: *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt a. M. 1999.
- Habermas, J.: *Wahrheit und Rechtfertigung*. Frankfurt a. M. 1999b.
- Kohlberg, L.: *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco 1981.
- Mill, J.S.: *On Liberty*. London 1859/1991.
- Nancy, Jean-Luc: *The Experience of Freedom*. Stanford 1993.
- Nancy, Jean-Luc: *The Sense of the World*. Minneapolis 1997.
- Taylor, C.: *Philosophical Arguments*. Cambridge, Mass. 1995.
- Thompson, J.B/Held, D. (Ed): *Habermas: Critical Debates*. London 1982.

Bernd Dewe

Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker

Grundlinien einer Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation

Zusammenfassung

Es wird eine *spezifische* Form von Beratung zur Diskussion gestellt. Sie zeichnet sich dadurch aus, daß sie explizit als *wissenschaftliche* – im engeren Sinne als sozialwissenschaftlich basierte – *Beratung* konzipiert und unmittelbar sowie ausschließlich an berufserfahrene Praktiker/Praktikerinnen in lehrenden, helfenden und heilenden Professionen adressiert ist. In dieser unmittelbaren Beratungskommunikation werden keineswegs sozialwissenschaftliche Wissensinhalte transferiert. Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens geschieht vielmehr qua Verfahren. Es dient als Form und Reflexionsfolie bei der Rekonstruktion berufspraktischer Handlungsweisen.

Die wissenschaftliche Beratung für Professionsangehörige zielt auf die Sensibilisierung für jene die alltägliche Berufspraxis konstituierenden sozialen Strukturen praktisch-professioneller Arbeit. Das Typische am Einzelfall wird hier zu einer reflexiven Strukturdeutung verallgemeinert. Dieses Beratungskonzept, bei dem der zwingend notwendige Fallbezug der Arbeit von jeglichem Therapieanspruch ebenso wie von psycho-sozialen oder fachlich orientierten Beratungsvorstellungen gelöst wird, werde ich im folgenden am Beispiel der wissenschaftlichen Beratung für Lehrer/Lehrerinnen kategorial entfalten in der Perspektive der Grundlegung einer Theorie professionsbezogener Beratungskommunikation sowie der

Abstract

A specific type of counselling is presented for discussion. This type is characterised by the fact that it is designed as an explicitly scientific counselling – social scientific to be more precise – and it addresses directly and exclusively experienced practitioners in teaching, helping and healing professions. This direct counselling communication is anything but transferring social scientific knowledge. The use of social scientific knowledge rather takes place qua procedure. It serves as a form and a model of reflection in reconstruction ways of professional acting.

The scientific counselling of members of professions aims at their sensitisation for those social structures of professional work which constitute the everyday professional practice. Here, the typical element of the single case will be generalised towards a reflexive structural interpretation. In the following article I am going to unfold this concept of counselling in which the necessary case orientation of work is separated from any therapeutic claims as well as from any psychosocial and substantive conceptions. I will explicate this concept of counselling by using the example of scientific counselling of teachers. The basic perspective is to develop the foundations of a theory of profession related counselling communication and to determine the analytical, reflexive, and argumentative-rhetorical requirements

Bestimmung der analytischen, reflexiven und argumentativ-rhetorischen Handlungsanforderungen, mit denen der/die Berater/in umzugehen hat. Im Mittelpunkt steht dabei die Analyse und Konzeptualisierung des Verhältnisses zwischen Handlung und Reflexion, Können und Wissen, praktisch-intuitiver Entscheidungs-/Urteilssteuerung und theoretischer Rationalisierung professioneller Praxis.

which the counsellor has to meet. The analysis and conceptualisation of the relationship between action and reflection, skill and knowledge, practical-intuitive decision-making and inferences on the one hand and theoretical rationalisation of professional practice on the other hand are in the centre of interest of this discussion.

0. Einleitung

Moderne Beratungsforschung untersucht neben eher klassischen Feldern wie Institutionen- und Organisationsberatung (vgl. u.a. Degele/Münch/Pongratz/Saam 2001) neuerdings zunehmend Beratungsphänomene im privaten und – vor allen Dingen – im beruflichen Alltag. Diese Entwicklung greift nicht zufällig um sich. Führt man sich die Grenzen einer primär medial vermittelten Kommunikation und Aufklärung von praktischen Handlungsproblemen im beruflichen und privaten Alltagsleben mittels wissenschaftlicher Publikationen und Ratgeberliteratur vor Augen, so wird plausibel, warum die Bedeutung der *unmittelbaren* (face-to-face) *Kommunikation* im Beratungsgespräch in den letzten Jahren signifikant gestiegen ist (vgl. Bergmann/Wiltschek 1998; Schubert 1998; Ertelt/Schulz 1997; Rausch 1993). Auch die sich ständig vergrößernden Möglichkeiten des Einsatzes von neuen Kommunikationstechnologien (vgl. etwa Obermair 2000; Vollbrecht 2000) in nahezu allen Lebensbereichen relativieren keineswegs die Relevanz der unmittelbaren Beratungskommunikation für das Funktionieren moderner Gesellschaften. Das Gegenteil ist der Fall: Besonders die Sozial- und Erziehungswissenschaft entwickeln sich zunehmend von „gelehrten“ hin zu „beratenden“ Professionen (vgl. u.a. Brunner/Schönig 1990; Nestmann 1997). Die folgende Betrachtung über die unmittelbare Kommunikation zwischen Sozial- bzw. Erziehungswissenschaftlern und Praktikern reflektiert diese Entwicklung und analysiert die Bedeutung einer sozialwissenschaftlich gebildeten Kompetenz zur Rekonstruktion praktischer Problemlagen in Beratungsgesprächen. „Beratung“ erscheint als moderner Typus reflexionsorientierter Interaktion zwischen Wissenschaftlern und Praktikern. Es handelt sich um eine spezifische, kommunikative Gattung (vgl. u.a. Fuchs 1994), in der die Problematik wie auch die Reflexivität moderner Vergesellschaftung deutlich wird: In einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1996) wachsender Komplexität und steigender Abstraktion verliert die Bewältigung des (beruflichen) Alltags zunehmend an Selbstverständlichkeit. Die Unangemessenheit überkommener Handlungsmuster und Steuerungsmodelle macht es immer schwieriger, soziales Handeln in professionellen Berufen selbstverantwortlich zu organisieren. Für in Bera-

tungskontexten arbeitende Pädagogen und Sozialberufler ist es unverzichtbar, die Struktur sowie die Eigenlogik dieser spezifischen Kommunikationsform zu verstehen. Beratung ist nicht als Manipulation d.h. in diesem Kontext als Einflußnahme des wissenschaftlichen Beraters auf die Ziel- und Handlungsorientierungen des zu beratenden Praktikers zu sehen, sondern vielmehr als engagierter Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis: Das unmittelbare Ziel von Beratungskommunikation als Gemeinschaftshandlung von Wissenschaftlern und Praktikern ist die Herstellung einer partiellen Kongruenz zwischen den kognitiven Prozessen der an der Kommunikation partizipierenden Individuen. Eine „beratende Wissenschaft“ (vgl. Dewe 1985; ders. 1990b) ist in diesem Prozeß auf eine strikte problem- und fallbezogene Arbeitsweise angewiesen. Die Sozial- und Erziehungswissenschaften, die sich häufig vorschnell und unkontrolliert zur praktischen Beratung hergeben (siehe etwa Howaldt/Kopp 1998), werden von mir indes in erster Linie als kritische Reflexionswissenschaften (vgl. u.a. Buchheim/Kersting 1972) begriffen. Hier sehe ich das relevante Potential „beratender Wissenschaft“: Sie sensibilisiert für jene die Alltags- und Berufspraxis konstituierenden objektiven sozialen Strukturen praktisch-professioneller Arbeit.

Meine Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation beabsichtigt die theoretische Klärung folgender Fragen: Was geschieht, wenn in Beratungsprozessen Wissensbestände, die im Kontext institutionalisierter Sozialforschung erzeugt worden sind, von wissenschaftlichen Experten an professionelle Praktiker weitergegeben werden (vgl. u.a. Larson 1990) und bei diesen mit Praxisperspektiven zusammentreffen, die aus dem Erfahrungskontext ihrer Berufs- und Lebenswelt stammen und durch „erprobte“ Deutungsmuster strukturiert sind? Werden dabei die Meinungen der Praktiker durch wissenschaftliche Erkenntnisse ersetzt, oder erweist sich das Handlungswissen der Praktiker als resistent? Und: Wem ist mit der einen, wem ist mit der anderen Reaktion (mehr) geholfen? Ist die mögliche Entwertung der subjektiven Problemsicht durch empirische Forschung, die Substitution des Handlungswissen durch Wissenschaft der Preis, den Personen zahlen müssen, wenn sie die Handlungsprobleme, die sich ihnen in unserer Gesellschaft stellen, rational bewältigen wollen, oder ist das Handlungswissen dem wissenschaftlichen Wissen in der alltäglichen Praxis überlegen – oder ist das eine falsche Alternative? Es ist letztlich zu fragen nach Erfolgsbedingungen und -kriterien von wissenschaftsorientierter Kommunikation schlechthin. Die hier interessierenden Bedingungen und Barrieren liegen jedoch *nicht* auf der Ebene individueller Fähigkeiten und Motive, deren Entwicklung mit Hilfe psychologisch fundierter Strategien zu beeinflussen wäre (so etwa Hofer/Papastefanou 1996). Sie sind vielmehr in den *sozialen* Entstehungsbedingungen, Vermittlungsinstitutionen und Anwendungskontexten sowie den damit zusammenhängenden Binnenstrukturen der konkurrierenden Realitätskonstruktionen von Wissenschaftlern und Praktikern selbst zu lokalisieren (vgl. Walter-Busch 1994). Die Einsicht, daß wissenschaftliche Konstruktionen keine subjekt- und situationsunabhängig „festen“ Ergebnisse liefern, sondern immer in einen diskursiven Kontext eingebettet bleiben, der kontrafaktische Unterstellungen nicht ausschließt und in der Festlegung von Wirklichkeitsmustern stark rhetorisch strukturiert ist (vgl. Geissner 1968; Badura 1972; Dewe 1999), impliziert einen veränderten Blick auf die Handlungsform „Beratung“. Während

einem hypothetisch-deduktiven Handlungsschema von Beratung das Konzept einer instrumentellen Anwendung von Erkenntnissen entspricht, gehört zum hier entwickelten Verständnis eine Vorstellung von Beratungspraxis als reflexivem Umgang mit sozialwissenschaftlichen Deutungsangeboten. Es läßt sich deshalb die „beratende Wissenschaft“ als Prototyp eines reflexiven und zugleich nicht-relativistischen Umgangs mit sozialwissenschaftlichen Deutungen rekonstruieren. Die Beratungskommunikation erscheint hiernach als ein „Kampf um die Anerkennung von Argumenten“, der freilich nicht rein argumentativ, sondern mindestens ebenso sehr durch einen rhetorischen Habitus bestimmt ist. Die Doppelstruktur von handlungsentlastend-argumentativer und handlungsbezogen-rhetorischer Orientierung bezeichnet somit die konstitutiven Bezugspunkte beratender Wissenschaft ebenso wie deren Grenzen.

1. Datengewinnung, Fallrekonstruktion und Umgang mit Wissen in der Beratung

Betrachtet man die klassischen Distributionsformen wissenschaftlichen Wissens – schriftgebundene bzw. anderweitig medial gesteuerte Vermittlung, Lehre und Ausbildung, institutionell-organisatorische Verwendung –, so scheint der Fall der direkten Weitergabe sozialwissenschaftlichen Wissens an eine individuelle alltägliche „Handlungspraxis“ kaum vorstellbar (vgl. Weber 1980; Beck/Bonß 1984; dies. 1989). Das sprichwörtlich praxisferne sozialwissenschaftliche Wissen scheint sich einer direkten alltagspraktischen Verwendung zu entziehen. Dennoch: Die exponential ansteigende Nachfrage nach Beratung, die mit der Erosion von Alltagsgewißheiten in Zusammenhang gebracht wird (Schülein 1976), weckt bei einer gestiegenen Zahl von diplomierten Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern Begehrlichkeiten. Diese könnten sich obendrein auf eine bis in die 30er Jahre zurückreichende Tradition berufen, in der das auf den Einzelfall bezogene wissenschaftliche Handeln von Sozialwissenschaftlern im Kontext von Sozial- und Psychotherapie gedacht wurde (vgl. Wirth 1931; Gouldner 1957; Diesing 1962). In der „Chicagoer Schule“ waren schon früh Versuche angestellt worden, ein systematisches Konzept für einzelfallbezogene und alltagspraktische Wissenschaftsanwendung zu entwickeln. Aber sowohl in dieser Tradition, in der die fallbezogene Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Auseinandersetzung mit inkrementalistischen und systemanalytischen Verwendungsmodellen akzentuiert wurde (vgl. Ulrich 1949; McClung Lee 1955; Archibald 1976), wie auch in den wie immer begründeten neueren Versuchen, Sozialwissenschaft an Therapie und psycho-soziale Beratung anzuschließen (vgl. etwa Brem-Gräser 1993), liegt m.E. ein kategoriales Mißverständnis vor, das sich über den systematischen Status dieses Wissens täuscht. Sozialwissenschaftliches Wissen – so ist meine These – kann weder in der Beratungs- noch in der Therapiesituation auf biographisch einmalige Konstellationen Antworten geben. Was dieses Wissen jedoch kann, ist gewissermaßen in umgekehrter Per-

spektive das Typische am Einzelfall zu einer Strukturdeutung zu verallgemeinern (siehe hierzu auch Soeffner 1986; Jung/Müller-Doohm 1998). Dieses Verständnis von „praktischer Wissenschaft“, bei dem der Fallbezug der Arbeit von dem Therapieanspruch ebenso wie von psychologistischen Beratungsvorstellungen gelöst wird, werde ich im folgenden kategorial entfalten. Darüber hinaus soll der *soziale Ort* bestimmt werden, an dem eine so verstandene wissenschaftliche Praxis institutionalisiert werden könnte (vgl. Weber 1980). Die spezifische Leistungsfähigkeit sozialwissenschaftlichen Wissens als Strukturdeutung konkreter Handlungssituationen findet ein empirisches Realisierungsfeld – so lautet meine zweite These – im Bereich der professionsbezogenen Beratung. Deshalb wird die Figur des fallbezogenen, beratenden Wissenschaftlers rekonstruiert, der berufsbezogene Beratung im Sinne der Rekonstruktion der Strukturen alltäglicher (Berufs)praxis betreibt (vgl. bereits frühe Ansätze etwa bei Young 1955). Wissenschaftliche Beratung für berufliche Praxisprobleme in der Konzeption der fallbezogenen sozialwissenschaftlichen Beratungspraxis wird hinsichtlich seiner spezifischen Leistungsfähigkeit und Typik konturiert. Dabei läßt sich sowohl kommunikations- wie auch (wissens-)verwendungs-theoretisch zeigen, daß eine solche Beratungspraxis ersichtlich nicht mit therapienahen und psychosozialen Beratungsprozessen identisch ist (vgl. zu den Interaktions- und Interventionsformen Bildung, Beratung, Therapie: Schmitz 1983; Dietrich 1991).

Rückblickend betrachtet war die funktionalistische Position zur fallbezogenen sozialwissenschaftlichen Beratungspraxis (Mc Clung Lee 1955, Archibald 1976) von einer Aporie gekennzeichnet: Ihrem Selbstverständnis nach mußte die Sozialwissenschaft in ihren Falldeutungen und Interpretationen über die partikularen Orientierungen einzelner Professionen und Institutionen hinausgehen. In eine dilemmatorische Situation gerieten derartige Beratungskonzepte allerdings dadurch, daß einerseits „Gesellschaft“ zum Thema gemacht werden sollte, um sie als System hinsichtlich ihrer Bestandssicherung und ihres Funktionierens zu untersuchen, andererseits dabei jedoch alternative, konfliktorientierte Entwürfe und Lösungen nicht präsentiert werden konnten. Es sei denn um den Preis der Infragestellung der diesem Konzept zugrunde liegenden Prämissen (vgl. etwa Maindok 1977). In dieser Tradition verwendet der Praxisprobleme bearbeitende Sozialwissenschaftler idealtypischerweise die Grenzen des Klientensystems bzw. die manifesten Handlungsprobleme der Adressaten zur Definition seiner eigentlichen Aufgabe. Das Klientensystem wird dabei im Prinzip als ein „geschlossenes System“ behandelt, dessen interne Handlungsweise oder Funktionsweise optimiert bzw. aufgeklärt werden kann (vgl. ebenda). Daraus ergibt sich – im Gegensatz zum systemanalytischen bzw. inkrementalistischen Ansatz –, daß im Modell der einzelfallbezogenen sozialwissenschaftlichen Beratung die außerhalb der Problemdefinition des Klienten angesiedelten Umweltprobleme und ihre interne Struktur lediglich als Hintergrundinformationen behandelt werden. Demgegenüber wird hier die Absicht verfolgt, Handlungsentwürfe und Sinninterpretationen der Klientel mit dem Ziel zu rekonstruieren, daß diese zukünftig „besser“ mit ihren Problemen „fertig“ wird. Verallgemeinert gesagt schließt dies ein, daß alle „von außen“ kommenden Probleme im Interaktionsprozeß umgewandelt bzw. umgedeutet werden in Probleme der Wahrnehmung (vgl. hierzu etwa Hahn 1994). Nur dadurch können sie auch legitimerwei-

se innerhalb des Klientensystems angesiedelt bleiben. Ein zentrales Integrationsproblem (siehe schon Janowitz 1973), das fallbezogener sozialwissenschaftlicher Beratung somit aufgrund ihrer Kompetenzbestimmungen aufgegeben war, resultierte aus dem Spannungsverhältnis zwischen der Dynamik gesellschaftstheoretischer Fragestellungen und der extern gesetzten Verpflichtung auf den gesellschaftlichen Status quo. Vermittelt werden konnte die Spannung über das damals herrschende positivistische Wissenschaftsverständnis (vgl. Maindok 1977). Die Aporie ist nur auflösbar, wenn ein Wissenschaftsverständnis unterlegt wird, das nicht die mit dem Begriff „Fallbezug“ nahegelegte Strategie der Normalisierung und Anpassung mit deutlich kurativen Tendenzen (Sozialtherapie) (vgl. exemplarisch Glassner/Freedman 1979) oder eine Orientierung an politischen Interessen- und Verwertungsaspekten (vgl. u.a. Matz 1985) impliziert. Erst eine Sozialwissenschaft, die sich des Theoriepositivismus entledigt hat und sich in strukturrekonstruktiver Absicht auf eine Fallinterpretation konzentriert, entginge den Konnotationen, die das Adjektiv „einzelfallorientiert“ mit einem hohen Mißverständnispotential belasten. Die in jüngster Zeit zu beobachtende Abwendung von der Survey-Orientierung, der es auf die Feststellung statistischer Regelmäßigkeiten ankam, und die Hinwendung zur Analyse von Einzelfällen, bei der es um die Beschreibung der sozialen Struktureigenschaften geht, böte die Voraussetzung, aus der heraus ein systematisches Konzept einzelfallbezogener „praktischer“ Beratungspraxis von Sozialwissenschaftlern entwickelt werden könnte, das zu einer reflexiven Steigerung der Handlungsfähigkeit der Adressaten führen würde (siehe etwa Sturzenhecker 1996; Dewe/Otto 2000; Behrend/ Wienke 2001). Aus heutiger Sicht mußten die frühen Konzeptualisierungsversuche scheitern, weil die qualitativ-sozialwissenschaftlichen Methoden der Fallrekonstruktion zu dieser Zeit noch nicht hinreichend forschungslogisch begründet, in ihrem Status gesichert und zu exakten Analyseprozeduren entwickelt waren (vgl. Schütze 1985). Allerdings darf die Betonung des Fallbezugs und der Methode der Strukturdeutung nicht eine methodologische Engführung derart implizieren, daß fallbezogene Wissenschaft ausschließlich reduziert wird auf die hermeneutische Materialanalyse von erhobenen Interaktionstexten und -protokollen.

Oevermann (1986) identifiziert den fallrekonstruierenden Sozialwissenschaftler völlig mit dem Methodologen (etwa demjenigen, der der objektiven Hermeneutik folgt) als reinem Forscher, der sich um die Verwendung seiner Ergebnisse nicht zu kümmern hat. Damit würde die in der Figur des einzelfallbezogenen Handelns von Wissenschaftlern enthaltene Chance vertan, jenseits einfacher Enlightenment-Vorstellungen oder gängiger Sozialtechnologie dennoch praktisch zu werden. Denn in der Figur der fallbezogenen Wissensverwendung kommt es zusätzlich zum Fallbezug essentiell darauf an, die methodisch gesicherten Strukturdeutungen der Handlungspraxis gegenüber dem Adressaten im Beratungsprozeß argumentativ-rhetorisch zur Geltung zu bringen (vgl. dazu Kopperschmidt 1976; Dewe 1999). Während der „reine“ Wissenschaftler, der ausschließlich den methodologischen Regeln der Wissenserzeugung verpflichtet ist, die Verwendung alleine dem öffentlichen Gebrauch überläßt, nimmt der hier in Rede stehende beratende Sozialwissenschaftler zwar im gleichen Sinne Strukturdeutungen vor, adressiert sie aber in der personalen Interaktion in geschlossenen Kommunikationssystemen an Angehörige praktischer Professionen,

wobei neben der hermeneutischen eine spezifisch rhetorisch argumentierende Kompetenz eingesetzt wird (vgl. Dewe 1985, Radtke 1985). Dieses Postulat gilt vor dem Hintergrund der neueren Wissensverwendungsforschung, die gerade belegt hat, daß die personale Verwendung wissenschaftlichen Wissens für berufliche Praxis an die aktive Adaptationsleistung des Klienten gebunden ist (vgl. Beck/Bonß 1984). Das bedeutet, daß die „beratende“ Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der personalen Interaktion auch abhängig wird von der Handlungs- und Vermittlungskompetenz des Beraters selbst. In der methodischen Reduktion auf die bloße Hervorbringung einer Deutung, wie Oevermann sie vorschlägt (vgl. auch Hoffmeyer-Zlotnik 1992), würde verhindert, daß der Adressat in einen Reflexions- und Bildungsprozeß eintritt, in dem er selbst entscheiden könnte, wie er die angebotenen Strukturdeutungen seines Handelns berufspraktisch appliziert (vgl. Dewe 1988). Oevermanns auf den ersten Blick vermeintlich sich selbst begrenzende Position, entgeht bei genauerer Betrachtung nicht der Gefahr, abermals in Sozialtechnik abzugleiten. Wenn er in der Konsequenz seiner puristischen Position den Radius fallbezogener Wissenschaft kategorial so weit schlägt, daß darin sogar die Möglichkeit eingeschlossen wird, „Empfehlungsrahmen für hinreichend selektive und prägnante Entscheidungen zu formulieren“ (a.a.O. S. 68), dann steht die kritisch-antitechnokratische Intention einer Strukturrekonstruktion „zu Händen“ des Adressaten in Gefahr, in ihr Gegenteil verkehrt zu werden. Wenn das Einsatzfeld fallbezogener Wissenschaft sogar über die personale, beratende Interaktionsbeziehung mit Professionellen (und Laien) auf „Problemfelder von Institutionen- und Unternehmensberatung“ (a.a.O.) ausgeweitet wird, wird eben deren Handlungsautonomie angetastet (vgl. hierzu Luhmann 1989). Aus heutiger Sicht wird ein fallbezogener Ansatz als Form der Anwendung wissenschaftlichen Wissens nur dann zu begründen sein, wenn die Verwendung dieses Wissens in der face-to-face-Situation der Beratung erfolgt und zur freien Verfügung des Praktikers gestellt wird.

2. Entscheidungen und Begründungen – implizites und explizites Wissen

Der strikte Fallbezug begrenzt die professionsbezogene Beratung auf ex-post Deutungen. Die Fälle – unabhängig davon, ob es sich um mikrologische Interaktionssequenzen, berufspraktische Krisen oder ganze biographische Verläufe handelt – müssen „vorgefallen“ sein. Entscheidungen, besonders solche, die situativ und ad hoc unter Handlungsdruck getroffen werden, entziehen sich dem prospektiven Zugriff des Beraters (vgl. zur Differenz von Entscheidungsverwendung und Begründungsverwendung sozialwissenschaftlichen Wissens Dewe 1988; Beck/Bonß 1989, S. 27). Gemeint sind „Entscheidungen“ in laufenden Interaktionen, die ad-hoc, ohne eine vorlaufende Phase der Planung und Abwägung erfolgen *müssen*. Diese sind in people-processing-professions die interessantesten, aber auch prekärsten. Entscheidungen im Sinne von solchen, die es

gilt in der Zukunft zu treffen und denen typischerweise im Akt der Antizipation eine überlegte sinnhafte gedankliche Gestaltung und Planung vorausgeht, stehen in der hier darzustellenden Form der wissenschaftlichen Beratung von Praktikern im Mittelpunkt. Ob es jedoch ein derart handlungsleitendes Wissen gibt, wird von der analytischen Handlungstheorie kontrovers beurteilt. Die Beobachtung, daß es in Interaktionsprozessen viele Handlungen gibt, denen kein zeitlich bestimmbares Ereignis vorausgeht, das man als den Augenblick der Entscheidung bezeichnen könnte, ist begleitet von der Feststellung, daß auch in solchen Momenten unthematisch fungierende Wissensbestände vorhanden sein müssen, die etwa in der Vorstellung der Sozialphänomenologie als „Gewißheiten“ oder als abgelagerte Erfahrungen am kognitiven Wissen vorbei eine Handlung steuern. Ryle behauptet, daß die analytische Aufspaltung von Entscheidung und Handlung selbst einer Kategorienverwechslung geschuldet sei, daß Entscheidung und Handlung ein und dasselbe seien und daß besondere geistige Handlungen neben, vor oder hinter beobachtbaren Verhaltensweisen nicht postuliert werden müßten (vgl. Ryle 1969). Werden die Einwendungen der analytischen Handlungstheorie ernst genommen, dann ist die in der Wahrnehmungs- und Denkpsychologie vorgetragene Konzeptualisierung von Handlung, die die Annahme eines empirisch identifizierbaren „handlungsleitenden Wissens“ einschließt, zu überdenken. Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, daß auch die Handlungsorientierung stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen läßt. Ryle hat hier die Unterscheidung von „knowing how“ und „knowing that“ eingeführt, mit der das Wissen und das Können als differente Formen des Handelns bezeichnet werden (vgl. Neuweg 2000b; Oberauer 2000; Gruber/Renkl 2000). Wird darüber hinaus die heuristische Figur „Sprechen als Metapher für Handeln“ verwendet, so läßt sich das Handlungswissen analog zu dem „tacit knowledge“ (Polanyi 1986) bestimmen, das im Zusammenhang mit Sprech-Handlungen unterstellt wird. Der Sprecher verfügt über ein System von Regeln und generativen Schemata, die nachträglich, auf dem Wege der Theoriebildung, als Grammatik rekonstruiert werden können. Diese Grammatik ist aber keineswegs Bestandteil des Alltags. Der kompetente Sprecher einer Sprache wendet sie nicht an, ja er braucht sie zum Formen „richtiger Sätze“ nicht einmal zu kennen. Grammatik ist vielmehr die theoretische Rekonstruktion von Mustern, die beim Formen richtiger Sätze benutzt worden sein können (vgl. Neuweg 1999; Baumgartner 2000).

Bezogen auf die Differenz von „knowing how“ und „knowing that“ zeigt Neuweg (2000a) auf, daß auf der einen Seite etwa die Expertenforschung in Übereinstimmung mit der Alltagserfahrung die Bedeutung von „intuitiven“ Urteilsweisen, Entscheidungs- und Handlungsformen zur Charakterisierung reifen Expertenwissens herausstellt und Transferprobleme „abstrakten“ Wissens auf konkrete Handlungskontexte einen wesentlichen Angelpunkt des „Theorie-Praxis-Problems“ bilden. Dabei wird auf die entlastende Funktion von Routinen, Gewohnheiten und „implizitem Wissen“ im praktischen Handeln hingewiesen, wobei Lernen außerhalb des jeweiligen Funktionssystems in die Gefahr rückt, dahingehend mißverstanden zu werden, lediglich „träges Wissen“ zu vermitteln. Auf der anderen Seite wird in der aktuellen sozial- und erziehungswissenschaft-

lichen Diskussion explizit Reflexion als notwendige Divergenz zu den Gefahren eines Schematisierens von „intuitivem“ oder gewohnheitsmäßigem Urteilen oder Handeln gefordert und darauf hingewiesen, daß theoriegeleitetes Handeln, besonders in komplexen beruflichen Zusammenhängen unabdingbar ist (vgl. ebenda; Lenzen 1997).

Bindet man eine Behandlung der Fälle an personales Handeln, wird also eine voluntaristische Ausdehnung des Fallbegriffs auf z.B. Institutionen oder gar ganze Gesellschaftssysteme vermieden, so bleibt dem Berater die Anreicherung der Begründungshaushalte, die der nachträglichen Sinngebung abgelaufener Interaktionen/Handlungen dienen. Insofern können Prozesse, in denen die wissenschaftliche Reflexion berufspraktischer Probleme ansteht, als Beratung aufgefaßt werden, in der Deutungswissen angeeignet wird, das von den Berufspraktikern in künftigen Fällen in eigener Autonomie zur Reflexion verwendet werden kann. Weder werden Ratschläge erteilt, noch wird „neues“ Wissen vermittelt, was am Platz wäre, wenn es um die situative Anpassung an veränderte Umstände ginge (vgl. u.a. Alemann 1975). In der wissenschaftlichen Fallberatung geht es vielmehr um situationsbezogen einsetzbares, die eigenen Handlungsstrategien reflektierendes Metawissen (vgl. Achenbach 1983). Aus der Perspektive der fallbezogenen Beratung waren schon immer jene wissenschaftlichen Tätigkeiten von Bedeutung, bei denen Wissenschaftler mit Bildungs- und Beratungsfunktionen im beruflichen Handeln die Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens an andere Professionen oder professionsähnliche Berufe leisteten. Dort ist ihre Funktion, das berufliche Fachwissen ihrer Klientel um eine sozialwissenschaftliche Orientierung zu ergänzen, das heißt zum Beispiel, der didaktischen Perspektive von Lehrern eine Sichtweise für die strukturelle Bedingtheit von schulischen Interaktionsprozessen oder für die funktionale Einbettung der Schule in das soziale System hinzufügen (Luhmann/Schorr 1979) oder die organmedizinische Denkweise von Ärzten auf die Einbettung von Krankheit und therapeutischem Erfolg in ein soziales Umfeld hinzuweisen (vgl. etwa Dewe 1987). Solche Orientierungsleistungen für andere Berufe und Professionelle werden zum Beispiel von den Sozialwissenschaften und im engeren Sinne auch von der Soziologie in unterschiedlichster Form abgefragt. Die Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens richtet sich in zunehmendem Maße als berufsbezogene Beratung an Berufspraktiker, die dieses Wissen in ihr berufliches Fachwissen als eine zusätzliche Orientierung integrieren sollen. Diese Entwicklung wird seit Mitte der 60er Jahre getragen von den Ideen einer auf Berufsbezug achtenden Hochschulreform und von einer Modernisierung der gesellschaftlichen Institutionen, vor allem der öffentlichen Verwaltung, in deren Vollzug die Qualifizierung des Personals sich ablöste von bloß berufspraktischem Erfahrungswissen und organisationsinternen Konditionalprogrammen (vgl. Schein 1993). Zunehmend wurde eine Orientierung an weitergreifenden sozialen Zusammenhängen gefordert. Teilweise in einer euphorischen Einschätzung ihres Problemlösungspotentials wurde beispielsweise die Soziologie zunächst zum Bestandteil der Ausbildung der akademischen Professionen der Pädagogen, Mediziner, Juristen, Ökonomen und auch Sportwissenschaftlern und Theologen gemacht und des weiteren in die Curricula der helfenden und verwahrenden Tätigkeiten von Sozialarbeitern, Erziehern, Katecheten, Pflegepersonal, Strafvollzugsbeamten, betrieblichen Aus-

bildern usw. eingebaut. Damit wurde faktisch Abschied genommen von einem direkten Praxisbezug der Sozialwissenschaften (vgl. bspw. Nunner-Winkler u.a. 1981). In differenzierteren Betrachtungen wird seit einigen Jahren der Frage nach dem „Praktischwerden“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis im Sinne einer indirekten Verwendung mittels des Durchgangs durch das Medium „Profession“ gesucht (vgl. schon Parsons 1968; Dewe 1991a). So gewinnt diese Form einer personalen, aber dennoch indirekten Verwendung wissenschaftlichen Wissens über das Berufswissen anderer Professionen etwa für die Soziologie aktuell offensichtlich an Bedeutung dadurch, daß die Ausbildung von Hauptfach-Sozialwissenschaftlern an den Hochschulen zunehmend in Zweifel gezogen und in einigen Hochschulen bereits eingestellt wurde (vgl. dazu Nunner-Winkler u.a. 1980). Wird der Anspruch der „sekundären Verwissenschaftlichung“ (Badura 1976) auf die „dritte Phase“, die berufsbezogene praxisnahe Beratung und Fortbildung (vgl. Alemann v./Vogel 1996), ausgedehnt, eröffnet sich ein Arbeitsfeld für wissenschaftliche Praxisberatung, welche ersichtlich nicht dem die Autonomie des zu Beratenden verletzenden „Psychoboom“ und Ratgebertum gleichgesetzt werden kann. Verdeutlicht werden kann die Intention einer soziologischen Beratungskonzeption am Gegenstand einer fallbezogenen, auf den Unterricht und die unmittelbaren Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern zielende Form der wissenschaftlichen Reflexion berufspraktischer Probleme im Kontext der Schule. Durch Beobachtung und Protokollierung des Unterrichts wird Anschauungsmaterial produziert, das in der sich anschließenden Besprechung im Kreise der Kollegen vom beteiligten Sozialwissenschaftler als Ausgangsmaterial für Strukturdeutungen genutzt wird (vgl. Laurenze/Radtke 1998). Der Beratungsprozeß wird dabei nicht als kausale Lehr-Lernsituation angesehen, sondern zielt auf einen fallbezogenen Abgleich von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen (vgl. Dewe/Scherr 1991). Dem beratenden Sozialwissenschaftler ist weniger an wissenschaftlicher oder technologischer, sondern vielmehr an „sozialer Rationalität“ gelegen (Diesing 1962). Die Adressaten werden weder als dumm noch als rational auf (politischen) Druck reagierend angesehen, sondern als Professionelle, die wegen der Komplexität des beruflichen Praxisfeldes ihr Handlungspotential nicht voll zu entfalten vermögen. Fallbezogene Wissensverwendung wird beispielsweise in der Lehrerberatung auf die Interaktion zwischen Sozialwissenschaftlern und Angehörigen praktischer Professionen eingeengt. Sie geht davon aus, daß die Adressaten aufgrund permanenter berufspraktischer Involviertheit in Entscheidungskontexte ihre Handlungsprobleme im Handlungsgeschehen nicht hinreichend reflektieren können (vgl. schon Leggatt 1970). Es geht in der beratenden Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Professionellen um eine stellvertretende Strukturdeutung der jeweils vorgetragenen Probleme, deren Lösung dem Professionellen selbst überlassen bleibt. Die Interaktion zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern ist eine in der face-to-face-Situation stattfindende direkte Wissensverwendung, die personal adressiert wird. „Indirekt“ aber an dieser Interaktionsfigur bleibt, daß es nicht darum geht, den Adressaten Probleme auszureden bzw. sie für ihn stellvertretend zu lösen (vgl. Hitzler/Honer/Maeder 1994). Die Beratungsinteraktion findet vielmehr in der Absicht statt, den Handlungssinn der präsentierten Fälle narrativ intelligibel zu machen. Es geht darum, gleichsam die „Grammatik“ des den Fall ausma-

chenden Handlungsproblems transparent werden zu lassen. Der fallorientierte, beratende Sozialwissenschaftler ist weder daran interessiert, auch nur temporär an die Stelle des professionell Handelnden zu treten, noch kommt es ihm darauf an, „neues“, gegenstandsbezogenes Wissen in die Deutung einer Situation einzuführen, sondern er zielt gewissermaßen in mæeutischer Absicht darauf ab, das in der beruflichen Handlungssituation vorhandene, implizite Wissen in eine Explikation durch den Handelnden selbst zu überführen. Das Problem des Verhältnisses zwischen Wissen, Prozessen der bewußten Verarbeitung von Wissen und praktischem Können ist dabei als vielschichtig in Rechnung zu stellen (vgl. zu dem Verhältnis von Könnerschaft und implizitem Wissen Neuweg 1999).

3. Wissen und Könnerschaft: Zur Rolle methodisch angeleiteter Reflexion

Zur Realisierung seiner Absichten muß der einzelfallorientierte sozialwissenschaftliche Berater eine Situation schaffen, in der es möglich wird, dem professionellen Klienten seine eigene Handlungsweise in einer Situation zugleich aus mehreren Perspektiven vor Augen zu führen, damit er in die Lage kommt, die Regelmäßigkeiten zu analysieren und zu formulieren, denen er – implizit – gefolgt ist. Wenn zwei Beobachter (z.B. Berater und zu Beratender) aus unterschiedlichen sozialen und beruflichen Perspektiven heraus, mit unterschiedlichen Interessen und orientiert an unterschiedlichen Erwartungen ein und dieselbe Situation interpretieren bzw. deuten, wird das Bild der Wirklichkeit gleichsam „kubistisch“. Diesen Zusammenhang macht sich der beratende „Rekonstrukteur“ methodisch zunutze. Das kubistische Bild ist nicht die Wirklichkeit, aber es zeigt wie etwa in den berühmten Flaschen und Gitarren von Picasso, Braque und Gris ein und denselben Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven. Es ist eine Wirklichkeit *sui generis*, die einen theoretisch-analytischen Charakter hat, dadurch aber die je subjektive Deutung der Wirklichkeit zu relativieren in der Lage ist. Die Betrachtung des hochartifizialen kubistischen Bildes erlaubt die Reflexion der eigenen, subjektiv-natürlichen Sichtweise, die erst auf der Folie der Verfremdung als je besondere sichtbar wird. In der Alltagstheorie bzw. der alltäglichen Praxis (vgl. Danzer 1995) ist eine solche Situation fehlender Reziprozität gleichbedeutend mit einer Verständigungskrise, die entweder gewaltförmig, bzw. in der routinemäßigen Hierarchiebeziehung qua Anweisung oder aber durch reflexive Angleichung der Situationsdefinition auf eine gemeinsam akzeptable Deutung aufgehoben werden kann. Kompliziert wird der „Kubismus“ dann, wenn die unterschiedlichen Perspektiven in verschiedenen Sprachspielen formuliert werden. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der die Regel angewendet wurde, begegnen sich typischerweise mit Unverständnis und Vorbehalten. Die Perspektivendifferenz ist so wie zwischen dem, der sich auskennt in einer Gegend und dem, der eine Landkarte anfertigen

will und mit ersterem (zur Informationsgewinnung) redet. Wo der erste sich orientiert an Merkmalskombinationen (Gestalten), die intuitiv und gewohnheitsmäßig erfaßt werden, braucht der zweite Koordinaten und Höhenlinien, um sich sein Bild machen zu können. Konkret kann dieser Prozeß kubistischer Reflexion und Irritation durch die Konfrontation mit einem Beobachtungsprotokoll in Gang gesetzt werden, welches der wissenschaftliche Berater über eine abgelaufene Handlungs- (z.B. Unterrichts-)Sequenz, an der ein professionell Handelnder beteiligt war, anfertigt. Zur Beobachtung muß nicht zwingend ein „objektives“ oder technisches Aufzeichnungsmedium (Video- bzw. Cassettenrecorder) verwendet werden. Die Subjektivität des „fremden“ Beobachters selbst kann das Medium sein, durch das hindurch mit Papier und Bleistift festgehaltene Beobachtungsnotizen bzw. Protokolle entstehen. Der Berater als „Rekonstrukteur“ nähert sich dem Geschehen in der Haltung des Ethnologen, der einem fremden Ritual beiwohnt und Notizen darüber macht, was ihm besonders „merkwürdig“ vorkommt. Die Beobachtung durch den wissenschaftlichen Berater ist der *erste* Anwendungsfall sozialwissenschaftlichen Wissens innerhalb dieser Figur. Beobachtung (bzw. ihre Niederschrift) ist auf Sprache verwiesen. Mit ihr werden Begriffe/Topoi benutzt, deren Tauglichkeit zur Kommunikation sich erst im Rahmen einer (intersubjektiv geteilten) Theorie und der rhetorischen Applikationskommunikation erweist (vgl. dazu Badura 1972; Habermas 1983). Die verwendeten Deutungsmuster dienen der Selektion von Relevanzen aus einem unendlich komplexen Geschehen. Die Beobachtung zielt auf Unterscheidungen, kreiert eine (soziale) Ordnung und Bewertung des Geschehens. Indem sie manches erwähnt und anderes unerwähnt läßt, schafft sie Bedeutsamkeit und gibt dem Handlungsablauf einen möglichen Sinn. Der Berater als „Rekonstrukteur“ übersetzt in der Beobachtung/Niederschrift die gegenstandsbezogene, wissenschaftliche Theorie in die Alltagssprache der Beobachtung/Beschreibung von Phänomenen. In dem Protokoll und seiner detaillierten Analyse erscheint nicht mehr die Theorie (sozialwissenschaftliches Wissen) in ihrer meta-sprachlichen Fassung, sondern sie hat sich bis zur Unkenntlichkeit verwandelt und kann nur noch in der Art der Anordnung des beobachteten Geschehens rekonstruiert werden. Wissenschaftliches Wissen nimmt im Protokoll eine alltagssprachliche, gegenstandsbezogene Form an und verliert seine innerhalb des Wissenschaftssystems geltend gemachten Ansprüche auf Wahrheit und bewegt sich wie die Alltagsäußerung des Handelnden im Bereich der Wahrhaftigkeit und situativen Angemessenheit (vgl. allgemein Evers/Nowotny 1987). Der auf den „Fall“ orientierte beratende Sozialwissenschaftler nutzt seine Alltagskompetenz, die im wissenschaftlichen Verfahren der Beobachtung aufgeht. Dabei geht es um die Suche nach „Irritationen“. Bei der Erörterung der Abweichung wird der Sprecher/Handelnde, indem er Begründungen (Rechtfertigungen) für seine Rede-/Handlungsweise vorbringt, indirekt genau *jene* Normalität wieder herzustellen suchen, deren Verletzung er sich überführt sieht. Es handelt sich dabei um ein hochgradig spezifisches Engagement, bei welchem der professionelle Praktiker und der wissenschaftliche Berater gemeinsam den jeweiligen Protokolltext analysieren und seinen Inhalt zu rekonstruieren trachten. Dies ist der *zweite* Anwendungsfall sozialwissenschaftlichen Wissens: Der beratende „Rekonstrukteur“ macht sich einen Grundmechanismus kommunikativen Handelns zunutze. Indem er den

Handelnden gezielt unter Rechtfertigungsdruck bringt, evoziert er genau die Regeln/Regelmäßigkeiten, die im Normalitätsentwurf des Handelnden enthalten sind und die durchsichtig zu machen sein Ziel ist. Methodisch gewendet bedeutet diese Einsicht, daß Beobachtungsprotokolle unter der Maxime „Was irritiert mich? Was fällt mir auf?“ bewußt subjektiv angefertigt werden, um zuverlässig genau die Stellen in der beobachteten Handlungssequenz markieren zu können, an denen ein erhöhter Rechtfertigungsbedarf des praktisch Handelnden erwartet werden kann. Dem wissenschaftlichen Berater wird in der Regel auf Grund der vom Praktiker unterschiedlichen Einstellungs- und Beobachtungsperspektiven „Abweichendes“ bzw. „Irritierendes“ auffallen. In der erwähnten Anordnung wird ersichtlich, daß in dem hier in Rede stehenden Beratungskonzept das Wissen des Beraters in Form einer prozeßsteuernden Handlungskompetenz vorausgibt wird. Seine Fähigkeit ist konzentriert auf die Beobachtung des Ablaufs des von ihm selbst in Gang gesetzten Prozesses. Gezieltes Nachfragen und argumentative Konfrontation, die als zentrale Elemente des Prozesses anzusehen sind, fordern von dem beteiligten Sozialwissenschaftler eine sowohl metatheoretisch als interaktionspraktisch verankerte Kompetenz (siehe Badura 1972; Heintel 1992). Durch die Evokation der Rechtfertigung und „Entschuldigung“ werden alle die Wissensbestände mobilisiert, die dem Handelnden als zu Beratendem zur Verfügung stehen, und von denen er glaubt, daß sie in der aktuellen Situation erfolgreich angewendet werden können und von dem Berater akzeptiert werden. Was bisher implizit sein Handeln bestimmte, wird in der Rechtfertigung expliziert. Während das Arrangement für den Sozialwissenschaftler in der berufsbezogenen und auf den Einzelfall orientierten Beratung eine „Erhebungssituation“ ist, kann es sich für seinen Klienten um den Beginn eines Aufklärungs- und Bildungsprozesses handeln.

Die bereits oben erwähnte von Ryle (1969) eingeführte Unterscheidung von „knowing how“ und „knowing that“ (vgl. u.a. Allen 2000) zieht die Linie zwischen explizitem und implizitem Wissen. „Knowing how“ beschreibt, was einer kann, wenn er eine Handlung gut und erfolgreich ausführt, wenn er Kriterien bzw. Regeln intuitiv und routiniert anwendet; „Knowing that“ beschreibt die Fähigkeit, über die angewendeten Regeln retrospektiv Auskunft zu geben. Handeln wird in der hier zur Diskussion gestellten Konzeption analog dem Sprechen gesetzt: Der Sprecher einer Sprache, der sich situativ kompetent in die Kommunikation einzuschalten vermag, braucht weder in der Lage zu sein, die grammatischen Regeln seiner Produktion zu benennen, noch muß er über die von ihm befolgten konversationellen Regeln Auskunft geben können (vgl. Dewe 1990; Neuweg 2000a). Mit dem expliziten Regelwissen erwerben wir ein zusätzliches Wissen, das – zur Unzeit verwendet – unser Handeln nicht unbedingt verbessert, u. U. aber sogar erschwert oder verunsichert. *Aber* in Situationen, in denen *Routinen nicht mehr weiterhelfen*, weil sich die Bedingungen oder die Zielsetzungen des Handelns geändert haben, kann der Blick auf den „Monitor“, auf dem die Regeln des eigenen Handelns abgebildet werden, äußerst hilfreich sein, wenn es darum geht, Fehler in der professionellen Praxis zu korrigieren oder Alternativen zu suchen. In der Konsequenz des Verfahrens, das auf berufliche und/oder alltagspraktische Wissensbestände zielt, die zur Rechtfertigung von Handlungsweisen herangezogen werden können, liegt es, daß mit „konfrontativen Frage-

stellungen“ gearbeitet werden muß. Die Beobachteten bestimmen nicht allein, über welche Einzelhandlungen als Ausschnitte aus einer langen Handlungskette sie sprechen wollen. Da schon das Beobachtungsprotokoll eine Auswahl aus dem Handlungsgeschehen getroffen hat, liegt hierin auch eine Strukturierung des nun folgenden Beratungsgesprächs. Der Professionelle als der zu Beratende soll gerade auch über die Aspekte seiner Handlung reden, die er selbst nicht für relevant gehalten hat. Der „blinde Fleck“ des Handelnden soll aufgelöst werden, indem der Beobachter (mit seinem „blinden Fleck“) und der Beobachtete versuchen, das Geschehen auf einer *Metaebene* zu analysieren und transparent zu machen. Der Berater wird rhetorisch argumentativ seine, im Beobachtungsprotokoll implizit enthaltenen Struktur-Deutungen vertreten und gezielt gegen die Deutungen des Handelnden setzen. Der Kern dieses reflexiven Verfahrens in der professionsbezogenen Beratung besteht darin, daß anhand der subjektiven Beobachtungsprotokolle zwei oder mehrere subjektive Perspektiven – die des Sozialwissenschaftlers und die des Professionellen – auf einer Metaebene aneinander abgearbeitet werden in einem zu diesem Zweck eingerichteten Kommunikationskonklave, in dem die sonst im Alltag wirksamen Mechanismen der Realitätsaufbereitung transparent gemacht werden sollen. Der geschützte Raum des Konklaves ist erforderlich, weil der in Gang gesetzte Prozeß hoch krisenhaft ist und im Alltag als Obszönität erscheinen müßte. Hier liegen auch die Grenzen der berufsförmigen Organisierbarkeit derartiger Beratungsarrangements, deren Fragilität und situative Einbettung sich einer konventionellen Planung entziehen. Mit dem Arrangement des Konklaves soll der Zugang zu sonst verstellten Wissensbeständen ermöglicht werden, indem die Formen der Wirklichkeitsinterpretationen relativiert werden, ihre Ausschließlichkeit und scheinbare Eindeutigkeit verlieren und denkbare andere Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten erörtert werden. Die fallbezogene Reflexion kann nur als ausdrückliche Verabredung in einer vom Alltag strikt getrennten Sphäre stattfinden, in der die Handelnden vor den Konsequenzen ihrer Einsichten geschützt sind (vgl. zur damit in Verbindung stehenden ethischen Problematik dieser Beratungsform Dewe 1991b; bzw. zur Frage der Ethik sozialwissenschaftlicher Praxis vgl. Fiala/Gesek/Mucha/Pachner/Saïpt 1995).

4. Spezifik professionsbezogener Beratung und Differenzen zu psychosozialer Beratung und Therapie

Am oben skizzierten Typus von Beratungsprozeß läßt sich zeigen, daß das Handeln des Sozialwissenschaftlers im Gegensatz zu Vorstellungen aus der Diffusionsdebatte (vgl. v. Alemann 1975) nicht darin besteht, sozialwissenschaftliche Inhalte zu transferieren, sondern daß die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens qua Verfahren geschehen kann. Die berufsbezogene Selbstreflexion über die Struktur etwa der pädagogischen Interaktion wird vom Berater durch ungewohnte Perspektiven, durch die Irritation von Gewißheiten und durch die

Evokation impliziten Wissens hergestellt. Sie dient der Freisetzung sozialer Phantasie, mit deren Hilfe die impliziten handlungsleitenden Regelhaftigkeiten seiner Berufspraxis transparent gemacht werden können. Bei der professionsbezogenen Rekonstruktion praktischen Handelns werden bestimmte theoretische Annahmen über den Zusammenhang von Wissen und Handeln gemacht (vgl. Dewe 1985). In der interaktionstheoretischen Logik muß jeder Handelnde versuchen, seine subjektive Deutung einer Situation möglichst nahe mit dem in Verbindung zu bringen, was „tatsächlich“ der Fall ist, weil nur dann sozialakzeptables Handeln und Verhalten möglich ist. Was aber „tatsächlich“ der Fall ist, erweist sich in der gelungenen Reziprozität von Interaktionen, also in der kommunikativen Einigung zwischen den Interaktanten im Beratungsprozeß, die zugleich die in der Situation gültigen äußeren Normierungen und Bewertungen zu beachten haben. Dieser Zustand muß immer wieder neu hervorgebracht werden. Erfahrungen bei der praktischen Durchführung der hier in Rede stehenden Beratungskonzeption sprechen dafür, daß der Versuch der Annäherung von subjektiver Deutung und intersubjektiver Wirklichkeit im Regelfall gelingt (vgl. hierzu auch Laurenze/Radtke 1998). Es kann davon ausgegangen werden, daß diese Annäherung so weit glückt, daß akzeptable Deutungen der Wirklichkeit produziert werden und eine erfolgreiche Bewältigung des professionellen Alltags möglich ist bzw. wieder möglich wird (vgl. Jung/Müller-Doohm 1998). Einschränkungen sind zweifelsohne in der Beratungskommunikation mit beruflich sehr stark verunsicherten professionellen Praktikern bzw. gegenüber solchen Professionellen zu machen, die sich gar in einer Berufsfalle glauben. Unter diesen Voraussetzungen besteht zunächst eine hohe Identitätsverunsicherung, so daß der beschriebene Prozeß nur in Ausnahmefällen gelingt, wie etwa Erfahrungen mit der Supervision zeigen (vgl. Schütze 1985). Prinzipiell können Alltagskonzepte nicht von vornherein als „naiv“ abgetan werden. Sie sollten gegenüber wissenschaftlichen Deutungen nicht vernachlässigt werden (vgl. Danzer 1995). Sie enthalten schließlich die Essenz der gedeuteten Erfahrung aus der erfolgreichen Bewältigung vorangegangener Situationen. Unterstellt wird in einem solchen Handlungsmodell ein Akteur, der mit Hilfe eines sozial, institutionell und biographisch strukturierten Wissensrepertoires interessegeleitet seine Wirklichkeit konstruiert und die so gedeutete Wirklichkeit zum Ausgangspunkt von zielgerechten Aktionen macht. „Wahrnehmen“, „Deuten“, „Wahrnehmen, wie die bedeutsamen anderen deuten“ (= kommunizieren), und „Handeln“ wären die Grundkategorien eines solchen Handlungsmodells.

Das zur Deutung einer Situation herangezogene Wissen kann differenziert werden in situationsbezogenes Wissen, das sich insbesondere auf die Kontextbedingungen der aktuellen Situation bezieht, in berufsbezogenes Wissen, das die in der jeweiligen Berufskultur (Profession) (vgl. Nunes 1984) gültigen Werte und Normen enthält und in subjektbezogenes Wissen, das Erfahrungen mit und die Entwürfe über die eigene Identität zusammenfaßt. Den drei, nur analytisch unterscheidbaren Wissensformen sind drei Interventionsformen zuzuordnen – Beratung, Fortbildung und Therapie – die sich zugleich durch einen unterschiedlichen Rekurs auf Wissenssegmente unterscheiden und jeweils unterschiedliche Lösungsformen implizieren. Diesen Interventionsformen liegt gemeinsam das Problem der stellvertretenden Deutung zugrunde, allerdings in

jeweils differenten Fokussierungen und in bezug auf jeweils unterschiedliche Wirklichkeitsebenen sozialen Handelns. Um den mit der hier erörterten professionsbezogenen, beratenden Wissensverwendung in Gang gesetzten Prozeß zuverlässig steuern zu können, ist eine kategoriale Vergewisserung darüber notwendig, was den spezifischen Charakter des von mir fokussierten wissenschaftlichen Beratungsvorgangs ausmacht und wodurch sich der Prozeß von psychosozialen Beratungsvorgängen einerseits und Therapiemaßnahmen andererseits unterscheidet.

Die begriffliche Klärung ist die Voraussetzung dafür, daß diejenigen, die mit Hilfe der „beratenden Rekonstruktion“ Reflexionsprozesse auslösen, jederzeit wissen, was sie tun und in welchem Bereich der komplexen Formation alltäglichen Wissens sie sich befinden. Diese Figur ist – wie erwähnt – die Repräsentantin einer fallbezogenen sozialwissenschaftlichen Wissensverwendung. Sie beschreibt den interaktionslogischen Kern, der den Wissens- und Interventionstypen gemeinsam ist, ohne jedoch in diesen Modellen aufzugehen. Zugleich aber werden Differenzierungen notwendig, um gedanklich ein Feld freizuhalten, in dem sich das Theorie-Praxis-Verhältnis neu, d.h. jenseits der unmittelbar auf die lebenspraktischen Entscheidungen von Laien bezogenen professionellen Handlungslogik, gedanklich konstituieren kann. Gouldner (1975) und Glassner/Freedman (1979) saßen in diesem Zusammenhang einem technologischen Mißverständnis der Implikationen des fallbezogenen Ansatzes der sozialwissenschaftlichen Wissensverwendung auf, als sie die Figur des wissenschaftlichen Beraters mit der des Professionellen und somit mit der Experten-Laien-Interaktion in einsetzten. Es handelt sich vielmehr um eine Beziehung zwischen Wissenschaftlern und Professionellen, die selbst kompetente Entscheidungen treffen müssen. Psycho-soziale Beratung konzentriert sich auf das *situationsbezogene Wissen* (vgl. Schmalohr 2000). Der Klient, der solche Beratung aufsucht, oder dem eine solche Beratung im Zuge der sozialstaatlichen Vorsorge aufgenötigt wird, hat ein konkretes Problem, vor dessen Lösung seine lebenspraktischen Fähigkeiten versagen oder versagt haben. Ziel der Beratung ist die Lösung des konkreten Problems/Falles, womit der Vorgang als beendet anzusehen wäre (vgl. Schmitz/Bude/Otto 1989; Kraft 1993). Therapie bezieht sich auf das *subjektbezogene Wissen* und reagiert auf die Schwierigkeit des Individuums, mit seiner eigenen Subjektivität bzw. mit Problemen seines Identitätsentwurfes, seiner Identitätsformation zurechtzukommen (vgl. Tausch/Tausch 1985). Die Intervention besteht darin, Orientierungsdilemmata und Wahrnehmungsverzerrungen, die auf biographische Konstellationen zurückgeführt werden, aufzuhellen bzw. aufzulösen (vgl. etwa Greve 1993; Grawe u.a. 1995). (Aus- bzw. Fort-)Bildung hingegen bezieht sich auf den Anteil des *berufsspezifischen Wissens*, das in dem gemeinsamen Repertoire eines Berufsstandes enthalten ist, auf den Stoff also, aus dem die Berufskultur gemacht ist. Im engeren Sinne wird auf das kognitive Handwerkszeug des Berufstätigen gezielt und darauf, Werkzeuge (Mittel) und Zwecke auf ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen (vgl. Dewe 1988; Ertelt/Schulz 1997). Die in diesem Aufsatz in Rede stehende „beratende Rekonstruktion“ zielt hingegen auf die Reflexion, Rationalisierung und Innovation des zur Verfügung stehenden Repertoires, vor allem aber auch auf die *Explikation der Wissensanteile, die als „tacit knowledge“ die soziale Grammatik des beruflichen Handelns bestimmen*

(vgl. dazu etwa Polanyi 1986). Bei diesen Wissensbestandteilen kann es sich um noch nie verbalisierte, direkt von Handlungsmodellen abgelesene und einverleibte Bestandteile handeln, die aus ihrer Latenz herausgeholt und für den Handelnden subjektiv verfügbar gemacht werden sollen. Diese Unterscheidung zwischen psycho-sozialer Beratung von Klienten, Therapie, Bildung und wissenschaftlicher Beratung von professionellen Berufsrolleninhabern differenziert allerdings Komponenten, die in der Realität alltäglichen Handelns nur verbunden vorkommen. Dementsprechend ergibt sich eine erhebliche Schwierigkeit, die jeweils gewählte Interventionsform auf den ihr zugeordneten Fokus zu konzentrieren. Die Gefahr, daß aus Beratung Therapie wird, weil von subjektbezogenen Wissensformen zumal in einer Situation der Deinstitutionalisierung von Orientierungen ein Sog ausgeht auf Unterstützung bei der Identitätsformation, darf nicht unterschätzt werden (vgl. Mader 1983). Die Klienten der institutionalisierten psycho-sozialen Beratung und der Therapie erscheinen in aller Regel als „Laien“, deren lebenspraktische Kompetenz in der einen oder anderen Weise problematisch geworden ist. In dieser Experten-Laien-Interaktion dominiert das Muster der stellvertretenden Problemdeutung, die situations- oder subjektbezogen dem Klienten zur Applikation angeboten wird (vgl. aus wissenssoziologischer Sicht Sprondel 1979). In der im vorliegenden Aufsatz thematisierten Sozialwissenschaftler-Praktiker-Interaktion verbietet sich ein derartiger Interventionsmodus, weil unterstellt werden muß, daß der Professionelle selbst der beste Experte für die Lösung der in seinem Berufsfeld anstehenden Probleme ist (vgl. Dewe 1991b; ders. 2000). Von Formen der Fortbildung, die auf den Transfer von Wissensbeständen zum Beispiel aus dem Bereich der Wissenschaft angelegt ist (vgl. Allesch 1983), unterscheidet sich die fallbezogene, wissenschaftliche Beratung ebenfalls grundsätzlich: Sie zielt eben nicht auf den Transfer von Inhalten, sondern auf die *reflexive Verfügung* über Inhalte als Erweiterung der professionellen Kompetenz ab (vgl. u.a. Sturzenhecker 1996). Die Rolle des Sozialwissenschaftlers innerhalb der reflexiven, professionsbezogenen Beratung beschränkt sich darauf, ein metatheoretisch begründetes Verfahren in Gang zu bringen, das den Bestand des berufsbezogenen Wissens selbst und seine Strukturiertheit zum Thema macht. Es begegnen sich also auf beiden Seiten „Experten“. Das hat zur Folge, daß das Spektrum möglicher Themen – die Perspektive auf den Gegenstandsreich Unterricht – eindeutig begrenzt ist. Während der Wissenschaftler seine professionelle Kompetenz in bezug auf wissenschaftliche Deutungen der Wirklichkeit – durchaus unter Inanspruchnahme seiner alltags- bzw. lebenspraktischen Kompetenz – in Anschlag bringt, bewegt sich etwa der professionelle Pädagoge im Feld seines berufspraktischen Wissens.

5. Aussichtsreiche Optionen beratenden Handelns im Kontext von Professionen

Professionsbezogene Beratung liefert den Rahmen, in der sich eine wohlverstandene Strategie zur Professionalisierung wissenschaftlich fundierter, personenzentrierter Berufe zu vollziehen hätte (vgl. Dewe/Scherr 1991; Dewe 1991b). Mit ihrer Hilfe würde genau diese Kompetenz für soziales Handeln, differenziert betrachtet die Fähigkeit der *Wahrnehmung*, der *Kommunikation* und der *Selbstreflexion in professionellen Handlungssituationen*, entfaltet, gleichsam ein „sozialer Blick“ entwickelt für die in der Einzelercheinung enthaltenen gesellschaftlich-institutionellen Regularitäten. Hans-Georg Soeffner (1986) spricht in diesem Zusammenhang von der Ermöglichung, das „Typische im Individuellen“ zu erkennen. Professionelle Praktiker wie beispielsweise Lehrer, Sozialpädagogen, Schulpsychologen etc. müssen lernen zu erkennen, wie unter gegebenen institutionellen Bedingungen in der Interaktion mit den Schülern jeweils der Situation angemessen Reziprozität tatsächlich hergestellt wird. Dem Wahrnehmen kommt besondere Bedeutung zu, weil hier die Fähigkeit zur Erfahrung gemeint ist, das differenzierte Auffassen von Situationen, ihre genaue Diagnose, bevor konventionell eingeordnet wird. Weil unter dem Druck der laufenden Ereignisse eine Tendenz zum Gegenteil – einebnenden Wiedererkennen – besteht, muß die Wahrnehmung systematisch auf diese Verzerrung vorbereitet sein und in Kenntnis dieser Tendenz korrigiert werden durch eine reflexive Erweiterung des Wahrnehmungsrasters (vgl. Dewe/Ferchoff 1988). Denn das Wahrgenommene bzw. das damit einhergehende Urteil über die Wahrnehmung bildet die Grundlage für die anschließenden Deutungen und die daraus abgeleiteten Interaktions- und Kommunikationsstrategien. Wie eine(r) mit den Schülern redet und wie sie/er mit ihnen umgeht, ist bestimmt durch das in der jeweiligen Situation Beobachtete, Gehörte und Gespürte, aber auch durch die Überzeugungen und Haltungen, die sie/er im Laufe eines (Berufs-)Lebens ausgebildet hat. Zum kompetenten Bewältigen von Situationen im professionellen Alltagsgeschehen gehört deshalb auch die Fähigkeit, in Distanz zum eigenen Wahrnehmen und Handeln, dieses im Kontext der gegebenen Bedingungen zu reflektieren, die je eigene Handlungsweise in ihrer situativen Logik transparent zu machen, um wieder konkrete Erfahrungen machen, Handlungsweisen korrigieren oder ersetzen zu können (vgl. dazu auch Bommes/Dewe/Radtke 1996). Der sozialwissenschaftliche Berater als „Rekonstrukteur“ will wissen, wie professionelles Handeln funktioniert (hat) und kann das nur erfahren, wenn er die Handelnden beobachtet und aus den offenliegenden Handlungsabläufen auf die zugrunde liegenden Strukturen schließt. Wenn es ihm gelingt, die Strukturen soweit durchsichtig zu machen, daß der professionell Handelnde selbst sie darlegen kann, so wie er seinen Kommunikationsakten die Regeln der Grammatik bzw. Konversation, denen er gefolgt zu sein scheint, nachliefern könnte, wäre seine auf die Erhöhung des Reflexionspotentials von professionellen Praktikern bezogene Beratungsaufgabe erfüllt. Die Fähigkeit der Metakommunikation über abgelaufene Ereignisse ist der Kern der professionellen Kompetenz, die in people-processing-professions in

Selbstreflexivität aufgeht (vgl. u.a. Parsons 1968; Oevermann 1995; Dewe/Otto 2000). Das Prekäre, aber besonders Reizvolle der Praxis sozialwissenschaftlicher professionsbezogener Beratung besteht schlußendlich darin, daß dabei den Beratern eine ihre disziplinäre Identität stützende Außenlegitimität nicht als selbstverständlich zugestanden wird, sie also die Angemessenheit ihres wissenschaftlichen Wissens für die Bearbeitung der anstehenden Handlungsprobleme jeweils *in der Situation* unter Beweis stellen müssen. In der gegenwärtigen Lage, in der die wissenschaftliche Beratungspraxis für Professionelle als nicht „aprobierbar“ gilt, hängt es vom Gelingen des Einzelfalles ab, ob eine Legitimation geschaffen werden kann, die die Akzeptanz des betreffenden beratenden Wissenschaftlers und damit seines Fachwissens als ein wissenschaftliches möglich werden läßt.

Literatur

- Achenbach, G.B.: Philosophische Lebensberatung – Kritik der auxiliären Vernunft. In: Ders.: Die reine und die praktische Philosophie. Klagenfurt 1983
- Alemann, H. v.: Organisatorische Faktoren im Wissenstransfer. Eine exploratorische Untersuchung zur Situation in den Sozialwissenschaften. In: König, R./Stehr, N. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Opladen 1975
- Alemann, H. v./Vogel, A. (Hrsg.): Soziologische Beratung. Opladen 1996
- Allesch, J.: Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen – Perspektiven und Modelle. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1983
- Archibald, K.A.: Drei Ansichten über die Rolle des Experten im politischen Entwicklungsprozeß: Systemanalyse, Inkrementalismus und klinischer Ansatz. In: Badura, B. (Hrsg.): Angewandte Sozialforschung. Studien über Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion, Diffusion und Verwertung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1976, S. 187-204
- Badura, B.: Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze. In: Badura, B./Gloy, K. (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Stuttgart, Bad Cannstatt 1972, S. 246-264
- Badura, B. (Hrsg.): Seminar Angewandte Sozialforschung: Studien über Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion, Diffusion und Verwertung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1976
- Baumgartner, P.: Handeln und Wissen bei Schütz. Versuch einer Rekonstruktion. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000, S. 9-26
- Beck, U./Bonß, W.: Sozialwissenschaftler und Modernisierung. Zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984), H. 4, S. 381-405
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989
- Behrend, O./Wienke, J.: Zum Konzept der klinischen Soziologie als Basis einer fallorientierten Beratung. In: Degele, N./Münch, T./Pongratz, H.J./Saam, N. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Analyseperspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Opladen 2001, S. 177-198
- Bergmann, J./Goll, M./Wiltschek, S.: Sinnorientierung durch Beratung? Funktionen von Beratungseinrichtungen in der pluralistischen Gesellschaft. In: Luckmann, Th. (Hrsg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh 1998, S. 143-218

- Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F.O.: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen 1996
- Brem-Gräser, L.: Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Bd. 1, München, Basel 1993
- Brunner, E. J./Schönig, W.: Umriss einer Beratungstheorie. In: Brunner, E.J./Schönig, W. (Hrsg.): Theorie und Praxis von Beratung. Pädagogische und psychologische Konzepte. Freiburg 1990, S. 152-158
- Buchheim, Th./Kersting, W.: Rat. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Basel 1992, S. 29-37
- Bude, H./Otto, C./Schmitz, E.: Zur Logik der Beratung. Forschungsberichte des Fachbereiches 10 der Freien Universität Berlin 1987
- Danzer, B.: Die „Alltagswende“ im Arbeitsfeld Beratung. Regensburg 1995
- Degele, N./Münch, T./Pongratz, H.J./Saam, N. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Analyseperspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Opladen 2001
- Dewe, B.: Soziologie als beratende Rekonstruktion – Zur Metapher des klinischen „Soziologen“. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft – Zur Relativität sozialwissenschaftlicher Forschung. Göttingen 1985 S. 351-380
- Dewe, B.: Strukturelle Komponenten sozialarbeiterischer Handlungspraxis im Gesundheitswesen. In: Medizinsoziologie 1 (1987), H. 1, S. 27-38
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 6). Baden-Baden 1988
- Dewe, B.: Wissen und Können in sozialarbeiterischen Handlungsvollzügen. 13 Thesen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschafts- und Berufswissen in der Sozialarbeit samt forschungspraktischer Konsequenzen. In: Soziale Arbeit 39 (1990), H. 3, S. 82-87
- Dewe, B.: Soziologische Erkenntnis und akademische Berufe. In: Sociologia Internationalis. Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung, Bd. 29, H. 1 (1991a), S. 103-120
- Dewe, B.: Beratende Wissenschaft: Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen 1991b
- Dewe, B.: Die Bedeutung von Hermeneutik und Rhetorik in der Praxis der Beratung. In: Ethik und Sozialwissenschaften 10 (1999), H. 4, S. 501-513
- Dewe, B.: Beratung. In: Krüger, H. H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Opladen 2000, S. 119-130
- Dewe, B./Ferchoff, W.: Widersprüche sozialpädagogischer Berufspraxis und das Phänomen „unbewußter Psychotherapie“. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie (1988), H. 3, S. 288-323
- Dewe, B./Scherr, A.: Sozialwissenschaftliches Wissen und gesellschaftliche Praxis: Zur Diskussion um das Selbstverständnis der Soziologie als praktisch bedeutsame Disziplin. In: Neue Politische Literatur, 36 (1991), H. 2, S. 272-290
- Dewe, B./Otto, H.-U.: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Auflage. Neuwied 2001, S. 1399-1423
- Diesing, P.: Reason in Society. Univ. of Illinois Press 1962
- Dietrich, G.: Allgemeine Beratungspsychologie. Göttingen 1983
- Ertelt, B. J./Schulz, W. E.: Beratung in Bildung und Beruf. Leonberg 1997
- Evers, A./Nowotny, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit: Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1987
- Fiala, V./Gesek, L./Mucha, H./Pachner, F./Saupt, O.: Zur Frage der Ethik des Sozialwissenschaftlers. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (1995), H. 4, S. 137-179
- Fuchs, P.: Die Form beratender Kommunikation. Zur Struktur einer kommunikativen Gattung. In: Fuchs, P./Pankoke, E. (Hrsg.): Beratungsgesellschaft. Schwerte 1994, S. 14-38

- Geissner, H.: Rhetorische Kommunikation. In: Sprache und Sprechen. 3 (1968), H. 1, S. 70-81
- Glassner, B./Freedman, J. A.: Clinical Sociology. New York 1979
- Gouldner, A. W.: Theoretical Requirements of the Applied Social Sciences. In: Am. Soz. Rev. 22 (1957), S. 92-102
- Grawe, K./Donati, R./Bernauer, F.: Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen 1995
- Greve, W.: Ziele therapeutischer Intervention: Probleme der Bestimmung, Ansätze der Beschreibung, Möglichkeiten der Begründung und Kritik. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie 22 (1993), S. 347-373
- Gruber, H./Renkl, A.: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens: In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000, S. 155-174
- Habermas, J.: Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1983
- Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften. (Sonderausgabe) Frankfurt a. M. 1996
- Hahn, A.: Erfahrung und Begriff: Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik. Frankfurt a. M. 1994
- Heintel, P.: Läßt sich Beratung erlernen. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung, Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden 1992
- Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion der Wirklichkeit. Leverkusen, Opladen 1994
- Hofer, M./Papastefanou, Ch.: Theoriebestände für pädagogisch-psychologisches Beratungshandeln. In: Hofer, M./Wild, E./Pikowsky, B.: Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Bern 1996, S. 25-55
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten. Leverkusen, Opladen 1992
- Howaldt, J./Kopp, R. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis. Berlin 1998
- Janowitz, M.: Professionalization of Sociology. In: Am J. of Soc. 78 (1973), S. 106-184
- Jung, Th./Müller-Doohm, St. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M. 1998
- Kopperschmidt, J.: Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation. Stuttgart 1976
- Kraft, V.: Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung. In: Bildung und Erziehung 46 (1993), H. 3, 345-359
- Larson, M.S.: In the Matter of Experts and Professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. In: Torstendahl, R./Burrage, M. (Hrsg.): The Formation of Professions. London 1990, S. 191-211
- Laurenze, A./Radtke, F.-O.: Ziele, Chancen und Methoden der Kooperation von Lehrern und Wissenschaftlern. Typoskript. Universität Bielefeld 1998
- Leggatt, T.: Teaching as a Profession. In: Jackson, J.A. (Hrsg.): Professions and Professionalization. Cambridge 1970, S. 251-268
- Lenzen, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M. 1997, S. 228-247
- Luhmann, N.: Kommunikationssperren in der Unternehmensberatung. In: Ders./Fuchs, P.: Reden und Schweigen. Frankfurt a. M. 1989, S. 209-227
- Luhmann, N./Schorr, E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979

- Mader, W.: Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1983
- Maindok, H.: Soziologie als Profession (Diss.). Frankfurt a. M. 1977
- Martin, L.: Beratung als pädagogische Disziplin. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), H. 5, S. 585-597
- Matz, U.: Wissenschaftliche Politikberatung zwischen den Mühlsteinen der Politik. In: Freiheit der Wissenschaft 1 (1985), S. 8-11
- McClung Lee, A.: The Clinical Study of Society. In: Am Soz. Rev. 20 (1955), S. 648-653
- Nestmann, F. (Hrsg.): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen 1997
- Neuweg, G.H.: Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr- lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster, New York, München, Berlin 1999
- Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München 2000a
- Neuweg, G.H.: Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000b, S. 65-84
- Nunes, M. B.: Professional Culture and Professional Practice. In: The Free Press of Glencoe, 1984
- Nunner-Winkler, G./Mayntz, R./Gottwald, K./Schulz, J.: Soziologie: Wissenschaft ohne Beruf. In: betrifft: Erziehung (1981), H. 4, S. 78-85
- Oberauer, K.: Wissen und mentale Repräsentationen. Eine Kritik der Theorie symbolverarbeitender Systeme. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000, S. 85-110
- Obermeier, O.-P.: Die Kunst der Risikokommunikation. München 2000
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns (Manuskript). Frankfurt 1995
- Oevermann, U.: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie – Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. München 1986, S. 19-83
- Parsons, T.: Professions. In: International Encyclopedia of the Social Science, Bd. 12. New York 1968, S. 538-547.
- Polanyi, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a. M. 1986
- Radtke, F.-O.: Zum Stand der Aktionsforschungsdebatte – Strukturelle Probleme der Zusammenarbeit von Lehrern und Wissenschaftlern. In: Horn, Klaus (Hrsg.): Aktionsforschung – Balanceakt ohne Netz? Frankfurt a. M. 1979, S. 71-106
- Rausch, A.: Orientierung und Beratung im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Therapie. In: Tagungsdokumentation des Deutschen Verbandes für Berufsberatung 1993
- Ryle, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969
- Schein, E. H.: Organisationsberatung für die neunziger Jahre. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln 1993, S. 405-420
- Schmalohr, E.: Psychologische Beratung. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streiforum für Erwägungskultur 11 (2000), H. 2, S. 1-13
- Schmitz, E.: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn 1983, S. 32-43
- Schmitz, E./Bude, H./Otto, C.: Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 122 - 148

- Schubert v., H./Kinzinger, W./Lücke-Janssen, H./Schneider, B./Schrödter, W./Vogelmann, W.: Von der Seele reden. Eine empirisch-qualitative Studie über psychotherapeutische Beratung in kirchlichem Auftrag. Oldenburg 1998
- Schülein, J. A.: Psychotechnik als Politik: Zur Kritik der pragmatischen Kommunikationstheorie von Watzlawick et. al. Frankfurt a. M. 1976
- Schütze, F.: Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. Versuch einer systematischen Überlegung. Unveröffentlichtes Manuskript. Kassel 1985
- Soeffner, H.-G.: Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt a. M. 1986
- Sprondel, W.: „Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W./Gratthoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 140-154
- Sturzenhecker, B.: Reflexivität ist gefordert: Zur professionellen Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit. In: Der pädagogische Blick 4 (1996), H. 3, S. 159-170
- Tausch, R./Tausch, A.: Personenzentrierte Psychotherapie. Göttingen 1985
- Ulrich, D. N. A.: Clinical Method in Applied Social Science. In: Philosophy of Science 16 (1949), S. 246-247
- Vollbrecht, R.: Informations- und Kommunikationstechnologien in der betrieblichen Praxis. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn 2000, S. 247-260
- Walter-Busch, E.: Gemeinsame Denkfiguren von Experten und Laien: Über Stufen der Verwissenschaftlichung und einfache Formen sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion der Wirklichkeit. Leverkusen, Opladen 1994, S. 83-102
- Weber, K.: Produktion, Kontrolle, Verteilung und Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Schweiz. Z.f.Soz. 6 (1980), S. 249-308
- Wirth, L.: Clinical Sociology. In: Am. J. of. Soz. 37 (1931), S. 49-66
- Young, D.: Sociology and the Practicing Professions. In: Am. Soc. Rev. 6 (1955), S. 641-648

Michael Appel

Fremdheit als Problem und Chance in der Biographieanalyse: Die Reflexion eigener Feldforschungserfahrungen mit Hilfe des autobiographisch-narrativen Interviews im Kontext von Studiensituationen¹

Zusammenfassung

In dem Aufsatz wird den Möglichkeiten nachgegangen, eigene Fremdheits- und Feldforschungserfahrungen mit Hilfe des autobiographisch-narrativen Interviews zu reflektieren. Vor dem Hintergrund der biographieanalytischen Rekonstruktion der Fremdheitserfahrung des Autors im Rahmen eines Auslandspraktikums werden sowohl Probleme der Perspektivenbegrenzung in der Feldforschung als auch Chancen der formalen Position des Fremden für die sozialwissenschaftliche Erforschung fremder Sozialwelten thematisiert. Biographische Dimensionen der Fremdheits- und Feldforschungserfahrungen werden dabei ebenso erörtert wie die Erkenntnisressourcen und -barrieren in der ethnographischen Feldforschung sowie ihre methodische Kontrolle.

Abstract

This article deals with the reflection of own experiences of foreignness and field research with help of autobiographical-narrative interviews. The background of the biographical analytic reconstruction of the experience of foreignness of the author based on a traineeship abroad, the margin of the perspective in field research, and chances of the formal position of the alien for the social scientific exploration of the foreign social world will be discussed. Biographical dimensions of the experiences of foreignness and field research will be argued, as well as the cognition of resources and of barriers in the ethnographical field research in addition too their methodical control.

Einleitung

Das Erlernen von ethnographischen Methoden der Sozialforschung ist kein rein kognitiver Vorgang, sondern ist gerade bei angehenden Feldforschern mit biographischen Aspekten der Bewältigung von Identitätsverunsicherungen und – wandlungen verbunden. Bei ihren ersten Feldkontakten machen angehende Feldforscher i.d.R. die Erfahrung der systematischen Verunsicherung ihrer Verhaltens- und Handlungserwartungen. Das „Denken wie üblich“ (Schütz, 1972 a) verliert seine Gültigkeit und es besteht die Notwendigkeit, sich auf neue und

unbekannte Formen der Kommunikation, des Denkens und Verhaltens, der sozialen Organisation etc. einzustellen. Auch im Berufspraktikum – insbesondere in sozialen Handlungsfeldern – hat der Berufsanfänger Probleme des Fremdverstehens zu bewältigen und die Annäherungsprozesse an die ‚fremde Sozialwelt‘ ähneln der in der ethnographischen Feldforschung (vgl. a. Schütze 1994). Der Prozeß, die Sinnhaftigkeit der fremden „Kultur- und Zivilisationsmuster“ (Schütz, a.a.O.) zu verstehen, und die Fähigkeit, sie ethnographisch zu beschreiben, wird auch beeinflußt von den persönlichen und kulturellen Hintergründen des Feldforschers (vgl. z.B. Agar 1996, Dammann 1991). Diese Hintergründe, zu denen auch die biographischen Aspekte der Einsozialisierung in die Forscherrolle zu zählen sind, müssen hinsichtlich ihres Einflusses auf die Wahrnehmung und Interpretation der fremden Welt reflektiert werden.

Die Bedingungen für gelingendes Verstehen fremder Kulturmuster und der methodischen Kontrolle der biographischen Hintergründe des Feldforschers und seiner herkunftskulturell geprägten alltäglichen Annahmen können exemplarisch an der von mir durchgeführten ethnographischen und biographieanalytischen Untersuchung zum Kulturwandel der Otomi-„Indianer“ in Mexiko (Appel 2001) erläutert werden. Ich greife dafür auf eine Fallgeschichte zur Untersuchung des Generationsverhältnisses zwischen der ‚Elterngeneration‘, die zwischen den 1940er und 1950er Jahren geboren wurde, und der ab den 1960er Jahren geborenen ‚Kindergeneration‘ zurück (vgl. ebd., S. 350-353).

Eine Protagonistin schildert in dem mit ihr geführten autobiographischen narrativen Interview den bis in die Erzählgegenwart unversöhnlich gebliebenen Konflikt mit ihrem ältesten Sohn. Der Sohn bricht in der Examensphase sein Studium zum Agraringenieur ab. Er geht eine Partnerschaft mit einer jungen alleinerziehenden Mutter ein, deren Kind wenige Monate alt ist, und die vom Vater des Kindes verlassen wurde. Die Protagonistin ist – auf den ersten Blick auch des hiesigen Alltagsverständnisses – zu Recht sehr enttäuscht über ihren Sohn. Sie hat ihn sowie die älteste Tochter über viele Jahre unter großen persönlichen Opfern unterstützt, um ihnen damit eine weiterführende Schulausbildung und Berufsausbildung bzw. Studium zu ermöglichen. Um kärgliche Zusatzeinkünfte zu erwirtschaften, arbeitete sie von früh bis spät und trug harte Konflikte mit ihrem Ehemann und ihrem Vater aus, die ihr Ziel, den Kindern eine weiterführende Schulausbildung zu ermöglichen, nicht unterstützten. Die älteren Geschwister – insbesondere der Sohn – sollten im Gegenzug dann die Ausbildung der jüngsten Tochter unterstützen. Dieser ‚Lebensplan‘ scheiterte nun mit dem Studienabbruch des Sohnes.

Rätsel gab jedoch die sehr unversöhnliche Haltung der Protagonistin ihrem Sohn und vor allem seiner jungen Frau gegenüber auf, welche sie als Hauptverantwortliche für den selbst initiierten Beziehungsabbruch und das Scheitern ihres ‚Lebensplanes‘ verantwortlich machte. Ihre heftige Reaktion entzieht sich zunächst deshalb dem Verständnis des kulturfremden Forschers, weil sie der glaubwürdigen Selbstdarstellung im Hauptteil der lebensgeschichtlichen Erzählung widerspricht. Die Protagonistin erkämpfte sich gegen den Widerstand ihres Vaters und später ihres Ehemanns einen eigenen Verselbständigungs- und persönlichen Entwicklungsprozeß, in welchem sie sich zu einer wichtigen lokalen Aktivistin in kirchlichen und nicht-staatlichen Bildungs- und „Entwicklungs“-

Projekten entwickelte. Sie zeichnet sich in ihrer Arbeit als besonders weltoffen, experimentierfreudig und in hohem Maße selbstreflexiv aus. Ihre besondere Qualität ist, daß sie ihre eigenen Leidenserfahrungen lebensgeschichtlich so aufgearbeitet hat, daß sie die ‚Lehren‘ daraus auch auf gemeinschaftliche Probleme übertragen kann – insbesondere auch zur Übernahme der Perspektive anderer ‚unterdrückter‘ Frauen. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Gewalterfahrungen in der Ehe und der langjährigen Situation, quasi als alleinerziehende Mutter gelebt zu haben (ihr Mann kümmerte sich nicht um die Familie und hatte andere Frauenbeziehungen, ohne sich aber ‚offiziell‘ getrennt zu haben), engagierte sie sich auch für junge Frauen in ihrem Dorf, die in einer ähnlichen Lage waren. Auch das Problem der Übertragung von Lebensentwürfen durch die Eltern auf die Kinder ist ihr aus eigener leidvoller Erfahrung bekannt und für ihre eigene Lebensgeschichte bewußt. Warum kann sie diese Kenntnisse und Kompetenzen nicht auf den Mutter-Sohn-Konflikt übertragen und fällt in diesem Zusammenhang in Handlungsmuster zurück, die sie für sich schon überwunden hatte?

Die Frage provoziert natürlich sofort pseudo-psychologische bzw. aus der eigenen biographischen und Alltagserfahrung begründeten Erklärungsmuster. Aufklärung und Überprüfungsmöglichkeiten der Vorannahmen brachten jedoch erst die rigorose Analyse unterschiedlicher empirischer Materialien und ihre Triangulierung.

- a) Die Analyse des autobiographisch-narrativen Interviews brachte die eminente lebensgeschichtliche Bedeutung des ‚Lebensplanes‘ der schulischen Bildung der Kinder, des damit erhofften sozialen Aufstieges und des geschwister-solidarischen Verkettungsmechanismus der Unterstützungsleistungen ans Licht. Mit dem generationsübergreifenden Handlungsschema beabsichtigte die Protagonistin auch, daß ihr Kinder gewissermaßen stellvertretend die ihr verwehrt gebliebenen Bildungs- und sozialen Aufstiegsmöglichkeiten erlangen.
- b) Die Analyse des autobiographisch-narrativen Interviews mit dem Sohn bestätigte die bereits in der Biographieanalyse des Interviews mit der Mutter aufgestellte Hypothese, daß sich der Sohn in einer biographischen Dilemmasituation befand – nämlich im Widerstreit der moralischen Verpflichtung der Mutter gegenüber und dem Bedürfnis, dem ‚aufoktroierten‘ Lebensplan der Mutter zu entgehen und sein ‚eigenes Leben zu leben‘. Aus der Perspektive und vor dem Erfahrungshorizont des Sohnes sind zudem im Gegensatz zur Mutter die ‚Versprechen der Modernisierung‘ (hier: daß Bildung sozialen Aufstieg garantiert) nicht realitätskonform.
- c) Der enge und länger andauernde Kontakt des Feldforschers mit der Protagonistin und ihrer Familie im Rahmen der Feldforschung erlaubte es zudem, das Reden über die interessierenden Handlungskontexte und den zu beobachteten Vollzug der entsprechenden Aktivitäten vergleichend zu überprüfen. Im übrigen war für das Führen und die Analyse der biographischen Interviews die einschlägige Feldkenntnis auf der Grundlage einer längerfristigen (hier: einjährigen) Feldforschung unabdingbar.²
- d) Weitere Interviews mit Müttern und Vätern aus der oben definierten ‚Elterngeneration‘ und Erwachsenen aus der nachfolgenden ‚Kindergeneration‘ brachten die Erkenntnis, daß der oben beschriebene intergenerationelle Ver-

kettungsmechanismus eine übliche Strategie der sog. ‚mittleren Generation‘ ist, die ihnen selbst verschlossen gebliebene Möglichkeiten der Bildung und des sozialen Aufstiegs stellvertretend den eigenen Kinder zu eröffnen. Der Vergleich der Interviews aus der Befragten aus der ‚mittleren Generation‘ legte zudem eine besondere ‚Handschrift‘ von unter großen Opfern betriebenen Individualisierungsprojekten offen, welche es dieser Generation besonders schwierig macht, sich in die Lage der nachfolgenden Kindergeneration zu versetzen.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß mit dem skizzierten Vorgehen, biographische Hintergründe des Feldforschers und seiner herkunftskulturell geprägten alltäglichen Annahmen sowie entsprechende Verzerrungen bei der Datenanalyse methodisch kontrolliert werden können. Das hier geschilderte Vorgehen ist jedoch sehr aufwendig und zeitintensiv und somit nur in längeren Forschungsprojekten zu realisieren. In kürzer bemessenen Vorhaben oder in solchen, wo die Handlungsaufmerksamkeit nicht ausschließlich auf dem Fremdverstehen beruht (z.B. im Rahmen sozialer Tätigkeiten) – insbesondere in Anfängersituationen (z.B. Berufspraktikum oder erste Feldforschung im Rahmen des Studiums) – ist die Gefahr, theoretische, persönliche und alltagsweltliche Voreingenommenheiten nicht ausreichend zu reflektieren und zu kontrollieren, besonders groß. Hier spielen auch die mit jeder Feldforschung verbundenen Phänomene des Kulturschocks und der „Identitätsveränderungen“ beim Forscher eine entscheidendere Rolle als bei erfahrenen Feldforschern. Die Schwierigkeiten im Prozeß des Fremdverstehens können also besonders gut an der Rekonstruktion von „Anfängerversuchen“ herausgearbeitet werden.

Ausgehend von der Aufarbeitung meiner eigenen Fremdheits- und Feldforschungserfahrung im Rahmen eines studentischen Auslandspraktikums (vgl. Appel 1990) soll in diesem Aufsatz der Möglichkeiten zur Reflexion von Feldforschungserfahrungen bzw. von Praktikumserfahrungen im fremdkulturellen Kontext mit Hilfe des autobiographisch-narrativen Interviews nachgegangen werden. Der Rückgriff auf die Reflexion meiner Fremdheitserfahrung als Student eignet sich gerade deshalb für diese Beschäftigung, weil die Aufarbeitung in der Diplomarbeit (ebd.) den Prozeß vom „naiven“ Eintauchen in eine fremde Sozialwelt mit all seinen Fallstricken und Versuchungen hin zur methodisch abgesicherten Fremdheitserfahrung nachzeichnet. Auch die Probleme und Chancen der sozialen Position des Fremden im Verstehensprozeß können in diesem Zusammenhang gleichsam erfahrungsbezogen erörtert werden.

Bei dem Auslandspraktikum handelte es sich um die Mitarbeit in einer kleinen peruanischen Bildungseinrichtung im Rahmen meines Sozialwesenstudiums an der Gesamthochschule Kassel. Die regierungsunabhängige Bildungseinrichtung begleitete und unterstützte die Selbstorganisationsbemühungen der Einwohner der Elendsviertel (Barrios Populares) der Stadt Cuzco/Peru mit Hilfe von Rechtsberatungen, Bildungsangeboten und Projekten im Bereich der Gesundheitsvorsorge und des Kleingewerbes. Meine Aufgabe als Praktikant war es, zusammen mit einer peruanischen Kollegin eine sozialwissenschaftliche Studie über die Formen der Selbstorganisation der Jugendlichen in den Barrios Populares von Cuzco durchzuführen und auszuwerten. Im Zuge der Untersuchung

bekam ich auch näher Kontakt mit jugendlichen Aktivisten, die nur wenig jünger waren als ich. Mit einigen freundete ich mich an und wurde von ihnen in die mir fremde Welt der cuzquenischen Barrios eingeführt. Der damit angestoßene Enkulturationsprozeß stand dann aber nur mittelbar in Beziehung zur Jugenduntersuchung, die auf „klassische“ sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden (hypothesenprüfende Befragungen) ausgerichtet war. Bei der Abfassung des Untersuchungsberichtes in Peru konnte ich gleichwohl auf die parallel gemachten Erfahrungen in den Barrios Populares zurückgreifen, was mir die Integration der teilweise unzusammenhängenden Informationen aus den durchgeführten Befragungen erleichterte. Nach meiner Rückkehr machte ich jedoch die überraschende und leidvolle Erfahrung, meine gewonnenen Erkenntnisse über die soziale Welt der Jugendlichen in Peru nicht oder nur sehr begrenzt an meine hiesigen Gesprächspartner vermitteln zu können. Wie sich herausstellte, fiel es mir sehr schwer, einen reflexiven Standpunkt zu den im Auslandspraktikum gewonnen Erfahrungen und Erkenntnissen zu entwickeln. Dies sollte mir erst wieder im Zuge der Auswertung eines autobiographisch-narrativen Interviews zum Auslandspraktikum, das mit mir geführt wurde, gelingen. Das Interview wurde etwa ein Jahr nach der Rückkehr von einem mit der Methode vertrauten Jugendforscher mit mir geführt. Das von mir verschriftlichte Interview konnte ich im Rahmen des damaligen Forschungskolloquiums für qualitative Sozialforschung Fritz Schützes an der Gesamthochschule Kassel auswerten. Zwar ermöglichten mir die zeitliche Distanz zu dem Auslandspraktikum und die Textform der biographischen Erzählung über diesen Lebensabschnitt zuallererst die Einnahme eines analytisch distanzierten Standpunktes. Die Form der diskursiven und multiperspektivischen Interpretation, d.h. die phantasierende und argumentative Übernahme der einzelnen Interaktionsstandpunkte im Interviewtext durch die Teilnehmer/innen der Forschungswerkstatt³, erweiterte und erleichterte meine dennoch weiterhin begrenzten Möglichkeiten der Reflexion der Praktikums- und Feldforschungserfahrung.

Nachfolgend soll zunächst näher darauf eingegangen werden, wie mit Hilfe des autobiographisch-narrativen Interviews die eigene Erfahrung kultureller Fremdheit thematisiert und reflektiert werden kann.

1. Die Biographieanalyse im Stile des autobiographisch-narrativen Interviews als adäquates Medium zur Reflexion von Fremdheits- bzw. Feldforschungserfahrungen

a) Die Probleme, denen sich die Reflexion von Feldforschungs- und Berufspraktikumserfahrungen zu stellen hat

Es ist schon angedeutet worden: Der angehende Feldforscher ist herausgefordert, sich mit „Haut und Haar“ dem Fremden auszusetzen. Er muß – bildlich gesprochen – die eingetretenen Pfade verlassen, die bis dahin selbstverständlich gehandhabten Koordinaten im sozialen Leben in Frage stellen und sich auf Neues einlassen, um die fremden Lebenszusammenhänge zu verstehen. Die Suche nach Neuem, das Heraustreten aus Alltagsverpflichtungen und institutionelle Erwartungsfahrplänen i.S. eines biographischen Moratoriums gilt in der Biographieanalyse als wichtiger Resonanzboden für Wandlungsprozesse der Selbstidentität – biographische Umstände, die gerade auch von Reisenden und Auswanderern intuitiv gesucht werden (vgl. Schütze 1981, 1991). Auch die Reflexion der Fremdheitserfahrung im Zuge von Enkulturationsprozessen hat mit den biographischen Prozessen der Identitätsveränderung zu rechnen. Nun sind aber diese Identitätsveränderungsprozesse nicht als geordneter und sukzessiver Prozeß der Kompetenzerweiterung zu verstehen. Sie sind vielmehr von Verunsicherungen und Rückschlägen begleitet und können auch in biographische Verlaufskurven umschlagen (vgl. z.B. Riemann/Schütze 1991 zur Lebensgeschichte einer Einwanderin in die USA). Angesichts meiner Unfähigkeit zur Reflexion und angemessenen Darstellung der in der Fremde gemachten Erfahrungen nach der Rückkehr geriet auch ich seinerzeit in eine biographische Phase, die von Ernüchterung und Niedergeschlagenheit gekennzeichnet war.⁴

Ein Erklärungsansatz für das Vermittlungsproblem ist, daß dem Feldforscher oft relevante Dimensionen seiner Interaktion mit „den anderen“ und mithin seines Lernprozesses gewissermaßen aus seinem Blickfeld geraten bzw. seine Perspektive begrenzt ist. Hughes (1971, in: Schütze 1987) spricht in diesem Zusammenhang vom Dilemma der existentiellen Verwobenheit des Feldforschers in das ihn interessierende Interaktionsfeld der fremden Gruppe. Die existentielle Verwobenheit schränkt den analytischen Blick auf die zu untersuchende fremde Welt ein. Die Perspektive des Feldforschers bleibt mithin auf seinen Geichts- und Handlungskreis begrenzt. Um die notwendige analytische Distanz weiterhin wahren zu können, fordert Hughes die beständige Reflexion der Perspektivenbegrenzung ein. Diese reflexive Haltung im Feldforschungs- oder auch Praktikumsprozeß fällt jedoch nicht nur dem „Novizen“ schwer, geht es doch zunächst darum, die Annäherung an die „fremde Sozialwelt“ zu gestalten, welche wesentlich mit dem Aufbau von Vertrauensverhältnissen zwischen dem Feldforscher und Mitgliedern der ihm fremden Gruppe besteht. Zunächst ist ein Eintau-

chen in die fremde Sozialwelt gefordert mit dem Ziel, diese „mit den Augen des anderen“ zu verstehen (vgl. Koepping 1987). Je nach dem Grad der Nähe und forschungsethischer Leitvorstellungen von Engagement und dialogischer Partnerschaft (vgl. Koepping a.a.O.) wird jedoch gerade in der Anfangsphase die Reflexion der damit verbundenen Perspektivenbegrenzungen bewußt vernachlässigt.

Hintergrund ist die methodische Forderung, im Prozeß des Fremdverstehens einen unvoreingenommenen Blick zu entwickeln und die eigenen alltagsweltlichen und forschungstheoretischen Vorannahmen einzuklammern (vgl. z.B. Lanfranchi 1994 mit Bezug auf Gadamer 1975). Gefordert ist also – wie bereits angesprochen – eine Haltung der Offenheit, die Bereitschaft, sich verunsichern zu lassen, um auch das „Unvorhergesehene“ und das „Unvertraute“ in Blick zu bekommen.

Verstehen setzt jedoch auch eine gewisse Verwandtschaft zwischen Auslegendem und Auszulegendem voraus. Es geht hier um die alte Grundannahme der ethnographischen Forschung, daß alle menschlichen Äußerungen auf der Basis gemeinsamen Menschseins grundsätzlich verständlich sind. In der interkulturellen Hermeneutik stellt die „existentielle kulturelle Erfahrung“ diesen notwendigen „traditionsstiftenden Zusammenhang“ her (vgl. Stagl 1981, S. 280f.).

Bei meiner ethnographischen Annäherung an die mir fremde Welt der peruanischen Barrios Populares zum Zwecke der Durchführung einer Jugenduntersuchung handelte es sich aber nicht um eine geplante Feldforschung unter dem Selbstverständnis des ethnographischen Fremdverstehens. Im Rahmen des eher „naturwüchsigen“ Prozesses des Fremdverstehens im Verlauf des Praktikums und der in dieses eingebetteten Jugenduntersuchung vollzog sich die Herstellung des traditionsstiftenden Zusammenhangs als ‚Suche nach Gemeinsamkeiten‘. Diese dienten aber gleichsam als unhinterfragter Orientierungspunkt für die Verständigung und nicht als Ausgangspunkt für ein Fremdverstehen i.S. der kritischen Überprüfung des vermeintlich Verstandenen an der weiteren Erfahrung mit dem Fremden.

Daß sich der Pol der notwendigen Distanzierung, der reflektierenden Außen-schau im Verlaufe der Feldforschung auflöst und es zu verklärten Sichtweisen der fremden Sozialwelt kommt, welche die systematische Verstehensdistanz ignorieren und fälschlicherweise selbstverständliches Verstehen unterstellen, ist jedoch auch in der einschlägigen Fachliteratur beschrieben. Bekannte Phänomene sind das „going native“ (als Aufgehen in der fremden Sichtweise, ohne das Verstandene für Dritte bzw. für die eigene Gruppe rückübersetzen zu können, vgl. Aoki 1992) und die „Nostrifizierung“ (als „Aneignung des anderen nach dem eigenen Maß“, vgl. Matthes 1992).

Im Zuge meiner eigenen Erfahrung einer ‚naturwüchsigen‘, d.h. nicht als solche systematisch angegangenen und geplanten Feldforschung machte ich die Erfahrung, daß mir das je Spezifische der fremden Welt im Zuge meines Vertraut-werdens mit ihr (z.B. durch den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen) immer mehr aus dem Blick geriet. Dies mündete zunächst in die Unfähigkeit, über das Erfahrene zu kommunizieren. Die ethnographische Beschreibung konnte mit Gadamer (1975) deshalb nicht gelingen, weil „die Sache selbst“, d.h. der Gegenstand des Verstehensprozesses, aus dem Blick geraten war. Die ethnographische Annäherung schien bei einem intuitiven Sich-einfühlen und dem Verstehen-wollen stehen geblieben zu sein.

Die Reflexion von Feldforschungserfahrungen sollte – wie oben ausgeführt – gerade im Falle von „Novizen“ auch die Verwobenheit in soziale und biographische Prozesse rekonstruieren: biographische Prozesse des Identitätswandels sollten ebenso berücksichtigt werden wie soziale Prozeßstrukturen innerhalb von Interaktions- und Projektgeschichten. Ist die Außenperspektive in der Feldforschung wie im vorliegenden Fall verloren gegangen, muß es außerdem gelingen, sie nachträglich wieder herzustellen. Solch komplexen Anforderungen an die sozialwissenschaftliche Rekonstruktion von sozialen Prozessen wird die Biographieanalyse im Stile des autobiographisch-narrativen Interviews gerecht. Auf dessen Möglichkeiten des (hier: nachträglichen) methodischen Fremdverstehens soll nun eingegangen werden.

b) Die Möglichkeiten des autobiographisch-narrativen Interviews zur Reflexion von Erfahrungen des Berufspraktikums mit Feldforschungscharakter

Das Problem, nach der Rückkehr aus dem Auslandspraktikum keine angemessene ethnographische Beschreibung über die Jugendlichen in den Barrios Populares (Elendsviertel) von Cuzco/Peru anfertigen zu können, ging in erster Linie zurück auf das Auseinanderfallen von Wissen und Erfahrung. Das erworbene und in einem spanischen Abschlußbericht formulierte Wissen über die Lebenssituation der Jugendlichen in den Barrios Populares und ihre Selbstorganisationsbemühungen war sozusagen nicht mehr anschlussfähig an den Erfahrungszusammenhang meiner ethnographischen Annäherung an die Welt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

„Ich kam hinterher hier dann auch total ins Rotieren, totale Talfahrt gehabt, weil ich nichts erzählen konnte. Was die Leute, erzähl doch mal, was war denn da (?)“ (S. 28/26-30) Noch in der Erzählgegenwart des autobiographischen Interviews mißlingt der Versuch, die Zusammenhänge der „Heimkehrer-Depression“ analytisch zu durchdringen: „Da hab ich mir, das war denn so’n großer Konflikt als ich jetzt zurückkam (...) Wo ich mir dann so vorkam, was haste gemacht? Du warst weg, ne (?) und du hast nichts mitbekommen anscheinend, hast ignorant gelebt. Und das stimmt nicht irgendwie, das stimmt irgendwie nicht.“ (S. 29/5-15)

Die gängigen Darstellungsformen wie komprimierte Erfahrungsberichte und themenbezogene Abhandlungen über die Untersuchungsgegenstände behalten die Trennung zwischen Einkulturationserfahrung und Wissensvermittlung bei und erfordern darüber hinaus die distanzierte Gesamtschau und Auswahl der wichtigsten Ereignisse sowie die theoretische Aufarbeitung des Untersuchungsgegenstandes. Fehlt aber, wie oben dargestellt und in meinem damaligen Fall, die dafür notwendige analytische Distanz zur ertragreichen, erfahrungsgesättigten Erfüllung der genannten Darstellungsformen, bietet sich das autobiographisch-narrative Interview als Darstellungsmedium an. Es erlaubt die alltags-sprachliche Darstellung des Erlebten aus dem Stegreif und entlastet auf diese Weise von einem behindernden „Theoriedruck“. Ist die Erzählaufforderung ein-

mal ratifiziert und überläßt sich der Erzähler dem erinnerten „Erfahrungsstrom“, werden die Zugzwänge des Kommunikationsschemas des Erzählung in Gang gesetzt (vgl. Schütze 1989). Selbst unklare und ungeordnete Ereignisse und Erfahrungen können somit zur Darstellung gebracht werden. Das Ausgehen vom Zeitfaktor (d.h. dem zeitlichen Ablauf als roten Faden zur Darstellung der Fremdheitserfahrung) ermöglicht die Gestaltung einer Gesamtansicht, die auch mit Beschreibungspartien kombiniert werden kann, welche Aufschluß über den „jeweils gegebenen Zusammenhang der Wirklichkeitssubstrate hinter denselben“ geben können (vgl. Stagl a.a.O., S. 289)⁵.

Die Auswertung des Interviewtextes meiner damaligen Feldforschungserfahrung mit den einschlägigen Analyseprozeduren des autobiographisch-narrativen Interviews (Schütze 1989) ermöglichte die Rekonstruktion des Feldforschungs- bzw. Praktikumsprozesses als Enkulturationsprozeß mit den darin verwobenen biographischen und sozialen Dimensionen. Ein zentrales Ergebnis der formalen Textanalyse des mit mir geführten autobiographisch-narrativen Interviews war die Identifizierung von zwei unterschiedlichen Erzählebenen. So konnte die Erzählkette zur Darstellung der Enkulturationserfahrung im Zuge der wechselseitigen Annäherung an eine Clique junger Erwachsener und insbesondere an deren „Anführer“, einen jungen Studenten, der sich besonders für die sozialen Belange seines „Barrios“ engagierte, identifiziert werden. Sie stand derjenigen des Untersuchungsprozesses gegenüber, welcher unter dem Thema „Die Lage der Selbstorganisation der Jugendlichen in den Barrios Populares“ als Praktikumsarbeit zwischen mir und der privaten Sozial- und Bildungseinrichtung vereinbart worden war.

Die Gegenüberstellung des „naturwüchsigen“ Prozesses der ethnographischen Annäherung und der Praktikumsarbeit der Jugenduntersuchung wird bereits zu Beginn der Erzählung zum eigentlichen Praktikumsaufenthalt eingeführt:

„Und eh gut, dann fing das für mich auch an, Literaturstudium. Eh da war ich kaum 'ne Woche da, mein Gott das kann es doch nicht sein, ne (?) Jetzt hängste hier zwar rum, machst die Bürozeiten mit von morgens neun bis mittags, natürlich schön lang Siesta, Mittagspause, toll, klasse, aber dann wieder nachmittags bis abends, ne (?) Und ich wollte, meine Absicht war, ich wollte die Barrios kennenlernen. Ich wollte die Leute kennenlernen, ne (?) Und ehm dann drängte ich schon immer 'nen bischen darauf.“

Und dann kamen dann allerdings Dirigentes, also so, das sind so Jugendgruppenleiter oder andere Führer in Basisorganisationen, die einen ganz guten Kontakt zum Centro hatten, kamen rein und so erste Annäherungsversuche, na hallo und so.“ (S. 7/10-27)

Die Gegenüberstellung der beiden Erfahrungsebenen wird besonders deutlich im Zuge der Darstellung eines Schlüsselerlebnisses der Begegnung mit jungen Erwachsenen während einer Veranstaltung des „Centros“ (der Bildungseinrichtung) im Gemeinschaftshaus eines Barrios:

„Und so trafen wir uns und tauschten uns aus, ja gemeinsame Interessen, Musik zum Beispiel, und ja erzähl doch mal, wie ist es bei euch, also wie es bei mir ist, Deutschland und so, und so kamen wir ins Gespräch.“ (S. 8/22-29)

Diese Erfahrung, die sehr positiv bilanziert wird: „Da war ich natürlich ziemlich zufrieden, das machte mich natürlich dann glücklich. So erst mal, endlich, son Gefühl, na jetzt passiert mal was.“ (S. 8/29-31) wird auf der Erzählebene klar in Kontrast zum Un-

tersuchungsprozeß gestellt: „Und die ganze theoretische Arbeit, die Schwierigkeiten machte, weil wir saßen dann da und dann wurde uns gesagt, na dann macht doch mal einen Untersuchungsplan“ (S. 8/31-35).

Die Erzählketten verlaufen über weite Strecken des Interviews parallel und unabhängig voneinander, bis sie im Zusammenhang mit der Abfassung des Forschungsberichtes in Peru zeitweise miteinander zur Deckung gelangen, um dann wieder – nach der Rückkehr – auseinanderzufallen.

Die Verzahnung des Enkulturations- und des Untersuchungsprozesses wurde zuallererst von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, mit denen ich engere persönliche Kontakte bis hin zu Freundschaften pflegte, hergestellt. So griff der „Kopf“ der Jugendclique, „J.“, mit dem ich eine engere freundschaftliche Bande bis hin zum Austausch sehr persönlicher Erfahrungen aufbaute und der sich gewissermaßen zum Sachwalter und Mittelsmann für meinen Enkulturationsprozeß machte, in den Forschungsprozeß ein. Er wies mich darauf hin, daß das eingeschlagene forschungspraktische Vorgehen (anhand eines deduktionslogisch erstellter Leitfragenkatalogs) die geplante Auseinandersetzung mit den Fragen nach den Lebensverhältnissen, Schwierigkeiten sowie individuelle und kollektive Strategien ihrer Bearbeitung eher behindern als befördern würde. Die Diskussion der von mir eingebrachten Themen wurde daraufhin unter der Regie „J.’s“ in wechselnder Gruppenzusammensetzung diskutiert.

„Und so entwickelte sich dann in einer Kleingruppe, die dann immer wechselte auch mit den Teilnehmern, da waren auch Mädchen und Frauen dabei (...) Wir hielten uns schon an die vorgegebenen Stränge sozusagen, aber anhand derer entwickelten sich Gespräche. Und das hat auch den Leuten Spaß gemacht dann. Weil, da haben sich auch wirklich mal über eigene Probleme selber unterhalten können.“ (S. 20/25-33)

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen konnten also die aus ihrer Sicht relevanten „Lebensweltausschnitte“ und Probleme benennen und diesbezüglich ihre eigene Bedeutungszuschreibungen entwickeln. Diese zusätzlichen Informationen über die wichtigen Themen für die Jugendlichen und ihr Zusammenhang zu den für die Untersuchung relevanten Fragestellungen beförderten schließlich beim Praktikanten die Verzahnung der ethnographischen Annäherung und der Interpretation der Daten aus der Jugenduntersuchung. Formaltextlich kommt es in diesem Darstellungszusammenhang schließlich zur Koinzidenz der beiden Erzähllinien:

„Und dann bekam ich auch so’n Zusammenhang plötzlich. Die ganzen Bruchstücke, die wir da rein bekamen von den anderen Seiten – die Leute, die sich strikt an den Fragebogen gehalten haben, zu denen wir aber nicht das Verhältnis hatten, mit denen so Gespräche zu führen – das fügte sich zusammen und so ein Bild erschloß sich. Dann auch was man, eh was ich dann so erlebt habe im Alltag dort oder in anderen Gesprächen. So kam ich, kam es natürlich sel/mal zu Gesprächen mit Leuten, so zwanglos, wo dann auch natürlich so Sachen, Alltag thematisiert wurde oder Problembereiche, ne (?) Was so kleine Diebstähle oder so was anbelangt, ne (?)“ (S. 21/13-25)

Der auf Spanisch verfaßte Endbericht gibt Auskunft über die soziale Lage der Jugendlichen aus den „Elendsvierteln“ Cuzcos, ihre ökonomische, soziale und kulturelle Ausgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft, Generations- und Kulturkonflikte in den Herkunftsfamilien und den Barrios sowie die entsprechen-

den individuellen und kollektiven Bearbeitungsstrategien der Jugendlichen. Die Abfassung war zwar nur möglich vor dem Hintergrund der erworbenen „Feldkenntnis“. Diese „ethnographischen Kenntnisse“ waren jedoch auch sehr von meinem „Gewährsmann“ J. geprägt. Dabei spielte nicht das möglich Problem der „Objektivität“ der Informationen eine Rolle.⁶ Vielmehr spielten forschungsethische bzw. Probleme der Vertraulichkeit von Informationen eine wichtige Rolle dafür, daß ich bereits während des Praktikumsaufenthaltes zwischen persönlicher Beziehung einerseits und Praktikumsarbeit (die Jugenduntersuchung) andererseits unterschied und diese voneinander abgrenzte. Diese Trennung entwickelte ich auch gewissermaßen als Gegenstrategie zu den Auswirkungen der zwischen mir und der Praktikumsinstitution sowie meiner peruanischer Kollegin unzureichend aushandelten Untersuchungsziele sowie der unklaren Rollendefinition der Beteiligten.

„Ich stand fast alleine dort. Ich hab das beschrieben mit dem Centro, da bekam, kam kaum Unterstützung aus eh ja verschiedenen Gründen. Eh die/der Austausch mit der Kollegin funktionierte nicht. Die Kollegin selber war nicht gerade, eh was eh in der Sache auch drin oder weiter oder wie kann man das sagen (?) steckte da nicht so drin, ne (?) (...) Und ich eh das Wichtige, immer wieder eh habe ich mich auf das Wichtige zurückbezogen, was für mich war, ich möchte mit den Leuten Kontakt haben, ich möchte eh ja mit ihnen diskutieren, sie verstehen, mit ihnen zusammen was machen.“ (S. 29/27-41)

Diese Trennung wurde trotz der produktiven Überschneidung von „naturwüchsiger ethnographischer Erkundung“ und „Jugenduntersuchung“ im Kern nicht überwunden:

„Also ich kam dann irgendwann zu dem Punkt, daß ich auch diese Untersuchung – zwar immer wieder eh für mich trennte – aber sie doch insofern zu meiner Untersuchung machte, als daß ich dann bei der Abfassung, und als es dann daran ging das in irgendwie in `ne Form zu bringen, eh gerade darauf zurückgeworfen war, eh gerade darauf zurückgreifen mußte, und es nur so darstellen konnte, wie ich es hatte verstehen können durch diese persönlichen Beziehungen.“ (S. 30/22-32)

Die Trennung wurde dann nach der Rückkehr wieder virulent. Erst die Auswertung der Praktikumserfahrung auf der Grundlage des autobiographisch-narrativen Interviews ermöglichte dann die produktive Reflexion der bis dahin nicht befriedigend zu kommunizierenden Lernprozesse als Enkulturations- und als Forschungsprozeß und damit die Auflösung des prägendsten Motivs der „Heimkehrer-Depression“.

Die Biographieanalyse ermöglichte aber auch ausgehend von der Rekonstruktion der selbst erlebten Erfahrung als Fremder in einem Forschungs- und Bildungsprojekt, die eingehende Beschäftigung mit der sozialen Figur des Fremden in der Feldforschung im Allgemeinen und Handlungsprojekten der Educación Popular im Besonderen. Darauf soll nun näher eingegangen werden.

2. Zur sozialen Figur des kulturfremden Forschers und der entsprechenden Probleme und Chancen kultureller Fremdheit für den Erkenntnisprozeß

Bei der Fremdheitserfahrung in meinem Auslandspraktikum handelte es sich – wie gesagt – um eine „naturwüchsige“ ethnographische Vorgehensweise zur Erschließung der für mich fremden Zivilisations- und Kulturmuster in den Barrios Populares der Stadt Cuzco in Peru. Das heißt, die Kontaktaufnahme zu den peruanischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die Teilnahme an ihren Aktivitäten war nicht als ethnographische Feldforschung geplant. Den Handlungsrahmen gab vielmehr das Bildungskonzept der Educación Popular ab, das auf die Unterstützung von Selbstorganisations- und Bildungsprozessen der „unterdrückten“ (ökonomisch, sozial und politisch randständigen bzw. ausgegrenzten) Bevölkerung abzielt. Wichtige Handlungsmaximen sind die Solidarität mit und das soziale Engagement für die Armutsbevölkerung der (oftmals studierten und aus der Mittelschicht stammenden) Bildungsarbeiter, welche im Idealfall mit dem Mittun im Alltag und der Teilnahme an den „sozialen und politischen Kämpfen“ verbunden ist. Die Zielrichtung meiner ethnographischen Annäherung war, in diesem sozialen Kontext als Kulturfremder handlungsfähig zu werden. Mit Schütz (1972 a, S. 54-55) war ich also in der Position eines „Handelnden in der sozialen Welt“, der am Kennenlernen von handlungsrelevanten Ausschnitten der ihm fremden sozialen Welt interessiert ist. Die erworbenen Kenntnisse organisiert dieser „nicht in Begriffen eines wissenschaftlichen Systems, sondern in Begriffen der Relevanz für seine Handlungen“. Die oben angeführte Gefahr des Verlustes der analytischen Distanz zum Erkenntnisgegenstand (dem Verstehen der fremden Kultur) und der eigenen Perspektivenbegrenzung als teilnehmender Beobachter ist unter solchen Bedingungen selbstverständlich noch größer als in geplanten Feldforschungsprozessen. Obwohl es sich also „nur“ um eine „naturwüchsige“ Feldforschung handelte, ermöglichte die Rekonstruktion der Praktikumserfahrungen mit Hilfe des autobiographisch-narrativen Interviews dennoch das Herausarbeiten von zentralen Aspekten der sozialen Figur des kulturell Fremden und der entsprechenden Chancen und Probleme des Fremdverstehens.

Die Interviewerzählung beinhaltet die Darstellung der Zusammenarbeit mit der peruanischen Kollegin, die auch an der Erstellung der sozialwissenschaftlichen Studie über die Barrio-Jugendlichen beteiligt war. Die formale Position des Fremden konnte deshalb u.a. im Vergleich der zum Teil unterschiedlichen Vorgehensweisen bestimmt werden.

Meine Kollegin, „P.“, war in Cuzco geboren und aufgewachsen und stammte aus einer recht wohlhabenden und angesehenen Familie. Sie hatte aber keine „intimere“ Kenntnis der städtischen Elendsviertel „und hatte offensichtlich Schwierigkeiten, einfach so in das Barrio zu gehen, Kontakt zu den Leuten zu haben.“ (S. 13/22-25) Ihr Zugang zu der „Armutsbevölkerung“ der Stadt war eher politisch motiviert. Sie war der linksintellektuellen Szene der Stadt zugehörig, die ihr Engagement in den Elendsvierteln der Stadt immer auch in dem größeren Zusammenhang nationaler politischer Veränderungen sah.

Am Beispiel meiner Kollegin P. kann die Gefahr der Nostrifizierungsbemühungen, welche auch die peruanische Mittelschichtskultur im Allgemeinen betrifft, erläutert werden. So setzten P. und die anderen Angehörigen der linksintellektuellen Szene die Lebensverhältnisse bzw. das, was die Menschen in den Barrios bewegt, ihre (Veränderungs-) Wünsche und Hoffnungen als bekannt voraus. Dies basierte auf der Unterstellung der kulturellen Homogenität („Wir sind alle Peruaner“) und auf die Unterstellung der angemessenen, d.h. die „wahren“ Bedürfnisse der Armutsbevölkerung erfassenden und zur Geltung bringenden politischen Bildungstheorie und –arbeit der sog. Educación Popular oder anderer marxistisch orientierter politischer Theorien („objektive Klasseninteressen“).

Meine Kollegin sah es also nicht als problematisch an, die Elendsviertel ihrer Heimatstadt und die dortige Bevölkerung nicht näher kennengelernt zu haben. Deutlich wurde aber weiterhin, daß ihr Bild der Barrios und der dortigen Bewohner von Aktortypisierungen aus dem Common-Sense-Verständnis geprägt waren („gefährliche Barrios“/„Kriminalität“), welche ihre Kontaktaufnahme auch mit der Zielgruppe der Untersuchung behinderten:

„Und wir waren dann mal auch ein, zwei Mal dort, dann später mal. Sie hatte echt Schiß, ne (?) (...) Ich mußte sie dann/sie guckte dann immer so, eh na ja, ich wußte halt, gut ich bin jetzt hier bekannt und der Weg den ich jetzt gehe, die Leute kennen mich und so. Da wird das/is das soweit in Ordnung, ne (?) Da gucken vielleicht immer noch Leute schräg, aber man kennt mich, ne (?) Und sie ka/hatte das Gefühl nicht, weil sie diese Auseinandersetzung natü/oder diesen Zugang überhaupt nicht hatte, ne (?)“ (S. 14/5-18)

Die – intuitiv – vorgenommene Distanzierung P.'s von der „Welt der Barrios“ führte schließlich zu einer Beeinträchtigung der – von ihr gar nicht als solche wahrgenommenen – interkulturellen Kommunikation zwischen ihr und den ‚Untersuchungsobjekten‘.⁷ Die an einem Austausch interessierten Jugendlichen äußerten sich darüber enttäuscht:

„(...) die P. und so, warum kommt die nicht mal. Eh dann auch `ne Kritik und so, ne (?) Daß sie nicht mal selber kommt. Dann so `ne Vorstellung, du kannst doch mit den Männern und Jungs eh mal eher unterhalten. Warum geht sie denn nicht mal auf die Mädels da zu, ne (?) Wieso macht se das nicht, ne (?) Da waren sie so'n bisschen sauer.“ (S. 21/32-38)

Im Vergleich zu meiner Kollegin P. erwies es sich die auf meiner Seite für den Ablauf der Untersuchung nachteilige Bedingung, als kulturell Fremder zunächst gleichsam wie ein Kind in die verschiedenen sozialen Welten (peruanische Arbeitswelt in der Bildungseinrichtung, Alltagswelt in den Barrios Populares) einspezialisiert werden zu müssen, im Laufe des Forschungsprozesses zeitweilig als Vorteil. So ermöglichte mir die Position der Fremdheit zunächst die Einnahme eines unvoreingenommenen Blicks. Das für meine Kollegin als Angehörige der peruanischen Nationalgesellschaft vermeintlich Selbstverständliche wie die Interaktion mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen und das Wissen über deren Lebensbedingungen in den Barrios Populares war mir zunächst unbekannt und fremd. Ich war dagegen gewissermaßen gezwungen, mir diese ‚Selbstverständlichkeiten‘ im direkten Umgang anzueignen. Im Gegensatz zu meiner Kollegin verbrachte ich deshalb viel Zeit in den Barrios Populares – auch und gerade in der Freizeit. So bekam ich Einblicke in die Lebenswelt der Barrio-Jugendlichen und deren Biographien sowie Sichtweisen ihrer Sozialwelt, Zu-

kunftsvorstellungen, Wünsche und Hoffnungen, die sich meiner Kollegin ausgehend von unserem Fragebogenwissen nicht erschlossen. Meine diesbezügliche ethnographische Unvoreingenommenheit ging selbstverständlich auch darauf zurück, daß die Fragen der sozialen Zugehörigkeit und Abgrenzung (die „feinen Unterschiede“ i.S.v. Bourdieu) für mich als Fremden keine Rolle bzw. eine viel geringere Rolle spielten als für meine peruanische Kollegin.

Hier machte sich also die „Attitüde des Objektiven“ des Fremden geltend, wie sie von Simmel (1958, S. 509-512) in seinem Exkurs zum Fremden dargelegt wird. Der Fremde ist demnach nicht den „verwandtschaftlichen, lokalen, beruflichen Fixiertheiten (der anderen sozialen Welt, M.A.) verbunden“. Als dem „schlechthin Beweglichen“ oder „Weiterziehenden“ werden „ihm oft die überraschendsten Offenheiten und Konfessionen, bis zu dem Charakter der Beichte entgegengebracht (...), die man jedem Nahestehenden sorgfältig vorenthält“. Da der Fremde aber nie ein organischer Teil der anderen Gruppe werden kann, bezeichnet Simmel die formale Position des Fremden als „Nahverhältnis (...) aus der Vogelperspektive“. Dieser formalen Position wohnt also die Chance inne, eine zu untersuchende soziale Realität multiperspektivisch, im Sinne des wissenschaftlich objektiven Standpunktes zu betrachten. So reflektiert auch Hughes (1971, in: Schütze 1987, S. 539), als Fremder eine besonders günstige Ausgangsposition für seine Untersuchungen in Kanada gehabt zu haben, welche ihm einen analytischen Blick für die verdeckten soziokulturellen Ordnungsstrukturen der beiden großen ethnischen Gruppen ermöglichte. Die der Position des Fremden zugewiesene unvoreingenommene Außenperspektive wird auch außerhalb der Forschung z.B. im Bereich der „psychologischen Urteilsbildung“ in der Beratung als Erkenntnischance verstanden (vgl. Lanfranchi a.a.O.).

Dennoch war auch meine im Unterschied zur peruanischen Kollegin „naturwüchsige ethnographische Herangehensweise“ nicht frei von Gefahren der Voreingenommenheit und der Nostrifizierungsbemühungen. So war meine Praxisdevise, den Kontakt mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu suchen und mit ihnen in einen Austausch unter „Gleichen“ zu treten, nachhaltig beeinflusst durch den Rat eines „Befreiungspädagogen“ aus Lima. Ich lernte diesen Pädagogen bereits während einer vormaligen touristischen Perureise als kenntnisreichen und kritischen Repräsentanten der *educación popular* kennen und schätzen. Wie der nachfolgende Auszug aus einem Brief aus der Anfangsphase des Auslandspraktikums zeigt, begründete der „Rat des Pädagogen W.“ nicht nur meine quasi ethnographische Herangehensweise während des Praktikums. Er verdeutlicht auch die Übernahme von Orientierungsmustern, welche eine persönliche Voreingenommenheit bezüglich meiner Praktikumsinstitution und der dort tätigen Mitarbeiter aus der peruanischen Mittelschicht. Genau betrachtet, ist bereits hier die oben näher beschriebene unheilvolle Trennung von Enkulturations- und Untersuchungsprozeß angelegt:

„Aber was ich eigentlich sagen will, ist, daß W. mir mit dem, was er sagte und fragte, wieder klar machte, worum es auch mir geht. Nämlich nicht um mich, um eine wissenschaftliche Untersuchung, die niemanden dient, außer vielleicht meiner Diplomarbeit oder einem Centro, das diese, wenn sie gut (= wissenschaftlich) ist, in seinem Namen veröffentlicht. Es geht um die Leute, die für ihr Leben und um ihr Überleben kämpfen; (...)

Und wenn ich mich an einer Untersuchung beteilige oder sie sogar vorantreibe, hat sich diese maßgeblich an den Kriterien der – in diesem Falle – Jugendlichen zu orientieren. Denn ich bin ja hier, um gerade von ihnen zu lernen. So wie W. erzählte, ist es wohl ziemlich bequem möglich, fast die ganze Zeit in einem Centro zu verbringen, irgendwelche theoretischen Arbeiten verrichten und einmal im Monat mit den Leuten aus dem Barrio mittels einer organisierten Veranstaltung u.ä. in Kontakt zu treten.“ (Appel 1990, S. 103)

Die daraus abgeleitete Praxisdevise, als „Gleicher unter Gleichen“ Kontakt mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen der mir kulturell und sozial fremden Welt der Barrios Populares in Cuzco aufzunehmen, begründete zwar die ethnographische Annäherung aus einer kritischen Haltung gegenüber den vermeintlichen Verlockungen der peruanischen Mittelschichtskultur und ihrem entsprechenden selbstreferentiellen Verstehenshorizont. (Vor diesen ‚warnte‘ mich ja der Pädagoge.) Dieser Praxisdevise wohnte gleichwohl aber auch die Gefahr inne, kulturelle Unterschiede zu individualisieren und vor allem nach Gemeinsamkeiten zwischen mir und der mir kulturell fremden Interaktionspartner in den Barrios zu suchen. Die entsprechenden Nostrifizierungsbemühungen mündeten schließlich in eine Überidentifikation mit meinem Freund und Gewährsmann J.:

„Wir sind dann von einer Veranstaltung im Barrio zu ihm gegangen und eh dann unterhielten wir uns. Zwei Flaschen Bier gekauft oder drei und saßen dann zusammen und haben uns sehr persönlich halt unterhalten. Viel Parallelen halt festgestellt. Eh das ist ja auch so 'ne witzige Sache, ne (?) Ehm genau das, eh das ehm ich hatte vorhin zum Beispiel von der Ablösung erzählt, davon erzählt, was anderes machen zu wollen, von mei/von meiner Jugendzeit. Und das war bei ihm eben auch so, ne (?)“ (S. 27/16-24)

Das Ergebnis dieser „Suche nach Gemeinsamkeiten“ war aus der Perspektive der Feldforschungsmethode die Überidentifizierung mit dem ‚Untersuchungsgegenstand‘:

„Die Kriterien, eh oder sagen wir mal so, irgendwann konnte ich das Spezifische dieser neuen Welt, die ich da kennenlernte gar nicht mehr benennen.“ (S. 27/36-38)

Wie bereits oben erörtert ist die Dialektik von Fremdheit auch in ‚professionellen Feldforschungen‘ auf der Handlungsebene (d.h. während der Feldforschung und z.T. der Auswertung) schwierig zu handhaben, strebt doch der Fremde in seiner Haltung und seinem Tun oft entweder dem Pol der Nähe (Teilnahme, Engagement) oder der Vogelperspektive (analytische Distanz, Überstülpen von Begriffssystemen) zu. Selbstverständlich gibt es methodische Vorschläge und Forderungen, den Gefahren des Verlustes der analytischen Distanz zu begegnen. So unterstreicht Hughes (a.a.O.) – wie bereits oben ausgeführt – die Notwendigkeit, in der Feldforschung die Perspektivenbegrenzung durch die Verworfenheit des Forschers im Untersuchungsfeld zu reflektieren (s.o.). Matthes (a.a.O.) weist auf die Gefahr einer eurozentristischen Praxis des Kulturvergleichs hin, „in der das vorgegebene eine (die aus der westlich-europäischen Entwicklungsgeschichte abgeleiteten Vergleichskategorien, M.A.) am anderen wiederentdeckt wird“ (S. 83). Er schlägt vor, die Erfahrung der Alterität in das Zentrum des Kulturvergleichs und mithin des Fremdverstehens zu stellen und sie nicht nur als Kontrasterfahrung, sondern auch als andere Möglichkeit und Ergänzung wahrzu-

nehmen. „‘Anderes‘ erscheint nicht einfach von außen, als ‚Größe‘ an sich gegenüber dem ‚Eigenen‘ als ‚Größe‘ an sich, - sondern ‚Eigenes‘ und ‚Anderes‘ stellen sich in wechselseitigem Bezug her. Dies ist es, was zuallererst zum Thema werden muß, wenn man ... ‚Vergleichen‘ bewußt, methodisch sozusagen, betreiben will.“ (S.95)

Die Probleme für den Erkenntnisprozeß auf der Grundlage des Fremdverstehens können also auch in der Ausbildung/im Studium thematisiert und mithin antizipiert werden. Folgende Problemquellen grundsätzlicher Art lassen sich benennen:

- Barrieren des Zugangs, der Kommunikation und der Übersetzbarkeit durch die kulturelle und biographische Inkommensurabilität zwischen Ethnograph und Angehörigen der ihm fremden Kultur. Bezüglich der Zugangs- und Kommunikationsbarrieren hat der Feldforscher nur eine begrenzte Einflußmöglichkeit. Eine wichtige Rolle spielen die Rollen- und Statuszuweisungen durch die ‚Aufnahmegesellschaft‘, welche die Beobachtung und Integration des Feldforschers erst ermöglichen, ihm aber auch Restriktionen auferlegen können. (vgl. Dammann 1991, S. 135 u. Kutzschenbach 1982, S. 69)
- Die Unterstellung von Fremdheit auf der Grundlage von unangemessenen Außenkategorien, z.B. auf der Grundlage von unreflektierten common-sense-Annahmen in der Herkunftskultur des Ethnographen.
- Oder sogar die Unterstellung existentieller Fremdheit unter Mißachtung des Kulturkontaktes. Ein Beispiel hierfür sind etwa die abwertenden Beschreibungen der Trobriander durch Malinowski in seinem Tagebuch (vgl. Malinowski 1985).
- Nostrifizierung unter den Vorzeichen theoretischer und persönlicher Voreingenommenheiten. Klassisch steht hierfür die Kritik Freemans an den Samoa-Studien M. Meads und die von ihm als „preconception- und exotic-bias“ bezeichneten Verzerrungen der Daten und ihrer Analyse. (vgl. Dammann a.a.O., S. 46-59 u. Kutzschenbach a.a.O., S.69)
- Going native und Identitätsunterstellung mit der Folge des Verlustes der analytischen Distanz. (vgl. z.B. Aoki a.a.O.)
- Unreflektierte psychische Abwehrmechanismen des Feldforschers als Reaktion auf auftretende Spannungen in der Feldforschung. So kann etwa die Auswertung von „angsterregendem Material“ dadurch zu Verzerrungen führen, daß der Forscher „Teile seines Materials unterdrückt, entschärft, nicht auswertet, falsch versteht, zweideutig beschreibt, übermäßig auswertet oder neu arrangiert.“ (Devereux 1967, S. 67)

Daß sich das autobiographisch-narrative Interview als Instrument zur (freilich nachträglichen) Reflexion dieser grundsätzlichen Problemquellen ethnographischer Forschung eignet, ist bereits weitgehend im vorangegangenen Text aufgezeigt worden. Sie sollen abschließend noch einmal kurz am empirischen Material des autobiographisch-narrativen Interviews zum Auslandspraktikum bzw. mit Verweisen auf die entsprechenden vorangegangenen Erörterungen kontextualisiert werden.

So wird im Interview deutlich, daß ich trotz vorangehender mehrwöchiger Aufenthalte in Lateinamerika zu Beginn des Auslandspraktikums von einer

extremen Fremdheit gegenüber den quetchuastämmigen Bewohnern der städtischen Elendsviertel Cuzcos ausgegangen bin:

Im Rahmen einer dem Praktikum vorausgegangenen touristisch ausgerichteten Reise nach Peru ‚besichtigte‘ ich bereits einmal die Barrios von Cuzco mit einer deutschen Entwicklungshelferin. Im Zusammenhang mit dem Besuch einer Frauengruppe heißt es im Interview: „und mir fiel dann doch auf, da gibt’s doch viele Parallelen, erst auf so einen ersten Blick, nicht (?) Eh zwischen zum Beispiel diesen campesinos, die ich in Nicaragua kennengelernt hatte und den Frauen, die sich dort organisiert hatten. Ich hatte so Sachen wiedergefunden. Und so kam dann, eh ging dann auch so die Dis/eh diese Angst davor, oder dieses, diese Vorbehalte, die vorher hatte, das wär so fremd, ich würde da nichts verstehen, die wurden damit aufgegeben.“ (S. 1/36-2/1)

Es ging hier also um eine „Bannung“ des Fremden durch die Suche nach Ähnlichkeiten auf der Grundlage von biographischen Vorerfahrungen – es handelte sich also um einen „Nosrifizierungsversuch“ i.S. Stagls (1981). Deutlich wird freilich auch die grundsätzliche Annahme der extremen Fremdheit.

Die Barrieren des Zugangs und der Kommunikation werden in Rückgriff auf zusätzliche Quellen (den „Ratschlag des Pädagogen W.“ mit der daraus resultierenden Strategie, den Kontakt aktiv zu suchen und sich als Gleicher bzw. Lernender anzunähern, s.o.) und im Interview im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung der unterschiedlichen ethnographischen Zugangsweisen meiner peruanischen Kollegin und mir thematisiert. In diesem Zusammenhang habe ich auch die unterschiedlichen Weisen der Nostrifizierung ausgeführt (s.o.).

Auch der Prozeß des going native und der Identitätsunterstellung mit der Folge des Verlustes der analytischen Distanz ist oben am empirischen Material dokumentiert worden (s. Beschreibung und argumentative Auseinandersetzung mit der Überidentifizierung mit J.).

Die Übersetzungsbarriere zeigte sich im Falle der hier dokumentierten Feldforschungserfahrung gewissermaßen erst im Nachhinein – nämlich in der Unfähigkeit die erworbenen Kenntnisse über die Barrios von Cuzco nach der Rückkehr adäquat darstellen zu können. Dies drückte sich auch in dem nur unbefriedigend gelungenen Versuch aus, den spanischsprachig verfaßten Endbericht ins Deutsche zu übersetzen. Korrespondierend zur Strategie meiner ethnographischen Annäherung auf dem Wege der Identifizierung mit dem Fremden über die Suche nach Gemeinsamkeiten spiegelte sich auch auf sprachlicher Ebene der Vorrang einer „intuitiv-metaphorischen Art des Verstehens“ wider,⁸ welche allerdings zu den Übersetzungsschwierigkeiten führte. (Die in der Forschungssituation und –interaktion nicht als widersprüchlich erlebten Bedeutungsfacetten einzelner Worte oder Ausdrücke werden erst bei der Übersetzung und ihrer notwendigen Kontextualisierung zum Problem. Vgl. Aoki a.a.O.)

Die genannten Problemquellen ethnographischer Forschung hängen stark von den jeweiligen persönlichen und kulturellen Hintergründen des Forschers ab. Darauf wurde oben im Vergleich der unterschiedlichen Nostrifizierungsbestrebungen meiner peruanischen Kollegin und mir als kulturfremden Praktikanten hingewiesen. Da der Feldforscher sich selbst das wichtigste Instrument im Prozeß des Fremdverstehens ist (vgl. Dammann a.a.O., S. 56), ist die methodische Kontrolle der persönlichen und kulturellen Hintergründe eine der wichtig-

sten Herausforderungen der ethnologischen und soziologischen Feldforschung. Das sind auch die Lehren aus den anthropologischen „Restudies“, die oft im Vergleich zu den Ausgangsstudien zu diametral anderen Einschätzungen der untersuchten Kultur gelangen, wie die prominenten Beispiele der Tepoztlán-Studien von Redfield und Lewis (vgl. Agar a.a.O.) und die Freeman-Kritik an der Samoa-Studie Margret Meads (vgl. Dammann a.a.O., Koepping a.a.O.) zeigen.

Folgende Möglichkeiten der methodischen Kontrolle des Einflusses der Subjektivität, Perspektivität und Selektivität des Feldforschers auf die Prozesse des Fremdverstehens können benannt werden (vgl. a. Agar a.a.O., S. 99-103). Sie sind allerdings für „Novizen“ i.d.R. erst nach dem eigentlichen Feldforschungsaufenthalt anzuwenden.

- Die Dokumentation des Lernprozesses, von Schlußfolgerungen und deren Falsifizierung durch neue Informationen/Erkenntnisse sollte Teil der Feldnotizen sein.
- Die kritische Lektüre des empirischen Materials aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Ziel, der eigenen Vorurteile und Vorannahmen bewußt zu werden. Dies ist jedoch bereits *während* des Feldaufenthaltes wohl nur von erfahrenen Feldforschern zu leisten.
- Für die *nachträgliche* Reflexion des Einflusses der Vorannahmen auf den Gang der Untersuchung kann allerdings die Forschungswerkstatt ein geeignetes Setting sein (vgl. Schütze a.a.O.). Auch der Vergleich unterschiedlicher Gegenstände und sozialer Situationen kann hier nachträglich aus der Sicht unterschiedlicher Perspektiven noch einmal wiederholt und überprüft werden. Diese doppelten Vergleichsmöglichkeiten können freilich auch während der Feldforschung durch unterschiedliche Beobachter/Feldforscher sichergestellt werden.
- Wie schließlich fremdkulturelle Verstehensprozesse durch die rigorose Analyse der gesammelten empirischen Daten methodisch kontrolliert werden können, wurde schon eingangs mit dem Mexiko-Beispiel gezeigt.

Die Fremdheitserfahrung selbst ist jedoch für den Feldforscher immer auch eine persönliche und oft biographisch relevante Erfahrung. Verschiedene Autoren weisen auf die lebensgeschichtlich wichtige Bedeutung von Feldforschungen hin. So spricht Merleau-Ponty (1986, S. 20 zit. in: Dammann a.a.O., S. 43) davon, daß die Ethnologie eine Denkweise sei, „die sich aufdrängt, wenn der Gegenstand ein ‚anderer‘ ist und *uns eine Wandlung unserer selbst abverlangt*.“ (Hervorhebung von mir, M.A.) Und Lévi-Strauss bezeichnet den Einfluß der Feldforschung auf die persönliche Entwicklung des Forschers ähnlich als „innere Umwälzung (...) die aus ihm wahrhaftig einen neuen Menschen macht.“ (Lévi-Strauss 1967, S. 400). Auch die hier beschriebene Fremdheitserfahrung war von biographischer Relevanz, setzte sie doch einen Prozeß der Identitätsverunsicherung und –veränderung in Gang, der nach seiner biographieanalytischen Reflexion zu erweiterten methodischen Kenntnissen führte und schließlich auch neue berufsbiographische Horizonte eröffnete. Wie oben dargelegt, kann die Rekonstruktion der eigenen biographischen Prozesse Erkenntnisressourcen und -barrieren offen legen – zumindest dann, wenn diese wie im vorliegenden Fall mit den biographischen Prozessen verknüpft sind. Abschließend soll noch

graphischen Prozessen verknüpft sind. Abschließend soll noch einmal kurz auf diese Verknüpfung vor und während der Feldforschung eingegangen werden.

- Das Auslandspraktikum selbst war als biographisches Handlungsschema im Rahmen des Studiums bereits im Vorfeld des eigentlichen Feldforschungsaufenthaltes mit vorbereitenden Aktivitäten verbunden. So nutzte ich eine primär touristisch geplante Reise nach Peru, um zu überprüfen, welche Anforderungen ein Auslandspraktikum mir abfordern würde und ob ich diese persönlich bewältigen könne. Wie oben beschrieben, unternahm ich zur Bannung der Gefühle extremer Fremdheit gegenüber den „indianisch“ geprägten Barrios Nostrifizierungsversuche, die sich in der späteren Feldforschung als Erkenntnisbarriere erwiesen. Sie führten mich gewissermaßen auf die ‚falsche Spur‘, nur nach scheinbaren ‚Gemeinsamkeiten‘ und scheinbar ‚Bekanntem‘ zu suchen.
- Die Praktikumsarbeit war bis zum Beginn meines diesbezüglichen Aufenthaltes in Peru nur sehr vage mit der Praktikumsinstitution ausgehandelt. Die dadurch motivierte Suche nach Orientierungsmustern zur Bewältigung der vagen und fremden Praktikumsituation und der diese Funktion übernehmende „Ratschlag“ des Pädagogen aus Lima erwies sich *während* der Feldforschung zwar als Erkenntnisressource. Ich begab mich aktiv auf die Suche nach Kontakten zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus den Barrios und ließ mich zunächst mit einer großen Offenheit auf die mir fremde Welt ein. Im Zuge des dadurch ausgelösten Enkulturationsprozesses wurden auch lebensgeschichtlich relevante Lernprozesse in Gang gesetzt. So lernte ich, meine Interaktionsgegenüber im Barrio in der Alltagskommunikation zu verstehen, und lernte, mich „richtig“ im Barrio zu verhalten (auch mir unbekannte Leute grüßen, mich an Straßenspielen beteiligen, im Dunkeln nur die ungefährlichen Wege zu benutzen etc.). Nicht zuletzt gehörte auch die Perfektionierung meiner zunächst noch eingeschränkten Spanischkenntnisse zu diesen Lernprozessen. Der zentrale biographische Lernprozeß war dann jener der Erkenntnis der zugrundeliegenden Muster der Lebenssituation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Barrios von Cuzco und meiner eigenen quasiethnographischen Vorgehensweise im Zuge der Abfassung des Untersuchungsberichtes in Peru. Als Erkenntnisbarriere erwies sich das Orientierungsmuster des Austausches unter Gleichen im weiteren Feldforschungsprozeß, d.h. nach der Phase der Annäherung und den damit erfolgreich überwundenen Zugangs- und Kommunikationsbarrieren. Die regelrechte Weigerung, einen distanzierten Blick einzunehmen, führte schließlich zu dem beschriebenen „going native“ und der Identitätsunterstellung zwischen mir und meinen peruanischen Freunden. Diese Erkenntnisbarriere beruhte auf der selbst aufrecht erhaltenen, freilich unreflektierten Trennung von Enkulturation und (Jugend-) Forschung. Meine Orientierung an einem basisorientierten Ansatz der Educación Popular begründete außerdem eine überkritische Distanz zur peruanischen Mittelschicht und insbesondere meiner Kollegin, was die mögliche erkenntnisproduktive Verschränkung unserer unterschiedlichen Perspektiven im Fremdverstehen ausschloß. Die weiterhin wirksame „persönliche Voreingenommenheit“ trug schließlich zum erneuten Auseinanderfallen der Erfahrungsdimensionen des Enkulturationsprozesses

und des Untersuchungsprozesses und mithin zur beschriebenen „Heimkehrer-Depression“ bei.

Möglichkeiten zur Reflexion des Biographischen in Prozessen des Fremdverstehens bietet selbstverständlich auch die Ethnopschoanalyse (vgl. Devereux a. a.O., Nadig 1992). In Erkenntnis, daß der Feldforscher bzw. „der Verhaltenswissenschaftler“ das wichtigste Medium im Prozeß des Fremdverstehens ist, wird gefordert, daß dieser sein Verhalten, insbesondere seine Reaktionen auf die Fremdheitserfahrung, selbst zum Gegenstand der Beobachtung macht. Diese Form der Selbstbeobachtung und Selbstanalyse erfordert freilich ein hohes Maß an Selbstbewußtheit und Selbstreflexivität sowie einschlägige Kenntnisse der Psychoanalyse. Nur so können die unbewußten Reaktionen des Feldforschers auf seinen ‚Untersuchungsgegenstand‘ (i.S. der Gegenübertragung) bewußt gemacht und methodisch kontrolliert werden. Auch Lévi-Strauss (1999) reflektiert in seinem Buch „Traurige Tropen“ biographische Dimensionen von Feldforschungserfahrungen. Mit Hilfe von Tagebuchaufzeichnungen und aus der Erinnerung rekonstruiert er u.a. die biographischen Hintergründe für seinen Werdegang zum Ethnographen. Aber auch diese Form der Reflexion des Biographischen ist sehr voraussetzungsreich – das selbstreflexive Sprechen über sich selbst und die eigenen Erfahrungen ist verwoben mit historischen, literarischen, wissenschaftlichen und ethnographischen Bezügen und stellt eine außerordentlich gebildete und kunstvolle literarische Form dar.

Demgegenüber bietet das autobiographisch-narrative Interview zur Reflexion von Feldforschungserfahrungen, die mit biographischen Prozessen verknüpft sind, einen weniger restriktiven Zugang. Die Kunstform des autobiographisch-narrativen Interviews, d.h. die Stegreiferzählung der eigenen Lebensgeschichte bzw. der eigenen Feldforschungserfahrung steht jedem zu Gebote. Die einschlägigen Analyseprozeduren ermöglichen sodann auch noch im Nachhinein, sich der biographischen und sozialen Prozesse in der Feldforschungssituation – gerade auch solcher, die hinter dem Rücken des angehenden Feldforschers verlaufen sind und die er während der Feldforschung und auch später nicht reflexiv durchdrungen hat – zu vergewissern. Das autobiographisch-narrative Interview bietet sich damit insbesondere auch im Rahmen des Studiums zum Erwerb und zur Vertiefung ethnographischer Kompetenzen und Methodenkenntnisse an.

Anmerkungen

- 1 Für wichtige Anmerkungen zum Manuskript des Aufsatzes bin ich Michael Schumann, Angelika Stötzel und insbesondere Fritz Schütze zu Dank verpflichtet. Der vorliegende Text wird selbstverständlich allein vom Autor verantwortet.
- 2 Ein methodenplurales Vorgehen wird auch von A. Honer favorisiert: „Einer der wesentlichen Gründe dafür, daß im Hinblick auf ethnographische Interessen *idealerweise* ein methodenpluraler Ansatz zu wählen ist, liegt darin, daß dadurch die einzelnen Verfahren sich wechselseitig ergänzen und ‚kritisieren‘ können (vgl. z.B. Webb 1970, Noblit/Hare 1988), weil eben z.B. – trivialerweise – der *Vollzug* von Aktivitäten durchaus andere Qualitäten aufweisen kann als das *Reden* über diesen Vollzug, und weil das im Kontext des Vollzugs relevant erscheinende *Geschriebene* wiederum ‚ein ande-

- res Licht' auf die infragestehenden Aktivitäten zu werfen vermag.“ (Honer 1993, S. 58, Hervorhebungen im Original)
- 3 Zur Forschungswerkstatt als sozialem Ort und Medium zur Einsozialisierung in qualitative Forschungsverfahren und der Auswertung von qualitativen empirischen Materialien vgl. Schütze 1994, S. 279 und Reim/Riemann 1997.
 - 4 Schütz (1972b) hat sich mit der Problematik des Heimkehrers in dem gleichnamigen Aufsatz beschäftigt. Am Beispiel der aus dem 2. Weltkrieg heimgekehrten Soldaten erläutert Schütz das Auseinanderfallen der Verhaltens- und Handlungserwartungen der heimischen Gruppe und der mit neuen Erfahrungen und Weltsichten Heimgekehrten. Die Heimkehrer stehen vor dem Problem, ihre individuellen Erfahrungen und Veränderung den Daheimgebliebenen nicht kommunizieren zu können. Da letztere nicht die Perspektive der Heimkehrer übernehmen können, bilden sie statt dessen Pseudotypisierungen. Im Anschluß an die Probleme der wechselseitigen Vermittlung der Erfahrungen und Erwartungen habe ich in der Diplomarbeit meine eigene Sprachlosigkeit nach der Rückkehr „Heimkehrer-Depression“ genannt.
 - 5 Die Bedeutung des zeitlichen Ablaufs jeder Feldforschung zur Rekonstruktion der Dynamik der wissenschaftlichen Erfahrung und des Erkenntnisgewinns wird auch von Schatzmann/Strauss (1973, S. 133f) unterstrichen (zit. in: Dammann 1991, S. 143).
 - 6 Kritisch zur Gewährsmann-Problematik vgl. z.B. Lindner (1984), der kritisiert, daß die Gewährsleute – i.d.R. marginale Persönlichkeiten in ihren Gesellschaften ebenso wie der Feldforscher – nicht zu größerer Objektivität der Informationen führten, sondern Ausdruck eines „Ethnozentrismus der Logik“ seien. „Denn indem der Forscher den idealen Gewährsmann seiner eigenen Person anähelt, bestätigt er seine Denkform, die Abstraktionsfähigkeit mit Situationsfreiheit gleichsetzt.“ (S. 67)
 - 7 Es geht hier um die Darstellung der unterschiedlichen Gefahrenaspekte von Nostrifizierungsbemühungen durch die Angehörigen der einheimischen Mittelschicht für den Verstehensprozeß, nicht um die Zuweisung persönlicher Verfehlungen. So stoßen selbst die erfahrensten und versiertesten Feldforscher an die Grenzen ihres Verstehens und werden sich wie Malinowski der „Unmöglichkeit einer Flucht aus dem ‚mechanischen Gefängnis der Kultur‘“ (Kohl 189, S. 28) gewahr. Zur „Ehrenrettung“ meiner Kollegin sei außerdem angemerkt, daß sie am ‚neutralen Ort‘ des Centros ganz hervorragende erzählende Interviews mit verschiedenen Aktivisten aus den Barrios geführt hat.
 - 8 Aoki (a.a.O., S. 51) unterscheidet zwischen zwei unterschiedlichen Wegen des Verstehens von Ausdrücken und Worten: „nämlich die logisch-strukturelle Art und die intuitiv-metaphorische Art“. Wie er ausführt, haben ihm für diese Unterscheidung die strukturelle Anthropologie Lévi-Strauss' und die mit kontextualisierten Metaphern und poetischen Bedeutungen arbeitende Anthropologie von Evans-Pritchard Pate gestanden. Für den Autor stellen beide Herangehensweisen die entgegengesetzten Pole von Verstehen dar, zwischen denen sich der Anthropologe hin- und hergerissen fühlt.

Literatur

- Agar, M.: The professional stranger: an informal introduction to ethnography. Academic Press. San Diego 1996
- Aoki, T.: Zur Übersetzbarkeit von Kultur. In: Matthes, J. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 49-67
- Appel, M.: Die praktische Umsetzung der Volkserziehung in Peru: Ethnographie eines Handlungsprojekts und Analyse der Lebensgeschichte eines Aktivisten. Diplomarbeit am FB 4 der Gesamthochschule Kassel 1990
- Appel, M.: Indianische Lokalkultur und gesellschaftlicher Wandel in Mexiko. lAutobiographisch-narrative Interviews mit Kulturmittlern der Otomi, Opladen 2001

- Dammann, R.: Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung. Frankfurt/M., New York 1991
- Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München 1967
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1975
- Honer, A.: Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden 1993
- Jeggle, U.: Zur Geschichte der Feldforschung in der Volkskunde. In: Ders. (Hrsg.): Feldforschung. Qualitative Methoden der Kulturanalyse. Tübingen 1984, S. 11-46
- Koepping, K.-P.: Authentizität und Selbstfindung durch den anderen: Ethnologie zwischen Engagement und Reflexion, zwischen Leben und Wissenschaft. In: Duerr, H.-P. (Hrsg.): Authentizität und Betrug in der Ethnologie. Frankfurt/M. 1987, S. 7-37
- Kohl, K.-H.: Exotik als Beruf. Zum Begriff der ethnographischen Erfahrung bei B. Malinowski, E.E. Evans-Pritchard und C. Lévi-Strauss. Wiesbaden 1979
- Kutzensbach, G. v.: Feldforschung als subjektiver Prozeß. Ein handlungstheoretischer Beitrag zu seiner Analyse und Systematisierung. Berlin 1982
- Lanfranchi, A.: Die ethnographische Fallrekonstruktion in Diagnostik und Therapie bei „Fremden“. In: BIOS, Heft 2/1994, S. 206-222
- Lévi-Strauss, C.: Strukturelle Anthropologie. Frankfurt/M. 1967
- Lévi-Strauss, C.: Traurige Tropen. Frankfurt/M. 1999
- Lindner, R.: Ohne Gewähr. Zur Kulturanalyse des Informanten. In: Jeggle, U. (Hrsg.): Feldforschung. Qualitative Methoden der Kulturanalyse. Tübingen 1984, S. 59-71
- Malinowski, B.: Ein Tagebuch im strikten Sinne des Wortes. Neuguinea 1914-1918. Frankfurt/M. 1985
- Matthes, J.: The Operation Called „Vergleichen“, In: Matthes, J. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 75-99
- Nadig, M.: Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopschoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko. Frankfurt/M. 1992
- Reim, T./G. Riemann: Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob G./H.-J. von Wensierski (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Versehens in Forschung und Praxis. Weinheim und München 1997, S. 223-238
- Riemann, G./F. Schütze: „Trajectory“ as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In: Maines, D. R. (Hrsg.): Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss. Aldine de Gruyter. New York 1991, S. 333-358
- Schütz, A.: Der Fremde. In: ders.: Gesammelte Aufsätze II. Den Haag 1972a, S. 53-69
- Schütz, A.: Der Heimkehrer. In: ders.: Gesammelte Aufsätze II. Den Haag 1972b, S. 70-84
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67-156
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U. u.a. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Erster Halbband, Berlin, New York 1987, S. 520-553
- Schütze, F.: Erfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten und Kriegsbetroffener im Zweiten Weltkrieg. Die Verstrickung in die Kriegsergebnisse als Lebensphase, ihre Bedeutsamkeit für den weiteren Lebensablauf und ihre Auswirkungen auf die politisch-symbolischen Diskursuniversa der heutigen amerikanischen und westdeutschen Gesellschaft. Projektantrag an die Zentrale Forschungsförderung der Gesamthochschule Kassel 1989

- Schütze, F.: Biographieanalyse eines Müllerlebens. Innovationsbereitschaft als Familientradition und Lebensführungshabitus-wie die Müllerfamilie Berger die Krisen der Müllersterbens um die Jahrhundertwende und in den fünfziger Jahren überwunden hat. In: Scholz, T. (Hrsg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont. Kaufungen 1991, S. 206-227
- Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./M. Schumann (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.B. 1994, S. 189-297
- Simmel, G.: Exkurs über den Fremden. In: ders.: Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin 1958, S. 509-512
- Stagl, J.: Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft. In: Duerr, H.-P. (Hrsg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Bd. 1. Frankfurt/M. 1981, S. 273-295

Hans-Dieter König

Das Zerreden von Auschwitz in der Schule. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin¹

Zusammenfassung

Die psychoanalytische Fallrekonstruktion aus einem Frankfurter Forschungsprojekt zur Schul- und Unterrichtsforschung zeigt exemplarisch, wie sich mit Hilfe der Tiefenhermeneutik hinter den manifesten Intentionen der Akteure verborgene latente Sinnzusammenhänge aufdecken lassen: Obwohl eine Lehrerin in einer Schulstunde über die kollektive Abwehr der Shoa durch die Deutschen im Jahre 1945 aufklären will, verkehrt sich ihre Absicht ins Gegenteil. Die Folge ist, dass sich in diesem politischen Unterricht die kollektive Abwehr der Shoa wie unter dem Druck eines Wiederholungszwangs auf neue Weise reproduziert. Ein emotionales Sich-Einlassen auf das Thema wird nämlich dadurch verhindert, dass es zerredet wird. Das bruchstückhafte narrative Interview zeigt, dass sich die intellektualisierende Abwehr der Lehrerin auf unbewältigte Probleme der eigenen Biographie zurückführen lässt, aufgrund derer sie trotz ihres 68er Selbstverständnisses einem deutschen Nationalismus gegenüber ambivalent gegenübersteht. Die Fallrekonstruktion offenbart, wie nicht zuletzt Professionalisierungsdefizite in der Lehrerbildung dazu führen, dass die unbewältigte Erfahrung des Holocaust unbewusst an nachfolgende Generationen weitergegeben werden, obwohl die Lehrkräfte sich darum bemühen, über Auschwitz aufzuklären.

Abstract

The following psychoanalytical case reconstruction which was carried out in a research project on school and teaching at the university of Frankfurt/Main shows how depth hermeneutics can be a resource for uncovering latent contexts of meaning „behind“ manifest intentions of actors: Even though a teacher wants to enlighten her students on the collective defence of the Germans against the topic of the holocaust in 1945, just the opposite happens. This results in a new kind of reproduction of the collective defence against the holocaust in this school lesson (like under the pressure of repetition). Talking „round“ the holocaust prevents the participants from emotional engaging in this topic. The fragmentary narrative interview shows that the „intellectualizing“ defence of the teacher can be traced back to problems in her own biography which she hasn't been able to cope with. These problems are the reason for her ambivalence towards German nationalism (despite her self-conception as a member of the „generation of 1968“). The case reconstruction reveals how deficiencies of professionalization in teachers training are a condition for unconsciously passing on problematic ways of dealing with the holocaust to the next generation (problematic in the sense of not coming to terms with the past). This happens despite the attempts of teachers to openly inform about Auschwitz.

Einleitung

Nach Auffassung von Adorno (1967) sollte „aller politischer Unterricht [...] zentriert sein darin, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (S. 101). Die „Möglichkeit der Wiederholung“ bestehe nämlich fort, solange „das Ungeheuerliche [...] nicht in die Menschen eingedrungen“ sei (ebd., S. 85). Zwar ist die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden längst zum festen Bestandteil des politischen Unterrichts geworden, jedoch ist Adornos vor über dreißig Jahren geschriebener Aufsatz nach wie vor aktuell. Wie Heyl (1996) ausführt, wird in der Schule über die Shoah² zwar ausgiebig unterrichtet, in den Familien wird dieses Thema freilich nach wie vor in hohem Maße tabuiert (vgl. ebd., S. 62, 81). Wer über die Judenvernichtung unterrichtet, habe daher mit heftigen Emotionen zu rechnen, die ein Sich-Einlassen auf das Thema erschweren. Denn die Auseinandersetzung mit der Shoah wecke unter nichtjüdischen Deutschen Widerstände, weil sie „mit Angst und Scham“ so behaftet sei, wie es „Fragen nach Schuld und Verantwortung“ aufwerfe, „nach Täter-, Mittäter- und Komplizenschaft unserer Eltern und Großeltern – Menschen, denen wir eng verbunden sind, ob wir es wollen oder nicht“ (ebd., S. 68).

Um das Problem empirisch zu untersuchen, wie Lehrer und Lehrerinnen heutzutage über Judenverfolgung und Judenvernichtung im Dritten Reich unterrichten, habe ich im SS' 97 und im WS'97/98 an der J. W. Goethe-Universität ein zweisemestriges Empiriepraktikum zur hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Combe Helsper 1994) durchgeführt, im Rahmen dessen SoziologiestudentInnen exemplarisches Datenmaterial erhoben und ausgewertet haben. Anhand einer Fallrekonstruktion soll beispielhaft gezeigt werden, wie im Rahmen dieses Forschungsprojektes Daten durch eine Triangulation von Methoden erhoben und mit Hilfe einer psychoanalytischen Methode ausgewertet wurden. Es soll zunächst die bei der Datenerhebung praktizierte Vorgehensweise und anschließend die psychoanalytische Methode der Datenauswertung beschrieben werden (Abschnitt 1); sodann folgt eine psychoanalytische Rekonstruktion der Schulstunde (Abschnitt 2), eine Interpretation, die durch eine kurze Zusammenfassung der Einschätzungen ergänzt wird, welche die SchülerInnen in der Gruppendiskussion äußerten (Abschnitt 3); anschließend wird durch eine psychoanalytische Rekonstruktion eines narrativen Interviews die doppelbödige Lebensgeschichte der Lehrerin zugänglich (Abschnitt 4); und im Zuge einer theoretischen Reflexion wird am Ende zu zeigen versucht, wie die beim Unterrichten über die Shoah auftretenden Probleme mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Lehrerin verknüpft sind, die sie nur unzureichend bewältigt hat. Die blinden Flecken der eigenen Biographie würden das Unterrichten freilich nicht derart beeinträchtigen, würde die Lehrerin über größere soziale und hermeneutische Kompetenzen verfügen, sich auf die Schüler emotional einzulassen, den Unterricht über die Beiträge der Schüler mäeutisch zu entfalten und die im Interagieren mit den Schülern auftretenden Konflikte selbstreflexiv zu bearbeiten (Abschnitt 5).

1. Zur Vorgehensweise während des Empiriepraktikums und zur Methode und Methodologie der Tiefenhermeneutik

Im Sommersemester 1997 haben sich achtzehn StudentInnen im Rahmen eines Empiriepraktikums noch einmal mit den Methoden einer psychoanalytisch-sozialwissenschaftlichen Erhebung und Auswertung von Daten vertraut gemacht, bevor sie sich zu drei Arbeitsgruppen von sechs Personen zusammenfanden, die sich in eigener Regie eine Schule aussuchten und in den Semesterferien einen Kontakt mit dem Lehrer herstellten, um Folgendes zu erreichen: Im Erstkontakt sollten sich dem Lehrer alle Teilnehmer der Arbeitsgruppe vorstellen und ihm das geplante Projekt erläutern, um ihn dafür einzunehmen: Um herauszufinden, wie Lehrer heutzutage über die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden konkret unterrichten, würden zwei Studenten der Arbeitsgruppe gern an einem ersten Termin eine Schulstunde über dieses Thema aufnehmen. Um zu untersuchen, wie die Schüler den Unterricht erleben, würden zwei weitere Studenten gern eine Gruppendiskussion mit interessierten Schülern durchführen. Und ein biographisches Interview mit dem Lehrer würden die Studenten gern an einem zweiten Termin an einem außerhalb der Schule gelegenen Ort durchführen, um zu verstehen, wie sich sein persönliches Verhältnis zu dem Thema aufgrund eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen entwickelt und wie er den Stoff aufgrund seiner beruflichen Kompetenz begriffen und aufbereitet hat. Das derart erhobene Datenmaterial werde von den Studenten verschriftet und anonymisiert, bevor es im Wintersemester 1997/98 unter der Leitung des Hochschullehrers ausgewertet würde. Man verspreche sich von dem Projekt einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, wie Lehrer Jugendlichen das schwierige Thema der Shoah im Unterricht vermitteln, wie sie die Heranwachsenden mit ihrem Unterrichtsangebot erreichen, wie Lehrer und Schüler sich über das Thema verständigen und es emotional verarbeiten.

Es wurde im Seminar mit den Studenten antizipiert, daß ein Lehrer, der in der Schule von sechs Studenten aufgesucht wird, die arbeitsteilig eine Unterrichtsstunde aufnehmen, ihn und seine Schüler mit einem Aufnahmegerät interviewen, um das Datenmaterial später an der Universität auszuwerten, unter einen ganz erheblichen Handlungsdruck geraten könnte. Würde die Schulstunde nicht beobachtet, könnte sie ganz anders verlaufen. Dieser ernst zu nehmende Einwand wurde durch Überlegungen relativiert, die schon Koring (1989) angestellt hat. Er hat darauf hingewiesen, daß eine solche Beobachtungssituation den Unterricht auf zweierlei Weise verfälschen kann:

1. Die Verfälschung der Unterrichtssituation könnte darin bestehen, daß die Akteure durch die Beobachtung derart aufgeregt wären, daß sie „ihr Handeln nicht in der gewohnten Weise kontrollieren“ könnten (S. 216). Wenn aber durch die Beobachtung der Handlungsdruck gesteigert würde, dann würden die Möglichkeiten der Akteure reduziert werden, ihr Handeln intentional zu kontrollieren. „Das wiederum bedeutet, daß die Akteure dann verstärkt auf habitualisierte Dispositionen zurückgreifen müssen, um bei dem gesteigerten Druck hand-

lungsfähig zu bleiben“ (ebd.). Da professionelles Handeln in erheblichem Maße davon abhängt, daß Lehrer ihre wissenschaftlichen und hermeneutischen Kompetenzen auch unter großer Handlungsbelastung gewohnheitsgemäß gebrauchen können, weil im Rahmen der universitären Ausbildung ein Habitus verinnerlichter Routinen, Haltungen und Einstellungen erworben wird, kann man mit Koring davon sprechen, daß eine solche Beobachtungssituation besonders dazu geeignet ist, um habituelle Dispositionen zutage treten zu lassen.

2. Der Unterricht könnte freilich auch dadurch verfälscht werden, daß die Lehrerin versucht, „eine besonders gute Schulstunde zu halten“, um vor dem Hochschullehrer und den Studenten „gut da zu stehen“ (ebd.). Doch auch eine solche Verfälschung wäre „wünschenswert, weil dann spezifisch pädagogische Zielvorstellungen in einer deutlich akzentuierten Form in der praktischen Umsetzung studiert werden könnten“ (ebd.).

Ob dem Lehrer ein besonders guter Unterricht gelingen oder aber in der Schulstunde Handlungsprobleme zutage treten würden, aus beiden Fällen würden sich Einsichten gewinnen lassen, die für die Beantwortung der Frage, wie Lehrer heutzutage über die Shoah lehren und wie sie mit den Schülern interagieren, wichtig sind.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Auswertung des Datenmaterials³, das die zweite Arbeitsgruppe mit fünfzehn Schülerinnen und drei Schülern einer dreizehnten Klasse an einem Gymnasium der westdeutschen Großstadt A erhoben hat: Im Erstkontakt, in dem die StudentInnen sich und das Projekt vorstellten, waren sie von dem großen Interesse und dem kooperativen Verhalten der Lehrerin angetan, die fortan Frau Becker genannt werden soll⁴. Sie vereinbarten mit der Lehrerin, daß zwei Studenten den Schülern das Projekt vorstellten und erläutern sollten. Zwei Tage später, am 1. 10. 97, suchte die Arbeitsgruppe die Schule auf. Zwei Studenten gingen in den Unterricht und nahmen eine Schulstunde auf. Die Studenten fanden, daß Frau Becker ausgezeichnet vorbereitet war, sie jedoch den Verlauf des Unterrichts sehr stark durch zahlreiche Fragen und Hilfestellungen dirigierte. Zwei andere Studenten führten nach der Unterrichtsstunde die Gruppendiskussion mit fünf Schülern durch, die sich zu einem solchen Gespräch bereit erklärt hatten. Entgegen der Vereinbarung, das biographische Interview zu einem späteren Termin außerhalb der Schule durchzuführen, bestand Frau Becker darauf, das Interview sofort in Anschluß an die Schulstunde stattfinden zu lassen. Die Studentin und der Student, die nur in die Schule gekommen waren, um in den Fluren und auf dem Schulhof „das Atmosphärische“ der schulischen Handlungssituation zu erfassen, in der ihre Kommilitonen die Unterrichtsstunde und die Gruppendiskussion mit den Jugendlichen durchführten, gaben nach und interviewten die Lehrerin.

Als im Wintersemester 1997/98 im Seminar über die bei der Datenhebung aufgetretenen Komplikationen gesprochen wurde, erklärten die StudentInnen, daß es zwischen der Lehrerin und ihnen ein „Missverständnis“ in Bezug auf den Termin für das narrative Interview gegeben habe. Sie hätten sich dann von Frau Becker überrumpelt gefühlt und hätten sich während des Gesprächs mit ihr nicht von dem beklemmenden Gefühl befreien können, das Interview zum falschen Zeitpunkt am falschen Ort zu erheben. Im Zuge der Interpretation die-

ses Konfliktes durch die Seminargruppe fiel auf, wie entschieden und selbstbewusst die Lehrerin in der Interviewsituation aufgetreten war und ihre Vorstellungen über ihren Unterricht und über den Stoff entwickelt hatte. Festgestellt wurde auch, wie schwer sich die beiden Interviewer damit getan hatten, Frau Becker dazu zu bewegen, von sich selbst zu erzählen. Rückblickend meinten der Student und die Studentin, daß die Lehrerin irgendwie den Eindruck auf sie gemacht habe, sich für das Interview eigentlich gar nicht zu interessieren, ja, daß sie das Gefühl hätten, sie habe das Ganze „in einem Abwasch“ hinter sich bringen wollen.

Wie sehr die Datenerhebung auch durch die Fehler beeinträchtigt wurde, die den StudentInnen aufgrund mangelnder Erfahrung in der Feldarbeit unterliefen, die von ihnen hergestellten Transkripte stellen sich dennoch als derart interessant dar, daß es lohnt, das Datenmaterial psychoanalytisch auszuwerten.

Da erforscht werden sollte, wie Lehrer über die Shoah unterrichten, wie sie dabei mit den SchülerInnen interagieren und wie alle Akteure den Stoff emotional verarbeiten, lag es nahe, das Datenmaterial mit Hilfe der Tiefenhermeneutik auszuwerten, eine von Lorenzer (1986) entwickelte Methode der psychoanalytischen Kulturforschung, welche den narrativen Gehalt von Texten auf eine methodologisch und methodisch reflektierte Weise untersucht (vgl. König 1993, 1996). Auch wenn es im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist, die Methode eingehend darzustellen (vgl. König 1997, 2000, 2001), so sollen doch zumindest einige wichtige Hinweise in Bezug auf die Verfahrensweise gegeben werden: In der Tiefenhermeneutik wird die im Text arrangierte Interaktionspraxis als ein Drama aufgefaßt, in dem verschiedene Personen auf einer Bühne auftreten, um sich durch einen Austausch von Gesten und durch Sprache über konkrete Lebensentwürfe zu verständigen. Das Schauspiel, das der Text bietet, lassen die Interpreten auf das eigene Erleben wirken. Wie auch immer man emotional reagiert, man überträgt auf den Text Affekte, aufgrund derer uneingestandene Lebensentwürfe spürbar werden, welche die Akteure auf der Bühne hinter offen zum Ausdruck gebrachten Intentionen verbergen und im Interagieren ungewollt in Szene setzen.

Das affektive Verstehen, das sich aufgrund der Wirkung des Textes auf die Rezipienten entfaltet, läßt sich fruchtbar machen, indem man dem Text gegenüber eine Haltung „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ einnimmt (Freud, 1912, S. 171) und es der Regel der freien Assoziation entsprechend den eigenen Einfällen überläßt, auf welche Interaktionssequenzen sich die gleichschwebende Aufmerksamkeit richtet und was man verstehen will. Von besonderem Interesse sind jene Assoziationen zum Text, welche an irritierenden Interaktionssequenzen ansetzen. Der Begriff der Irritation hebt darauf ab, daß bestimmte Interaktionsszenen befremden, weil sie Lesarten widersprechen, die sich im Zuge eines routinisierten Textverstehens aufdrängen. Irritationen erschließen den Zugang zu abweichenden Lesarten, die einen Zugang zu einer latenten Sinnenebene eröffnen, welche sich hinter dem manifesten Sinn verbirgt.

Das Textverstehen geht vom je eigenen Erleben aus, wird jedoch in der Regel in eine Gruppeninterpretation eingebracht. Auch in der Gruppe wird von einem affektiven Verstehen dessen ausgegangen, wie man den Text erlebt hat. Somit stellt die Text-Leser-Wirkung den Ausgangspunkt für die szenische Rekonstruktion der sich in der Spannung zwischen einem manifesten und einem la-

tenten Sinn entfaltenden Bedeutungsstruktur des Textes dar, die sich als doppelbödig erweist. Das szenische Verstehen beginnt mit einer Interaktionsszene, welche die gleichschwebende Aufmerksamkeit auf sich zieht. Ist es gelungen, die Interaktionssequenz in ihrer konkreten szenisch-bildhaften Gestalt zu verstehen, wird das an der Szene weiterhin Unverständliche mit Hilfe anderer Szenen erschlossen, welche benachbart sind oder in einem anderen Handlungszusammenhang des Textes stehen, jedoch auf eine vergleichbare Weise irritieren. Solche Szenen, welche bei eingehender Analyse eine ähnliche situative Struktur offenbaren, lassen sich zu verschiedenen Szenenfolgen zusammenstellen, die so lange miteinander verglichen und kombiniert werden, bis sie sich zu einer das Ganze des Textes erhellenden szenischen Konfiguration zusammenfügen. Der Prozeß des szenischen Interpretierens stellt das erste Feld eines hermeneutischen Verstehensprozesses dar, auf dem man sich der Umgangssprache bedient. Das zweite Feld des hermeneutischen Verstehensprozesses wird durch das theoretische Begreifen der Fallrekonstruktion konstituiert, im Zuge derer das Neue, das durch die szenische Interpretation erschlossen worden ist, typisiert und auf einen angemessenen Begriff gebracht wird.

Der Methode der Tiefenhermeneutik liegen methodologische Vorannahmen zugrunde, deren Tragweite sich mit Lorenzer folgendermaßen umreißen lassen: Lorenzer (1972, 1974) hat die psychoanalytische Entwicklungstheorie als eine Interaktions- und Sozialisationstheorie reformuliert, die mit dem symbolischen Interaktionismus die Perspektive darauf teilt, daß die Akteure den sozialen Interaktionen einen subjektiven Sinn beilegen und sich im Medium des kollektiven Symbolsystems der Sprache auf eine tentative Weise über individuelle Bedürfnisse, soziale Erwartungen und Normen verständigen. Anders als beim symbolischen Interaktionismus, der die Motive der Akteure auf sprach artikulierte, bewußte „Handlungsgründe“ so reduziert, wie es Strauss (1959) formuliert hat (S. 46-56), geht es in der Psychoanalyse auch um unbewußte Motive, die sich hinter den sprachlich artikulierten Motiven verbergen.

Die Notwendigkeit, zwischen bewußten und unbewußten Motiven zu unterscheiden, läßt sich darauf zurückführen, daß das Individuum im Verlaufe des frühen familialen Sozialisationsprozesses zwei verschiedene Entwicklungsniveaus von Handlungsentwürfen durchläuft, die grundsätzlich den beiden Formen des Sozialverhaltens entsprechen, welche Mead (1934) im Rahmen seiner anthropologisch begründeten Kommunikationstheorie unterscheidet – das über einen Gestenaustausch regulierte Tierverhalten und das selbstreflexive Handeln von Menschen, welche aufgrund der Verfügung über Sprache signifikante Gesten austauschen. Das Es, das mit der Affekt- und Triebstruktur identifiziert wird, bildet eine Matrix unbewußter Interaktionsformen, welche der intrapsychische Niederschlag eines Interagierens zwischen Säugling und primären Bezugspersonen sind, im Zuge dessen Reiz-Reaktions-Komplexe ineinander greifen. Das Ich erweist sich dagegen als ein Gefüge symbolischer Interaktionsformen, welche sich als intrapsychischer Niederschlag eines über den Austausch signifikanter Gesten regulierten Interagierens erweisen und das Denken ermöglichen. Infolgedessen verbalisieren die Akteure ihre Motive nur zum Teil im symbolischen Interagieren und unterdrücken jene Wünsche, die aufgrund der von ihnen geteilten Moralvorstellungen als anstößig gelten, sich jedoch häufig hinter dem

Rücken ihres Bewußtseins in ihrem sozialen Handeln durchsetzen. Vermittels dieses szenischen Gehalts von symbolischen Interaktionen läßt sich der latente Sinn sozialen Handelns erschließen.

Damit sind die methodologischen Vorannahmen und die Methode so weit umrissen, daß zur tiefenhermeneutischen Rekonstruktion der Unterrichtsstunde und des biographisch-narrativen Interviews übergegangen werden kann.

2. Die Schulstunde

Frau Becker eröffnet die Stunde mit den Worten, die Hausaufgabe habe ja darin bestanden, „den Text, äh, die Deutschen über Holocaust zu lesen, mit dem Ziel, heute darüber zu diskutieren“ (TS 2, S. 1). Die Lehrerin rekapituliert sodann, mit den Schülern eine lange Unterrichtseinheit über den Nationalsozialismus durchgenommen zu haben, im Zuge derer die Wehrmachtsausstellung besucht und man sich anhand von Film- und Textmaterialien auch mit dem Holocaust auseinandersetzt habe. Sodann geht sie zu dem von den Schülern gelesenen Text über, den sie aus Unterrichtsmaterialien ausgewählt hat, die in dem von Abram und Heyl herausgegebenen Buch „Thema Holocaust“ enthalten sind. Es geht bei den auf eine DIN A 4-Seite fotokopierten Textausschnitten darum, wie die Deutschen nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches auf die von den Nazis begangenen Greuelthaten reagierten. Um welche Probleme es sich dabei handelt, illustrieren drei Szenen, die im Zentrum dieser Schullektüre stehen:

(1) Eine Szene schildert der Historiker Volker Ullrich. Wie er berichtet, war der amerikanische General Patton, als er mit seinen Soldaten das Konzentrationslager Buchenwald erreichte, so entsetzt über das, was er sah, dass er mit Hilfe der Militärpolizei 1000 Bürger aus Weimar herbeischaffen ließ, damit sie mit eigenen Augen sahen, was in ihrer Nachbarschaft geschehen war:

„Frauen fielen in Ohnmacht oder weinten. Männer bedeckten ihr Gesicht oder drehten die Köpfe weg. Als die Zivilisten immer wieder riefen: ‚wir haben nichts gewusst! Wir haben nichts gewußt!‘ gerieten die Ex-Häftlinge außer sich vor Wut. ‚Ihr habt es gewußt‘, schrien sie, ‚wir haben neben euch in den Fabriken gearbeitet. Wir haben es euch gesagt und dabei unser Leben riskiert. Aber ihr habt nichts getan!‘“ (Abram Heyl 1996, S. 324 f.).

(2) Eine zweite Szene erzählt der Schriftsteller Stephan Hermlin. Er beschreibt, wie die Deutschen 1945 auf Dokumentarfilme über die Konzentrationslager reagierten, die ihnen vor der Verteilung von Essensmarken gezeigt wurden:

„Im halben Licht des Projektionsapparates sah ich, wie die meisten nach Beginn des Films das Gesicht abwandten und so bis zum Ende der Vorstellung verharrten“ (S. 326).

(3) Und der Shoah-Überlebende Primo Levi schildert die Szene, welche er 1945 in den Straßen von München erlebte:

„Wußten diese Menschen von Auschwitz, vom verschwiegene täglichen Massenmord, direkt vor ihren Türen? Wenn ja, wie konnten sie auf der Straße gehen, in ihre Häuser zurückkehren, ihre Kinder ansehen, die Schwelle einer Kirche überschreiten? Wenn nicht, dann sollten sie eben, mussten sie zuhören, alles erfahren, von uns, von mir, alles und

unverzüglich: Die tätowierte Zahl auf meinem Arm brannte, wie eine Wunde. [...] Mir war, als müsse jeder uns Fragen stellen [...] Aber niemand sah uns in die Augen [...]: sie waren taub, blind und stumm, eingeschlossen in ihre Ruinen wie in eine Festung gewollter Unwissenheit, noch immer stark, noch immer fähig, zu hassen und zu verachten, noch immer gefangen und verstrickt in ein Gewirr von Überheblichkeit und Schuld“ (S. 326 f.).

Um herauszufinden, wie brauchbar diese Texte für eine Diskussion sind, habe ich sie in einer Seminarsitzung mit den Studenten und Studentinnen eingehend besprochen. Es zeigte sich, daß die Textauszüge über die Nachkriegsdeutschen, die von den Greueltaten an Millionen unschuldiger Menschen nichts wissen wollten, so eindringlich sind, daß sie unter den StudentInnen eine heftige Diskussion auslösten. In der Schulstunde gestaltete sich die Diskussion mit den Jugendlichen dagegen sehr schwierig. Von den 17 SchülerInnen beteiligten sich in der ersten Hälfte der Stunde nur drei, in der zweiten Hälfte nur fünf Jugendliche. Worauf das zurückzuführen ist, wird faßbar, sobald man sich das Verhalten der Lehrerin vergegenwärtigt. Sie forderte die Jugendlichen nach ihren einführenden Überlegungen nämlich nicht dazu auf zu erzählen, was ihnen bei der Lektüre dieser Texte aufgefallen sei, was sie für Fragen hätten und was sie dabei bewegt habe. Vielmehr eröffnete sie die Diskussion folgendermaßen:

„[...] Wir steigen einmal in den Text ein. Was konnten nach dem Text die Menschen wissen? Wovon war ihre Wahrnehmung abhängig? Das wäre die eine, erste Phase. Die zweite dann, die Reaktionen der, äh, informierten Deutschen, die die Filme sehen; und anderes, äh, zu vergleichen mit den Reaktionen der Opfer. Und daraus ne Diskussion zu führen, deren Schwerpunkte ihr setzen sollt. So, fangen wir mal an, äh, was konnten die Menschen eigentlich wissen, wovon ist dann auch Wahrnehmung eigentlich abhängig in der damaligen Zeit, nach dem Text?“ (TS 2, S. 1)

Zwar bringt die Lehrerin durch die Worte, dass „wir einmal in den Text einsteigen“, zum Ausdruck, sich gemeinsam mit den Schülern auf den Text einlassen zu wollen. Und mit der Bemerkung, sie zu einer Diskussion einzuladen, „deren Schwerpunkte“ die Schüler „setzen“ sollen, hebt sie darauf ab, dass sie sich zurückhalten will und im Unterricht vor allem die Jugendlichen zu Wort kommen sollen. Doch diese Intentionen unterläuft die Lehrerin, indem sie die SchülerInnen mit einer Vielzahl von Fragen überfällt. Infolgedessen geht es in der Schulstunde nicht mehr um das Verstehen des Textes. Vielmehr dient der Text nur als Mittel zu dem Zweck, die Fragen der Lehrerin zu beantworten. Da die Lehrerin die Jugendlichen mit einem langen Katalog von Fragen eindeckt, verhindert sie gleich zu Beginn, dass die Schüler die Szenen auf sich wirken lassen und ein eigenes Verhältnis zum Text entwickeln. Durch die vielen Fragen, mit denen sie die SchülerInnen überhäuft, übt die Lehrerin zudem ein, den Text affektdistanziert zu betrachten und aus der Vogelperspektive die Reaktionen der Deutschen zu beobachten, die auch noch mit den Reaktionen der Überlebenden der Shoah verglichen werden sollen.

So praktiziert die Lehrerin ein fragend-entwickelndes Verfahren, mit dem sie die Schüler in eine Beziehungsfalle verwickelt: Zwar will sie den Jugendlichen durch ihre Fragen Gedankenanstöße geben und ihnen dabei helfen, sich zu äußern und eine eigene Meinung zu entwickeln. Da sie andauernd redet, nicht schweigen und nicht abwarten kann, haben die Jugendlichen jedoch keine Zeit, den Text auf sich wirken zu lassen und sich damit eigenständig auseinanderzu-

setzen. So wird fassbar, wie sich die pädagogischen Interventionen der Lehrerin in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfalten: Manifest ist die offen zur Sprache gebrachte Intention der Lehrerin, den SchülerInnen beim Finden eines eigenen Standpunktes helfen zu wollen. Latent ist hingegen, dass die Lehrerin die Jugendlichen durch viele Fragen bevormundet und gängelt.

Für die Einschätzung, dass die Lehrerin durch ihre fragend-entwickelnde Gesprächsführung den Umgang mit dem Text kontrolliert und ein emotionales Sich-Einlassen der SchülerInnen auf das Thema verhindert, spricht auch die Qualität ihrer Fragen. Obwohl das Thema eigentlich die emotionale Reaktion der Deutschen auf die Konfrontation mit der Shoah nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches ist, fragt die Lehrerin danach, was die „Menschen wissen“ konnten und wie „ihre Wahrnehmung“ strukturiert war. Wo es eigentlich um eine Auseinandersetzung mit den heftigen Emotionen der Deutschen gehen müsste, ihren Widerwillen dagegen, sich mit den Greueltaten der Nazis auseinanderzusetzen, da reduziert die Lehrerin das Unfaßbare der Shoah auf eine Frage des kognitiven Wissens. Auf diese Weise entwickelt sie eine Fragestellung, die den Rahmen abgibt für die Suche nach Antworten, welche die sich zu Wort meldenden Schülerinnen finden: Ganz im Sinne der von der Lehrerin verfolgten Frage führt Astrid im Rückgriff auf den Text aus, daß die Deutschen nicht alles wissen konnten, jedoch nur wenige nichts wußten. Und auch Birgit betrachtet das Problem aus der von der Lehrerin eingenommenen Perspektive, indem sie hinzufügt, die Deutschen hätten sich insgesamt zusammenreimen können, was geschah, wenn sie nur ihren Verstand gebraucht hätten. Da die Lehrerin mit den SchülerInnen über etwas redet, mit dem sie das Unfaßbare, über das sie offensichtlich nicht sprechen kann, zuzudecken versucht, ohne daß ihr das bewußt wird, führt dieser erste Versuch, eine Diskussion zu eröffnen, in eine Sackgasse, aus der die Lehrerin auf die folgende Weise zu entkommen versucht:

„Mhm. Gibt es denn noch so weitere Kenntnisse, Erinnerungen an den Film oder an andere Texte, die wir gelesen haben hierzu? Oder vielleicht von irgendwelchem früheren Unterricht über C.? (*Vier Sekunden Pause*)

In jener Progromnacht, die die Nazis Kristallnacht nannten, wurden ja ein großer Teil der [...] jüdischen Bürgerinnen und Bürger aus C. durch die Stadt getrieben und, ähm, dann abtransportiert. Das ist so einer der Momente, äh, die man sehen konnte. Zumal ja auch die Zeitungen, äh, die nationalsozialistischen Zeitungen, dies groß aufmachten (*Fünf Sekunden Pause*).

[Nicht weit entfernt von B.] gab es ein Arbeitslager ... unmittelbar neben den Wohnhäusern. Das sind so diese Momente, und der Text nennt ja, ähm ... verschiedene Dienststellen, äh, von denen jeder da so ein Rädchen im Räderwerk war. ... Oder auch, äh, Auschwitz, äh, sind Züge mit Toten in den Osten über Auschwitz geleitet worden, so daß man zumindest die Qualmwolke in Auschwitz und Treblinka, so die Qualmwolke, der Geruch der Verbrennungsanlagen, der kann gar nicht unbemerkt bleiben. Obwohl es keine Presse gibt und die KZs auch nicht in der Presse auftauchen...

Ähm, nun ja, sei es denn, wie es sei, äh, wie ist denn die Reaktion der Menschen, äh, zu erklären, wie erklärt der Text dies? ‚Wir haben nichts gewußt‘ – und dann die Opfer. Da gibt es ja am Anfang so um die Zeile, links, um die Zeile 15 bis 25, gibt es, eigentlich noch weiter, [bis] 33 ... Das kann man, denke ich, einordnen. Wie erklär, wie erklärt man sich das (ebd., S. 1f.)?“

Die Lehrerin greift die Beiträge von Astrid und Birgit nicht auf, sondern versucht die Diskussion dadurch in Gang zu bringen, daß sie eine Fülle neuer Fragen aufwirft. Obschon der als Hausaufgabe gestellte Text eine Reihe von Szenen enthält, welche den SchülerInnen zahlreiche Gedankenanstöße geben könnten, kommt die Lehrerin nicht auf diesen Text zurück. Vielmehr fordert sie dazu auf, neue Bezüge zu Filmen und Texten herzustellen, die den Jugendlichen aus früheren Unterrichtsstunden zu dem Thema einfallen. Sie wartet auch in diesem Fall nicht ab, ob sich jemand zu Wort meldet, sondern gibt selbst eine Reihe von Antworten: Sie erinnert an die Reichsprognose, an die jüdischen Mitbürger, die in C. zu Zehntausenden zusammengetrieben und abtransportiert wurden; ihr fällt ein nahe gelegenes Arbeitslager ein, das gleich neben Wohnhäusern stand; sie vergegenwärtigt die Viehwagentransporte in die Todeslager, sie entsinnt sich der Rauchwolken über Auschwitz und Treblinka sowie des Leichengeruchs in der Nähe der Todeslager.

Es zeigt sich, daß die Lehrerin einen eigenständigen Umgang der SchülerInnen mit dem Text nicht nur verhindert, indem die Jugendlichen die Antworten geben sollen, die sie sich wünscht. Vielmehr übernimmt sie auch die Rolle der SchülerInnen, indem sie selbst die Antworten gibt, auf welche die Jugendlichen nicht schnell genug kommen. Auf diese Weise stellt sich zwischen der Lehrerin und den Jugendlichen eine Form des Interagierens her, die auf einen *circulus vitiosus* hinausläuft: Zunächst einmal dominiert die Lehrerin das Interagieren mit den SchülerInnen durch ein fragend-entwickelndes Verfahren, das ihr eine sehr engagierte und aktive Rolle abverlangt. Aufgrund ihres Aktivismus bleiben die Jugendlichen passiv und finden nicht zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Text. Die Passivität der SchülerInnen setzt die Lehrerin noch mehr unter Druck, so daß sie sich beim zweiten Versuch, eine Diskussion in Gang zu bringen, noch mehr engagiert und auch noch die Rolle der Jugendlichen übernimmt, indem sie zu ihren Fragen selbst Einfälle und Antworten produziert.

Irritierend ist auch die Zwischenbemerkung, welche der Lehrerin mit den Worten „sei es denn, wie es sei“ unterläuft. Was ihr ein so wichtiges Anliegen ist, eben die Auseinandersetzung der Deutschen mit der Shoah, das tut sie mit einer Zwischenbemerkung ab, die besagt, es gehe um etwas ganz Bestimmtes, wie auch immer es sich mit den Greueln der Nazis verhalte. Wie läßt sich diese Fehlleistung verstehen, mit der die Lehrerin das zunichte macht, was sie den SchülerInnen beibringen will? Zweifellos spürt die Lehrerin, daß ihre Fragen bei den Jugendlichen nicht ankommen. Sie reagiert verunsichert und versucht die schwierige Unterrichtssituation durch einen Neuanfang zu retten: Welche Schrecken auch mit der Erinnerung an die Shoah verbunden seien, man könne das im Augenblick auf sich beruhen lassen, weil es ja eigentlich um die Frage gehe, wie die Reaktionen der Deutschen auf die Konfrontation mit Auschwitz zu erklären seien. „Wie erklärt man sich das [also]?“ Zwar bringt die Zwischenbemerkung „sei es, wie es sei“ auf der manifesten Bedeutungsebene die Einsicht zum Ausdruck, daß die Lehrerin durch ihre Fragen, Einfälle und Erinnerungen vom Thema abgekommen ist und zu dem Problem zurückkehren will, das die Unterrichtsmaterialien aufwerfen. Auf einer latenten Bedeutungsebene erweist sich diese Zwischenbemerkung jedoch als fatal. Denn auf einer latenten Bedeutungsebene widersetzen sich diese entwertenden Worte der Intention, über die Shoah aufzuklären.

Das bedeutet aber Folgendes: In der im Oktober 1997 gehaltenen Schulstunde wiederholt sich im Umgang mit den nationalsozialistischen Verbrechen gegen die Menschlichkeit auf einer latenten Bedeutungsebene, was Historiker wie Ullrich, Schriftsteller wie Hermlin und Shoah-Überlebende wie Levi 1945 als Reaktion der Nachkriegsdeutschen auf die Konfrontation mit der Shoah auf einer manifesten Bedeutungsebene beobachteten. Denn es kommt auch in dieser Unterrichtsstunde nicht zu einer emotionalen Auseinandersetzung junger Deutscher mit den von den Nazis begangenen Greueln. Vielmehr bleibt der Verweis auf die damaligen Verbrechen gegen die Menschlichkeit ein emotionslos zur Sprache gebrachtes Zitat, das sich als Mittel zum Zweck erweist, „Reizwörter“, welche die SchülerInnen aus der Reserve locken sollen. Ob die Lehrerin eine Textvorlage als Hausaufgabe vorgibt oder auf die Verbrechen der Nazis zu sprechen kommt, sie eröffnet den Jugendlichen nicht die Möglichkeit, sich mit Auschwitz auseinanderzusetzen. Vielmehr spult sie ein Unterrichtsprogramm ab und befeuert die Jugendlichen mit einer Vielzahl von Fragen, welche zu einem kognitiven Umgang mit der Judenvernichtung führen, ein Zerreden, das ein emotionales Sich-Einlassen verhindert.

Und als die Lehrerin am Ende des zweiten Fragenkatalogs zum Thema zurückkehrt, indem sie fragt, wie man die Reaktionen der Deutschen erklären könne, ja, wie der Text das erkläre, verfehlt sie erneut die Chance, den SchülerInnen zu einem empathischen Verstehen der von den Nazis begangenen Greueln zu verhelfen. Damit wird faßbar, daß sich auf der Beziehungsebene zwischen der Lehrerin und den Jugendlichen das Problem der Auseinandersetzung der Deutschen mit einer unbewältigten Vergangenheit reproduziert, das zugleich den Inhalt der Unterrichtsstunde darstellt: Wie es in dem Text über die Reaktionen der Deutschen nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches beschrieben wird, sorgt die Lehrerin in dieser Schulstunde dafür, daß sich auch die Jugendlichen nicht einlassen, sondern sich durch einen kognitiven Umgang mit dem Thema distanzieren. Denn sie fordert die SchülerInnen ja dazu auf, im Geschichtsunterricht wie in einer Biologiestunde zu verfahren: Sie sollen die Reaktionen der Deutschen und der Juden so beobachten, als ob es in einem Versuchslabor um die Beobachtung der Reflexe von Fröschen und Mäusen ginge, Verhaltensbeobachtungen, die sodann unter ein Theoriewissen subsumiert werden, das in vergangenen Unterrichtseinheiten erworben wurde.

Brechen wir die szenische Interpretation der Schulstunde an dieser Stelle ab, um dreierlei festzuhalten:

1. Aus sozialisationstheoretischer Perspektive könnte man zeigen, wie die Lehrerin durch ihr Interagieren auf die SchülerInnen einwirkt. Es ist unübersehbar, dass die Lehrerin den Jugendlichen in dieser Schulstunde wenig zutraut, sondern sich darauf verläßt, alles selbst zu erledigen. Anstatt sich im Unterricht überflüssig zu machen, strengt die Lehrerin sich an, sich unentbehrlich zu machen. Auf diese Weise wird Frau Becker zu einer mächtigen Lehrerin mit einem überlegenen Wissen, aufgrund dessen sie über alles Bescheid weiß. Ohne es zu wollen, behandelt sie die SchülerInnen wie unwissende Kinder. Infolgedessen neigen die Jugendlichen dazu, auf eine frühere Erlebnisweise zu regredieren. Dafür spricht, dass sie in der Stunde nicht ihre

- Kompetenzen unter Beweis stellen, sondern sich eher wie Grundschüler verhalten, die hilflos und unsicher schweigen oder brav Rede und Antwort stehen.
2. Aus professionstheoretischer Perspektive wäre zu fragen, an welchen pädagogischen Kompetenzen es der Lehrerin fehlt. Es mangelt ihr an einer sozialen Kompetenz im Umgang mit den Jugendlichen und an einer hermeneutischen Kompetenz, das Thema über die Beiträge der Schüler mäeutisch zu entfalten. Statt ihnen zu einem eigenständigen Verstehen der Textlektüre zu verhelfen – was die Voraussetzung dafür wäre, daß die SchülerInnen emotional reagieren – und – mit dem Thematisieren eigener Gefühle – die Entfaltung verschiedener Lesarten zu fördern, mit deren Hilfe sich ein Verstehen des Textganzen konstruieren ließe, subsumiert sie den Text unter bestimmte Erklärungsmuster, welche das Unterrichtsmaterial zur Illustrationsfolie für etwas anderes reduzieren.
 3. Aus psychoanalytischer Perspektive stellt sich die Frage, wie das Thema der Unterrichtsstunde Einfluß auf die offen zur Sprache gebrachten Intentionen und die unterdrückten Wünsche der Lehrerin nimmt, die sie im Interagieren mit den Jugendlichen anscheinend inszeniert. Es fällt auf, dass sich im Verhalten der Lehrerin etwas von dem reproduziert, was das Thema der Schulstunde ist: Wie die Deutschen, die sich 1945 weigerten, sich emotional darauf einzulassen, was die Nazis an Greueltaten begangenen hatten, Verbrechen gegen die Menschlichkeit, bei denen sie sich selbst als Täter, Mitläufer oder Zeugen schuldig gemacht hatten, so sorgt die Lehrerin auch in dieser Schulstunde dafür, dass die Jugendlichen das Thema emotional auf Distanz halten. Das Unfaßbare der Shoah wird handhabbar gemacht, indem man mit Grauen erregenden Verbrechen gegen die Menschlichkeit sachlich umgeht, kognitiv erfassbare Geschehnisse, die wie andere historische Ereignisse als „Fakten“ gehandhabt werden, die theoretisch eingeordnet werden sollen, Verhaltensmuster, die zu beobachten und miteinander zu vergleichen sind.

3. Die Gruppendiskussion mit den Schülern und Schülerinnen

In Anschluß an die Unterrichtsstunde erhoben zwei Studenten eine Gruppendiskussion, an der fünf Jugendliche teilnahmen. Wie schon angedeutet, ist es im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, die Gruppendiskussion mit den SchülerInnen in ihrer Eigendynamik zu rekonstruieren. Vielmehr können nur die wesentlichsten Ergebnisse dieser Gruppendiskussion umrissen werden:

1. Einerseits fällt auf, daß die SchülerInnen in der Gruppendiskussion ausführlich darüber reden, was sie in der Diskussion mit der Lehrerin zurückgehalten und überhaupt nicht zur Sprache gebracht haben. Sie sprechen über die Frage einer kollektiven Schuld der Deutschen und darüber, wie sie als nachfolgende Generation dazu stehen; sie kommen auf die Wehrmachtsausstellung und darauf zu sprechen, daß viele Deutsche keine Reue zeigen;

sie zweifeln daran, ob man den Völkermord an den europäischen Juden durch finanzielle Unterstützungen der Israelis wiedergutmachen kann; sie kommen auf die gegenwärtige Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik zu sprechen, auf Rechtsextremismus und Neonazis; sie erzählen davon, was eigene Großeltern über die nationalsozialistische Vergangenheit denken. Die lebhafteste und offene Diskussion, die sich in der Gruppendiskussion mit den Jugendlichen entfaltete, zeigt, daß die Jugendlichen das Thema des Unterrichts schon sehr beschäftigt hat. Aber es war ihnen nicht möglich, das was sie in der Schulstunde beschäftigte, in den Unterricht einzubringen. Das gelang ihnen erst im Gespräch mit den beiden Studenten.

2. Die Jugendlichen fanden in der Gruppendiskussion auch eine Antwort auf die Frage, weshalb sie sich in die Schulstunde nicht einbringen konnten. Auf die Frage eines Studenten, wie die SchülerInnen „denn die Stunde empfunden“ hätten, erwiderte Claudia, die Stunde sei „ziemlich verkrampt“ gewesen (TG 2, S. 1). Wie der weitere Verlauf der Gruppendiskussion zeigt, stimmten die anderen Jugendlichen spontan zu. Und Nicole unterstrich das, was Claudia gesagt hatte, indem sie ergänzte: „[Da] kann ich mich Claudia nur anschließen, daß ich die Stunde ziemlich verkrampt fand“ (ebd.). Hierfür bot Claudia folgende Erklärung an: „Man kann sich irgendwie nicht so da reinfühlen oder was sagen, wenn man die ganze Zeit so abgehört wird“ (ebd.).

Es fällt auf, daß sich die kritische Einschätzung des Unterrichts durch die Jugendlichen mit der szenischen Interpretation der Schulstunde deckt, die auf der Basis der Diskussion mit den StudentInnen im Seminar entwickelt wurde: Die SchülerInnen schauen nicht auf eine fruchtbare Diskussion, sondern auf einen „ziemlich verkrampten“ Unterricht zurück, in dem sie sich ausgefragt fühlten und eigene Meinungen nicht thematisieren konnten. Aus diesem Grunde waren sie erleichtert darüber, die Gruppendiskussion mit den Studenten als Gelegenheit nutzen zu können, um endlich das auszudrücken, was sie unter dem Eindruck der Schulstunde gedacht und empfunden hatten.

4. Das narrative Interview

4.1. Die Methode und der Gegenstand

Der Versuch, ganz im Sinne von F. Schütze ein narratives Interview mit Frau Becker zu führen, gestaltete sich schwierig. Dem Erzählimpuls, der eine Stegreiferzählung generieren sollte, widersetzte sich die Lehrerin nämlich, indem sie ständig argumentierte. So hielt sie der Bitte des Interviewers, von den „persönlichen Erfahrungen“ ihrer „Schul- und Ausbildungszeit“ zu erzählen (TI 2, S. 3), entgegen, sie halte es für „wichtiger, so die Dinge zu nennen, die [...] einfach zum Berufsalltag gehören“ (ebd., S. 4). Als nachgefragt wurde, erwiderte Frau Becker, darüber nicht reden zu wollen, weil es da um „persönliche Gründe“ gehe (ebd., S. 5). Und als die Interviewerin gegen Ende des Interviews noch wissen wollte, inwiefern „Ihr persönlicher Zugang zum Thema Nationalsozialismus die

Art und Weise Ihres Unterrichts“ beeinflusst habe, wick die Lehrerin auf ein ganz anderes Thema aus. Sodann stellte sie erstaunt fest, den Faden verloren zu haben. Die Interviewerin sollte doch „die Frage noch einmal kurz wiederholen“ (ebd., S. 18). Als die Interviewerin das tat, sprach die Lehrerin über moralische Erziehung im Unterricht. Schließlich stellte sie zum zweiten Male überrascht fest: „Aber, ähm, jetzt habe ich den Faden verloren!“ (ebd., S. 19).

Da die Lehrerin sich so entschieden dagegen wehrte, Persönliches zu erzählen, ist ein Interview entstanden, das eine Serie von Argumentationen freigesetzt hat, die von einzelnen Erzählbruchstücken durchsetzt sind. Das aus zahlreichen argumentativen Versatzstücken und einer Reihe von Narrationsfragmenten zusammengewürfelte Interview läßt sich mit Hilfe der Tiefenhermeneutik auf die folgende Weise analysieren:

4.2. Eine politisch engagierte Lehrerin der achtundsechziger Generation

Die szenische Interpretation soll mit dem Selbstverständnis beginnen, das Frau Becker im Verlaufe des Interviews entwickelte: Die 54 Jahre alte Lehrerin unterrichtet Geschichte und Politik. Ausführlich erzählt sie über ihre Berufstätigkeit und über ihre politischen Einstellungen. Ihre Interessen an Geschichte seien weit gefächert. Sie reichen von der mittelalterlichen Geschichte über die Geschichte Asiens und des Nahen Osten bis zum England-Frankreich-Vergleich und zur modernen deutschen Geschichte, wie sie sich vom Kaiserreich bis zum Dritten Reich entfaltet hat. Der Nationalsozialismus sei „kein Schwerpunktthema“ ihrer Arbeit, sondern ein Thema unter anderem, freilich ein „unumgängliches“ (ebd., S. 1).

Über die „Wahrheit“ der nationalsozialistischen Verbrechen müßte eingehend informiert werden (ebd., S. 14), weil es nur so möglich sei, sich aus dem „Wiederholungszwang“ zu „befreien“, der sich in der Geschichte immer wieder durchzusetzen drohe (ebd.). Was in Deutschland den Juden zugefügt worden sei, könne in anderer Form mit Asylbewerbern, Türken oder Polen passieren (vgl. ebd., S. 12).

Zweifelloos sei es nicht vorstellbar, daß der Nationalsozialismus sich auf dieselbe Weise wiederhole. Eher drohe die Gefahr von einem Neonazismus „im Nadelstreifenanzug“ (ebd.). Um dieser Gefahr entgegenzutreten, müßten die Schüler im Unterricht mit Filmen wie *Schindlers Liste*, aber auch mit Originalfilmaufnahmen konfrontiert werden (vgl. ebd.). Auch zu den „Goldhagen-Thesen von der Kollektivschuld der Deutschen und ihrer antisemitischen Veranlagung“ nimmt Frau Becker Stellung (ebd.). Goldhagen übersehe die Bedeutung der Milgram-Studie, die doch gezeigt habe, daß die Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten ein ubiquitäres Phänomen sei (vgl. ebd., S. 13).

Über der Notwendigkeit, den Nationalsozialismus zu behandeln, dürfe im übrigen nicht übersehen werden, daß es einen „in Führungsstrichen legitimen Nationalismus“ oder vielleicht besser „Patriotismus“ gebe (ebd., S. 14). Wie unangenehm es Frau Becker auch sei, wenn sie in Schrebergärten die Flagge der

Bundesrepublik sehe, man könne doch mit der Bonner Demokratie ein „Nationalbewußtsein“ verbinden, das eben anders als das „Nationalgefühl“ sei, das „gröhrend herumlaufende“ Jugendliche verbreiten, die sagen, „sie seien stolz, Deutsche zu sein“ (ebd., S. 15).

Das Eintreten von Frau Becker für ein neues Nationalbewußtsein überrascht angesichts ihrer pädagogischen Interessen, daß man über den Nationalsozialismus aufklären muß, und ihres politischen Engagements, das sie als Vorsitzende eines Ortsvereins der SPD in B. entfaltet (ebd., S. 5). Wie läßt sich das Liebäugeln mit patriotischen Gefühlen mit den politischen Interessen einer Lehrerin verbinden, die ihren Teil dazu beiträgt, daß an ihrer sehr „liberalen“ und „offenen“ Schule „bei jedem Gedenktag etwas“ passiert (ebd., S. 16)?

Das Plädoyer für ein neues Nationalbewußtsein überrascht auch deshalb, weil Frau Becker sich der achtundsechziger Generation zugehörig fühlt, die gegen die Notstandsgesetze und den Vietnamkrieg so gekämpft habe, wie sie sich für Bürgerrechte engagiert und sich mit dem Nationalsozialismus auseinandergesetzt habe (vgl. ebd., S. 3). Auch diese Selbstdarstellung als Angehörige der achtundsechziger Generation irritiert. Obwohl Frau Becker betont, sich als Achtundsechzigerin mit der „älteren Generation“ kritisch auseinandergesetzt zu haben, spricht sie davon, daß sie diese Auseinandersetzung „nicht mit den Eltern“ zu führen brauchte (ebd., S. 8). Ihr politisches Engagement habe die Lehrerin nämlich an der Seite ihrer Mutter entwickelt, die damals im Ortsverein der FDP tätig war:

„Da hab ich mich sehr intensiv, ähm, helfend, unterstützend darum gekümmert; so, na ja, fast, wenn man so will, eine kleine Assistenz in ner Einpersonenfraktion. War viel Arbeit“ (ebd.).

Das Selbstverständnis der Lehrerin als Achtundsechzigerin stellt sich als widersprüchlich dar: Obgleich sich das politische Engagement der Lehrerin darauf beschränkt hat, daß sie ihrer Mutter bei der Parteiarbeit der Liberalen assistiert hat, versteht sie sich als Angehörige der achtundsechziger Generation, die ihre kollektive Identität doch im Zuge des Protestes gegen die ältere Generation entwickelte.

4.3. Die Kindheit

Die Frage, wie sich die Widersprüche erklären lassen, die sich aus der Selbstdarstellung als politisch engagierte Lehrerin der 68er Generation ergeben, läßt sich nur durch eine biographische Rekonstruktion beantworten:

Beginnen wir damit, daß Frau Becker in Mähren geboren wurde. Wie die Mutter war auch der Vater Akademiker. Der aus einer deutsch-tschechischen Familie stammende Vater hatte Tschechisch und Deutsch studiert. Und dann fährt Frau Becker im Telegrammstil fort: „Geburtsdatum, mhm mhm, ungefähr 1906, er ist seit fast dreißig Jahren verstorben und, ähm, und hat dann lange Zeit als Dolmetscher gearbeitet“ (S. 1). Die Szene irritiert, weil Frau Becker die Aufeinanderfolge der Geschehnisse durcheinander bringt – schließlich wird der

tote Vater nicht jahrelang als Dolmetscher gearbeitet haben. Es stellt sich die Frage, ob dieses Durcheinander nicht darauf verweist, daß die Beziehung zum Vater durch ein Durcheinander unbewältigter Gefühle bestimmt wird. Spricht diese Szene vielleicht dafür, daß der Tod des Vaters von besonderer lebensgeschichtlicher Bedeutung für die Tochter gewesen ist?

Sichtet man daraufhin die spärlichen biographischen Angaben, so gelangt man zu folgender Einschätzung: Im Februar 1945 ist die Mutter mit dem Kind – das damals anderthalb Jahre alt war – aus dem Sudetenland in die westdeutsche Stadt A. geflohen. Ob der Vater bei der Flucht dabei oder ob er als Soldat an der Front war, darüber verliert Frau Becker kein Wort. Auf jeden Fall wurde die Ehe 1948 geschieden. Während der Vater in A. zurückblieb, heiratete die Mutter 1948 oder 1949 ihren neuen Freund. Mutter und Tochter zogen dann zu dem Freund, der in B. wohnte. Wie sich das Verhältnis zum Stiefvater entwickelte, beschreibt Frau Becker auf die folgende Weise:

„Mein Vater, es ist der Stiefvater [...] war eigentlich historisch sehr interessiert; die Art, wie es ihm gelang, [...] es mir rüberzubringen, war nicht so ganz so gut immer. (*Tiefes Atmen*). Er, mhm, es gab ein Gespräch über die Schule, es gab auf Reisen, ähm, ne ständige Verbindung mit, äh, Museen und Bauten. Und wenn ich es auch damals nicht immer sehr dankbar angenommen habe (*lachend*), hat das doch ungeheuer viel geholfen, mich sehr bereichert, würde ich heute sagen (*schnell gesprochen*)“ (ebd., S. 8).

Der Versprecher spricht dafür, daß Frau Becker den Stiefvater am liebsten als Vater präsentieren würde. Die von ihr entworfene Szenerie irritiert, weil ambivalente Gefühle dem Schwiegervater gegenüber deutlich werden: Einerseits schätzt sie ihn, weil er ihr so viel an historischem Wissen vermittelt hat. Andererseits missbilligt sie, wie er das damals „rübergebracht“ hat. Nachdem sie ihre Vorbehalte dem Stiefvater gegenüber geäußert hat (es sei „nicht ganz so gut immer“ gewesen), bemüht sie sich darum festzustellen, daß seine Hilfe ihr „doch ungeheuer viel geholfen“ und sie „sehr bereichert“ habe.

Es wird deutlich, daß die durch die Interaktion mit dem Schwiegervater bestimmte Szenerie nicht zur Klärung der ersten Szene mit dem Vater beiträgt, sondern ganz im Gegenteil neue Fragen aufwirft: Warum bemüht sich Frau Becker, den Schwiegervater zu loben, obwohl sie ihm gegenüber Vorbehalte hat? Auf der Suche nach einer Szene, von der her sich das Unverständliche der ersten beiden Szenen verstehen lassen könnte, stößt man auf eine Szene, in der Frau Becker mehr über den Vater verrät:

„[...] Und da war ich so klein, daß, ähm, ich meinen Vater als Vater praktisch nie erlebt habe. Außer durch Besuche dann in A. und hat Dato keine Rolle gespielt. Und war dann auch politisch ne Position, na ja (*tiefer Seufzer*). (*Vier Sekunden Pause*). Das war aber in der zweiten Ehe von ihm und ich hab da eigentlich keinen Einblick, um wirklich was zu sagen, ähm (*Vier Sekunden Pause*). Deswegen rede ich nicht von ihm“ (ebd., S. 10).

In dieser Szene erzählt Frau Becker davon, daß ihr Vater in ihrem Leben „keine Rolle gespielt“ habe. Durch die Ergänzung, er habe „dann auch politisch ne Position“ bezogen, die „na ja“ gewesen sei, weist sie darauf hin, daß sich ihre Reserve ihm gegenüber noch aufgrund seiner politischen Orientierung vergrößert habe. Die vier Sekunden Pause, die diesen Worten folgen, offenbaren den szenischen Gehalt dieser Interaktionssituation: Worüber Frau Becker im Interview

nicht reden will, darüber schweigt sie. Und dieses Schweigen wird dadurch noch geheimnisvoller, daß ihm ein tiefer Seufzer vorausgeht, der angesichts der inhaltlichen Aussage irritiert: Denn der Indifferenz, die Frau Becker dem Vater gegenüber an den Tag legt, widerspricht die Gemütsbewegung, die sich in dem tiefen Seufzer verrät. Wenn der Vater ihr wirklich so gleichgültig wäre, wie Frau Becker beteuert, dann könnten ihr auch dessen politische Orientierungen gleichgültig sein. Der tiefe Seufzer wirft daher die Frage auf, ob sich hinter der kühlen Distanz zum Vater nicht emotional etwas verbirgt, das sie nicht verraten will. Folgt man dieser Spur, dann erlauben die Worte, daß sie „den Vater praktisch nie erlebt habe“, vielleicht eine andere Lesart: Könnte es nicht sein, daß die Tochter den Vater vermisste, der in ihrer frühen Kindheit zumeist abwesend war? Hinzu kommt, daß die Mutter den Vater zugunsten eines anderen Mannes verließ, als die Tochter fünf Jahre alt war. Dieser Verlust des Vaters könnte sie auch deshalb empfindlich getroffen haben, weil sich das Mädchen damals in einer Altersphase befand, in der die enge Beziehung zur Mutter einem kämpferischen Konkurrieren weicht, das mit dem Zugehen auf den Vater und mit dem Werben um seine Liebe einhergeht. Die kühle Distanz zum Vater könnte daher auch verdecken, daß die Tochter damals eine unerfüllte Sehnsucht nach dem Vater verdrängte, um nicht in einen Konflikt mit der Mutter zu geraten.

Zweifellos bleibt diese szenische Interpretation, die eine uneingestandene Sehnsucht nach dem Vater unterstellt, vorläufig ungesichert. Denn die vorgeschlagene Lesart hängt am seidenen Faden eines szenischen Details – dem tiefen Seufzen, das der offen zum Ausdruck gebrachten Indifferenz gegenüber dem Vater widerspricht. Es bleibt abzuwarten, ob sich weitere Szenen finden, die diese Lesart bestätigen oder widerlegen. Begnügt man sich im Augenblick damit, die Szene mit dem Vater zu der Szene mit dem Schwiegervater in Beziehung zu setzen, dann fällt auf, daß Frau Becker ihre Beziehung zur Mutter als sehr eng und harmonisch, die Beziehung zu Vater und Stiefvater hingegen als konfliktreich und distanziert beschreibt: Der Parteinahme für die idealisierte Mutter entspricht also eine Distanz zu den Männern, denen Frau Becker kritisch oder reserviert gegenüber steht.

4.4. Die Adoleszenzkrise

Doch die Kindheit ist kein unausweichliches Schicksal. Vielmehr werden die in der Familie hergestellten basalen Strukturen der Subjektivität in der Adoleszenz wieder verflüssigt. Jugendliche durchlaufen ein von Erikson (1968) so bezeichnetes „*psychosoziales Moratorium*“, eine Übergangsperiode, in der sie sich vom Elternhaus lösen und in einem mehr oder weniger „freien Experimentieren“ mit verschiedenen sozialen Rollen die Angebote der Kultur prüfen, um „einen passenden Platz in irgendeinem Ausschnitt der Gesellschaft“ zu gewinnen (S. 151). Es geht damit um den Prozeß einer jugendlichen Selbstfindung, dessen Ausgang davon abhängt, daß die Heranwachsenden die Kindheitsidentifizierungen teilweise verwerfen und sie teilweise in eine neue Gestalt der Identitätsbildung integrieren, die in Übereinstimmung mit den „Arbeitsmöglichkeiten“ einer Berufsrolle entfaltet werden (ebd., S. 152).

Wie verlief also die Adoleszenz von Frau Becker? Nach der Grundschule besuchte Frau Becker in B. ein Gymnasium, an dem sie das Abitur ablegte. Laut lachend erzählt sie, die siebte Klasse wiederholt zu haben. Und lachend fügt sie hinzu, „keine Leuchte“ gewesen zu sein (TI 2, S. 10). Untersucht man diese Selbstinszenierung eingehend, stößt man auf zwei Gründe für die schlechten Schulleistungen:

- Frau Becker erzählt freimütig, daß sie sich für ihre Klasse „nie interessiert“ habe. Daher habe sie zu ihren MitschülerInnen „auch keinen Kontakt“ gehalten (ebd.). Sie könne daher auch nicht wie Andere von ihrer Klasse „schwärmen“, weil sie, wie sie seufzend hinzufügt, „eigentlich eher [ein] Einzelgänger“ gewesen sei (ebd.). Der Umstand, daß es Frau Becker nicht gelang, in einer peer-group Fuß zu fassen, wiegt schwer, weil die Erfahrungen, die Jugendliche gemeinsam mit Gleichaltrigen machen, ihnen dazu verhelfen, sich vom Elternhaus zu lösen. In der jugendlichen Subkultur lernen Heranwachsende, sich als jüngere Generation von der älteren Generation zu unterscheiden. Wie fremd Frau Becker das Interagieren in der peer-group war, läßt sich daran ablesen, wie sie über Gleichaltrige redet. Wenn sie davon spricht, daß sie nicht wie andere Jugendliche „irgendwo einfach herum[ge]lungert oder rumgehangen“ habe (ebd., S. 11), dann redet sie wie ihre Eltern, die offensichtlich kein Verständnis für das Herumgammeln von Heranwachsenden haben, die, wie Erikson betont, mit verschiedensten Rollenangeboten experimentieren, um eine eigene Identität zu finden. Für das Ausfallen einer Sozialisation durch die peer-group spricht auch, daß Frau Becker in der Adoleszenz Musik völlig gleichgültig war (ebd.). Denn damit distanziert sie sich von der Rock- und Popmusik, über welche die achtundsechziger Generation ihre Identität als „younger generation“ in hohem Maße auch entwickelte. Die schlechten Schulleistungen von Frau Becker lassen sich so dadurch erklären, daß sie das Lernen in der Schule nicht zu ihrer eigenen Sache zu machen vermochte, weil sie sich aufgrund mangelnder peer-group-Erfahrung nicht vom Elternhaus lösen konnte.
- Zudem berichtet Frau Becker, ihr hätten die Bücher, die im Schulunterricht durchgenommen wurden, nie sonderlich gefallen. Sie habe die Lektüre der Bücher vorgezogen, welche die Mutter und der Stiefvater ihr schenkten. Anders als ihre „herumlungernden“ und Musik hörenden Klassenkameradinnen sei sie eine Jugendliche gewesen, die „in hohem Maße liest“ (ebd., S. 11):

„[...] so daß ich, ähm, nicht unbeträchtlicher Teil meines geistigen Werdegangs die Eigenlektüre war; und die intensive Unterstützung der Eltern mit Geschenkempfehlungen, bis ich dann soweit war, mir dann selbst was zu suchen, was dann sinnvoll ist. So daß ich dann in manchen Gebieten schon ne eigene Fachkompetenz von der Schulzeit erworben habe, es hier aber doch sehr begrenzt für die Schule relevant war“ (ebd.)

Wie sehr sich Kreativität auch entfalten kann, wenn eigene Interessen jenseits schulischer Bildungsangebote entdeckt werden, im vorliegenden Fall hat die vom Unterricht abgekoppelte Buchlektüre einen hohen Preis. Irritierend ist an der von Frau Becker geschilderten Szene, wie sie sich ausdrückt. Sie spricht davon, daß die Eltern ihr „Geschenkempfehlungen“ unterbreitet hätten. Diese

Wortwahl legt nahe, daß die Eltern der Tochter nicht einfach durch sinnvolle Geschenke Freude bereiten wollten. Vielmehr verrät das Wort „Geschenkempfehlungen“, daß die Eltern die Rolle der Lehrer übernahmen, welche durch ihre Buchpräsente pädagogische Absichten realisieren wollten. Eine solche Erziehungspraxis hat fatale Folgen: Da die Eltern es anscheinend immer besser wußten, was die Tochter an Buchlektüre brauchte, untergruben sie die Autorität der Lehrer, mit denen sich die Tochter der Lehrerfamilie nicht identifizieren konnte. Weil nicht die Lehrer, sondern die Eltern die Autorität darstellten, welche der Tochter neues Wissen erschlossen, konnte Frau Becker die Schule nicht als einen sozialen Ort kennenlernen, an dem man sich dem Umkreis der Eltern entziehen und unter Anleitung von Lehrern lernen kann, sich gemeinsam mit Gleichaltrigen verschiedene Wissensbestände eigenständig anzueignen, um im Zusammenspiel mit kulturellen Angeboten eine eigene Identität zu entwickeln.

Die Chance der Adoleszenz, sich von den Eltern zu lösen, indem man in der peer-group und in der Schule neue Erfahrungen sammelt, mit deren Hilfe man eine eigene Identität entwickelt, vermochte Frau Becker daher nur unzureichend zu nutzen. Stattdessen blieb sie eine brave Tochter, die noch heute stolz darauf ist, nicht wie andere Jugendliche „herumgelungert“, sondern die von den Eltern ausgesuchten Bücher gelesen zu haben. So wurde in der Adoleszenz die Identifikation mit der Mutter nicht relativiert, sondern verfestigt. Auch bei der Berufswahl folgte Frau Becker dem Vorbild der Mutter. Denn wie die Mutter, die in einer tschechischen Stadt studiert, promoviert und in Westdeutschland als Lehrerin gearbeitet hatte, entschied sich auch die Tochter für diesen Beruf. Dabei blieb Frau Becker der Mutter sowohl in der Berufsarbeit als auch in der Privatsphäre ganz nahe. Wie sie auch gegenwärtig noch an der Schule unterrichtet, an der die Mutter zweiundzwanzig Jahre lang tätig war, so lebt sie auch heute noch gemeinsam mit der Mutter in dem Haus, das jene 1954 erworben hatte.

4.5. Biographische Erfahrungen und politische Orientierungen

Wie unübersehbar es ist, dass die politischen Orientierungen des Einzelnen auch das Resultat seiner Gegenwartserfahrungen sind, Frau Becker ist ein Beispiel dafür, wie die biographischen Erfahrungen der Kindheit und der Adoleszenz zur Entwicklung der politischen Orientierungen einer Erwachsenen beitragen: Die Identifizierung mit der Mutter führte dazu, daß Frau Becker als Jugendliche deren politisch-aufgeklärte Einstellungen übernahm. Der großen Distanz zum Vater, den die Tochter schon in der frühen Kindheit aufgrund der Scheidung verlor, entspricht die Ablehnung von dessen politischen Orientierungen, die so „na ja“ gewesen seien. Offen bleibt nach wie vor die Frage, wie denn die vom Vater vertretene politische Position beschaffen war, über die Frau Becker sich so herablassend äußert.

Auf der Suche nach einer weiteren Spur stößt man auf die folgende Szene des Interviews: Nachdem Frau Becker darüber gesprochen hat, daß sie sich mit ihrer Mutter für die Errichtung einer Gedenktafel zur Erinnerung an ein Arbeitslager einsetzte, in dem Wachmannschaften Häftlinge auspeitschten, er-

zählt sie Folgendes: „Und ich weiß über die Verwandtschaft von jemanden (*Seufzer*) aus dem Sudetenland [...], daß viele dieser Sudetendeutschen [...] gar nicht nationalsozialistisch waren“ (ebd., S. 13). Sie hätten den die Tschechei besetzenden „deutschen Truppen“ nur deshalb „zugejubelt“, weil sie die „tschechische Piesackerei leid“ waren und „heim ins Reich“ wollten (ebd.). Darüber hinaus wisse sie über diese Person Folgendes:

„Jemand, war wirklich ein SS-Offizier [...] in der Familie und kommt nach Hause, also nicht in meiner Familie (*sehr schnell gesprochen*), kommt nach Hause, äh, und berichtet, äh, voller Entsetzen, was er da im KZ tut. Es gibt da auch so ein paar Quellensätze, nicht sehr viele natürlich, da die meisten SS-Offiziere, ähm, die ham wirklich aus Überzeugung daran (*Seufzen*), ähm, ich denke, ähm, diese, ähm, mmm. Diese Frage Schuld muß natürlich sehr intensiv diskutiert werden mit Schülern. Die Frage, was geschehen ist, wie Leute in die Situation [...] kommen, diese Verbrechen zu begehen. Die ganz wenigen Ausnahmen, die man über die Quellen kennt, von Tätern, die das nicht wollten und dran zerbrochen sind. Ich kenn so einen Text von einer Quellensammlung (*tiefes Atmen*), daß ein SS-Mann sagt: ‚Am liebsten würde ich mit in der Reihe gehen, aber was hab ich davon?‘ Äh, wichtig ist ja aber daß das absolut winzigste Minderheiten sind bei den SS-Tätern“ (ebd., S. 13).

Die von Frau Becker entworfene Szenerie ist in mehrerlei Hinsicht befremdend: Zunächst einmal irritiert die Wortwahl von Frau Becker: Wenn sie von der „tschechischen Piesackerei“ und von den Sudetendeutschen spricht, die nur „heim ins Reich“ wollten, dann bewegt sie sich, ohne es zu merken, im Nazijargon. Ebenso irritierend sind ihre inhaltlichen Ausführungen: Zwar kommt sie kurz auf „die meisten SS-Offiziere“ zu sprechen, aber was sie getan und zu verantworten haben, das wagt sie nicht auszusprechen. Durch die Worte „die ham wirklich aus Überzeugung daran“ begnügt sie sich mit einem Halbsatz, dem das Objekt (die Juden) so fehlt wie das Prädikat (das Morden). Sodann kommt Frau Becker auf die „absolut winzigsten Minderheiten [...] bei den SS-Tätern“ zu sprechen, die in den Konzentrationslagern „mit Entsetzen“ taten, was die anderen aus innerer Überzeugung vollbrachten. Frau Becker spricht also nicht über ein Grauen, das sie angesichts der Verbrechen erfüllt, welche die meisten SS-Männer begangen haben, sondern von dem Mitgefühl, das sie mit jener Minderheit von SS-Leuten erfülle, welche sich am liebsten geweigert hätten, dann jedoch das getan haben, was sie nicht auszusprechen wagt. Auffällig ist die Schere zwischen kognitiver Auseinandersetzung und affektiver Beteiligung: Zwar äußert Frau Becker sich politisch korrekt, wenn sie auf die von den SS-Soldaten begangenen Verbrechen anspielt. Jedoch ist sie emotional von etwas ganz anderem berührt. Ihr Mitgefühl gilt nicht den Opfern der Shoah, sondern den Tätern, die gegen ihren Willen Verbrechen begangen hätten. Als Gewährsmann dient ihr „ein SS-Offizier [...] in der Familie“, ein Satz, den sie sogleich wieder durch die Erklärung zurücknimmt, dieser Bekannte gehöre nicht zu ihrer Familie. Auch dieser Satz irritiert: Wenn dieser SS-Offizier nicht ihrer Verwandtschaft zuzurechnen ist, wieso redet sie dann zuerst davon, daß es einen „SS-Offizier in der Familie“ gebe?

Wenn uns die szenische Gestalt dieser Interaktionssequenz mit einer Inkonsistenz konfrontiert, die sich aus der szenischen Struktur dieser Interaktionssequenz nicht verstehen lässt, dann ist zu fragen, ob es eine andere Szene im Text

gibt, mit deren Hilfe sich diese Szene verstehen läßt. Vergegenwärtigt man sich auf der Suche nach einer vergleichbaren Szene den Verlauf des Interviews noch einmal, so wird man erneut mit einer Szene konfrontiert, die in einer ähnlichen Weise irritiert: Die Szene, in der Frau Becker sich über ihren Vater äußert, hat sich als ähnlich befremdend erwiesen: Dort ging es darum, daß Frau Becker eine kühle Distanz ihrem Vater gegenüber zum Ausdruck brachte, eine Reserve, der die Gemütsbewegung eines tiefen Seufzers widerspricht. Hier wie dort geht es darum, daß Frau Becker etwas zurückhält: Dort seufzt sie und verschweigt, was ihr Vater für eine politische Orientierung hatte. Hier schweigt sie sich über einen SS-Offizier aus, der sich von der Mehrzahl der SS-Offiziere unterscheidet, die, wie sie seufzend hinzufügt, das taten, was sie nicht auszusprechen wagt. Das Schweigen über den Verwandten/Bekannten steht in einem komplementären Verhältnis zum Schweigen über den Vater. Über die politischen Orientierungen des sudetendeutschen Verwandten/Bekannten kann Frau Becker erzählen, weil sie dessen Anonymität sicherstellt. Beim Sprechen über den Vater verhält es sich dagegen umgekehrt. Eben weil sie von ihrem Vater spricht, schweigt sie über dessen politische Orientierungen. Man könnte vermuten, daß es sich um ein und dieselbe Person handelt. Doch das bleibt aufgrund der Datenlage ungewiss. Festhalten kann man jedoch, daß es in beiden Szenen um ein Schweigen über eine Vergangenheit geht, mit der Frau Becker sich im Interview nicht auseinandersetzen will.

Auf der Suche nach einer weiteren Szene, im Rückgriff auf die sich der Bedeutungsgehalt beider Szenen klären läßt, stößt man auf die folgende Interaktionssequenz: Frau Becker berichtet nämlich, ihren Urlaub zweimal in Mähren verbracht zu haben. Sie habe auf der Reise dorthin schon „mit dem Kopf“ gewußt, „was das Dritte Reich plante, äh, gegenüber den Tschechen“ (ebd., S. 14). Darüber, welche Wünsche sie dazu bewegt haben mögen, im Sudetenland ihren Urlaub zu verbringen, schweigt Frau Becker. Was beide Reisen für sie bedeuten, läßt sich jedoch erahnen, wenn man sich vergegenwärtigt, welchen biographischen Stellenwert die verschiedenen Wohnorte haben, in denen sie gelebt hat: Während sich mit B. die eigene Schulzeit, die Berufsarbeit als Lehrerin und das Zusammenleben mit der Mutter verbindet, ist mit A. die Erinnerung an die Trennung vom Vater verknüpft. Es fällt auf, daß Frau Becker mit dieser Erinnerung den Hinweis darauf verknüpft, daß A. „eine Ruinenstadt“ war (ebd., S. 9). Irritierend ist diese Ergänzung, weil nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches die meisten deutschen Städte in Trümmern lagen. Wenn Frau Becker aber betont, daß A. eine Ruinenstadt war, dann stellt sich die Frage, welche persönliche Bedeutung sie dieser Stadt beimißt. Die Lösung dieses Rätsels erschließt sich vor dem Hintergrund ihrer damaligen Lebenserfahrung: Die Bilder von der Ruinenstadt A. haben sich vermutlich deshalb tief ins Gedächtnis von Frau Becker eingegraben, weil sie für das kleine Mädchen zum Symbol dafür wurden, daß in dieser Stadt die Ehe der Eltern ruiniert wurde. Dann wird auch fassbar, weshalb sie zweimal ihren Urlaub in Mähren verbracht hat. Mit diesen Reisen hat sich Frau Becker aller Voraussicht nach den Wunsch erfüllt, die Heimat ihrer Kindheit wieder zu sehen, in der sie noch an die Intaktheit der Familie und an das Zusammenleben von Mutter und Vater glauben konnte.

Hat sie aber mit diesen Reisen der Sehnsucht nachgegeben, die verlorene Heimat wieder zu sehen, dann wird auch der szenische Bedeutungsgehalt der Interaktionssequenz zugänglich, in der sie davon erzählt, den Vater „praktisch nie erlebt“ zu haben, eine Distanzierung, der ein tiefer Seufzer und ein Schweigen folgen. Der gemeinsame Nenner der Szene mit dem Vater und der durch die Reisen nach Mähren bestimmten Szenerie besteht darin, daß in beiden szenischen Kontexten etwas verloren gegangen ist: Wie die Reisen nach Mähren von der verlorenen Heimat erzählen, die sie wiederzusehen wünscht, so verbirgt sich hinter dem tiefen Seufzer und dem Schweigen die uneingestandene Sehnsucht nach dem Vater, dessen Verlust sie zu verleugnen versucht. Beide Szenen fügen sich mit einer dritten Szene, die durch die Ruinenstadt A. bestimmt wird, zu einer szenischen Konfiguration zusammen, die eine schlüssige Interpretation des szenischen Gefüges des Interviews erlaubt. Denn diese dritte Szene erzählt ja davon, was Frau Becker hinter einer kühlen Distanz zu verbergen versucht – wie schmerzlich sie einst die Scheidung der Eltern getroffen hat.

Wie spärlich das biographische Interview daher auch ist, die in eine Reihe von Argumentationen eingebetteten narrativen Bruchstücke erlauben wichtige Rückschlüsse auf das Denken und Empfinden von Frau Becker, wenn man dem Spiel der Assoziationen und irritierenden Szenen so lange folgt, bis sie sich zu einer szenischen Konstellation zusammenschließen. Hat man diese szenische Konfiguration rekonstruiert, die jeder Szene einen ganz bestimmten Platz im Gewebe der Erzählbruchstücke zuweist, dann lässt sich auch begreifen, wie sich die szenische Struktur des Interviews in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltet: Manifest ist, daß Frau Becker für ihre Mutter Partei ergreift, deren zweiten Ehemann sie aus Liebe zur Mutter in Kauf genommen hat, auch wenn sie an ihm Einiges auszusetzen hat. Manifest ist auch, daß sie sich im Zuge einer engen Mutterbindung vom Vater distanziert, dessen politische Orientierungen sie nicht akzeptieren kann. Ihr Schweigen über den Verwandten/Bekannten, der für den Anschluß des Sudetenlands ans Deutsche Reich plädierte, und das Vermeiden einer Auseinandersetzung mit den politischen Orientierungen des Vaters offenbaren, was Frau Becker sich nicht einzugestehen wagt. Es geht um die unerfüllte Sehnsucht nach dem Vater, die sie auf eine latente Bedeutungsebene ihrer Erzählung verbannt. Was sie aber nicht durch Trauerarbeit zu bewältigen imstande war, hat auf einer latenten Bedeutungsebene eine nachhaltige Wirkung entfaltet: Wenn Frau Becker meint, die Sudetendeutschen und auch einige SS-Männer seien Opfer gewesen, dann reproduziert sie die Auffassungen eines Verwandten/Bekannten, ohne sie zu dem historischen Wissen über das Dritte Reich in Beziehung zu setzen, das sie sich doch als Lehrerin angeeignet hat. An eben jenen politischen Orientierungen, von denen sie sich auf der manifesten Bedeutungsebene ganz entschieden distanziert, hält sie zugleich über die Teilhabe an einem SS-Jargon und über das Mitleid mit einem SS-Offizier (der tat, was er eigentlich nicht wollte) fest, weil sie auf einer unbewussten Erlebnisebene an der unerfüllten Liebe zum Vaters festhält und sich mit ihm identifiziert, ohne es zu wissen.

Damit wird deutlich, wie die Identitätsbildung von Frau Becker beschaffen ist: Auf der einen Seite ist sie eine tatkräftige Lehrerin, die Freude an ihrem Beruf hat:

„Mir macht das Unterrichten Spaß, mir macht die Arbeit mit Menschen Spaß [...]. Und das ist, ähm, mein geworden bin ich, weil meine Mutter hat mir, hat das gemacht; ich hab sie, ähm, das hat mich beeindruckt. Ich fand die Rolle sehr interessant, das Lehren macht mir Spaß [...]“ (ebd., S. 17).

Der Hinweis auf die Mutter offenbart die Überzeugung von Frau Becker, daß sie ihren beruflichen Erfolg, ja, auch ihre Freude an ihrer Lehrtätigkeit in erheblichem Maße dem Vorbild der Mutter verdankt, von der sie viel gelernt hat. Ihre pädagogische Praxis beruht also auf einer bewußten Identifizierung mit der Mutter. Ihrem bewußten Selbstverständnis entzieht sich freilich, daß sie sich auf einer latenten Bedeutungsebene auch mit dem geliebten Vater identifiziert und daher Mitgefühl mit jenen Tätern hat, die ihres Erachtens auch Opfer waren. Die Folge dieser Identitätsproblematik, derentsprechend sie sich selbstbewußt zur Mutter bekennt, sich jedoch die unerfüllte Liebe zum Vater nicht eingesteht, dessen politische Orientierungen sie ablehnt, ist eine ambivalente Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus: Im Einklang mit ihrem politisch-aufgeklärten Selbstverständnis schämt Frau Becker sich als Deutsche, wenn sie den Nationalstolz von rechten Jugendlichen oder erwachsenen Männern betrachtet, die in ihren Schrebergärten die deutsche Fahne hissen. Im Einklang mit der geheimen Liebe zum Vater, für dessen politische Einstellungen sie über einen namentlich nicht erwähnten Verwandten/Bekannten empfänglich ist, wünscht sie sich hingegen ein das eigene Selbstgefühl hebendes Nationalbewußtsein, einen Patriotismus, der sich durch die demokratische Tradition der Bundesrepublik rechtfertigen lasse.

5. Schlußfolgerungen aus der Fallrekonstruktion

Die von Frau Becker als Hausaufgabe gestellte Textlektüre knüpft auf eine sinnvolle Weise an die Unterrichtseinheit über den Nationalsozialismus an und enthält eindrucksvolle Szenen, welche zahlreiche Gedankenanstöße für eine Diskussion geben. Die Frage, weshalb die Lehrerin den SchülerInnen nicht die Möglichkeit anbietet, sich mit dem interessanten Unterrichtsmaterial eigenständig auseinanderzusetzen, sondern ganz im Gegenteil ein Sich-Einlassen der Jugendlichen auf den Text verhindert, indem sie das Gespräch durch eine fragend-entwickelnde Verfahrensweise steuert, läßt sich auf der Grundlage der Einsichten, die durch das narrative Interview gewonnen worden sind, folgendermaßen beantworten:

1. Die biographische Rekonstruktion zeigt, daß die Lehrerin ein zwiespältiges Verhältnis zum Nationalsozialismus hat, das sich auf ambivalente Gefühle den Eltern gegenüber zurückführen läßt: Einerseits übernimmt sie aufgrund der Identifikation mit Mutter und Stiefvater eine aufgeklärte Position gegenüber dem Nationalsozialismus ein, der entsprechend sie sich von den „na ja“ Einstellungen des Vaters distanziert. Ihr Eintreten für Patriotismus und einen neuen Nationalismus geht dagegen auf eine uneingestandene Identifikation mit

dem Vater zurück, mit dem sie durch eine geheime Sehnsucht verbunden ist. Über die Beziehung zum Vater und zu einem nicht näher bezeichneten Verwandten/Bekannten ist Frau Becker mit der Kriegsgeneration identifiziert, deren Mentalität sich in ihren sudetendeutschen Auffassungen und in ihren patriotischen Gefühlen reproduziert. Die Folge ist eine ambivalente Einstellung gegenüber dem National(sozial)ismus, aufgrund derer sie sich in der Schulstunde mit dem Thema zwar auf einer kognitiven Ebene intensiv auseinandersetzt, es jedoch emotional auf Distanz hält. Ihren Bemühungen, die Auseinandersetzung mit den Greueln der Nazis affektiv unter Kontrolle zu halten, kommt ihr fragend-entwickelnder Unterrichtsstil entgegen, der zur Folge hat, daß die Jugendlichen sich nicht emotional auf das Thema einlassen, sondern die von ihr aufgeworfenen Fragen nur kognitiv beantworten.

2. Die Schulstunde wird für die Lehrerin dadurch kompliziert, daß die Schullektüre die kollektive Abwehr der nationalsozialistischen Vergangenheit durch die Deutschen thematisiert. Frau Becker legt den SchülerInnen ja Textauszüge vor, die zeigen, daß sich nach 1945 viele Deutsche weigerten, sich mit den in den Todeslagern verübten Greueln auseinanderzusetzen. Mit dem Problem, daß die Deutschen nach der Kriegsniederlage nichts von den Verbrechen an Millionen unschuldiger Menschen wissen wollten, greift die Lehrerin jedoch ungewollt ein Problem der eigenen Biographie auf. Das wird im narrativen Interview auch dadurch deutlich, daß sie nicht über persönliche Motive sprechen will. Die szenische Interpretation hat gezeigt, daß ihr das aufgrund der ungelösten Bindung an den Vater nicht möglich ist. So gerät die Lehrerin in der Schulstunde aufgrund eines inneren Konfliktes in eine Fallensituation: Sie fordert die Jugendlichen zu einer kritischen Auseinandersetzung damit auf, daß die Deutschen nach 1945 schwiegen, obgleich sie selbst über ihr Verhältnis zum Vater schweigt, dessen politische Orientierungen sie ablehnt. Wenn es der Lehrerin in der Unterrichtsstunde gelingt, daß sich die SchülerInnen von dem Thema nicht emotional berühren lassen, sondern es kognitiv bearbeiten, dann stellt sie damit auch die eigene Abwehr eines unbewältigten biographischen Konfliktes sicher.

3. Das narrative Interview erzählt auch davon, daß die Lehrerin unter dem Einfluß ihrer Mutter zu einem braven Schulmädchen wurde, das nicht in der Gruppe der Gleichaltrigen auf der Straße „herumlungerte“ und sich die Ohren mit Rockmusik zudröhnte. Vielmehr hat sie stets still in ihrem Zimmer die Bücher gelesen, welche die Eltern ihr empfohlen haben. Die pädagogische Praxis, welche die Lehrereltern auf diese Weise mit ihrer Tochter eingeübt haben, wiederholt sie unbewusst als Lehrerin im Umgang mit den Jugendlichen: Wie sie als Heranwachsende durch die „Geschenkempfehlungen“ der Mutter gegängelt wurde, so gängelt sie ihre SchülerInnen, indem sie ihnen eine Vielzahl von Arbeitsvorschlägen und Regieanweisungen auf den Weg gibt, auf daß sie genau die in pädagogischer Absicht gestellten Fragen beantworten.

4. Das ambivalente Verhältnis, das Frau Becker aufgrund unbewältigter biographischer Erfahrungen der nationalsozialistischen Vergangenheit gegenüber entwickelt hat, schlägt sich auch in ihrem Interagieren mit den StudentInnen nieder. Dem bereitwilligen Eingehen auf die Vorstellungen der StudentInnen, die an einer Schulstunde über die NS-Zeit teilnehmen, den Unterricht aufneh-

men und die Lehrerin interviewen wollen, widerspricht die Entschiedenheit, mit der sie den von ihnen geplanten zeitlichen und räumlichen Rahmen für das Interview umwirft und dagegen ihre eigenen Vorstellungen durchsetzt. Zweifellos haben die StudentInnen ihre Vorstellungen nicht deutlich genug zum Ausdruck gebracht (so daß ein „Missverständnis“ entstehen konnte). Jedoch ist es unübersehbar, daß die Lehrerin nicht dazu bereit war einzulenken, als sich das „Missverständnis“ herausstellte. Was hat die Lehrerin aber auf diese Weise erreicht? Indem die Lehrerin den von den StudentInnen arrangierten Rahmen des Interviews umstürzte, übernahm sie die Regie über die Datenerhebung. Wenn die Studentin und der Student sich hilflos und ohnmächtig fühlten, weil das Interview, das zum falschen Zeitpunkt und am falschen Ort stattfand, ihrer Kontrolle entglitt, dann ließ die Lehrerin sie fühlen, wovor sie selbst Angst hatte: Daß sie selbst von Gefühlen der Hilflosigkeit und Ohnmacht überflutet worden wäre, wenn sie sich an den Rahmen des Interviews gehalten und sich affektiv darauf eingelassen hätte. Indem sie Zeit und Ort ihren Vorstellungen entsprechend veränderte, schuf sie für das Interview einen Rahmen, in dem sie die Rolle einer Lehrerin beibehalten konnte, welche die Studentin und den Studenten durch das affektdistanzierte Dozieren über Unterricht und Stoff belehrte.

Die psychoanalytische Fallrekonstruktion zeigt exemplarisch, wie eine Schulstunde über die Shoah mißlingt, weil durch das Zerreden des Themas ein emotionales Sich-Einlassen verhindert wird. Der fragend-entwickelnde Unterrichtsstil von Frau Becker kommt der Abwehr unbewältigter biographischer Erfahrungen entgegen, die bis in die frühe Kindheit zurückreichen: Der mit der Scheidung der Eltern in A. verbundene unglückliche Ausgang des ödipalen Konfliktes⁵, an dessen Ende die Mutter idealisiert und der Vater entwertet wurde, wurde auch nicht im Zuge der Adoleszenzkrise korrigiert. Statt zu einer Ablösung vom Elternhaus kam es zu einer Verfestigung der engen Bindung an die Mutter, die auch im weiteren Verlauf des Lebens als Autorität idealisiert wurde. Als der Preis der Autonomie, welche die Lehrerin aufgrund der Identifizierung mit der tatkräftigen Mutter erwarb, die selbst als Lehrerin erfolgreich war, stellt sich eine Affektdistanz und eine mangelnde Empathie her, aufgrund derer Frau Becker weder die Perspektive der Schüler einzunehmen noch sich emotional auf das Thema einzulassen vermag. Zudem wiederholt sich der kontrollierend-manipulative Umgang der idealisierten Mutter mit der Tochter sowohl im Interagieren von Frau Becker mit den SchülerInnen als auch in der Interaktion mit den StudentInnen, denen sie ein Interview zu ihren Bedingungen aufzwingt.

Zweifellos lassen sich aus der vorliegenden Fallrekonstruktion keine Rückschlüsse darauf ziehen, wie verbreitet die untersuchten Phänomene sind. Aufgrund der im Rahmen dieses Forschungsprojektes untersuchten Schulstunden, einer weiteren Fallrekonstruktion (vgl. König 1998 b) und den von Tino Loukas (1998) analysierten Schulstunden zeigt sich allerdings, daß Schulstunden über die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden nicht nur gelingen, sondern des öfteren scheitern. Die psychoanalytische Rekonstruktion von Schulstunden zur Shoah zeigt unter anderem, daß gerade Lehrkräfte der 68er Generation aufgrund ihrer Erfahrungen mit den der Kriegsgeneration zuzurechnenden Eltern besonders daran interessiert sind, über die na-

tionalsozialistische Schreckensherrschaft und die Judenvernichtung aufzuklären. Wenn es den Lehrern aber nicht gelingt, das, was sie sich in Auseinandersetzung mit dem historischen Wissen über Auschwitz intellektuell angeeignet haben, auch emotional auf der Basis eigener biographischer Erfahrungen – und damit auch in Auseinandersetzung mit ihren Eltern – zu verarbeiten, dann ist die Gefahr sehr groß, daß der Unterricht misslingt.

Wenn aber die vorliegende Fallrekonstruktion illustriert, wie der Unterricht einer Lehrerin über die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden scheitert, weil sie in der Schulstunde unbewältigte biographische Konflikte ausagiert, dann ist zu fragen, wie Lehrkräfte, die Ähnliches erleben, mit diesem Problem professionell umgehen können. Die Antwort darauf lautet, daß sich solche Handlungsprobleme in einer psychoanalytischen Supervision bearbeiten lassen, welche die kognitiven und affektiven Konflikte von Lehrern im Umgang mit dem Thema und mit den Schülern zu bearbeiten vermag. Einen solchen Weg einzuschlagen, in der Berufspraxis auftretende kognitive und affektive Konflikte durch Supervision zu bearbeiten, ist Lehrern allerdings in hohem Maße fremd. Ein Grund dafür, weshalb Lehrer im Unterschied zu Sozialarbeitern oder Psychotherapeuten nur selten Supervision in Anspruch nehmen, hängt zweifellos auch mit dem professionellen Selbstverständnis von Lehrern zusammen. Das spiegelt sich auch darin, wie Frau Becker ihre pädagogische Praxis theoretisch einschätzt. Sie vertritt nämlich die Auffassung, dass der Lehrberuf durch zwei Aufgaben geprägt wird:

(1) Wenn sie davon spricht, daß es darum geht, „jungen Menschen zu helfen, diese Welt besser zu verstehen“, und wenn sie hinzufügt, daß sie „wissen“ müssen, „was los ist und was passiert“, damit sie die „Hintergründe“ von politischen und historischen Sinnzusammenhängen verstehen (TI 2, S. 18), dann hebt Frau Becker darauf ab, daß dem Lehrberuf die Aufgabe der Wissensvermittlung zufällt.

(2) Wenn sie davon redet, daß es um die Entwicklung „sozialer“ und „demokratischer“ Fähigkeiten geht, ja, daß sie erkennen müssen, daß die nationalsozialistischen Greueltaten „eine Verletzung sämtlicher Menschenrechte“ und moralischer „Grundprinzipien“ bedeuten (ebd., S. 18), dann geht es Frau Becker darum, daß der Lehrberuf auch die Aufgabe der moralischen Erziehung der Jugendlichen übernimmt.

Auf diese Weise benennt Frau Becker zwei Aufgaben des Lehrberufs, denen in der universitären Ausbildung traditionellerweise Rechnung getragen wird. Sie übersieht jedoch eine dritte Aufgabe des Lehrberufs, die in der Lehrerbildung so vernachlässigt wird, wie es schon Oevermann (1996) beschrieben hat. Es handelt sich dabei um die Entwicklung einer pädagogischen Kompetenz, an der es auch Frau Becker mangelt:

(3) Es sollte zur Lehrerbildung nämlich auch die Entwicklung einer sozialen und hermeneutischen Kompetenz gehören, im Umgang mit den Schülern auftretende Konflikte professionell zu bearbeiten und den Unterrichtsstoff mäeutisch über die Beiträge der Schüler zu entwickeln. Was Lehrern an sozialer und hermeneutischer Kompetenz fehlt, fällt bei einem derart schwierigen Thema wie dem nationalsozialistischen Völkermord eben deshalb so schwer ins Gewicht, weil dabei mit Scham und Angst belastete Fragen der Schuld und Ver-

antwortung von Eltern und Großeltern aufgeworfenen werden. Die von den Mitscherlichs (1967) vor mehr als drei Jahrzehnten beschriebene Unfähigkeit vieler Deutscher, um die Opfer der Shoah zu trauern, reproduziert sich etwa in der vorliegenden Schulstunde dadurch, dass durch ein kognitives Abhandeln die kollektive Abwehr des Ungeheuerlichen aufrechterhalten und verfestigt wird. Was derart eingeübt wird, dass Schüler über den Nationalsozialismus nur „labern“, lässt sich nur dann verhindern, wenn Lehrer aufgrund einer entsprechenden sozialen und hermeneutischen Kompetenz über das Geschick verfügen, Schüler dazu zu bewegen, sich emotional auf das Monströse von Auschwitz einzulassen, bevor sie sich darüber ein Urteil bilden. Lehrer sind dieser pädagogischen Aufgabe freilich nur gewachsen, wenn sie die mit dem Thema zusammenhängenden blinden Flecken der eigenen Biographie reflektieren können. Die von Frau Becker im Interview theoretisch erkannte Aufgabe, dass die Deutschen sich aus dem „Wiederholungszwang“ befreien müßten, der sich in der Geschichte fortzusetzen droht, lässt sich praktisch nur dann einlösen, wenn sich auch unter Lehrern ein Bewusstsein dafür entwickelt, daß das emotionale Sich-Einlassen auf das Unfassbare von Auschwitz eine schmerzliche, aber unabdingbare Voraussetzung dafür ist, um zu verstehen, was es bedeutet, daß unsere Vorfahren unter Hitlers Herrschaft als Täter, Mitläufer und Zeugen die europäischen Juden verfolgt und vernichtet haben.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Text stellt die erweiterte Fassung eines Vortrags dar, den ich am 11. 2. 2000 auf der gemeinsamen Tagung der AG Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung der DGfE und der Sektion Biographieforschung der DGS „Lebenswelt Universität/Methodologische Fragen der Biographieforschung“ an der M. Luther-Universität Halle-Wittenberg gehalten habe.
- 2 Auf den Begriff des Holocaust, wie ihn vor allem amerikanische Forscher wie Lipstadt (1994) oder auch Abram, Heyl (1996) verwenden, wird in diesem Beitrag verzichtet, weil dieser Begriff auf einen euphemistischen Umgang mit der Judenvernichtung hinausläuft. Wenn man den Völkermord an den europäischen Juden mit dem englischen Wort Holocaust bezeichnet, das auch „Brandopfer“ bedeutet, dann rückt man die sinnlos-barbarischen Verbrechen der Judenvernichtung unbeabsichtigt in die Nähe eines gleichsam religiösen Rituals – als ob es um ein grausames Menschenopfer ginge, das einem Gott dargebracht würde. Übersehen wird allzu leicht, daß die dem Begriff des Holocaust inhärente Metaphorik ungewollt der von den Nationalsozialisten propagierten Weltanschauung entgegenkommt. Denn wie es eine Rede auf dem Nürnberger Parteitag von 1934 illustriert, nahm Hitler in seinen Massenkundgebungen ausdrücklich darauf Bezug, daß er seine Befehlsgewalt nicht einem „irdischen Vorgesetzten“, sondern dem „Gott“ verdanke, „der unser Volk geschaffen hat“ (zitiert nach König 1998 a, S. 55). Die Rede von einem Holocaust erscheint daher auch deshalb problematisch, weil sie dem Geist der nationalsozialistischen Masseninszenierungen entspricht, im Rahmen derer Hitler sich mit dem „Charisma eines religiösen Führers“ ausstattete, „der im Namen des Allmächtigen spricht“ (ebd.). Es erscheint daher sinnvoller, in Anschluß an Claude Lanzmanns (1985) Film, in dem er Opfer und Täter der Judenvernichtung aufsuchte und befragte, von „Shoah“ zu sprechen, ein hebräisches Wort, mit dem eine „Katastrophe“ oder ein „großes Unheil“ gemeint ist.

- 3 Das von der zweiten Arbeitsgruppe des Projektes erhobene Datenmaterial besteht aus drei Teilen – dem Transkript der Schulstunde (TS 2), dem Transkript der Gruppendiskussion mit den Schülern (TG 2) und dem Transkript des narrativen Interviews mit der Lehrerin (TI 2).
- 4 Die Namen von Personen und Städten sind anonymisiert.
- 5 Der gegen die vorliegende Interpretation erhobene Einwand, ob denn das Datenmaterial für die Annahme einer ödipalen Konstellation ausreiche, lässt sich durch folgende Überlegungen entkräften: Die Szene, die dadurch bestimmt wird, daß Frau Becker allein A. als durch den Krieg zerstörte Ruinenstadt erinnert, erlaubt im Zusammenhang mit den anderen Szenen die Deutung, daß sich die Trümmerlandschaft dieser Stadt in das Gedächtnis der Tochter eingegraben hat, weil an diesem Ort die äußere Wirklichkeit zum Spiegelbild für das innere Ruinenfeld wurde, das durch die Scheidung der Eltern ausgelöst wurde. Diese lebensgeschichtliche Erfahrung war deshalb so einschneidend, weil die Lehrerin damals fünf Jahre alt war. Der mit der Scheidung verbundene Verlust des Vaters störte die Entwicklung der ödipalen Wünsche, die sich in diesem Alter der Generationsfolge und der Geschlechtszugehörigkeit entsprechend (welche die beiden basalen Bezugsachsen der Kernfamilie bilden) differenzieren (vgl. Parsons 1964, S. 73-98).

Literatur

- Abram, I./Heyl, M.: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Reinbek bei Hamburg 1996.
- Adorno, T. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T.W.: *Stichworte*. Frankfurt a. M. 1970, S. 85-101. 1967
- Combe, A./Helsper W.: *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim 1994.
- Erikson, E. H.: *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. München (1968) 1988.
- Freud, S.: Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. *Studienausgabe, Erg. Bd.*, Frankfurt a. M. (1912) 1975, S. 169-180.
- Heyl, M.: ‚Erziehung nach Auschwitz‘ und ‚Holocaust Education‘ – Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Abram, Heyl, Hg., *Thema Holocaust*, Reinbek bei Hamburg 1996, S. 61-164.
- König, H. D.: Die Methode der tiefenhermeneutischen Kulturosoziologie. In: T. Jung, S. Müller-Doohm, Hg., *‚Wirklichkeit‘ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M. 1993, S. 190-222.
- König, H. D.: Methodologie und Methode der tiefenhermeneutischen Kulturosoziologie in der Perspektive von Adornos Verständnis kritischer Sozialforschung. In: H. D. König, Hg., *Neue Versuche, Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno*. Frankfurt a. M. 1996, S. 314-386.
- König, H. D.: Tiefenhermeneutik als Methode kulturosoziologischer Forschung. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen 1997, S. 213-241.
- König, H. D.: Hitler als charismatischer Massenfürher. Tiefenhermeneutische Fallrekonstruktion zweier Sequenzen aus dem Film „Triumph des Willens“ und ihre sozialisationstheoretische Bedeutung. In: König H.D. (Hrsg.): *Sozialpsychologie des Rechtsextremismus*, Frankfurt a. M., 1998a, S. 41-82.
- König, H. D.: Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Pro-

- fessionalisierungsdefizite. In: P. Henkenborg, H.-W. Kuhn, Hg., *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen 1998b, S. 135-149.
- König, H. D.: Tiefenhermeneutik. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 556-569.
- König, H. D.: Tiefenhermeneutik als Methode psychoanalytischer Kulturforschung. In: Appelsmeyer, H./Billmann-Mahecha, E. (Hrsg.): *Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis*. Opladen 2001, S. 168-194.
- Köring, B.: *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim 1989.
- Lanzmann, C.: *Shoah*, Düsseldorf 1986.
- Lipstadt, D.: *Betrifft: Leugnen des Holocaust*. Darmstadt 1994.
- Loukas, K.: *Tiefenhermeneutische Interpretation von Unterrichtsstunden zum Thema Nationalsozialismus. Diplomarbeit*. Frankfurt a. M. 1998.
- Lorenzer, A.: *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt a. M. 1970.
- Lorenzer, A.: *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt a. M. 1972.
- Lorenzer, A.: *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Frankfurt a. M. 1974.
- Lorenzer, A.: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H. D./Lorenzer, A. et. al. (Hrsg.): *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur*, Frankfurt a. M. 1986, S. 11-98.
- Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. (1934)1973.
- Mitscherlich, A./Mitscherlich M.: *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München 1967.
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. M. 1996, S. 70-182.
- Parsons, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M. (1964)1981.
- Strauss, A.: *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt a. M. (1959) 1968.

Marcel Schilling

„Wenn du Spieler weiderentwickeln willst, dann schaffste das eigentlich mit verbalen Rundumschlägen überhaupt nit.“

Sportliche und pädagogische Konzepte sowie rhetorische Strategien von Fußballtrainern¹

Zusammenfassung

Der Beitrag beginnt mit einer Darstellung von rhetorischen Strategien, die Trainer im gehobenen Amateurfußball bei der Arbeit mit ihren Spielern in Trainings- und Wettkampfsituationen anwenden. Rhetorische Strategien sind übergreifende sprachliche (u.a. lexikalische, syntaktische, prosodische) Muster, die sich mit Hilfe einiger soziolinguistischer Kriterien (Fokus, kontextueller Bezug, soziale Reziprozitätsgrundlage etc.) unterscheiden lassen. Anschließend wird ein Konzept vorgestellt (Konzept der „Definierung der sportlichen Lage“), das z.T. erklärt, wieso Trainer in der konkreten Situation eine Strategie aus dem zur Verfügung stehenden Strategienbündel auswählen. Für die Auswahl und die Abwahl bestimmter Strategien sind aber auch längerfristige sportliche und pädagogische Konzepte maßgeblich, die der Trainer im Laufe seiner Spieler- und Trainerkarriere entwickelt hat und die sich auf seinen präferierten Fußballstil und seine Spielerführung beziehen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, worin einerseits der praktische Nutzen in der Verwendung rhetorischer Strategien liegt, worin andererseits aber auch die Gefahr für die professionelle Arbeit besteht, wenn Trainer ausschließlich auf rhetorische Strategien rekurrieren.

Abstract

This article presents rhetorical strategies used by trainers of amateur football during their work with the players in training and match situations. Rhetorical strategies are an interdisciplinary type of language like lexical, syntactic and prosody one, which can be separated with help of a few social linguistic criteria e.g. focus, context, social base of reciprocity etc. Finally, the concept of the “definition of sporting position” will be presented, which partly explains why trainer choose special strategies of a bunch of strategies in concrete situations. For choosing certain strategies, therefore sportsmanlike and pedagogical concepts in a long term will be needed authoritative, which the trainer has developed during his career as player and trainer, and which apply to his preferred style of football and leading the players.

1. Einleitung

Der ostdeutsche Fußballverein Chemnitzer FC befand sich in der Saison 2000/2001 ohne Zweifel in einer sportlichen Krise. Von allen Konkurrenten in der zweiten Liga gewann Chemnitz die wenigsten Meisterschaftsspiele, schoss die wenigsten Tore und musste die meisten Tore hinnehmen. Im Verlauf der Saison wurden deshalb zwei Trainer vorzeitig entlassen. Auch der dritte Trainer, Dirk Karkuth, konnte den Verein nicht vor dem Abstieg retten. Der neue Chemnitzer Trainer wurde in einem Porträt der Süddeutschen Zeitung als harscher, kühner, atemberaubender Formulierer beschrieben, der sich marktschreierisch, fröhlich und laut gebe (vgl. Landwehr 2001). Karkuths früherer Arbeitgeber FC Saarbrücken habe den Trainer, so Landwehr, „als ‚akribischen Arbeiter‘ und ‚taktisch glänzend‘ in Erinnerung [...] – und auch als ‚einen der größten Schwätzer, den wir je hatten‘.“ Das sei aber nicht böse gemeint gewesen, meint der Autor, denn reden könne nicht jeder. Landwehr zitiert Karkuth mit folgenden Worten: „Ich will Deutscher Meister werden, ich will Bundesliga-Trainer werden, und ich will eine Medaille als Pokalsieger kriegen.“ – „Wenn du hundert Prozent willst, musst du hundert Prozent verlangen.“ – „Ich bin als Spieler gut gewesen, aber meine Trainer waren Scheiße. Deshalb bin ich Trainer geworden.“

Die drei Äußerungen geben Aufschluss über Karkuths persönliche Ziele, über die Erwartungen, die er an sich selbst und möglicherweise an seine Mannschaften stellt, und über die persönliche Motivation, warum er den Trainerberuf gewählt hat. Das Urteil des FC Saarbrücken schließlich verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem praktischen Trainerhandeln und der vielschichtigen Charakterisierung durch die ehemaligen Interaktionspartner. Die Kategorien, die sie benutzen, beziehen sich einerseits auf das im engeren Sinne sportliche Trainerhandeln, andererseits auf das rhetorische Trainerhandeln Karkuths. Was das Zeitungsporträt nicht verrät: Wie geht der Trainer Karkuth mit seinen Spielern um, wie redet er mit ihnen?

Trainerhandeln ist zwingend auf Sprache angewiesen, oder besser: Trainerhandeln vollzieht sich vor allem in der verbalen Interaktion mit den Spielern. Konzentriert man sich nur auf die Rolle des Trainers² (und lässt für einen Moment die Spieler und Vereinsverantwortlichen außer Acht), so fällt auf, dass seine Rolle sehr komplex ist: Im Normalfall muss er das Spiel- und Trainingsgeschehen analysieren, er muss Spiel- und Trainingskonzepte generieren, er muss den Spielern ihre Handlungsaufgaben erklären und begründen, er muss zu den Spielern, zum Vorstand, zu den Medienvertretern und zu den Fans je eigene tragfähige Beziehungen aufbauen und diese pflegen. Ähnliche Aufgaben des Analysierens, Konzipierens, Erklärens, Begründens und Partner-seins, allerdings in je eigenen sozialen Welten und unter ganz anderen Handlungsbedingungen, haben auch Lehrer/innen, Kindergärtner/innen, Sozialarbeiter/innen, Bewährungshelfer/innen etc. zu erfüllen.

Die Bedeutung der verbalen Interaktion im Trainerwesen ist bislang wissenschaftlich nicht angemessen untersucht worden. Erst Digel (1976) wandte sich der Sprache von Handballtrainern und -spielern im Training bzw. im Wett-

kampf zu und sammelte dafür empirisches Datenmaterial. Digel, der sich an die Sprachgebrauchstheorie, die Ethnografie der Kommunikation, den symbolischen Interaktionismus und die Codetheorie Bernsteins anlehnte, wollte vor allem die Frage klären, ob Sportler einen restringierten Code sprechen. Dazu untersuchte er seine Transkriptionsprotokolle auf Kommunikationsinhalte und Kommunikationsbeteiligung, auf Kommunikationstypen (Begrüßung, Unterhaltung, Mitteilung, Appelle, Feststellung, Vorwurf etc.) und auf verschiedene, nicht handballspezifische Topoi (1976, S. 63-103).

Auf Grund ihres Fokus' kann Digels Studie nicht helfen, die Besonderheit und Komplexität übergreifender Handlungszusammenhänge, welche die Welt der Handballspieler bestimmen, und das handlungsschematische Wissen, das die Beteiligten für die routinisierte Bewältigung der Handlungskomplexe nutzen, zu erkennen. Das jeweils Spezifische in einer Situation wird nicht sichtbar und damit auch nicht die rhetorische Vielfalt des Sprechens in den typischen Interaktionseignissen. Aussagen sowohl über die Kontextspezifik der sprachlichen Äußerungen im Hinblick auf die besonderen Bedingungen der konkret anstehenden Handlungsaufgabe als auch im Hinblick auf längerfristige stabile Handlungsorientierungen der Beteiligten wie bestimmte Spielkonzepte des Trainers oder Konzepte der Spielerführung kann Digel daher nicht machen.

Deshalb, und weil noch keine Studie zum rhetorischen Trainerhandeln in der Welt des Fußballs vorlag, schien es mir angemessen, die Kommunikation zwischen Trainern und Spielern genauer zu untersuchen. Ich habe mich dabei an die ethnografisch orientierte Soziolinguistik angelehnt, wie sie im Wesentlichen von Werner Kallmeyer am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim geprägt worden ist. Diese Forschungsrichtung ist stark beeinflusst worden von der Chicagoer „School of Sociology“ und dem von ihr geprägten symbolischen Interaktionismus sowie von der kognitiven Anthropologie, besonders von der „Ethnographie der Kommunikation“. Kallmeyer hat die Vorzüge der ethnografischen Soziolinguistik wie folgt definiert:

„Die Stärke der ethnografischen Soziolinguistik liegt darin, daß sie nicht nur – wie teilweise in der linguistischen Pragmatik – Sozialstrukturen in abstrakter Form postuliert, sondern anhand konkreter Zusammenhänge die gesellschaftliche Funktion von Kommunikationsvorgängen und bestimmter Eigenschaften der Sprachverwendung untersucht. Zu dieser Behandlung von Sprache als gesellschaftlichem Phänomen gehört u.a. die Betrachtung der sozialen Organisation von Handlungs- und Kommunikationsgelegenheiten (das Situationssystem), das Verhältnis von Kommunikation und Arbeitsorganisation, soziosemantische Systeme, insbesondere die relevanten Kategorien der sozialen Identität und damit zusammenhängende soziale Bewertungen des Sprachverhaltens, und die Präsenzformen, d.h. die kommunikativen Verhaltensweisen, mit denen die Gesellschaftsmitglieder bestrebt sind, in legitimer und erfolgreicher Weise im sozialen Raum anwesend und aktiv zu sein (mit anderen Worten: Eigenschaften kommunikativer sozialer Stile)“ (1995b, S. 23).

Für meine Studie suchte ich mir einen spezifischen Ausschnitt aus der sozialen Welt des Fußballs aus: den gehobenen Amateurfußball.³ Meine Feldforschung, die von Oktober 1995 bis Mai 1996 dauerte, führte mich zum Fußball-Oberligisten Fortuna Huke, zum Fußballverbandsligisten SC Schwarzberg und zum Handballregionalligisten THV Köttersen.⁴ Ich nahm nicht nur alle Kom-

munikationsereignisse in Training und Wettkampf auf, sondern führte auch mit den Vertretern der relevanten sozialen Rollen ethnografische Interviews, eben auch mit den Trainern. Die Transkriptionen dienten der Darstellung und Analyse des Situationssystems, der Arbeitsorganisation, des soziosemantischen Systems und der rhetorischen Verfahren der Trainer, mit denen sie ihre Mannschaften und Spieler auf zukünftige Aufgaben einstellen. Gerade in den ethnografischen Interviews fällt auf, dass Trainer immer wieder ihr eigenes sportliches und rhetorisches Handeln reflektieren. Dieser Artikel zeigt am Beispiel des Trainers „Heinrich Platen“, in welchem Zusammenhang rhetorische Verfahren und die von den Trainern präferierten individuellen Konzepte des Fußballstils und der Spielerführung stehen. Außerdem gehe ich der Frage nach, ob die Wahl bestimmter rhetorischer Strategien nicht Ausdruck der situationsspezifischen Bearbeitung grundlegender Probleme des professionellen Trainerhandelns ist.

2. Trainerrhetorik

Bei der Analyse der Trainerrhetorik konzentrierte ich mich besonders auf die Arbeitssituationen des Einstellens.⁵ Mit dem „Einstellen“ meine ich Situationen der taktischen und motivationalen Vorbereitung einzelner Spieler, von Spielergruppen oder der gesamten Mannschaft auf unmittelbar anstehende Aufgaben: Das sind Situationen wie die Mannschaftssitzung und die Einzel- und Kleingruppengespräche nach dem letzten Training vor dem Meisterschaftsspiel, die Mannschaftssitzung sowie Einzel- und Kleingruppengespräche am Spieltag selbst, der kurze Moment vor der Passkontrolle, die Halbzeitpause.

Wenn man sich Abschriften dieser Ereignisse anschaut, stößt der Analysierende auf sprachliche Formen, die immer wiederkehren. Das folgende Beispiel stammt aus der Halbzeitpause im Meisterschaftsspiel zwischen ASC Knüste und Fortuna Huke. Eine Bemerkung zum sozialen Rahmen: die Voraussetzungen beider Teams in diesem fünftletzten Spiel der Saison sind extrem unterschiedlich. Während Knüste noch Chancen besitzt, aufzusteigen, steht Huke auf einem Abstiegsplatz. Ein Unentschieden in diesem Auswärtsspiel wäre für Huke wie ein Sieg. Einige Informationen zum Verlauf der ersten Halbzeit: Huke erwischt einen schlechten Start. Bereits in der ersten Minute geht Knüste mit 1:0 in Führung. Vier Minuten später schießt ein Knüster Spieler aus ca. 25 Metern aufs Tor, der Ball rutscht dem Huker Libero unter der Sohle durch und saust flach in die „kurze Ecke“: 2:0 für Knüste. In der Folge hat Knüste noch gute Möglichkeiten, Huke dagegen bringt kaum einen Angriff zu Stande. Nach einer halben Stunde versucht Huke, dem Gegner eine Abseitsfalle zu stellen – mit negativen Folgen. Beim Herauslaufen rutscht Tommy aus und bleibt liegen. Der Linienrichter, der zuvor schon mehrmals nicht auf Abseits entschieden hatte, meint, die Abseitsfalle sei nicht zugeschnappt. Ein Knüster Spieler nutzt dies aus und erzielt das 3:0.

Hukes Trainer Platen beginnt die Durchführung der Halbzeitpause wie folgt:⁶

Komm.: 81 SEKUNDEN PAUSE, HUSTEN DER SPIELER, GERÄUSCHE DER TOILET-
TENS PÜLUNG, LEICHTE UNRUHE

013 P.: so“ leute~ ** der hat ze“hnmal nicht gewu“nken↓ * RÄUSPERN * ze“hnmal↓
014 *1,5* dann ma“ch ich nicht bei so“ einem di“ng ge“h ich nicht raus↓ * dat ge“ht
015 gar nich↓ * <o“der ich lauf bi“s zur mittellinie↓ aber ri“chtig im spri“nt↓ * ze“hn
016 null↓ * bi“s zur mittellinie↓ * dann pa“ck ich et↓ * RÄUSPERN aber~ ** so“ nix
017 ha“lbes und nix ga“nzes~ * # spieler fä“llt noch~ # * verfü“hrt dazu~ * die fa“hne
Komm.: # PAPPBECHER FALLEN UM #
018 u“nten zu lassen~ * und ich mei“ne dass wi“r~ *1,5* scho“n dabei“ waren~ *
019 uns zu erho“len von diesen zwei“~ ** to“ren~ * wie“der ins spie“l zu komm↓ **
020 und dann spie“l ich dann ganz ei“nfach~ * auf si“cherheit↓ *2* →ja ich hab

[H-49B]

An diesem Ausschnitt fällt auf:

1. In Zeile 13: Platen übertreibt die negative Bedingung des Linienrichters (der habe vorher schon *ze“hnmal* nicht auf Abseits entschieden) und die Wiederholung des Quantifikators.
2. In Zeile 14: Platens explizites Verbot, unter dieser Bedingung auf Abseits zu spielen: *dann ma“ch ich nicht bei so“ einem di“ng ge“h ich nicht raus↓*.
3. In Zeile 14: Platen wertet die Situation ab, in der man auf Abseits zu spielen versuchte, als *so“ ein di“ng*.
4. In Zeile 14 folgende: Platen bewertet die Aktion als unmöglich: *dat ge“ht gar nich*.
5. In Zeile 15 folgende: Platens Darstellung einer Alternativaktion: die dreifache hyperbelhafte Spezifizierung von notwendigen Bedingungen sowie die Charakterisierung der Alternative unter den genannten spezifizierten Bedingungen als einzig erfolgreiche: *<o“der ich lauf bi“s zur mittellinie↓ aber ri“chtig im spri“nt↓ * ze“hn null↓ * bi“s zur mittellinie↓ * dann pa“ck ich et↓*.
6. In Zeile 16 folgende: Platen wiederholt die Abwertung der misslungenen Aktion als *so“ nix ha“lbes un nix ga“nzes*.
7. In Zeile 16-19: Platen impliziert, dass die Mannschaft selbst Schuld am dritten Tor hat, ausgelöst durch das unentschlossene Herauslaufen und das Ausrutschen. Außerdem deutet er das dritte Tor als Nachteil – *ich mei“ne dass wi“r~ *1,5* scho“n dabei“ waren~ *uns zu erho“len von diesen zwei“~ ** to“ren~ * wie“der ins spie“l zu komm↓*.
8. In Zeile 20: Platen benennt das korrekte Spielverhalten mit Evidenzmarkierung: *dann spie“l ich dann ganz ei“nfach~ * auf si“cherheit↓*.

Lassen sich wie in diesem Ausschnitt viele der Phänomene in den Traineräußerungen nachweisen, liegt der Schluss nahe, dass der Trainer eine rhetorische Strategie anwendet: die rhetorische Strategie des „Tadelns“. Darunter verstehe ich Aktivitäten des Trainers, die Spieler explizit auf persönliches oder kollektives Fehlverhalten hinweisen. Das Anwenden der Strategie setzt voraus, dass in den Augen des Trainers zuvor ein Devianzverhalten einzelner Spieler oder der gesamten Mannschaft aufgetreten ist, welches die sportliche Lage verschärft hat und das sein Tadeln rechtfertigt. Das Tadeln ist m. E. schärfer als das Kri-

tisieren, da es sich explizit auf das Interaktionsverhalten von (anwesenden) Personen oder Gruppen bezieht, markant missbilligenden Charakter hat und kaum differenziert. Es operiert mit expliziten Verboten. Die gebotene Alternative muss nicht, kann aber formuliert werden, da der Tadelnde davon ausgeht, dass das korrekte Verhalten eigentlich im gemeinsamen Wissensbestand verankert ist. Das Tadeln dient vor allem der Verarbeitung vergangener Interaktionssituationen.

In derselben Halbzeitpause wechselt Trainer Platen wenig später zu einer anderen Strategie. Ein Blick auf das Transkript verdeutlicht dies:

- 032 u“nterzahl↓ * dat da“rf nich passie“rn↓← * ja↑ also~ ** hie“r ham wir ne ne
P.:
033 ne si“cherung↓ mi“t~ die wir nu“tzen wollen↓ ** und aus die“ser~ *1,5*
034 stabi“leren↓ ** situatio“n wo“llen wir dann e“ben auch nach vo“rne dann etwas~
035 * <me“hr machen↓> me“hr machen hei“ßt~ * versu“chen ins spie“l zu komm~ *
036 versu“chen zu korrigie“ren~ * versu“chen zu“~ ** u“mzubiegen↓ u“mzubie“gen
037 hei“ßt~ RÄUSPERN * vielleicht~ * ma“chen wir das ei“n oder a“ndere~ * und
038 die“ werden fi“ckerig und wir nu“tzen das↓ *1,5* aber ** dazu zä“hlt dass wir~
[H-49B]

Platen wiederholt den Sachverhalt, dass er durch die Einwechslung eines Spielers auf der linken Seite die Sicherung verbessert hat. Daran schließt er die direkte kollektive Willensbekundung an, diese Sicherung zu nutzen und *e“ben auch nach vo“rne dann etwas~ * me“hr machen* zu wollen – eben weil er durch die Maßnahme die taktische Konstellation verbessert hat. Diese Willensbekundung wird dreifach reformuliert (vgl. Z.035f.): *me“hr machen hei“ßt~ * versu“chen ins spie“l zu komm~ * versu“chen zu korrigie“ren~ * versu“chen zu“~ ** u“mzubiegen↓*.

Die Reformulierungen sind parallel konstruiert und haben die Bemühungen zum Inhalt, drei Handlungskomplexe durchzuführen. Die Äußerungen bilden eine logische Kette:

1. soll die Mannschaft aktiver werden (*versu“chen ins spie“l zu komm*).
2. soll sie versuchen, die missliche Lage zu verbessern, indem sie zu Torerfolgen kommt (*versu“chen* (das Ergebnis) *zu korrigie“ren*).
3. sollen die Huker versuchen, in der Folge die missliche Lage nicht nur zu verbessern, sondern zu ändern (*versu“chen* (das Spiel) *umzubiegen*).

An diesen sprachlichen Äußerungen sind drei Phänomene erkennbar:

1. Die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben wird für die zweite Halbzeit, also für das (unmittelbar) anstehende Geschehen vom Trainer projiziert.
2. Die erfolgreiche Aufgabenbewältigung und die damit verbundene Veränderung der verschärften sportlichen Lage stellt der Trainer den Spielern als Ausdruck ihrer Fähigkeiten bzw. Eigenschaften dar. Der Mannschaft werden positive Eigenschaften bzw. Fähigkeiten zugeschrieben.
3. Es gibt viele sprachliche Ausdrücke, die die Eventualität einer Verbesserung der sportlichen Lage indizieren (das mehrfach verwendete Lexem *versuchen*, die Partikel *vielleicht* sowie die Quantifikatoren *das ei“n oder a“ndere*) –

trotz des deutlichen Rückstandes und der objektiv nur schwer zu realisierenden Verbesserung der sportlichen Situation.

Mit dieser Strategie des „Aufrichtens“ kann der Trainer die Ausgangsbedingungen für die Interaktion in der zweiten Halbzeit zum Positiven wandeln. Er verbessert das Beziehungsschema zu den Spielern und die gemeinsame Reziprozität. Er gräbt gleichsam verschüttetes Wissen um die eigenen Fähigkeiten aus und hält es seinen Spielern vor Augen.

Gerade im Anschluss an das Tadeln entfaltet das Aufrichten seine Stärke, vorgehend die aktuelle sportliche Lage als vielleicht doch noch bewältigbar darzustellen und durch das Suggestieren der Stärke die Veränderung der Lage auch tatsächlich einzuleiten – auch wenn die aktuellen Bedingungen dagegensprechen.

2.1. Rhetorische Strategien und ihre Merkmale

Ich habe in meinem Korpus Hinweise auf acht rhetorische Trainer-Strategien gefunden: 1) Dramatisieren der sportlichen Lage, 2) Tadeln, 3) Drohen, 4) Unter-Druck-Setzen, 5) Anweisen, 6) Instruieren, 7) Aufrichten und 8) Anspornen. Ich habe sie anhand der folgenden soziolinguistischen Aspekte voneinander unterschieden: a) Fokus bzw. Relevanzsetzung, b) Anlass bzw. kontextueller Bezug, c) Handlungsfunktion, d) Darstellungsmittel, e) soziale Identitäten und Beziehungen und f) Reziprozitätsgrundlage.⁷ Die tabellarische Darstellung der Strategien mit ihren Merkmalen verdeutlicht die jeweilige Besonderheit der Strategien.

Rhetorische Strategien von Trainern in Arbeitssituationen des Einstellens (Teil 1)

Strategie Merkmal	Dramatisieren der sportlichen Lage	Tadeln	Drohen	Unter-Druck-Setzen
Fokus/Relevanzsetzung	äußerer gegenwärtiger Bedingungsrahmen	vergangenes Interaktionsverhalten des Spielers oder der Mannschaft	potentielles, zukünftiges sanktionierendes Trainerverhalten	Handlungsverpflichtungen des Spielers oder der Mannschaft für bevorstehende Aufgabe
Anlass/Kontextueller Bezug	längere Zeit anhaltendes Fehlverhalten der Mannschaft	kritische sportliche Lage; unmittelbar vorausgegangenes (individuelles oder kollektives) Fehlverhalten	kritische (dramatische) sportliche Lage, zukünftiges Devianzverhalten der Spieler ist möglich	kritische sportliche Lage; Erfüllung kategorialer Anforderungen ist notwendig

Handlungsfunktion	Verdeutlichen der gegenwärtigen Handlungsbasis; Verschärfen interaktioneller Relevanzen (besonders kämpferisch-moralische Einstellung)	Markieren und Verdeutlichen des Fehlverhaltens	Verschärfen interaktioneller Relevanzen (Erfüllung kategorialer Aktivitäten)	Verschärfen interaktioneller Relevanzen (Erfüllung kategorialer Aktivitäten)
Darstellungsmittel	ausgebaute Sachverhaltsdarstellungen von Rahmenfaktoren; Markierung der dramatischen Bedeutung der sportlichen Lage; Evidenzmarkierung	Darstellung und Bewertung des Fehlverhaltens und seiner Implikationen; Verbot der Fortsetzung des Fehlverhaltens (ggf. Darstellung des richtigen Verhaltens)	Bedingung-Folge-Struktur: Darstellung des Eintreffens einer Devianzbedingung; Sanktionsandrohung des Trainers als unmittelbare angemessene Reaktion	Kurze Sachverhaltsdarstellung der kategorialen Anforderungen, Relevanzmarkierung; implizite Sanktionsandrohung
soziale Identitäten und Beziehungen	Verschärfung der Rollenasymmetrie, Selbstdarstellung: Handlungsmächtiger „Krisenmanager“; Fremddarstellung: Deviante, Ernst der Lage verkennende Mannschaft	Betonung der Rollenasymmetrie; Selbstdarstellung: Kompetenter, Fehlverhalten erkennen der Trainer, Fremddarstellung: Deviante Spieler bzw. Mannschaft	Betonung der Rollenasymmetrie; Selbstdarstellung: Kompromissloser, handlungsmächtiger „Richter“; Fremddarstellung: Potentiell deviante Spieler/Mannschaft	Betonung der Rollenasymmetrie; Selbstdarstellung: Handlungsmächtiger, aber fairer Trainer, der Spielern eine Chance gibt
Reziprozitätsgrundlage	Reziprozität ist gestört: Handlungskompetenz und Kongruenz der Relevanzsysteme werden angezweifelt und bearbeitet, Initiativenautonomie wird beschnitten	Reziprozität ist gestört: Handlungskompetenz wird angezweifelt und bearbeitet; Übermaß an Initiativenautonomie wird sanktioniert	Reziprozität ist gestört: Handlungskompetenz und Kongruenz der Relevanzsysteme werden angezweifelt und bearbeitet, Initiativenautonomie wird beschnitten	Handlungskompetenz, Kongruenz der Relevanzsysteme werden nicht in Frage gestellt, Initiativenautonomie auf Mannschaftsziel festgelegt

Rhetorische Strategien von Trainern in Arbeitssituationen des Einstellens

Strategie \ Merkmal	Anweisen	Instruieren	Aufrichten	Anspornen
Fokus/Relevanzsetzung	taktisches Handlungswissen und kämpferisch-moralische Einstellung von Spielern und Mannschaft für bevorstehende Aufgabe	taktisches Handlungswissen von Spielern und Mannschaft für bevorstehende Aufgabe	Moralische Handlungsbasis für bevorstehende Spielinteraktion	mannschaftsin- terner oder indi- vidueller gegen- wärtiger Bedin- gungsrahmen
Anlass/ Kontextueller Bezug	Handlungswissen und Wissen um notwendige Einstellung sind bekannt, müssen stabilisiert werden	spezifisch strukturiertes Handlungswissen ist für bevorstehende Aufgabe erforderlich	voraufgegangener Misserfolg bzw. voraufgegangenes Devianzverhalten von Spielern und Mannschaft	individuelle oder kollektive Bedingungen für erfolgreiche Aufgabenbewältigung sind erfüllt
Handlungsfunktion	ökonomisches Rekontextualisieren des Handlungs- und Einstellungswissens	Strukturieren u. Erklären des benötigten situationspezif. Handlungswissens; Orientieren auf interdependente Handlungskomplexe	Verbesserung der moralischen Einstellung, Rekontextualisieren vergessener positiver Eigenschaften und Fähigkeiten	Verdeutlichen der Existenz positiver Bedingungen und Verdeutlichen des Trainervertrauens
Darstellungsmittel	Kurze Sachverhaltsdarstellung der wesentlichen Spielstrategien und spezifischen Anforderungen, Verzicht auf Erklärung und Ikonisierung/Symbolisierung	Ausgebaute Sachverhaltsdarstellungen von Handlungen u. Handlungsabfolgen; Erklärungen, Plausibilisierungen, Ikonisieren/Symbolisieren, Kontrastierung von Handlungsalternativen	Darstellen der Veränderbarkeit der sportlichen Lage; Projizieren negativer Auswirkungen für den Gegner; Modalität des Möglichen	Zuschreiben von positiven Eigenschaften und Fähigkeiten; (möglicherweise: Anspornender muss Kompetenz besitzen)
soziale Identitäten und Beziehungen	normales Rollenverhältnis; Selbstdarstellung: Kompetenter, auf Wesentliche fixierter Trainer; Fremddarstellung: Kompetente, handlungssichere	Rollenverhältnis geprägt von fachlicher Autorität und Respekt; Selbstdarstellung: Kompetenter, pädagogisch geschulter Experte; Fremddarstellung: Kompetente Spieler mit	Betonung von vertrauensvoller Beziehung; Selbstdarstellung: Konstruktiver, positiver, denkender Trainer; Fremddarstellung: Kompetente Spieler mit	Betonung von vertrauensvoller Beziehung; Selbstdarstellung: Dem Spieler vertrauender Trainer; Fremddarstellung: Kompetente Spieler

	Spieler	lung: Kompetente, „komplette“, intelligente Spieler mit Verständnis für komplexe Handlungsabfolgen	richtiger moralisch-kämpferischer Einstellung	
Reziprozitätsgrundlage	Handlungskompetenz und Kongruenz der Relevanzsysteme und Initiativenautonomie werden als geteilt unterstellt	Handlungskompetenz und Kongruenz der Relevanzsysteme werden vorausgesetzt, gemeinsam hergestellt und betont, Initiativenautonomie wird betont und verlangt	Handlungskompetenz und Kongruenz der Relevanzsysteme werden trotz kontrafaktischer Bedingungen demonstriert, zu Initiativenautonomie wird ermutigt	Handlungskompetenz und Kongruenz der Relevanzsysteme werden betont, zu Initiativenautonomie wird ermutigt

Es ist klar zu erkennen, dass die Strategien in einem spezifischen „Verwandtschaftsverhältnis“ zueinander stehen: Es gibt Strategien mit einer minimalen Merkmaldifferenz, die also enger miteinander „verwandt“ sind, und Strategien mit einer maximalen Merkmaldifferenz, die also einander ferner stehen. Dabei ist zu beachten, dass sich die verschiedenen Aspekte immer überlagern und durchdringen und nur analytisch nebeneinander zu stellen sind.

Genauso wichtig ist es, darauf hinzuweisen, wie Trainer mit den Strategien umgehen: Es ist nicht ihr primäres Interesse, eine bestimmte Strategie anzuwenden. Trainer wollen ihre Mannschaft in der jeweiligen Situation optimal einstellen. Dafür bedienen sie sich bestimmter sprachlicher Ausdrucksformen, die dann analytisch als Strategien klassifiziert werden können. Die sprachlichen Ausdrucksformen haben die Trainer im Laufe ihres Lebens bewusst oder unbewusst erlernt und verändert. Sie halten sie für sprachlich angemessen, um die Situation, in der sie sich mit ihren Spielern befinden, erfolgreich zu bewältigen. Die sprachlichen Ausdrucksformen haben je eigenes rhetorisches Potenzial und können von den Trainern in verschiedener Hinsicht miteinander kombiniert werden. Es kann daher nicht überraschen, dass Trainer nicht selten Strategienformen „zusammenbasteln“, in denen viele Elemente benachbarter Strategien und nur wenige distinktive Elemente einer spezifischen Strategie auftauchen. Somit ist eine eindeutige Klassifizierung gelegentlich problematisch.

Die Strategien unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer forcierenden Qualität. Unter Forcieren verstehe ich in Anlehnung an Kallmeyer/Schmitt (1996, S. 27-35) den Versuch eines Gesprächsbeteiligten, seine Rechte und Pflichten innerhalb der Interaktion zu seinen Gunsten und zu Ungunsten des Gesprächsgegenübers egozentrisch zu verschieben. Trainer können zwischen stärker forcierenden und weniger stark forcierenden Strategien wählen, sie können die rhetorischen Strategien hintereinanderschalten und sie können sie auch miteinander kombinieren. Im Arbeitskomplex des Einstellens ist das „Dramatisieren der sportlichen Lage“ die forcierendste rhetorische Strategie, während das Anspornen die am wenigsten forcierende ist. Diese Differenzierung bezieht sich nur auf

den Arbeitskomplex des Einstellens. Vergleicht man nämlich diese Strategien mit den sprachlichen Formen, die in anderen, nicht so zentralen Arbeitsbereichen angewandt werden, so wird sofort deutlich, dass die Strategien des Einstellens generell forcierendere Qualität besitzen. Diese „sportliche Härte“ wird legitimiert durch die sozialen Rollen, durch die Erwartungen, dass die Kernaufgaben vom Rollenträger wahrgenommen werden. Eine der Kernaufgaben des Trainers ist es, seine Mannschaft bestmöglich einzustellen. Zwar sind nicht alle Formen in der sozialen Welt des gehobenen Amateursports legitim. Die harten Umgangsformen sind aber dann legitim, wenn sie nützlich sind, wenn sie beispielsweise helfen, die Mannschaft so auf das Spiel einzustellen, dass sie das Spiel gewinnt. Der Ausgang des Spieles entscheidet also mit über die Legitimität des sprachlichen Verhaltens beim Einstellen.

2.2. Konzept der Definierung der sportlichen Lage

Allerdings sind, wie gerade angedeutet, die individuellen rhetorischen Fähigkeiten des Trainers nur einer der Faktoren, die dafür verantwortlich sind, welche Strategie er beim Einstellen konstituiert. Die Wahl der rhetorischen Strategie erfolgt offensichtlich auf Grund eines kognitiven Prozesses, der sich als Prozess der „Definierung der sportlichen Lage“ benennen lässt. Damit will ich ein kognitives Konzept andeuten, das jeder Trainer bewusst oder unbewusst anwendet.⁸ Unter „sportlicher Lage“ verstehe ich den spezifischen dynamischen Situationsrahmen, der sich aus der Summe aller sozialen Faktoren und Erscheinungen ergibt.

Keine Halbzeitpause ist für die Beteiligten gleich, keine Mannschaftssitzung ist gleich, kein Spiel ist gleich. Die situative Spezifik des konstituierten Handlungsereignisses (Halbzeitpause, Mannschaftssitzung, Spiel etc.) für die Beteiligten ist bestimmt durch seine Position innerhalb der routinisierten Arbeitsabläufe. Die situative Besonderheit des Ereignisses ist aber auch bestimmt durch seinen Zeitpunkt innerhalb des konkreten Arbeitsprozesses. Und er ist auch durch eine spezifische Konstellation gesellschaftlicher Phänomene in der sozialen Welt des Fußballs bestimmt. Damit meine ich z.B. einen Rückstand, den Tabellenstand, Verletzungen der Spieler, den Status des Meisterschaftsspiels, das Selbstbild, den soziobiografischen Prozess des Trainers, den des Spielers etc..

Die jeweilige Konstellation der Erscheinungen während der routinisierten Arbeitsabläufe und des konkreten Arbeitsprozesses löst bei den Beteiligten kognitive Prozesse aus, in deren Verlauf sie Bestände geteilten sozialen Wissens aktivieren. Die Bestände geteilten Wissens können sich auf alle Beteiligten und alle Erscheinungen in allen genannten Handlungsereignissen beziehen: auf die eigene Mannschaft, auf den Gegner, auf den Schiedsrichter, auf den Vorstand, auf die Zuschauer, auf das spielerische und taktische Verhalten der eigenen Mannschaft und das des Gegners, auf den Saison- oder Spielverlauf. Die Aktivierung geteilter sozialer Wissensbestände bringt eine Definierung des qualitativen Status' der momentan sich vollziehenden Interaktionssituation mit sich: z.B. als „bedrohlich“ oder „gefährlich“ oder als „ungefährlich“. Die Situationsdefinition führt entweder zur Bestätigung des angestrebten Handlungsziels oder

zum Korrigieren des Handlungsziels. Darauf folgt die Bestätigung oder Modifizierung des Aktivitätsprogramms oder die Generierung eines neuen Aktivitätsprogramms. Dieses Aktivitätsprogramm, das der Trainer für die Mannschaft – und mit ihr – entwirft, das er mit ihr umsetzt und verändert, resultiert aus den Unterstellungen, wie der Entwicklungsprozess der Mannschaft verlaufen wird. Es gliedert sich in mehrere Arbeitsschritte, die organisiert und koordiniert werden müssen. Je nachdem, wie er die sportliche Lage seiner Mannschaft definiert und dann das Aktivitätsprogramm festlegt, mit der man das Handlungsziel erreichen kann, kann er dann auch die passende rhetorische Strategie auswählen, die er für angemessen hält, um seine Spieler auf die Ereignisse vorzubereiten und einzustellen.

Komplexere Aktivitätsprogramme bilden einen Arbeitsbogen,⁹ der nicht nur aus der Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben resultiert. Er resultiert auch aus der Komplexität der Rollenerwartungen. Trainer sind – wie die übrigen Beteiligten auch – Träger vieler sozialer Rollen: Der ideale Trainer ist mindestens Coach, Pädagoge, Spielstrategie, Organisationsarbeiter, Politiker, Öffentlichkeitsarbeiter, Interaktionspartner zur Herstellung sozialer Reziprozität, Berater, Symbolfigur und Unterhändler in einem.¹⁰

Rhetorische Strategien können sowohl in den routinisierten Arbeitsabläufen als auch im Arbeitsbogen unterschiedliche sequenzielle Positionen einnehmen. In spezifischen Arbeitssituationen ist es für Trainer sinnvoll, mit ihren sprachlichen Äußerungen verschiedene Strategien hintereinanderschalten oder Mischstrategien zu konstituieren. In den präsentierten Beispielen aus der Halbzeit war zu erkennen, wie Hukes Trainer Platen zunächst zur „Tadel“-strategie greift und anschließend zur „Aufrichten“-strategie wechselt. Hinter dieser Strategiekombination von Platen steht das Konzept, erst das unmittelbare „nähere“ Geschehen der ersten Halbzeit zu bearbeiten und dann die mittelbare „fernere“ zweite Halbzeit zu fokussieren. Zudem dient die Analyse und Bearbeitung der Fehler dazu, den Akteuren Einsicht in das richtige, bessere Handeln der Akteure zu vermitteln: Die Darstellung der Fehler wird abgelöst von der Darstellung der vom Trainer als erfolgreich projizierten Spielstrategie. Weitere stabile Strategiekombinationen, die immer wieder im Korpus auftauchen, sind z.B. „Anspornen-Instruieren-Anspornen“.

2.3. Sportliche und pädagogische Konzepte

Ich habe gesagt, dass die Konstitutierung spezifischer rhetorischer Strategien Ausdruck individueller rhetorischer Fähigkeiten und Ausdruck eines situationsspezifischen und kontextgebundenen Definierens der sportlichen Lage ist. Dies ist aber nur ein „Halbzeitergebnis“. Denn das Korpus zeigt, dass Trainer bestimmte rhetorische Strategien eher benutzen als andere. Trainer Platen z.B. präferiert die Strategie des Instruierens. Diese Präferenz für bestimmte Strategien hängt auch mit den sportlichen und pädagogischen Konzepten der Trainer zusammen, die sie entwickelt haben. Die Trainer des gehobenen Amateurfußballs (und auch des Profifußballs) waren fast ausschließlich alle selbst Spieler und sind seit ihrer Kindheit in der Welt des Fußballs sozialisiert. Die Ursprün-

ge einer Konzeptentwicklung sind also frühestens in der Jugend des Trainers zu suchen und werden sich mit dem Durchlaufen der verschiedenen Entwicklungsstufen eines Fußballers, in der interaktiven Begegnung mit neuen Mitspielern, Trainern und Vereinsverantwortlichen entwickeln. Die Trainerschulung ist einer der Momente, in der der ehemalige Spieler und angehende Trainernovize die Gelegenheit besitzt, seine individuellen Konzepte zu systematisieren und methodisch zu reflektieren.

2.3.1. Das fußballerische Konzept Heinrich Platen: „Ökonomisches Dominieren“

Betrachten wir den Fall Heinrich Platen. Sein fußballerisches Konzept heißt „Ökonomisches Dominieren“. Das Konzept resultiert aus seinen eigenen Erfahrungen, die er in seiner Profizeit gemacht hat. Bereits in seiner ersten Profistation in Dortmund *habe sich * in dieser phase mit * bewusst etwas entwickelt * was ich auch dann * später * so übernomm hab*. Damit referiert Platen auf einen zentralen Aspekt seines fußballerischen Konzeptes, das Positionstauschen mit dem Mitspieler. Dieses von ihm bezeichnete *wechselspiel*, das er als ehemaliger Vorstopper in einem Bundesligaverein mit seinem Libero etabliert hatte, ermöglichte es ihm, als Defensivspieler auch in die offensiveren Positionen vorzurücken und Tore zu schießen.

Das fußballerische Konzept von Platen ist ein Offensivkonzept, das den Gegner permanent dominieren soll. Auf der sprachlichen Oberfläche des folgenden Transkriptausschnittes ist das daran abzulesen, dass Platen seinen Verein Fortuna Huke zum Angreifen anspornt – obwohl es sich um ein Auswärtsspiel beim Favoriten Knüste handelt. Selbst wenn Huke auf einem Abstiegsplatz steht und Knüste auf einem Aufstiegsplatz, selbst wenn es ein Auswärtsspiel ist – Platen animiert die Spieler, nicht nur zu verteidigen:

115 P.: * wi“chtig is dass wir sofo“rt~ * eben ha“lt~ * <se“lbst~ * das spie“l~ *
 116 ma“chen↓ * se“lbst↓ * ni“cht nur einfach a“bwehrrn sondern~ * se“lbst~ * mi“t
 117 unsern möglichen~ * au“s der abwehr raus zu spie“len o“der~ * halt den
 118 ba“ll schne“ll~ * i“ns~ * mi“ttelfeld da“ wo~ * schu“lli to“mmy oder~ * je“ns~ *
 119 zum spie“len komm~ * und von da“ aus schne“ll in die spi“tze spielen↓ weil~ *
 120 umso schne“ller die“ses geht da rei“n und nach vo“rne~ * umso e“her haben wir
 121 die gele“genheit~ * uns wie“der zu orientie“ren~ ** und äh~ * 1,5* uns zu
 122 ste“lln~ * so dass wir~ * 1,5* je“der * zei“t in der la“ge sind →die situatio“n zu
 123 erke“nn und darau“s letzenendes au“ch~← * uns vo“rteile zu erspieln↓ * wi“chtig

[H-49A, letztes Absprechen vor dem Anpfiff]

Auf der sprachlichen Oberfläche sind folgende Äußerungsteile Anzeichen für den Aspekt des Angreifens im sportlichen Konzept von Platen:

1. in Zeile 115 der Relevanzausdruck *wichtig*,
2. in Zeile 115/116 die mehrfache Wiederholung des selbstreferenziellen Ausdrucks *se“lbst*,

3. in denselben Zeilen die explizite Aufforderung initiativ zu werden (*spielen*) sowie das Verbot von nur reaktiven Handlungen. Darin drückt sich Platens Zielvorstellung aus: *se“lbt~ * das spiel ma“chen↓ * se“lbt↓ * ni“cht nur einfach a“bwehrr.*

Auf Grund der Vorstellung, dass der Offensivdruck das ganze Spiel über andauern soll, verlangt das Dominieren des Gegners eine ökonomische Verteilung der Lasten auf die Schultern aller Feldspieler. Deshalb habe ich dieses fußballerische Konzept als Konzept des „ökonomischen Dominierens“ bezeichnet. Es umfasst vier konstitutive Aspekte:

1. Ständiges Besetzthalten der zehn Feldpositionen;
2. freie Positionswahl der Feldspieler;
3. mannschaftsorientiertes Interagieren;
4. spektakuläres Individualspiel. Der Spielertyp, den Platen für sein Konzept präferiert, ist der vielseitig geschulte, mehrere Positionen ausfüllende Spieler, im besten Fall „Arbeiter“ und „Künstler“ in einem.

Die Komplexität der beiden ersten Aspekte zeigt sich darin, dass jeder Spieler alle zehn Positionen auf dem Feld, mindestens aber die Positionen in seiner unmittelbaren Nähe im Blick haben muss. Nicht der Gegenspieler ist die relevante Größe, sondern das Netz der Positionen: Verlässt ein Mitspieler eine Position, rückt sein Mannschaftskollege in die Position ein und übernimmt dessen Gegenspieler. Das folgende Beispiel aus einer Mannschaftssitzung zeigt, wie komplex das Spielsystem ist.

160 P.: ich hab ja deshalb~ * weis ich da imma wieda drauf hin~ * äh bestimmte sachen
 161 bestimmte position~ * von jemand andas zu übanehm↓ * ich will dat jetzt nich~ **
 162 äh zu“vie“l machen↓ * sonnan das muss so~ * muss wa“chsen↓ * wie ich draußn
 163 gesacht habe~ * hier mit dem~ * übanehm~ * hier mit dem~ * peter und dem
 164 björn~ * wenn der~ ** demmi hier bei is~ * un ich bin frei“~* dann vasuch ich hier
 165 hinten~* den letzten mann zu spieln~ * un der übanimmt den↓ * das sind aufgabn~ *
 166 die~* zwi“schen dies/ i“n diesen gruppen~ * ganz einfach~ * äh reibungslos~ * gespielt
 167 werden müssen↓ ** ja↑ wenn der weg is hier~ * mal weg is~* im zusammenspiel~
 168 * mit dem hier~ * oda wenn a weita nach vorne is~ * dann geht hier keina~ * mehr
 169 weg↓ * sonnan da wird dann~ * nur noch~ * zum mann hingehn~ * abgeschat↓
 170 * vielleicht“cht~ * wenn der ga“nz weg muss~ * und hie“r is eina frei↓ * oda hier is
 171 eina frei~ * dann möcht ich~ * dass der~ * letzta mann is↓ ** ja↑ * während~* de“r
 172 hier dann~ * im mittelfeld wieda abschat↓ * also praktisch die aufgabe~ * von
 173 dem übanimmt der hier hin is↓ ** dat sind so~ * ganz~ * grob sachen~ * die auch
 174 normalerweise~ * äh wenn ich die jetzt so sage~ ** äh einleuchtend sein mü“ssen~ *

[H-26A]

Die Anforderung, mannschaftsorientiert zu interagieren, ist Folge des anspruchsvollen Konzeptes von Platen, dass alle zehn Positionen besetzt sein müssen, dass es aber egal ist, wer die Positionen einnimmt. Beim letzten Absprechen fünf Minuten vor Spielbeginn in Knüste erinnert Platen seine Spieler an das mannschaftsortientierte Interagieren:

123 P.: erke“nn und darau“s letzenendes au“ch~← * uns vo“rteile zu erspieln↓ * wi“chtig
 124 i“st~ * leute das muss ich i“ mmer wieder sa“gen das mi“teinander re“den↓ **
 125 a“nsprechen↓ * und da gi“bt et auch kein~ * ko“pfschütteln oder so“nst was
 126 sondern~ * wi“chtig is ** au“fnehm~ * ma“chen↓ **>au“fnehm~ * ma“chen↓<
 127 ein a“nder mal is der a“ndere dra“n um wat zu sa“gen~ * und dann bin i“ch
 128 derjenige de“r~ ** au“fnimmt u“nd ma“cht↓ *4* ne↑ anso“nsten mit sehr vie“l

[H-49A, letztes Absprechen vor dem Anpfiff]

2.3.2. Heinrich Platens Konzept der Spielerführung: „Erklären und Bestärken“

Platens Konzept der Spielerführung, das auch die didaktische Vermittlung der Inhalte des jeweiligen fußballerischen Konzeptes umfasst, lässt sich als „Erklären und Bestärken“ bezeichnen. Bei einem Regionalligaverein habe er, erzählt Platen im ethnografischen Interview, die Erfahrung machen müssen, dass jede Saison ungefähr die Hälfte des Kaders ausgewechselt wurde. Verletzte sich ein Spieler oder erfüllte er in den Augen des Vereins nicht die Anforderungen, habe man sie wie Tagearbeiter behandelt: *brauch nicht widerkomm*↓. Der Verein habe sie einfach nicht mehr bezahlt, sei nach der Devise verfahren: *weg↓ brauchen wer nich*↓. Platen setzt sich von diesem Konzept ab und definiert seine Arbeit so:

Der Spieler muss sich bemühen, die Leistungsanforderungen schaffen zu wollen. Im Gegenzug verspricht Platen dem Spieler eine dauerhafte Interaktionsbeziehung. Der Spieler muss nicht befürchten, im Falle einer Verletzung oder eines Leistungstiefs während der Saison abgeschoben zu werden. Der Spieler kann darauf vertrauen, dass der Trainer ihm die Leistungsanforderungen vermitteln und ihm die Chance geben wird, sich zu bewähren. Platens Konzept besteht also aus dem Aspekt

1. Verantwortungsgefühl gegenüber den Spielern. Weitere Aspekte sind:
2. Beobachtung der Spieler außerhalb von reinen Trainings- und Wettkampfsituationen in der Saisonvorbereitung, zum Beispiel beim gemeinsamen Essen.
3. Zusammenstellung eines homogenen Spielerkaders.

Bei der Zusammenstellung eines Oberligakaders achtet Platen darauf, nicht zu viele Arbeiter, die in Wechselschichten arbeiten müssen, und nicht zu viele Studenten auszuwählen (*wenn ich vier studenten habe * dann wird et schon gefährlich * einmal * ähm ** weil sind zu intelligent manchmal * aber auch wiederum ähm ** weil die * nich immer regelmäßig * dabei sein könn*). Platen muss nicht nur sicherstellen, dass die Beteiligung der Spieler am Training konstant hoch und gleichmäßig ist, sondern auch, dass die Autorität des Trainers nicht von widersprechenden, rhetorisch und diskussionsgeschulten Spielern untergraben wird. Weitere Aspekte seines Spielerführungskonzeptes sind:

4. Kooperative Wissensvermittlung,
5. Vermittlung der relevanten Informationen an die Gesamtgruppe,
6. Gestaltung eines intensiven, abwechslungsreichen, intellektuell anspruchsvollen Trainings,
7. Ermutigung zu einer selbstständigen Aufgabenbewältigung.

Diese Punkte will ich kurz näher erläutern. Auf Grund des fußballerischen Konzeptes, das Platen präferiert, fordert er von allen Spielern das gleiche Pensum und das gleiche Maß an Flexibilität, verschiedene Aufgaben im Spiel zu übernehmen – auch wenn er weiß, dass die Möglichkeiten eines jeden Spielers begrenzt sind. Platens Ziel ist es, jeden Spieler, der bemüht und lernwillig ist, zu bestärken, ihm taktische Sachverhalte zu erklären und seine Aufmerksamkeit zu schulen. Gerade während des Trainingsspiel hält Platen immer wieder das Spiel an und bittet die Spieler, auf ihrem Fleck stehen zu bleiben, um ihnen eine bestimmte Spielkonstellation vor Augen zu führen. In diesen Momenten demonstriert er den Spielern praktisch, welche Handlungsalternativen sie besitzen und welche Konsequenzen ihre (problematischen) Handlungen haben. Außerdem denkt sich Platen anspruchsvolle Übungsformen aus, die die Spieler zu permanenter Konzentration und Aufmerksamkeit zwingen.

642 P.: im spiel * und äh * ich versuche * dieses alles * im training ** ähm *
 643 zu vermitteln * damit das im spiel * klappt ** durch trainingsformen *
 644 * in der * äh * viel * gedacht werden muss * un veränderte trainingsform
 645 innerhalb einer trainingseinheit * um * die aufmerksamkeit immer * zu
 646 schulen ** und * deshalb bin ich auch immer bemüht den spieler *
 647 auch wenn er * mal glaubt * durchatmen zu müssen * immer wieder
 648 anzuregen zu beobachten ** ich sach * ein spieler * muss auf=fem
 649 platz a“lles sehn ** alles sehn * un wenn ich soweit bin dass er alles
 650 sieht * kann er auch schneller handeln * un besser spielen * das is so *

[H-45, ohne prosodische Markierung]

Weil Platen seinen Spielern taktisches Fehlverhalten und korrektes taktisches Verhalten erläutern, ihnen immer neue Aufgaben stellen und ihre Wahrnehmung sensibilisieren will, wendet Platen die rhetorische Strategie des „Instruierens“ an. Nur so kann er seine Taktik richtig erklären, nur so kann er die Aufgabe präsentieren und in der richtigen Ausführung erklären und vormachen.

Auch die Bearbeitung von fußballerischen Schwächen vollzieht Platen mit der Strategie des Instruierens: Er weist den Spieler auf seine Stärken hin oder erklärt ihm, was zu tun und was zu verstärken ist. Der Spieler muss dies versuchen zu registrieren und zu verarbeiten. Wichtig ist für Platen dabei eine optimistische Einstellung und das Selbstbewusstsein des Spielers, dass er die ihm gestellte Aufgabe zu lösen vermag: *kann ich nicht darf er sich nicht sagen*. Anweisungen für Meisterschaftsspiele sind für Platen eher Richtschnur denn Befehl, da der Gegner sich in einer anderen taktischen Aufstellung präsentieren kann, als er es in der Mannschaftssitzung projiziert hat. Trainerinformationen über einzelne Gegenspieler in der Mannschaftssitzung richten sich daher nicht nur an diejenigen, der auf seiner Ausgangsposition diesem Gegenspieler zugeordnet werden soll, sondern immer an die gesamte Mannschaft. Der Spieler soll die Informationen über den Gegner aufnehmen und so behandeln, dass er sie während des Spiels abrufen und situationsadäquat anwenden kann:

1332 P.: * ich weiß aber dass man * dass man nich programmie“rn kann *
 1333 sonnern dass man i“mprovisie“rn muss * man hat das un auf einmal hat

- 1334 der geechner hat * wat anderes seetma/ saatmann spielt nich * vor=de
 1335 * sonnern der spielt auf eima linksau“ßn ** dat is natürlich * deshalb *
 1336 versuch ich den spiela auch * vie“lseitich zu schu“ln * dass er nich
 1337 fixiert is nur auf auf das auf das sonnern * auch ach jetzt kommt de“r *
 1338 und ich weiß ach dat is der * saatmann macht dat * un das ** un dat
 1339 is nich der den ich hatte un jetzt * bin ich auf dat vor/ nein dat is jetzt
 1340 de“r * dat hat der traina hat ja gesacht * für de“:n hat=ter dat gesacht *
 [H-45, ohne prosodische Markierung]

Trainer Platen hat also ein sehr kooperatives Verständnis davon, wie er seine Spieler schulen, wie er ihnen Fußball erklären und sie in ihren Fähigkeiten bestärken will. Sowohl das kooperative pädagogische Konzept als auch das anspruchsvolle komplexe fußballerische Konzept des Trainers Platen sind Ursache dafür, dass er Strategien des „Instruierens“ und „Anspornens“ bevorzugt – Strategien, die deutlich kooperativer, also weniger forcierend sind, als andere Strategien. Das ist auch der Grund, warum Platen eher kooperative Strategiekombinationen wie „Tadeln-Aufrichten“ präferiert als andere mögliche Kombinationen.

Besonders deutlich wird diese Präferenz in den Situationen des individuellen Einstellens bzw. der Fehlerbearbeitung mit einem Spieler. Platen ist sich der Wichtigkeit und der Funktionalität eines kooperativen sprachlichen Umgangs mit seinen Spielern bewusst, er besitzt – wie viele Trainer – eine praktische Theorie der notwendigen verbalen Umsetzung seines pädagogischen Konzeptes, die sich aus der praktischen Alltagserfahrung mit den Spielern speist:

- 1443 Platen: filtan * zu sagen * der schulli der * beweicht sich der kricht die
 1444 arschbacken normalerweise nich aussenander * ka“nn ich aber nich
 1445 sa“gen du krisst die a“rschbacken dann dann weiß ich der schulli spielt
- 1446 Platen: nich gu“t * >schulli * komm * du muss * alles (gebn) * komm du *
 1447 Marcel: ja
- 1448 Platen: muss mal auf dein ball komm komm * dat geht * ne <dann weiß=a dass
 1449 Marcel: hm
- 1450 Platen: er gefordert is * * aba ich ich forder ihn zwar auf du muss die
 1451 Marcel: hm hm hm
- 1452 Platen: arschbacken aussenander kriegen * aba dat is * negativ dann sacht=a hö
 1453 Marcel: hm jaia
- 1454 Platen: wat wat geht den mein arsch an sonnern äh * dat andere der will dass
 1455 Marcel: hm hm hm hm hm hm
- 1456 Platen: ich aktiv bin dass ich mich mehr bewege * un so vasuch ich dann jeden
 1457 Marcel: hm

1458 Platen: einzelnen dann so=n bisschn * zu locken und * in seina * position * zu

1459 Marcel: hm hm

1460 Platen: stärken * je“den * je“den * auch deshalb vasuch ich auch * den * draußen

1461 Marcel: hm

[H-45]

Bei dieser Demonstration eines aggressiven Tadelns fokussiert der Trainer ein deviantes Verhalten des Spielers, wobei er auf intime Körperteile des Spielers referiert. Dieses habe aber zur Folge, meint Platen, dass der Spieler dies als Übergriff auf seine Privatsphäre wahrnehme, sich dagegen verwahre, gegen den Trainer aufbegehre und in seiner Leistung nachlasse. Die positive Art des Anspornens hingegen fordere in verständlicher Weise den Spieler zu konkreten Aktivitäten auf, die der Spieler praktisch umsetzen kann.

2.4. Der praktische Nutzen von rhetorischen Strategien

Warum greifen Trainer bei verschiedenen Interaktionsereignissen immer wieder zu bestimmten rhetorischen Strategien? Warum wechseln sie rhetorische Strategien? Warum verwenden sie bestimmte stabile, oft wiederkehrende Strategiekombinationen? Warum verwenden sie in bestimmten Situationen Strategiekombinationen, deren einzelne Strategien nicht so klar zu trennen sind, sondern quasi Mischstrategien darstellen?

Ich will nur kurz auf das Problemfeld der Schwierigkeiten, Dilemmata, Antinomien und Paradoxien professioneller Arbeit im Trainerwesen eingehen.¹¹ Welche Schwierigkeiten, Paradoxien und Dilemmata ergeben sich für Trainer in der professionellen Arbeit mit den Spielern? Können die von den Trainern gewählten Strategien eventuell als Versuche verstanden werden, für diese Schwierigkeiten und Dilemmata Lösungen zu finden? Unter Paradoxien verstehe ich in Analogie zu Schütze grundlegende und unaufhebbare handlungslogische Widersprüche. Diese wirken sich auf verschiedene (und gelegentlich auf dramatische) Weise aus. Sie werden im Handeln oft in Entscheidungssituationen erkennbar, die für die Beteiligten dilemmatisch sind – Situationen also, bei denen jede Entscheidung Nachteile mit sich bringen wird.

Im Wesentlichen sind wohl folgende Schwierigkeiten, Paradoxien und Dilemmasituationen im Trainerwesen zu nennen:

1. Im spezifischen sozialen Verhältnis zwischen dem Trainer, den Spielern und den Vereinsverantwortlichen können immer wieder Dilemmasituationen auftauchen. Nur im theoretisch anzunehmenden Idealfall handelt es sich um ein konsensuelles, vertrauensvolles und freiwilliges Arbeitsverhältnis zwischen den Beteiligten:¹² Der Trainer dringt als Fremder ein, muss aber schnell ein Vertrauensverhältnis aufbauen (Beziehungsarbeit authentisch oder harmonisch). Tatsächlich spielen die Interessen der Spieler in den meisten Vereinen des gehobenen Amateursportes eine untergeordnete Rolle: Z.B. werden in der Regel Trainer verpflichtet, ohne dass die Spieler bei der

Auswahl beteiligt sind. Vereinsverantwortliche entlassen Trainer dann, wenn die Mannschaft erfolgloser als erwartet spielt und das gesetzte Ziel nicht erreicht zu werden scheint. In diesen Situationen, die sich über einen längeren Zeitraum aufgeschichtet haben, empfinden Spieler, Trainer und Vereinsverantwortliche den anhaltenden Misserfolg als Leid, auf das sie reagieren wollen, wobei sie aber nicht mehr genau wissen, was sie noch alles tun und verändern sollen. Ihre Erwartungen, sie hätten die Ursachen für ihre Probleme gefunden und erfolgreich bearbeitet, sind durch die mehrfache und gehäuft auftretende Wiederholung des Misserfolgs enttäuscht worden. Ihre Situation lässt sich in der Terminologie des symbolischen Interaktionismus als „Verlaufskurve“ bezeichnen. Die Vereinsverantwortlichen, die sich zum Handeln und zur Veränderung gezwungen sehen, versuchen aus dieser Verlaufskurve herauszukommen, indem sie die Trainer entlassen. Sie verpflichten dann aber meist nicht den Trainer, der am besten zu ihrer Mannschaft passen würde, sondern den Trainer, der auf dem „Trainermarkt“ zur Verfügung steht und der für sie bezahlbar ist. Meistens stehen die Vereinsverantwortlichen dabei unter erheblichem Entscheidungsdruck, da die meisten Trainerentlassungen und -neurekrutierungen nicht in der spielfreien Zeit, sondern während der laufenden Saison erfolgen. Im Durchschnitt wechselt ca. ein Drittel der Vereine während der Saison den Trainer aus.¹³ Dabei stehen die Vereinsverantwortlichen vor dem Problem, einen Trainer verpflichten zu müssen, ohne dass sie genau hätten analysieren können, was die Charakteristik der Verlaufskurvenproblematik ist. Ein zusätzliches Problem besteht darin, dass die Vereinsverantwortlichen oft keine Professionellen sind, die über das analytische Wissen verfügten, um den Fall richtig zu kategorisieren. Auch können sie oft nicht beurteilen, wie die sportlichen, pädagogischen und didaktischen Konzepte des neuen Trainers zu bewerten sind und ob der Trainer sie auch umsetzen kann. Passt er zu der Mannschaft und passt die Mannschaft zu ihm? Verfügt er über die rhetorischen Fähigkeiten, seine Konzepte zu vermitteln, und wird er sie auch umsetzen? Aufgabe des neuen Trainers ist es nun, die Ursachen, die zu der Verlaufskurve geführt haben, zu bearbeiten und solche Spielstrategien einzustudieren, die das Wiederauftreten der Verlaufskurvenprobleme im Spiel unterbinden. Problematisch ist für den neuen Trainer, dass er den Fall in seiner spezifischen Problematik gar nicht kennt, dass er seine neuen Spieler nicht kennt, dass er nicht wissen kann, ob er mit den Spielern den Fall überhaupt lösen kann.¹⁴ Und vor allem ist problematisch, dass er in den meisten Fällen nicht die Zeit besitzt, dem Fall wirklich auf den Grund zu gehen, da das nächste Meisterschaftsspiel unmittelbar ansteht. Gerade Trainer, die während einer Saison einen Verein übernehmen, müssen von Beginn an in Wettkämpfen ihre Qualitäten unter Beweis stellen – obwohl die Wettkämpfe immer auch Examenssituationen sind, in denen sowohl Spieler als auch Trainer die weitere Fallentwicklung, die Bearbeitung der Verlaufskurvenprobleme und die Tauglichkeit von Strategien unter realen Bedingungen überprüfen.¹⁵

2. In spezifischer Weise problematisch ist für Trainer und Spieler das Verhältnis von Individualwohl und Kollektivwohl. Auf der einen Seite muss der Trainer danach trachten, Erfolge – und oftmals kurzfristig – zu erzielen, da-

mit er nicht entlassen wird. Auf der anderen Seite benötigt der Trainer aber eigentlich Zeit, um die Mannschaft und die Spieler langfristig aufzubauen und zu stabilisieren. Dieses Dilemma kann dazu führen, dass er – um seine Entlassung zu vermeiden – junge Spieler „verheizt“, dass er sie einsetzt, obwohl sie eigentlich langsam an den Seniorensport herangeführt werden müssten und Ruhepausen benötigten, oder dass er verletzte Spieler zum Einsatz zwingt, die der Regeneration bedürften. Oder aber der Trainer stellt sein eigenes Interesse eher hinten und konzentriert sich auf das Kollektivwohl der Mannschaft und ihre längerfristige taktische und spielerische Weiterentwicklung. Dies kann jedoch gerade zu Beginn der Unterweisung in ein neues Spielsystem leicht zu Niederlagen oder zu Rückschlägen führen und sich für die Karriere des Trainers als nachteilig erweisen. Für den Spieler gibt es ähnliche Dilemata.

3. Eine Paradoxie des Trainerhandelns ist, einerseits Spieler im Training aufzubauen, sie andererseits in Wettkampfsituationen durch die Versetzung auf die Ersatzbank oder Tribüne zu enttäuschen, einerseits den Spielern Vertrauen entgegenzubringen, dass sie so trainieren und sich im Wettkampf einsetzen werden, dass sie die Aufgabe bewältigen werden, andererseits ihnen immer misstrauen und ihre Leistung einer kritischen Analyse unterziehen zu müssen. Desweiteren ist paradoxal, dass – wie Trainer Platen reflektiert – die Trainer einerseits Spielstrategien entwerfen, schematisieren und programmieren müssen, um die eigenen Stärken zu optimieren und die Schwächen des Gegners gezielt auszunutzen. Andererseits aber sind die zukünftigen Ereignisse des Spieles unplanbar, so dass die Trainer die Spielstrategiedarstellung so vage halten müssen, dass die Spieler sich ihrer Freiheiten bewusst werden, auf Grund von situativen Bedingungen zu improvisieren und das Schema abzuändern. Als letzte Trainerparadoxie soll an dieser Stelle noch das Problem genannt werden, dass der Trainer auf der einen Seite stets (und in besonderem Maße in der Halbzeitpause) die Vergangenheit bewältigen und konsequent alle relevanten Fehler bearbeiten muss, dass er auf der anderen Seite aber der Mannschaft eine Zukunftsorientierung geben muss, um sie auf die kommenden Ereignisse vorzubereiten. Gerade in Situationen wie der Halbzeitpause, die zeitlich begrenzt sind, ist der Trainer darauf angewiesen, das richtige Verhältnis zwischen der Bearbeitung von Problemen, die in der ersten Halbzeit aufgetreten sind, und der Vermittlung der Problemlösungsstrategien für die zweite Halbzeit zu finden.

In Arbeitssituationen des Einstellens bearbeitet der Trainer den Widerspruch zwischen den gegebenen situativen Anforderungen und den Voraussetzungen der Mannschaft und der Spieler, diese Anforderungen zu erfüllen. Die Professionalität des Trainers erweist sich gerade darin, dass er über rhetorische Strategien und Strategiekombinationen verfügt, mit denen er diese Einstellenssituationen und auch die paradoxe Grundstruktur seines professionellen Handelns sowie ihre dramatischen Auswirkungen auf ökonomische Weise und jederzeit bewältigt.

Das „Unter-Druck-Setzen“ im Einzelgespräch und das „Drohen“ in der Mannschaftssitzung dienen der Demonstration seiner Distanz. Einerseits stellt der

Trainer die Spieler auf und gibt ihnen eine Chance, andererseits zeigt er seine prinzipielle Bereitschaft und seine Distanz an, die Spieler im Falle der Nichterfüllung ihrer Aufgaben sofort auszuwechseln. Das „Anspornen“ dagegen dient der expliziten Demonstration des Vertrauens. Wenn Trainer Platen die Strategie des „Instruierens“ in der Mannschaftssitzung anwendet, stellt er auf der einen Seite die für die spezifische Aufgabe entwickelte und schematisierte Spielstrategie dar. Auf der anderen Seite konkretisiert und problematisiert Platen sie durch das Konstruieren von möglichen Spielsituationen, was wiederum die Situativität und Vagheit der Strategie und damit die Notwendigkeit verdeutlicht, dass jeder Spieler im Spiel improvisieren muss. Zudem ordnet das Instruieren die ausgewählte Spielstrategie als eine Variante unter vielen verschiedenen Spielstrategien ein. Mit ihm klärt Trainer Platen den Bezug zum langfristigen sportlichen Konzept und leitet die Spieler an, immer komplettere Spieler zu werden: Die Spieler lernen, ein Spiel vorausschauend zu planen, sie lernen aber auch so viele Spielstrategien kennen, dass sie im Fall des Improvisierens schnell zwischen möglichen Alternativen wählen können. Die stabile Strategiekombination nach dem Muster „Erst-Tadeln-dann-Aufrichten“ in der Halbzeitpause löst in praktischer und ökonomischer Weise das Paradoxon Vergangenheitsbewältigung vs. Zukunftsorientierung. Da die Halbzeitpause durch den Schiedsrichter und nicht durch den Trainer festgelegt wird, ist es sinnvoll, das Muster in einer Kurzrepräsentation voranzustellen und in mehreren nachfolgenden Schüben zu vertiefen, bis eine Sättigung erreicht ist.

2.5. Die Risiken von rhetorischen Strategien

Der häufige Rückgriff auf rhetorische Strategien und das Festhalten an einer Strategie über lange Zeiträume bergen für den Trainer jedoch besondere Gefahren. Eine kleinere Gefahr ist, dass Spieler und Mannschaft die zu oft oder zu lange angewandte rhetorische Strategie des Trainers als strategisches Mittel erkennen, dass sie die Strategie fokussieren und die Sachverhalte, die er mit ihr transportiert, eher in den Hintergrund rücken. Die rhetorische Strategie mit ihrem interaktionellen Wirkungspotenzial nutzt sich gleichsam durch Gewöhnung ab.

Rhetorische Strategien dienen vor allem dazu, bislang nicht ausreichend vorhandene Voraussetzungen zur Bewältigung der Aufgaben zu schaffen. Damit werden zugleich grundlegende Paradoxien des professionellen Handelns (zunächst ausreichend) bearbeitet und in den Hintergrund gerückt. Gerade weil die Beteiligten die paradoxalen Grundstrukturen zum Teil und vorübergehend ausblenden bzw. sie nicht auf sich beziehen, wird eine Bewältigung der anstehenden Aufgaben für sie möglich. Dabei holen diese paradoxalen Verhältnisse die Beteiligten immer wieder ein. Dies kann sie in die Frustration treiben. Wenn die Beteiligten auf das Bewusstwerden der paradoxalen Grundstrukturen dadurch reagieren, dass sie übermäßig oft oder übermäßig lange oder gar ausschließlich auf ihre professionellen Instrumente „rhetorische Strategien“ zurückgreifen, können die Frustrationen und Widersprüche für sie unlösbar werden, gerade weil sie so lange mit Strategien argumentieren. Die übermäßige oder aus-

schließliche Verwendung rhetorischer Strategien kann krisenhafte Verlaufskurven auslösen, die den einzelnen Spieler, die Mannschaft, den Trainer selbst gefangen nehmen. Einem Spieler, dem der Trainer zu oft Hoffnungen auf einen Stammsplatz gemacht hat, der dann aber permanent enttäuscht worden ist, können rhetorische Strategien allein nicht aus seinem Dilemma helfen.

Wie wichtig das verbale Handeln des Trainers für die Spieler ist und welche Wirkung sie ihm zuschreiben, zeigt folgender Ausschnitt aus einem ethnografischen Interview. Der Spieler rühmt zwar die Fähigkeit des früheren Trainers Volker Camenberg, seine Spieler über die Stärken des jeweiligen Gegenspielers detailliert zu instruieren. Doch diese Stärke sei im Laufe der Zeit für die Spieler zu einem echten Problem geworden:

[Volker Camenberg] also der hat dir genau erzählt der nimmt den ball * dreht sich links rum oder rechts rum oda oda genau wenn der ball auf den rechten fuß kommt dreht er sich links rum also der hat dir genau“ gesacht wie wie der sich bewe:cht der gegnspiela ** aba der hat dann auch die * also=n gegnspiela [...] oft ähm * ja so stark geredet da dachte man * [...] man dachte manchmal man spielt gegn ähm * ja gegen ne nationalmannschaft ne oda oda wenn a dann geschwärmt hat von von leverkusen [Amateurmannschaft des Bundesligaver eins] * wie gut * wie gut die sind und ähm booh die gehn ab sicha dat * is ne gute mannschaft aba wenn ich soviel üba die erzähle un imma nur dat positive un er sacht * da ham wir keine schangse gebn gegn * setzt sich dann doch fest un das war * also hintaher ** auch mit=n * ausschlach oda oda oda war=n grund * dass wir kein erfolg mehr hatten weil * der hat uns au nur noch * schlecht geredet

[Verlaufsprotokoll H-54B/55A]

Das Problem für die Spieler bestand darin, dass die Aufrichtigkeit des Trainers, die Stärken des Gegners mit den Fähigkeiten der eigenen Mannschaft ehrlich und realistisch zu vergleichen, also die Kräfteverhältnisse nicht zu verschleiern, der Mannschaft am Schluss den Glauben an sich selbst nahm – der Glaube, der Berge versetzt und der die Mannschaft auch unbezwingbar erscheinende Gegner schlagen lässt.

3. Zeichenlegende des Transkriptionssystems:

*	kurze Pause bis ca. 0,3-0,4 Sekunden
**	mittlere Pause zwischen ca. 0,4 und 0,8 Sekunden
1	längere Pause als ca. 0,8 Sekunden mit Angabe der Dauer in Sekunden (in halbsekündigen Schritten: *1*, *1,5*, *2* etc.)
trai/	Wortabbruch
(... ...)	unverständliche zweisilbige Äußerung
(heimsieg?)	vermuteter Wortlaut
wem=mer	(„wenn wir“) Kontraktion zweier Worte
aber <u>ja</u>	simultan gesprochene Sequenzen von zwei oder mehreren Sprechern
<u>nein</u> nie	sind unterstrichen
<verstehst du	lauter als die vorherige Äußerung
>kerr ey	leiser als die vorherige Äußerung

→zeig ma kurz	schneller gesprochen als die vorherige Äußerung
←also äh nun ja	langsamer als die vorherige Äußerung
alles klar↓	Intonation nach unten
okay↑	Intonation nach oben
denk dran~	Intonation in der Schwebe
großartig	auffällige Betonung
großartig	auffällige Dehnung
KK: HASTIG	Kommentar zu Äußerung eines einzelnen Sprechers, steht in Großbuchstaben in der individuellen Kommentarzeile.
Komm.: LA-CHEN DER MIT-SPIELER	Kommentar zu kollektiven Aktivitäten oder Geräuschen außerhalb der Interaktion (z.B. KLOPFEN AN DER TÜR), steht in der globalen Kommentarzeile unter dem System
# #	markiert den Abschnitt in Text- und Kommentarzeile, für den der Kommentar gilt

Anmerkungen

- 1 Ich bin vielen Menschen zu Dank verpflichtet, ohne deren Hilfe das Projekt und auch dieser Artikel nicht zustande gekommen wäre. Zunächst sind die Spieler und Trainer der drei von mir beobachteten Vereine zu nennen, insbesondere Trainer „Heinrich Platen“. Für wesentliche inhaltliche Anregungen danke ich vor allem Werner Kallmeyer, Fritz Schütze und Irene Schütze.
- 2 Wenn ich im Folgenden von Trainern nur in der männlichen Form spreche, resultiert das aus der Anlage meiner Untersuchung, die ich im Männerfußball durchgeführt habe. Ich vermute, dass für das rhetorische Handeln von Fußball-Trainerinnen ähnliche Phänomene gelte, wie ich sie in diesem Text beschreiben werde.
- 3 Vgl. Schilling (2001). Mit gehobenem Amateurfußball meine ich jenen Bereich des Fußballs, der sich zwischen professionellem Fußball und Freizeitfußball bewegt. Der gehobene Amateurfußball umfasst die weniger professionellen Regionalligavereine, die Vereine der Oberliga und der Verbandsliga, sowie einige professionellere Landesligisten. Er ist in der Regel eine Erscheinung der Mittel- und Kleinstädte sowie der Subzentren von Großstädten. Spieler und Trainer gehen meist einem anderweitigen Beruf nach, der die primäre Erwerbsquelle darstellt. Der Fußball ist lediglich Nebentätigkeit und sekundäre, wenn auch nicht unerhebliche Erwerbsquelle. Vgl. auch Väh (1994), der eine interessante Soziologie des Profifußballs vorgelegt hat.
- 4 Die Namen aller Orte, Vereine, Spieler und Trainer wurden maskiert. Ähnlichkeiten mit bestehenden Vereinen und lebenden Personen sind rein zufällig und nicht beabsichtigt.
- 5 Das hier zu Grunde liegende Verständnis von Gesprächsrhetorik ist geprägt von dem von Kallmeyer (1996b) eingeführten interaktionsbasierten Konzept der Gesprächsrhetorik. Im Unterschied zur „alten“, klassischen“ und „neuen Rhetorik“ (zur Differenzierung der Rhetoriktraditionen vgl. Perelman 1980), versteht Kallmeyer unter Gesprächsrhetorik das sprachliche Verhalten in der Interaktion, mit dem der Sprecher versucht „sich durchzusetzen, sich in Auseinandersetzungen zu behaupten, recht zu behalten und plausibel und suggestiv Sachverhalte darzustellen“ (a.a.O., S. 7). Die Gesprächsrhetorik ist ein linguistisches Konzept, das auf wesentlichen Annahmen des symbolischen Interaktionismus beruht. Im Unterschied zu der soziologischen conversation analysis, die die Leithypothese der Geordnetheit von Interaktion betont, fragt die Gesprächsrhetorik danach, wie die Gesprächsteilnehmer mit den strukturellen Vorgaben umgehen. Rhetorische Verfahren werden daher definiert als „strukturell definierte und systematisierbare Anstrengungen der Beteiligten, die unterschiedlichen

(und für ihre momentanen Handlungsziele unterschiedlich relevanten) Konstitutionsanforderungen im Dienste ihrer eigenen handlungspraktischen Zielorientierung möglichst positiv zu nutzen“ (Schmitt 1997, S. 54).

- 6 Die Transkriptionszeichen sind wichtig, um die rhetorische Qualität der Äußerungen zu erfassen. Eine ausführliche Legende befindet sich am Ende des Artikels. Die Transkription ist wie eine Partitur zu lesen. Unterstrichene Äußerungsteile mehrerer Sprecher in einem System sind simultan gesprochene Äußerungsteile. Die Symbole: * = kurze Pause von ca. 0,3 Sekunden; ** längere Pause zwischen 0,3 und 0,6 Sekunden; *1* = Pause von ca. einer Sekunde; “ = Akzent liegt auf der vorherigen Silbe; ↓ = sinkende Intonation; ↑ = steigende Intonation; ~ = schwebende Intonation; < = lauter als zuvor; > = leiser als zuvor; → = schneller als zuvor; ← = langsamer als zuvor. Bei der Darstellung der individuellen sportlichen und pädagogischen Trainerkonzepte steht die Rhetorik nicht im Fokus. Daher finden sich in den dort präsentierten Beispielen nur wenige Transkriptionszeichen.
- 7 Interaktion ist nur dann möglich, wenn die Interaktionsbeteiligten spezifische Kommunikationsanstrengungen unternehmen. Sie müssen die Unvereinbarkeiten des Interaktionsprozesses bewältigen, nämlich die „Unvergleichbarkeit der beteiligten Selbstidentitäten, die Vagheit der ausgetauschten Symbolgesten, die mangelnde Angleichung ihrer wechselseitigen Interpretation usw.“ (Kallmeyer/Schütze 1976, S. 9). Dies gelingt den Beteiligten auf Grund von praktischen Idealisierungen etwa der Austauschbarkeit der Standpunkte, der Kongruenz der Relevanzsysteme, der wechselseitigen Anerkennung als initiativenautonomer, vertrauenswürdiger, handlungskompetenter Partner, der legitimierbare Interessen verfolgt.
- 8 Die Vorstellung der „Definierung der sportlichen Lage“ knüpft an die Vorstellung der Situationsdefinition des Soziologen W.I. Thomas an (vgl. LZS, S. 142), fokussiert jedoch enger die Sinnzuschreibung der Situation in der sozialen Welt des Fußballs bzw. des Handballs. Vgl. auch Schütze (1987a).
Nicht nur die Wahl der rhetorischen Strategie erfolgt auf Grund dieses Konzeptes, sondern auch die Auswahl der wesentlichen Komponenten eines Handlungsschemas. Ein Trainer kann sich auf bestimmte Komponenten des Handlungsschemas „Durchführen der Halbzeitpause“ konzentrieren, wenn er die sportliche Lage als besonders bedrohlich erachtet, andere Komponenten des Handlungsschemas dagegen vernachlässigen. Das Handlungsschema ist ein analytisches Konstrukt (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976). Es systematisiert das Handlungswissen, an dem sich die Interaktionsbeteiligten orientieren, wenn sie größere Handlungskomplexe durchführen. Handlungsschematisches Wissen ist abhängig von kulturellen und sozialen Strukturen. Den Interaktionsbeteiligten sind kraft ihrer Einsozialisierung die Relevanz und die Durchführungsgestalt der Handlungsschemata mit ihren notwendigen Handlungsschritten im Sinne von „Normalformerwartungen“ (Cicourel 1975, 33f.) bewusst. Das heißt, dass Handlungsschemata nicht in idealtypischer Form durchgeführt werden, sondern die Beteiligten durchaus flexibel bei der Verfolgung ihrer praktischen Handlungsziele vorgehen. Einige handlungsschematische Aufgaben werden ausführlicher, andere nur reduziert behandelt.
- 9 Das Konzept des Arbeitsbogens wurde von Strauss u.a. (1985, S. 30f., vgl. auch Schütze 1987b, S. 541f.) bei der Analyse von Veränderungen, die sich durch den Einzug der Hochtechnologie in die moderne Krankenhausmedizin ergeben, entwickelt. Ärzte und Pflegekräfte haben Vorstellungen davon, wie die Phasen der Kurve des Krankheitsverlaufes (trajectory) aussehen werden. Die Vorstellungen sind für routinisierte Verlaufskurven konkreter ausgearbeitet als für problematische. Wenn das Personal sich diese Phasen vorstellt, verbindet es damit das Bündel an Aufgaben, die in jeder Phase zu leisten sind. Die Vorstellung und Konzeptualisierung dessen, was insgesamt zu erledigen ist, um die Krankheit zu kontrollieren und den Patienten zu kurieren, nennen Strauss und seine Mitarbeiter einen Arbeitsbogen. Der Arbeitsbogen muss von den Ärzten und Pflegekräften nicht in Gänze ins Auge gefasst worden sein, sondern es

können Teile des Arbeitsbogens noch in der Schwebelage bleiben, wenn abgewartet werden soll, wie z.B. die ersten Therapievorrichtungen angeschlagen haben. In komplizierten Fällen können Arbeitsbögen gar erst im Nachhinein erkannt und nachgezeichnet werden. Komponenten des Arbeitsbogens in den von Strauss untersuchten Krankenhäusern sind beispielsweise Maschinenarbeit, Sicherheitsarbeit, Gefühlsarbeit, Körper- und Pflegearbeit und Patientenarbeit. Die auf die Komponenten bezogenen kleineren Arbeitsschritte müssen gerade in modernen arbeitsteiligen Gesellschaften und sozialen Welten sequenziell organisiert und auf die an der Arbeit Beteiligten verteilt werden. „Dies geschieht durch die Metaverrichtungen der Artikulationsarbeit (und die damit verbundenen Aktivitäten der Informations- und Fehlerarbeit)“ (Schütze 1987b, S. 541f.). Die Artikulation sei das Prinzip des Arbeitsbogens, mit dem die Beteiligten auf widerständige, unerwartete und neuartige Phänomene des Interaktionsprozesses reagierten und die neuen Arbeitsschritte festlegten. Gerade unter Bedingungen der extremen Kontingenz und der Innovation wie im Krankenhaus sei Artikulation von strategischer Bedeutung.

- 10 Zum Aufgabengeflecht der Beteiligten in der sozialen Welt des gehobenen Amateurfußballs vgl. Schilling (2001, Kapitel 4 „Die soziale Welt des gehobenen Amateurfußballs“ und besonders den Abschnitt 4.2.4. „Rollen, Rollengerüst, Kernaktivitäten und Handlungsanforderungen: ein Sonderfall der von Anselm Strauss beschriebenen ‚coaching relationship‘“. Vgl. auch Strauss (1969, S. 109-118).
- 11 Ich stütze mich im Wesentlichen auf Schütze (1996 und 2000).
- 12 Vgl. die von Schütze für das Sozialwesen genannten Paradoxien und Dilemmata „Vertrauensvorsprung versus Realitätsprinzip“ (Schütze 1996, S. 208-211) und „Das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissen für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlagen zwischen Klient und Professionellem durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits“ (Schütze 2000, S. 78).
- 13 In der Spielzeit 2000/2001 haben innerhalb der ersten fünf Monate zehn der insgesamt 18 Vereine der 2. Bundesliga ihren Trainer durch einen neuen Trainer ersetzt, ein Verein feuerte in dieser Zeit sogar drei Trainer.
- 14 Vgl. die von Schütze (2000, S. 78) genannte Paradoxie, Prognosen über soziale und biografische Prozesse der Fallentwicklung auf schwankender und empirischer Basis treffen zu müssen.
- 15 Vgl. die von Schütze (ebda.) genannte Paradoxie des „Geduldigen Zuwartens“ einerseits und der „sofortigen Intervention“ andererseits.

4. Literatur

- Blumer, H.: „Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek b. Hamburg 1973. S. 80-146.
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991.
- Cicourel, A. V.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975.
- Goodenough, W. H.: Cultural anthropology and linguistics. In: Garvin, P. I. (Hrsg.): Report of seventh annual round table meeting on linguistics and language study. Washington, D.C. 1957. S. 109-113. Wieder abgedruckt in Gumperz, J./Hymes, D. H. (Hrsg.): The ethnography of communication. American Anthropologist. Spec. Publ., Vol 66, No.6, Pt. 2. 1964. S. 36-39.
- Hitzler, R.: Sinnwelten, Opladen 1988.

- Kallmeyer, W.: Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Halbband. Berlin, New York 1988. S. 1095-1108.
- Kallmeyer, W.: Das Projekt „Kommunikation in der Stadt“. In: ders. (Hrsg.): *Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. (Kommunikation in der Stadt, Teil 1. Bd. 4.1. der Schriften des Instituts für deutsche Sprache). Berlin, New York 1994. S. 1-38.
- Kallmeyer, W. (Hrsg.): *Kommunikation in der Stadt. Teil 2: Ethnographien von Mannheimer Stadtteilen* (=Bd. 4.2. der Schriften des Instituts für deutsche Sprache). Berlin, New York 1995a.
- Kallmeyer, W.: Ethnographie städtischen Lebens. Zur Einführung in die Stadtteilbeschreibungen. In: ders. (Hrsg.): *Kommunikation in der Stadt. Teil 2: Ethnographien von Mannheimer Stadtteilen* (=Bd. 4.2. der Schriften des Instituts für deutsche Sprache). Berlin; New York 1995b. S. 1-41.
- Kallmeyer, W. (Hrsg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen 1996a.
- Kallmeyer, W.: Einleitung. Was ist Gesprächsrhetorik? In: ders. (Hrsg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen 1996b. S. 7-18.
- Kallmeyer, W./Schmitt, R.: Forcieren oder: die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen 1996. S. 19-118.
- Kallmeyer, W./Schütze, F.: Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik* 1, 1976. S. 1-28.
- Kallmeyer, W./Schütze, F.: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg 1977. S. 159-275.
- Landwehr, B.: Ein Mutmacher fürs gebeutelte Kollektiv. Trainer Dirk Karkuth soll den Chemnitzer FC vor dem Abstieg aus der zweiten Liga retten, verliert jedoch weiterhin. In: *Süddeutsche Zeitung* v. 12.2.2001.
- LZS = Lexikon zur Soziologie. Herausgegeben von Fuchs, W./Klima, R./Laubmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. Opladen (1978).
- Perelman, C.: *Das Reich der Rhetorik. Rhetorik und Argumentation*. München 1980.
- Powdermaker, H.: *Stranger and friend: The way of an anthropologist*. London 1966.
- Schilling, M.: *Reden und Spielen. Die Kommunikation zwischen Trainern und Spielern im gehobenen Amateurfußball*. Tübingen 2001.
- Schmitt, R.: Unterstützen im Gespräch. Zur Analyse manifester Kooperationsverfahren. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, Bd.16, 1/2, 1997. S. 52-82.
- Schütze, F.: Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hassemer, W./Hoffmann-Riem, W./Weiss, M. (Hrsg.): *Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie*. Bd. 2: *Interaktion vor Gericht*. Baden-Baden 1978. S. 19-100.
- Schütze, F.: Situation. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 1. Halbband. Berlin, New York. 1987a. S. 157-164.
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 1. Halbband. Berlin; New York 1987b. S. 520-553.
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M. 1996. S. 183-275.

-
- Schütze, F.: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: ZBBS 1/2000, S. 49-96.
- Spradley, J. P.: Participant Observation. New York 1980.
- Strauss u.a. = Strauss, A. L./Fagerhaugh, S./Suczek, B./Wiener, C. (Hrsg.): Social Organization of Medical Work. Chicago, London 1985.
- Strauss, A. L.: Mirrors and Masks. The Search for Identity. University of California Medical Center. San Francisco 1959 (deutsch 1968: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt a.M.).
- Strauss, A. L./Glaser, B.: Anguish. The case history of a dying trajectory. Mill Valley, Ca 1970.
- Väth, H.: Profifußball. Zur Soziologie der Bundesliga. Frankfurt a.M., New York 1994.

Rezensionen

Beate Kraiss

Rezension: Martina Löw, Raumsoziologie. Frankfurt a. M., Suhrkamp 2001, 309 S., DM 23,90.

Warum soll sich die Soziologie mit dem Raum beschäftigen? Das ist die Frage, die Martina Löw als Überschrift ihrer Einleitung zu diesem Buch formuliert, und diese Frage stellt sich auch die naive Leserin, für die der Raum etwas ganz Selbstverständliches, nicht weiter Hinterfragbares ist. Nimmt man aber das Buch in die Hand, blättert darin, schaut sich die Kapitelüberschriften an, so wird man schnell gefangen von der Argumentation der Autorin: Das Selbstverständliche des Raums und unserer Raumerfahrung verliert sich und wirft Fragen auf, die schwindlig machen können.

Ausgangs- und Anknüpfungspunkt der Überlegungen von Martina Löw ist die Beobachtung, daß sich im ausgehenden 20. Jahrhundert die Raumerfahrung der Menschen und die Wahrnehmung des Raums verändert hat, so daß Raum immer wieder als Problem thematisiert wird. Diese Veränderungen im Umgang mit Raum in der gesellschaftlichen Praxis wurden jedoch erst langsam und fragmentarisch von den Sozialwissenschaften zur Kenntnis genommen und aufgearbeitet. Mehr noch: Erst die Veränderungen lassen peu à peu ein Bewußtsein vom Raum und von der Raumerfahrung entstehen, machen Raum von einem selbstverständlichen, völlig unhinterfragten Prinzip des menschlichen Lebens zu einem Gegenstand sozialwissenschaftlicher Reflexion. Dies läßt sich zunächst mit der Entwicklung der Soziologie selbst begründen: Erst in den letzten Jahren ist in

der Soziologie wieder thematisiert worden, daß die sozialen Akteure nicht nur „Geistwesen“ sind, die aus Normen und gegenseitigen Erwartungen soziales Handeln produzieren, sondern einen Körper haben. Bourdieu macht darauf mit seinem Habituskonzept nachdrücklich aufmerksam. Die Autorin geht in der Arbeit immer wieder auf die in der neueren Soziologie, vor allem im Kontext der Soziologie des Geschlechterverhältnisses, problematisierte Körpererfahrung ein. „Körper“ bedeutet jedoch zwingend, daß Raum und die Räumlichkeit sozialer Existenz zum Thema wird.

Martina Löw hat sich ein anspruchsvolles Programm vorgenommen: Sie will „Raum“ als soziologischen Grundbegriff entwickeln (S.12), genauer: eine Soziologie des Raumes „formulieren, die auf einem prozessualen Raumbegriff, der das *Wie* der Entstehung von Räumen erfaßt, aufbaut.“ (S.15) Der zu entwickelnde Raumbegriff soll die bisher – im Alltagsverständnis wie in der Soziologie – übliche Unterscheidung von zwei verschiedenen Realitäten, nämlich einerseits den sozialen, andererseits den materiellen Raum, überwinden. Erst mit einem solchen prozessualen Raumbegriff können, so die Autorin, „relationale Verflechtungen sozialer Güter und Menschen, die eine eigene Potentialität aufweisen,“ (S.13) untersucht werden.

Die Arbeit diskutiert zunächst die bisher in der Soziologie verwendeten Vorstellungen und Begriffe von Raum, wobei sowohl die theoretische wie die empirische Literatur berücksichtigt wird. In ihrem ersten inhaltlichen Kapitel (Kap. 2, Raumvorstellungen im Kontext) führt die Autorin die Unterscheidung zwischen einem „absolutistischen“ und einem „relativistischen“ Verständnis von Raum ein, eine Unterscheidung, die aus der Philosophie und aus der

Physik stammt. „Absolutistisch“ heißt in diesem Fall, daß zwischen Raum und Körpern unterschieden wird, Raum also als unabhängig vom Handeln gedacht wird – eine Konzeption, die Martina Löw als „Behälter-Raum“ charakterisiert. Dagegen meint „relativistisch“, daß Raum sich aus der Struktur der relativen Lagen der Körper ergibt, d.h. die Bewegung, die Aktivität der Körper (und damit das soziale Handeln) gehen in diese Vorstellung mit ein. Die Autorin zeigt, daß das soziologische Raumverständnis dieser Unterscheidung folgt, d.h. daß z.B. Soziologen wie Bourdieu und Elias eher mit der relativistischen Raumkonzeption arbeiten, während andere Autoren sich auf die absolutistische Raumkonzeption stützen. Im Anschluß daran erläutert Martina Löw die philosophischen und physikalischen Grundlagen dieser Unterscheidung, erfreulicherweise auch für philosophische und physikalische Laien durchaus verständlich. Man erhält gewissermaßen einen Schnellkurs zur Einführung in die Grundlagen unseres Raumverständnisses.

Bevor Martina Löw ihren eigenen relationalen Raumbegriff entwickelt, geht sie ausführlicher auf jene Veränderungen der Raumphänomene in der Moderne ein, die sie in der Einleitung nur kurz angedeutet hatte, um das neue Interesse an einer systematischen soziologischen Beschäftigung mit dem Raum zu begründen: die Erfahrung von verinselten Räumen in der modernen Kindheit, geschlechtsspezifisch unterschiedliche Raumerfahrungen in der Sozialisation, die neuen virtuellen Räume des Cyperspace und schließlich die Prozesse der Globalisierung und der Erfahrung von „*global cities*“ (Kap. 3). Die zuvor in der theoretischen Auseinandersetzung entwickelte Aussage, daß die Konstitution von Raum auch eine Sache sozialen Handelns ist, im eigentlichen Sinn eine Konstruktion, eine Syntheseleistung der sozialen Individuen, wird damit auch empirisch einsichtig gemacht.

Bei der Entwicklung ihres Raumbegriffs (Kap. 4) knüpft die Autorin an relativistische Raumvorstellungen an, d.h. sie setzt sich ab von der „Behälter“-Vorstellung. Sie

zeigt, daß Raum ein soziales Phänomen und ein prozeßhaftes Geschehen ist. Die Konstitution von Raum – dies ist die im Verlauf der Argumentation herausgearbeitete zentrale Fragestellung der Arbeit – vollzieht sich über Synthese und Spacing, also über symbolische Leistungen (Vorstellung, Wahrnehmung, Erinnerung) und materielle Leistungen (Plazierung von Gütern und Menschen am Ort). Der so entwickelte Raumbegriff wird mit einigen exemplarischen Analysen erprobt (Kap. 6): Es geht um gegenkulturelle Schulräume in einer Re-Analyse empirischer Untersuchungen, die vor allem die Arbeiten von Paul Willis, aber auch einige Studien aus der Bundesrepublik heranzieht; um geschlechtsspezifische Räume und um städtische Räume, wobei jeweils in erster Linie empirische Untersuchungen aus Deutschland das Material liefern. Es ist interessant, welche neuen Perspektiven sich bei diesen Re-Analysen auch sehr bekannter „Klassiker“ wie z.B. der Arbeiten von Paul Willis eröffnen.

In seinen sowohl theoretischen wie empirischen Bezügen ist das Buch eine runde Sache geworden. Auch wenn die Rezensentin in der Auseinandersetzung mit einzelnen Autoren teilweise anders argumentieren würde, z.B. in der Erörterung der Konzepte vom sozialen Feld und vom sozialen Raum bei Bourdieu so ist doch festzuhalten, daß Martina Löw mit ihrer Arbeit zur Soziologie des Raumes den soziologischen Horizont weiter, offener gemacht hat. Bemerkenswert und erfreulich ist, daß das Buch sprachlich ohne Schwulst und hochtönende Wissenschaftshuberei ist, sehr klar argumentiert und ein präzises, flüssiges Deutsch verwendet.

Ursula Rabe-Kleberg

Perspektive: Kind.

Rezension: Friederike Heinzl (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. (=Kindheiten. 18). Juventa Verlag Weinheim und München 2000

Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange, Hans Rudolf Leu (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. (=Kindheiten. 16). Juventa Verlag Weinheim und München 1999

Der Juventa Verlag hat sich mit seiner von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker herausgegebenen Reihe „Kindheiten“ um die Entwicklung der Kindheitsforschung im deutschsprachigen Raum äusserst verdient gemacht. Die in nur kurzem Abstand hintereinander erschienenen Bände 16 und 18 thematisieren in vielfältigen und grundlegenden Beiträgen methodische und methodologische Fragen der Kindheitsforschung. Die Herausgeber des einen und die Herausgeberin des zweiten verweisen in ihren Einführungen ausdrücklich auf das jeweils andere und sie tun das zu Recht. Zwar sind die „Botschaften“ der beiden Bände durchaus divergent und kontrovers, aber zusammen bieten sie einen umfassenden Ein- und Überblick über Gegenstand und Strategien, Methodologie und Methoden aktueller Kindheitsforschung, disziplinär und interdisziplinär, im deutschsprachigen Raum und im internationalen Bezug.

Einen vollständigen Überblick – auch nur – über die deutschsprachige Forschungsliteratur zur Kindheitsforschung zu behalten, ist kaum noch möglich, soviel und so vielfältig sind Forschungsaktivitäten und -publikationen in den beteiligten Wissenschaften, vor allem der Soziologie, der empirieorientierten Erziehungswissenschaft und der Psychologie, seit den frühen 80er Jahren. Aber erst heute liegt mit den beiden Bänden die Dokumentation einer grundlegenden methodologischen und methodischen Reflexion vor, zugleich Reflex auf eine schon früher begonnene Diskussion in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern und Selbstthematisierung der Kindheitsforschung in der deutschen Wissenschaftslandschaft.

Hintergrund für beide Bände ist eine Tagung des Deutschen Jugendinstitutes München im Jahre 1998, die unter dem Titel „Aus der Perspektive von Kindern“ stattfand. Der Begriff der Perspektive fin-

det sich denn auch auf beiden Buchcovern, allerdings unterschiedlich positioniert, einmal – bei Honig, Lange und Leu – im engeren Sinne des Wortes infragegestellt, also mit einem Fragezeichen versehen und zum Anlass von grundsätzlichen Überlegungen zur Methodologie der Kindheitsforschung genommen. Zum anderen bei Heinzel als Herausforderung an die Angemessenheit der Methoden verstanden: es geht um Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.

Noch etwas fällt auf: Auf dem Cover des Buches von Honig, Lange und Leu hockt ein Erwachsener neben einem Kind und beide beobachten – sozusagen auf gleicher Augenhöhe und beide sehr ernst und ruhig in gleiche Richtung blickend – etwas ausserhalb des Bildes gelegenes. Anders auf dem Foto des Bandes von Heinzel. Hier hockt ein Kind auf einer Treppe, schaut mit vor Staunen aufgerissenen Mund auf etwas uns unbekannt bleibendes und stützt sich auf die Knie – wie um gleich aufzuspringen und bei dem Aufregenden mitzumischen. Vielleicht – vermutlich – wahrscheinlich sind diese Unterschiede ein Zufall, sie haben aber durchaus etwas mit dem unterschiedlichen Verständnis dessen, was da unter Perspektive verstanden wird, zu tun.

Das Buch von Friederike Heinzel kann zunächst wie ein Methodenhandbuch der Kindheitsforschung gelesen werden. Als solches ist es hilfreich – ja unverzichtbar, dokumentiert es doch mit den vielfältigen Aufsätzen, z.B. von Lipski, Fuhs, Kohl, Pregel, Meister und Sander, sowie in Beispielen zu den unterschiedlichen Zugängen wie „Befragung und Gespräch“, „Beobachtung“, „Selbstzeugnisse“ und ihrer Anwendung in verschiedenen Bereichen die vielfältigen Erfahrungen und warnt vor typischen Fehlern. Hier kann der Leser sich einen Überblick verschaffen über das Methodenarsenal der Kindheitsforschung, die Probleme der Forschung mit Kindern und über Kinder aber auch den Reifezustand dieses sich relativ rasch entwickelnden Forschungsfeldes.

Vorbehalte der „erwachsenen“ Sozialforschung gegenüber der Kinder- und Kindheitsforschung nährten sich ja nicht nur aus dem – nunmehr weitgehend überwun-

denden – Vorbehalt gegenüber dem Kind als sozialen Akteur, sondern auch gegenüber der Anwendbarkeit akzeptierter sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden bei Kindern. Belege für erfolgreiche Zugänge liegen nach zwei Jahrzehnten zuhauf vor, der vorliegende Band gibt einen Überblick – allerdings auch über die Probleme und Grenzen der Zugänge und macht – noch – ungewöhnliche methodenpraktische Vorschläge, diese zu überwinden.

Diesem eher forschungspraktischen Teil des Buches werden einige grundsätzlichere Ausführungen zur Kinderforschung vorangestellt und dabei auf die im Jahr zuvor erschienene Publikation von Honig, Lange und Leu zu Fragen der Methodologie hingewiesen und reagiert. So wird darauf bestanden, dass es darum gehen müsse, ein wissenschaftlich kontrolliertes Verstehen von Kindern und ihrer Perspektive auf die soziale Welt zu ermöglichen, dass es eine Frage der richtigen Methoden und ihrer Anwendung sei und dass diese Fragen durch die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen zwar schwierig aber keineswegs grundsätzlich unlösbar seien – was mit den vielfältigen Beispielen, die in den Band vorgeführt werden, plausibel gemacht werden soll.

Mit dem Band von Honig, Lange und Leu werden diese und andere grundsätzliche theoretische Positionen, forschungsstrategische Annahmen und Forschungsmethoden der Kindheitsforschung in ihrem Zusammenhang methodologisch befragt. Dabei wird die Grundforderung der Kindheitsforschung, die „Perspektive der Kinder“ in das Zentrum des Erkenntnisinteresse wie des methodischen Zugangs zu stellen, immer wieder neu kritisch hinterfragt.

Dabei wird von den Herausgebern in ihrer Einführung und von Honig in seinem eigenen Beitrag die „Perspektive des Kindes“ als unlösbar verbunden mit der generationellen Ordnung der Gesellschaft begriffen, d.h. mit spezifischen Machtstrukturen, zu deren Erhalt die Konstruktion von Kindheit und damit dessen, was wir „Kind“ nennen, vorausgesetzt wird. An diesem Konstruktionsprozess sind alle Gesellschaftsmitglieder beteiligt, auch die Kinder und

auch die KindheitsforscherInnen. Ausgangspunkt einer Methodologie der Kindheitsforschung wäre demnach, die Modi und Praktiken der Generierung von Kindheit als sozialer Tatsache zu begreifen und in die Forschungslogik zu integrieren.

Nun ist aber gerade diese generationelle Ordnung unserer Gesellschaft in raschem Wandel, wenn nicht in Erosion begriffen, sicher Anlass aber auch (wenn sicher nicht nur) Folge des aufklärerischen Impetus der Kindheitsforschung. In den Texten der Publikation werden vorrangig die Flexibilisierung der (Normal-)Lebensläufe, die Vorstellung von Minderjährigkeit und Mündigkeit und den Verständniswandel von Bildung hin zu Selbstbildung auch und gerade bei (kleinen) Kindern genannt. Hier werden Erosionsprozesse festgestellt, die auch vor den Kategorien „Kind“ und „Kindheit“ nicht haltmachen und die gesellschaftliche Ordnung, die – mehr als bisher gedacht – auf der Differenz von Generationen, der zwischen Kind und Erwachsenen beruhen, destabilisieren.

Das Wissen, Können, Handeln der Kinder, ihre „Perspektive“ generiert sich nach diesem Verständnis aus ihrer – als destabilisiert angenommenen – Position in der Generationenordnung. Sie kann nicht verstanden werden, ohne den Blick auf die allgemeinen sozialen Veränderungsprozesse und die damit verbundenen Perspektiven der Erwachsenen auf die Kinder – auch der der KindheitsforscherInnen.

In einer Reihe von Artikeln von Zinnecker, Kelle und Breidenstein, Schäfer, Ecarrius, Fuhs, um nur einige der ausgewiesenen KindheitsforscherInnen zu nennen, wird diese Ausgangsfrage in vielen Facetten an die Forschungspraxis und –ergebnisse kritisch herangetragen.

Insgesamt wird in den beiden vorliegenden Bänden ein bemerkenswertes Niveau methodologischer Diskussion und methodischer Klarheit erreicht. Kindheitsforschung verliert spätestens hier ihre – vielleicht längst überwundene aber immer wieder beklagte – Randständigkeit in der Sozialforschung.

Autorenspiegel und Kontakt

Appel, Michael, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität-GH Siegen im Projekt „WANJA“ (Wirksamkeitsanalysen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit); Ethnographisch orientierte Methoden der qualitativen Sozialforschung, Evaluation und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit, Biographie und sozialer Wandel.
Anschrift: Universität-GH Siegen, FB 2, Projektgruppe WANJA, Adolf-Reichwein-Str. 2, Büro: AR-K 603, E-mail: projekt.wanja@sozialwesen.de

Brnic, Irena, geb. 1969, studiert Soziologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a. M. mit dem Schwerpunkt Medien- und Kommunikationssoziologie.
Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich 03 Institut III, Robert-Mayer-Str.5, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt am Main

Dewe, Bernd, Dr. rer. pol. habil., Professor an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Professionstheorie, Bildungs- und Weiterbildungsforschung, Beratung.
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 6, 06099 Halle, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und berufliche/betriebliche Weiterbildung.

König, Hans-Dieter, Dr. phil., Professor an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt Institut für Sozialisation/Sozialpsychologie. Psychoanalyse, Theorie und Sozialgeschichte von Bildungsprozessen.
Anschrift: Langendreerstr. 23 a, 44892 Bochum.

Krais, Beate, Dr. phil., Universitätsprofessorin für Soziologie am Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften der Technischen Universität Darmstadt. Bildungssoziologie, Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Soziologie des Geschlechterverhältnisses, Soziologische Theorie.
Anschrift: Prof. Dr. rer. pol. Beate Krais, Institut für Soziologie, Residenzschloß, 64283 Darmstadt. E-mail: Krais@ifs.tu-darmstadt.de

Løvlie, Lars, Dr., Professor am Institute for Educational Research at the University of Oslo. postmodern subjectivity, education and the internet, education for citizenship and on the historical and postmodern transformation of the concept of Bildung.
Anschrift: University of Oslo, Institute for Educational Research, P-O Box 1092, N-0317 Oslo, Norway. E-mail: lars.lovlie@ped.uio.no

Marotzki, Winfried, Dr. phil., Professor am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Bildungstheorie, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Medienvermittelte Kommunikation.
Anschrift: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Postfach 4120, D-39016 Magdeburg, E-mail: Winfried@Marotzki.de

Mruck, Katja, Dr. phil., Diplom-Psychologin; Projektleitung/Koordination des DFG-Projektes „Ausbau der wissenschaftlichen Online-Zeitschrift FQS zum Informations, Kommunikations- und Vernetzungsportal qualitative-research.net“. Qualitative Methodologie und Methoden; Online-Kommunikation/-Publishing.

Anschrift: Freie Universität Berlin, FB 12, WE 09 – FQS/qualitative-research.net, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin, E-mail: mruck@zedat.fu-berlin.de; URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~mruck/> (<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>)

Mey, Günter, Dr. phil, Diplom-Psychologe; wissenschaftlicher Assistent im Fachgebiet Entwicklungspsychologie an der Technischen Universität Berlin. Qualitative Methodologie und Methoden, Identitätsforschung, kultur- und ökologisch orientierte Psychologie; Online-Kommunikation/-Publishing.

Anschrift: Technische Universität Berlin, Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften, HAD 40, Hardenbergstr. 4-5, D-10623 Berlin, E-mail: mey@gp.tu-berlin.de; URL: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/entwicklung/mey/>

Neumann-Braun, Klaus, Dr. phil., Professur für Soziologie

Familien- und Jugendsoziologie, Aktuelle Entwicklungen der Medienkommunikation: Musiktelevision und Videoclips oder Webcams und Netzkommunikation.

Anschrift: Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität, Fachbereich 03/Institut III, Robert-Mayer-Straße 5, Postfach 11 19 32, D - 60054 Frankfurt am Main. E-Mail: Neumann-Braun@soz.uni-frankfurt.de

Rabe-Kleberg, Ursula, Dr. phil., Professorin für Soziologie der Bildung und Erziehung am Institut für Pädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität. Soziologie der Bildung und Erziehung, Berufs- und Professionssoziologie, Kindheitsforschung insbes. Institutionelle Kleinkinderziehung

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 4, 06110 Halle. E-mail: rabe-kleberg@paedagogik.uni-halle.de

Schmidt, Axel, wissenschaftlicher Angestellter im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Johann Wolfgang von Goethe-Universität in Frankfurt a. M.

Anschrift: Johann Wolfgang von Goethe-Universität, Fachbereich 03 Institut III, Robert-Mayer-Str.5, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt am Main. E-mail: axschmid@stud.uni-frankfurt.de

Schilling, Marcel, Dr. phil., Redakteur in der Fernseh-Nachrichtenredaktion des Südwestrundfunks (SWR) in Mainz. *Anschrift:* Kästrich 4, 55116 Mainz, marcel.schilling@swr.de

Stegbauer, Christian Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität. Elektronisch vermittelte Kommunikation, Organisationssoziologie und Professionalisierungsforschung.

Anschrift: Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität, FB Gesellschaftswissenschaften, Institut für Methodologie, 60054 Frankfurt am Main

Wenzel, Ulrich, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. Wissenssoziologie, Vergleichende Kulturosoziologie, Medienforschung

Anschrift: Dr. Ulrich Wenzel, Institut für Soziologie, Universität Erlangen-Nürnberg Kochstr. 4, 91054 Erlangen