

24. Jg. | Heft 2 | 2023

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt

Ort und Region im Spiegel
rekonstruktiver Perspektiven

herausgegeben von

Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann & Katja Ludwig

Schwerpunkt

Bildungsalgorithmen in raumzeitlichen Sinnordnungen
Differenzsetzungen in Forschungen zu ländlichen Räumen
Raumbilder regionaler Abgeordneter
Verhandlungssache sozialpädagogischer Ort

Freier Teil

Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie
Forschungsbeziehungen in Interviewstudien
Institutionelle Diskriminierung in der Schule

ISSN 2196-2138



Zeitschrift für Qualitative Forschung

herausgegeben von: Prof. Dr. Juliane Engel (Universität Frankfurt a.M.), Prof. em. Dr. Jörg Frommer (Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Heike Ohlbrecht (Universität Magdeburg), Prof. Dr. Aglaja Przyborski (Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten), Prof. Dr. Jürgen Raab (RPTU Kaiserslautern-Landau), Prof. Dr. Werner Vogd (Universität Witten/Herdecke)

Geschäftsführende Herausgeberin: Prof. Dr. Heike Ohlbrecht (Universität Magdeburg)

Redaktion Schwerpunkt und Freier Teil: Josephine Jellen M.A. (Universität Magdeburg)

Redaktion Rezensionen: Florian Schoppe M.A. (Universität Magdeburg), Dr. Sebastian W. Hoggenmüller (Universität Luzern)

Lektorat: Rouven Wagner B.A. (RPTU Kaiserslautern-Landau)

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

Wissenschaftlicher Beirat:

Soziologie und Kulturwissenschaften:

Prof. em. Dr. Ralf Bohnsack (ehemaliger Herausgeber, Freie Universität Berlin), Prof. em. Dr. Beate Krais (Technische Universität Darmstadt), PD Dr. Andrzej Piotrowski (Universität Łódź), Prof. em. Dr. Ursula Rabe-Kleberg (ehemalige Herausgeberin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Prof. em. Dr. Gerhard Riemann (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm), Prof. em. Dr. Fritz Schütze (ehemaliger Herausgeber, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Hans-Georg Soeffner (Universität Konstanz/Kulturwissenschaftliches Institut Essen), Prof. Dr. Monika Wohlrab-Sahr (Universität Leipzig)

Erziehungswissenschaft:

Prof. em. Dr. Dr. Peter Alheit (Universität Göttingen), Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond (Universität Leiden), Prof. Dr. Jutta Ecarius (Universität Köln), Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser (Universität Frankfurt a.M.), Prof. em. Dr. Detlef Garz (Universität Mainz), Prof. em. Dr. Werner Helsper (Universität Halle), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (ehem. Hrsg., Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Burkhard Schäffer (Universität München)

Psychologie und Gesundheitswissenschaften:

Prof. em. Dr. Brigitte Boothe (Universität Zürich), Prof. Dr. Uwe Flick (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Markus Herrmann (Universität Halle-Wittenberg/Universität Magdeburg), Prof. Dr. Vera King (Universität Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Hans-Dieter König (Universität Frankfurt a.M.), Prof. em. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber (Universität Kassel), Prof. Dr. Günter Mey (Hochschule Magdeburg-Stendal), Prof. Dr. Jürgen Straub (Ruhr-Universität Bochum)

Verlag Barbara Budrich GmbH

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

Das Jahresabonnement print kostet für Privatpersonen 52,00 €, für Institutionen 65,00 €, für Studierende 38,00 € jeweils zzgl. Versandkosten. Das Kombi-Abo (print + digital) kostet für Privatpersonen 56,00 €, für Studierende 40,00 €, jeweils zzgl. Versandkosten. Mehrplatzlizenzen (institutionelles Kombi-Abo) über IP-Adressen 100,00 €. Ein Einzelheft kostet 34,00 € zzgl. Versandkosten, ein Doppelheft kostet 68,00 € zzgl. Versandkosten. Ein Einzelbeitrag im Download kostet 5,00 €. Abonnements-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende.
Anzeigenverwaltung beim Verlag.

© 2023 Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin & Toronto

Druck und Verarbeitung: paper & tinta, Warschau, Printed in Europe

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

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

Inhalt

Ort und Region im Spiegel rekonstruktiver Perspektiven

<i>Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann & Katja Ludwig</i>	
Ort und Region im Spiegel rekonstruktiver Perspektiven. Editorial	207
<i>Tim Böder & Jeanette Böhme</i>	
Bildungsalgorithmen. Rekonstruktive Explorationen zur Konstitution von Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzlichkeiten in raumzeitlichen Sinnordnungen von Orten und Regionen	212
<i>Claudia Kühn, Julia Franz & Annette Scheunpflug</i>	
Umgang mit Differenzsetzungen in Forschungen zu ländlichen Räumen	233
<i>Elisabeth Donat & Simon Lenhart</i>	
Elicitated Mapping als Methode zur Ermittlung von Raumbildern regionaler Abgeordneter	253
<i>Johanna Brandstetter, Christian Reutlinger & Christina Rosenberger</i>	
Verhandlungssache sozialpädagogischer Ort. Rekonstruktive Verhältnisbestimmung zwischen Innen und Außen durch eine vergleichende Fallanalyse	274

Freier Teil

<i>Sophia Richter</i>	
Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie	292
<i>Karolina Siegert & Alice Junge</i>	
Zur Bedeutung von Forschungsbeziehungen in Interviewstudien – (selbst-)reflexive Zugänge	309
<i>Eva Dalhaus</i>	
Institutionelle Diskriminierung aus der Perspektive von Intersektionalität? Zur Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule	323

Rezensionen

Dominique Matthes

- Anna Juliane Heinrich/Séverine Marguin/Angela Million/Jörg Stollmann (Hrsg.):
Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung 337

Felix Keller

- Sebastian W. Hoggenmüller: Globalität sehen. Zur visuellen Konstruktion
von „Welt“ 342
- Autor*innen und Herausgeber*innen 346
- Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte 350

Ort und Region im Spiegel rekonstruktiver Perspektiven. Editorial

Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann & Katja Ludwig

Ließ sich früheren sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven eine vermeintliche Raumblindheit vorwerfen, geraten mit dem sog. „spatial turn“ (Döring/Thielmann 2008) mittlerweile ganz unterschiedliche Räumlichkeitsphänomene in den Blick. Damit einher geht allerdings auch eine Omnipräsenz der Rede vom Raum in den Sozial- und Kulturwissenschaften, in der „der Raum“ als wissenschaftlicher Analysegegenstand gleichsam verschwimmt, unscharf und eher zum Schlagwort wird, als dass immer klar wäre, was damit jeweils konkret umrissen ist. Auch Orte und Regionen werden in diesem Zusammenhang als Räumlichkeitsphänomene zwar häufig im Sinne von Einflussdimensionen und Differenzierungskategorien für Lebenslagen, Lebensweisen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten aufgerufen oder in empirischen Studien als Samplingkriterium genutzt, kommen dabei aber in ihrer Konstruktionslogik und Wirkmächtigkeit kaum in den Blick. Damit erscheinen sie oft eher als Kulisse sozialer Wirklichkeit (Gieryn 2000, S. 466) als dass sie als deren Produkte theoretisch und empirisch durchdrungen werden.

Dynamische und relationale Raumverständnisse (etwa Löw/Knoblauch 2021; Löw 2001), an die auch die Beiträge in diesem Heft vielfältig anschließen, fassen demgegenüber Orte und Regionen zwar grundsätzlich als territorial „markierbare Räume“ (vgl. etwa Gieryn 2000; Stošić 2012; Löw/Knoblauch 2021), fordern aber gleichzeitig dazu auf, diese nicht auf determinierende Faktoren sozialer und kultureller Praxis zu reduzieren. Vielmehr eröffnen sie Möglichkeiten für vielschichtige theoretische und methodische Anschlüsse in den Sozial- und Kulturwissenschaften, indem sie darauf verweisen, dass territoriale Markierungen und Grenzziehungen, die sich als Orte und Regionen manifestieren und materialisieren, als soziale Herstellungsleistungen zu reflektieren sind und darüber etwa Fragen nach damit verbundenen Handlungsoptionen, Macht- und Teilhabeverhältnissen aufwerfen. Der Fokus verlagert sich damit auf die sozialen Prozesse, über die Orte und Regionen als solche überhaupt erst hervorgebracht werden: Sie erscheinen damit sowohl als Bedingung als auch als Ausdruck sozialer Praktiken, als handelnd hergestellte und Handeln bedingende Räumlichkeitsphänomene. Orts- und regionenbezogene Fragestellungen stehen damit vor der Herausforderung, Orte und Regionen sowohl in ihren Konstruktions- und Hervorbringungsprozessen als auch in ihrer Wirkmächtigkeit für soziales Handeln in den Blick zu nehmen und dafür angemessene theoretische und empirische Zugänge zu finden.

Gegenstandsbezogen lassen sich durchaus vielfältige theoretische Ansätze zu Orten und Regionen in verschiedenen disziplinären Zugängen finden – etwa in raumsoziologischen Perspektiven (Gieryn 2000; Löw 2001; Schroer 2006), in sozialgeographischen Perspektiven auf Regionalisierungsprozesse (z.B. Cresswell 1996; Redepennig 2015; Werlen/Reutlinger 2019; Gebhardt et al. 2020), in kulturwissenschaftlichen Perspektiven auf Regionalität (z.B. Günzel 2020; Trummer/Decker 2020), in (psychologischen) Perspektiven auf Ortsbindungen (z.B. Altman/Low 1992; Twigger-Ross/Uzzell 1996), in sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Orten im Zusammenhang mit Migration und Migrantisierten (z.B. Bahbha 1994, Cappai 1997; Schulze 2010; Nohl 2018) oder in Perspektiven auf Ungleichheitsmechanismen und Stigmatisierungsprozesse im Rahmen territorialer Zuschreibungen (z.B. Wacquant 2007; Barlösius/Neu 2008; Hefner/Redepenning/Dudek 2018). Auch bietet ein ak-

tuelles Handbuch (Heinrich et al. 2022; vgl. auch die Rezension von Dominique Matthes in diesem Heft) einen umfassenden Einblick in Methoden der Raumforschung. Selten sind demgegenüber allerdings systematische Ausführungen dazu, wie raumtheoretische und daran geknüpfte methodologische Einbettungen auf Erhebungsmethoden und Analysestrategien bezogen werden, um zu empirischen Befunden im Hinblick auf Ort und Region beizutragen.

Das Heft schließt mit dem gesetzten Themenschwerpunkt an diesem Desiderat mit dem Ziel an, qualitativ-rekonstruktiven Zugängen zu orts- und regionalbezogenen Fragestellungen einen Rahmen zu geben und darin methodisch-methodologische Herausforderungen zu markieren, zugleich aber auch neue theoretische Perspektiven aufzuzeigen, gegenwärtige Befunde zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Die vier Schwerpunktbeiträge nähern sich aus unterschiedlichen disziplinären, theoretischen und methodischen Richtungen dem Thema Orte und Regionen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie durchaus an ähnlichen raumtheoretischen Bezugshorizonten anschließen, diese aber jeweils mit anderen Theorielinien verknüpfen und darin die Potentiale rekonstruktiver Forschung gegenstandsbezogen oder methodologisch ausloten.

Tim Böder und Jeanette Böhme nähern sich der Relevanz von Orten und Regionen für die qualitative Forschung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In ihrem Beitrag „Bildungsalgorithmen. Rekonstruktive Explorations zur Konstitution von Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten in raumzeitlichen Sinnordnungen von Orten und Regionen“ steht die Frage im Zentrum, welche Bedeutung Orte und Regionen für Bildungsprozesse haben, der sie sich aus der Perspektive einer strukturge netischen Bildungstheorie nähern. Dieser schreiben sie, insbesondere mit Bezug auf die Biographieforschung, das Desiderat zu, bislang zwar die Bedeutung von Sozialität und Zeit, jedoch kaum die des Raumes in den Blick genommen zu haben. Wenn Bildung als Herstellung eines Selbst-Welt-Verhältnisses zu verstehen ist, so die Autor:innen, dann ist eine raumrelationale Strukturiertheit von Bildungsprozessen quasi implizit aufgegriffen. Vor dieser Prämisse wird mit An schluss an Cassirer und Castells ein relationales raumtheoretisches Konzept entfaltet. Orte und Regionen werden darin als raumzeitliche Sinnordnungen entworfen, die Bildungsprozesse als Hervorbringung von Selbst-Welt-Verhältnissen erst ermöglichen. In performativ-leiblichen Bezugnahmen des Subjekts auf raumzeitliche Sinnordnungen wird ein Regelsystem der Konstituierung von Selbst-Welt-Verhältnissen generiert und einverleibt, das Böder und Böhme als Bildungsalgorithmus konzipieren. Methodisch nähern sie sich der Rekonstruktion von Bildungsalgorithmen über das Verfahren der Narrativen Landkarten und deren Rekonstruktion auf Basis des von ihnen entwickelten bildanalytischen Verfahrens der Morphologischen Hermeneutik. Darüber ist es ihnen möglich, vier Varianten von Bildungsalgorithmen als Idealtypen herauszuarbeiten, über die sich „regelhaft Sinnrelationen bei der Hervorbringung von Selbst-Welt-Verhältnissen und der Bearbeitung von Handlungskrisen generieren“ (S. 213). Der Beitrag versteht sich als explorativ und entfaltet ein innovatives Potential, indem er an Forderungen nach einer raumtheoretisch sensibilisierten Perspektive auf Bildungsprozesse im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung anschließt und dafür sowohl theoretisch als auch methodisch fundierte Perspektiven aufzeigt.

Claudia Kühn, Julia Franz und Annette Scheunpflug legen in ihrem Beitrag „Umgang mit Differenzsetzungen in Forschungen zu ländlichen Räumen“ den Schwerpunkt auf methodisch-methodologische Überlegungen bei der Erforschung von Orten und Regionen. Ausgehend von den Erfahrungen in einem Forschungsprojekt zur Aushandlung und Weitergabe alltagskulturellen Wissens in zwei ländlichen Gemeinden stellen sie die Frage, wie im Forschungsprozess methodisch kontrolliert mit Differenzsetzungen von Stadt und Land umgegangen werden kann, die dem Forschungsteam als eigene und fremde Differenzsetzungen an unterschiedlichen Stellen des Forschungsprozesses begegneten. Zum einen wurden die

Standortgebundenheiten der Forschenden gegenüber dem Ländlichen deutlich, so dass die Autorinnen dafür plädieren, Reflexionsmethoden aus dem Bereich ethnografischer Forschung (Protokolle, Memos u.a.) in den Forschungsprozess zu integrieren, die sie als die Voraussetzung dafür begreifen, Differenzsetzungen „sensibel und methodisch regelgeleitet“ (S. 243) reflektieren zu können und damit in geringerem Maße in die „Erhebungs- und Auswertungssituationen hinein zu tragen“ (S. 235). Zum anderen macht der Beitrag deutlich, dass trotz aller Versuche, Differenzsetzungen im Feldzugang und der Erhebung zu vermeiden, die Befragten häufig selbst kommunikative Bilder des Ländlichen in Gruppendiskussionen aktualisieren. An dieser Stelle verweisen die Autorinnen auf das besondere Potenzial der Dokumentarischen Methode, die mit ihrer Unterscheidung von kommunikativ-expliziten und konjunktiv-impliziten Wissensbeständen darauf ausgelegt ist, die „kommunikativ häufig idealisierten Bilder von Stadt und Land der Befragten nicht einfach zu reproduzieren“ (S. 249), sondern zu deren impliziten Wissensbeständen ins Verhältnis zu setzen. Indem sie die Reflexion der Standortgebundenheiten der Forschenden und die Re-Konstruktion der impliziten Wissensbestände der Befragten ins Zentrum ihrer Überlegungen rücken, unterstreichen die Autorinnen in ihrem Beitrag insgesamt die Relevanz qualitativ-rekonstruktiver Zugänge für eine reflexive Erforschung ländlicher Räume.

In ihrem Beitrag „Elicitated Mapping als Methode zur Ermittlung von Raumbildern regionaler Abgeordneter“ schließen *Elisabeth Donat und Simon Lenhart* aus soziologischer Perspektive an die Frage an, wie Regionen in den Blick qualitativ rekonstruktiver Forschung rücken können. Im Anschluss an relationale Konzepte zu Raum bei Giddens, Löw und Ipsen sowie an Agency bei Emirbayer und Mische arbeiten sie dabei zunächst die Notwendigkeit einer akteursbezogenen Perspektive auf Aushandlungsprozesse in der Hervorbringung von Regionen heraus und fokussieren dann theoretisch wie empirisch auf die Aushandlung von Raumbildern regionaler Abgeordneter, die sie als raumkonstitutive Deutungsmuster und als „Grundlagen für die Ausarbeitung von Leitbildern der Regionalentwicklung“ (S. 270) fassen. Der Beitrag entfaltet damit nicht nur in soziologischer, sondern etwa auch in politikwissenschaftlicher und geographischer Perspektive einen systematischen Blick auf soziale Praktiken der Hervorbringung von Regionen, in dem er die Konstruktion von Raumbildern verschiedener Politiker:innen rekonstruiert. Das innovative Potential des Beitrags zeigt sich dann insbesondere auch dort, wo diese grundlagentheoretischen Annäherungen an Regionen mit dem empirischen Zugang verbunden werden. In Auseinandersetzung mit bildbezogenen Verfahren des ‚Photo Eliciting‘, dem Einsatz von ‚Mental Maps‘ und des ‚Eliciting Space‘ entwickeln die Autor:innen ‚Elicitated mapping‘ als Verfahren, das sich vor allem über den Einsatz von visuellem Kartenmaterial als Impuls für Gruppendiskussionen konturiert und damit eine Weiterentwicklung für die rekonstruktive Perspektive auf Raumbilder zur Diskussion stellt.

Johanna Brandstetter, Christian Reutlinger und Christina Rosenberger legen ihrem Beitrag „Verhandlungssache sozialpädagogischer Ort. Rekonstruktive Verhältnisbestimmung zwischen Innen und Außen durch eine vergleichende Fallanalyse“ das Konzept des sozialpädagogischen Orts nach Winkler zu Grunde, welches sie mit Löw aus einer raumrelationalen Perspektive konturieren. Ausgehend davon analysieren sie Praxen der Herstellung von Räumen in zwei kontrastierenden sozialpädagogischen Settings der Kinder- und Jugendhilfe. Method(olog)isch liegt dem Beitrag die Grounded Theory Methodology zu Grunde, die die Forschenden zu einer datenbasierten Heuristik von Markierungspraktiken führt, mit denen sozialpädagogische Fachpersonen die Innen- und Außenwelt sozialpädagogischer Orte anzeigen. Die Perspektive, die sich dergestalt ergibt, öffnet den Blick zum einen für die Eingebundenheit sozialpädagogischer Settings in gesellschaftliche Strukturen und verweist zum anderen auf die Rolle sozialer Akteur:innen, die die sozialpädagogischen Orte durch ihre Ver- und Aushandlungspraktiken erst herstellen. In dieser Hinsicht platziert der Beitrag auch

weitere Forschungsnotwendigkeiten: Während hier zwar die Fachpersonen als „Gestalter:innen sozialpädagogischer Orte“ (S. 289) im Fokus stehen, machen die Befunde darüber hin-ausgehend deutlich, dass die Markierungspraxis und damit die Herstellung von Räumen in sozialpädagogischen Settings nicht allein von diesen getragen wird und dementsprechend die Analyse der Herstellung von Raum an sozialpädagogischen Orten auch weitere Akteur:innen einbeziehen muss.

Indem die Beiträge dieses Schwerpunkttheftes theoretische Bezüge sowie methodologische und methodische Zugänge in unterschiedlicher Weise und Gewichtung und vor dem Hintergrund verschiedener Gegenstandsbereiche zueinander vermitteln, ergibt sich für den Blick auf rekonstruktive Zugänge zu orts- und regionenbezogenen Fragestellungen ein facettenreiches Bild, welches vielfältige Anschlüsse für weitere Überlegungen eröffnet. So unterstreichen die Beiträge das Erkenntnispotential, das dann hervortritt, wenn raumsensible Zugänge auch die Konkretisierung von Ort und Region suchen und explizieren. Mit ihren differenten disziplinären und theoretischen Perspektiven wie auch ihrem Blick auf unterschiedliche Akteur:innen, die an der ko-konstruktiven Hervorbringung von Raum beteiligt sind, bieten sie einerseits in forschungsmethodischer Hinsicht Anlass für die Weiterentwicklung und Reflexion von Feldzugängen, Standortgebundenheiten sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden und stellen andererseits Anfragen an die Orts- und Regionssensibilität von Methodologien. Gleichzeitig machen sie damit auf die Notwendigkeit aufmerksam, Orte und Regionen als Räumlichkeitsphänomene systematisch qualitativ-rekonstruktiv in den Blick zu nehmen und dabei methodisch-methodologisch zu reflektieren – zeigen aber auch auf, dass dies an verschiedenen Stellen im Forschungsprozess mit Herausforderungen verbunden ist.

Literatur

- Altman, I./Low, S.M. (Hrsg.) (1992): Place attachment, London/New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4>
- Bhabha, H. (1994): The location of culture. London/New York.
- Barlösius, E./Neu, C. (Hrsg.) (2008): Peripherisierung – eine neue Form sozialer Ungleichheit? Berlin.
- Cappai, G. (1997): Migration und raum-zeitliche Sozialisation. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Oktober 1996 in Dresden (Band II). Opladen, S. 337–340. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83268-9_71
- Cresswell, T. (1996): In Place/Out of Place: Geography, Ideology and Transgression. Minneapolis.
- Döring, J./Thielmann, T. (Hrsg.) (2008): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839406830>
- Gebhardt, H./Glaser, R./Radtke, U./Reuber, P./Vött, A. (Hrsg.) (2020): Geographie: Physische Geographie und Humangeographie. Wiesbaden.
- Gieryn, T.F. (2000): A Space for Place in Sociology. In: Annual Review of Sociology, Vol. 26, N. 1, P. 463–496. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.463>
- Günzel, S. (2020): Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld. <https://doi.org/10.36198/9783838553603>
- Hefner, C./Redepenning, M./Dudek, S. (2018): Räumliche Sozialstruktur und raumbezogene Semantiken. In: Geographische Zeitschrift, 106. Jg., H. 2, S. 97–120. <https://doi.org/10.25162/gz-2018-0009>
- Heinrich, A.J./Marguin, S./Million, A./Stollmann, J. (Hrsg.) (2022): Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung. Bielefeld. <https://doi.org/10.36198/9783838555829>
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.

- Löw, M./Knoblauch, H. (2021): Raumfiguren, Raumkulturen und die Refiguration von Räumen. In: Löw, M./Sayman, V./Schwere, J./Wolf, H. (Hrsg.): Am Ende der Globalisierung. Bielefeld, S. 25–51. <https://doi.org/10.1515/9783839454022-002>
- Nohl, A.-M. (2018): Sozialer und physischer Raum in mehrdimensional pluralen Gesellschaften. In: Tewsws, O./Gül, G. (Hrsg.): Der soziale Raum in der postmigrantischen Gesellschaft. Weinheim, S. 60–79.
- Redepenning, M. (2015): Grenzen, Grenzziehungen und das Ländliche. Ein Versuch. In: Goeke, P./Lip-puner, R./Wirths, J. (Hrsg.): Konstruktion und Kontrolle. Zur Raumordnung sozialer Systeme. Wiesbaden, S. 75–93. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03644-7_5
- Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.
- Schulze, E. (2010): „Und ich fühl mich als Kölner, speziell als Nippeser“ Lokale Verortung als widersprüchlicher Prozess. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Auflage Wiesbaden, S. 99–112. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92145-7_5
- Stošić, P. (2012): Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. In: Tertium comparationis, 18. Jg., H. 1, S. 12–24.
- Trummer, M./Decker, A. (Hrsg.) (2020): Das Ländliche als kulturelle Kategorie. Aktuelle kultursenschaflische Perspektiven auf Stadt-Land-Beziehungen. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839449905>
- Twigger-Ross, C.L./Uzzell, D.L. (1996): Place and identity processes. In: Journal of Environmental Psychology, H. 16, S. 205–220. <https://doi.org/10.1006/jevp.1996.0017>
- Wacquant, L. (2007): Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. In: Thesis Eleven, 91. Jg., H. 1, S. 66–77. <https://doi.org/10.1177/0725513607082003>
- Werlen, B./Reutlinger, C. (2019): Sozialgeographie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Auflage Wiesbaden, S. 23–44. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_2

Bildungsalgorithmen. Rekonstruktive Explorationen zur Konstitution von Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten in raumzeitlichen Sinnordnungen von Orten und Regionen

Tim Böder & Jeanette Böhme

Unter Mitarbeit von Annabelle Bußmann, Sabrina Matuschek, Dustin Teichmann & Isabella Wagner

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird eine strukturgenetische Perspektive auf die Bedeutung von Orten und Regionen für Bildungsprozesse eingenommen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Bildungsprozesse durch die leibgebundene Positionalität und die performativen Bezugnahmen auf Orte und Regionen des Aufwachsens als raumzeitliche Sinnordnungen konstituieren und in Erinnerungsbildern manifestieren. Diese Erinnerungsbilder wiederum lassen sich mit der Methode der Narrativen Landkarte als Stegreifskizzen protokollieren. Deren Auswertung mit dem bildrekonstruktiven Verfahren der Morphologischen Hermeneutik zielt auf eine Exploration von Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten, die schließlich als Bildungsalgorithmen bestimmt werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Orte und Regionen einen Transformationsprozess durchlaufen und eine Erfahrungsdiversität für fallspezifische Ausformungen von Bildungsprozessen eröffnen.

Schlagwörter: Bildungsalgorithmen, Bildungstheorie, Bildanalyse, Raum und Zeit, Narrative Landkarte

Educational Algorithms. Reconstructive Explorations on the Constitution of Form Algorithms of Individuated Case Structure in Spatiotemporal Orders of Meaning of Places and Regions

Abstract: This contribution takes the perspective of genetic structuralism on the significance of places and regions for educational processes. It is assumed that educational processes are constituted as spatiotemporal orders of meaning through body-bound positionality and performative reference to places and regions of growing up and manifest themselves in memory images. These memory images, in turn, can be recorded as spontaneous sketches using the method of the narrative map. The sketch analysis with the image-reconstructive method of morphological hermeneutics focuses on an exploration of form algorithms of individuated case structure regularities, which are finally determined as formation algorithms. The results

illustrate that places and regions underlie transformation process and provide diverse experiences for case-specific formations of educational processes.

Keywords: educational algorithms, educational theory, image analysis, space and time, narrative maps

Dieser strukturgenetische Beitrag zur Bedeutung von Orten und Regionen für Bildungsprozesse wird als explorativ ausgewiesen, um den heuristischen Stellenwert der Ausführungen zu betonen. Vorgelegt wird hier ein erster Versuch Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzlichkeiten zu rekonstruieren, die in der Erfahrung von Orten und Regionen als raumzeitliche Sinnordnungen begründet sind. Die Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzlichkeiten lassen sich dabei insofern als Bildungsalgorithmen ausweisen, als dass sie regelhaft Sinnrelationen bei der Hervorbringung von Selbst-Welt-Verhältnissen und der Bearbeitung von Handlungskrisen generieren.

In einem ersten Teil werden Bildungsprozesse aus einer strukturgenetischen Perspektive als Bewährungsdynamiken ausgewiesen, die auf Krisen bezogen sind. Diese Krisen werden mit Fokus auf Sozialität und Zeitlichkeit als universal behauptet, die sich jedoch kulturhistorisch konkretisieren. Problematisiert wird vor diesem Hintergrund, dass die Verfasstheit von Handlungskrisen mit Fokus auf Räumlichkeit einer weiterführenden Schärfung bedarf. Daran anschließend werden in einem zweiten Abschnitt Orte und Regionen als Sinnordnungen thematisch, deren widersprüchliche Verschiebungen von Raum-Zeit-Relationen aktuell einen doppelten Transformationsprozess durchlaufen. Die material-physische Urbanisierung einerseits und die Synthetisierung urbaner und digitaler Netzwerke andererseits setzt zudem übergreifend Beschleunigungsdynamiken frei. Im dritten Teil werden Grundannahmen zur Bedeutung von Orten und Regionen als raumzeitliche Sinnordnungen für Bildungsprozesse entfaltet. Dabei konzentrieren sich die Ausführungen in diesem Beitrag vorerst auf Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzlichkeiten, die sich performativ durch eine leibgebundene Positionalität konstituieren und voraussetzungssreiche Grundlage für die Reflexion eines Körperhabens in der Lagebeziehung von Selbst und Welt sind. Im Zentrum des vierten Abschnittes steht ein Forschungsdesign zur Rekonstruktion von Bildungsalgorithmen. Explorativ werden Stegreifskizzen als Protokolle von Erinnerungsbildern der Orte und Regionen des Aufwachsens aufgegriffen, die mit dem Verfahren der Narrativen Landkarte erhoben und mit der bildrekonstruktiven Formenanalyse in der Perspektive einer Morphologischen Hermeneutik ausgewertet werden. Die rekonstruktiven Explorationen von Bildungsalgorithmen werden im fünften Abschnitt dargestellt und als raumzeitliche Sinnformen von Selbst-Welt-Verhältnissen theoretisiert sowie heuristische Anschlüsse für die Ausformung von Krisenbewältigungen im Bildungsprozess formuliert. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse werden im sechsten Abschnitt weiterführende Perspektiven benannt, die für Studien zu Bildungsalgorithmen im Theorie- und Forschungsprogramm einer Morphogenetischen Bildungstheorie systematisch aufzugreifen sind.

1 Bildung und Handlungskrise in der Trias von Sozialität – Zeit – Raum

Die Bildung des Subjekts wird im Genetischen Strukturalismus als Konstitutions- und Transformationslogik von individuierten Fallstrukturgesetzlichkeiten in der „Drei-Dimensionalität des Gegenwärtigen“ (Oevermann 2001, S. 212) begründet. Die Gegenwärtigkeit (present)

meint „gleichermaßen die zeitliche Gegenwart (Präsen-s), die räumliche Anwesenheit (Präsen-z) und die soziale Anwesenheit von Beschenktem und Schenker als ganzen Personen in ihrer Wechselseitigkeit im Geschenk (Präsen-t)“ (ebd.). Somit kann als Gegenstandskonstruktion einer biographisch fokussierten, strukturgenetischen Bildungsforschung allgemein die Ausformung individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten in der Trias von Sozialität-Zeit-Raum ausgewiesen werden.

Für die strukturgenetische Bildungstheorie ist dabei die folgende Grundannahme entscheidend: „Die Bildung des Subjekts und die Konstitution von Erfahrung und Erkenntnis vollziehen sich durch Krisenbewältigungen“ (Wagner 2001, S. 202). Bildungsprozesse konstituieren und generieren sich also in Handlungskrisen, die auf die sinnlogische Architektonik von Lebenspraxis bezogen und selbst Ausdruck von dieser sind (vgl. ebd., S. 81). Ausgehend von einer konkreten Lebenspraxis begründet sich die Ausformung von Bildungsprozessen durch universal-generalisierbare und kulturhistorisch-konkrete Regelsysteme. Die universal-generalisierbaren „grammatischen Regeln werden ebenso wie die kognitiven Strukturen durch Reflexionen nicht angetastet“ (ebd., S. 68). Sie sind in ihrer Ausformung für Bildungsprozesse konstitutiv und lassen sich in der Trias von Sozialität-Zeit-Raum analytisch fokussieren. Dabei zeigt sich, dass insbesondere in der Biographieforschung die philosophischen Grundlegungen von Mead (1973) zum Verhältnis von Sozialität und Zeit für eine strukturgenetische Bildungstheorie aufgegriffen wurden (vgl. Wagner 2001), jedoch die Frage nach der Bedeutung des Raums marginalisiert bleibt.

1.1 Bildung und Handlungskrise im Fokus der Sozialität

Bildung begründet sich sozial in dem universal-generalisierbaren Regelsystem der unmittelbaren Reziprozität als komplexes System des Tausches: Eine Geste, die selbst Ausdruck einer Bedeutung ist, wird in der Interaktion interpretiert, ruft eine Reaktion hervor, die wiederum in einer Geste symbolisch zum Ausdruck gebracht wird. Da in dieser Reziprozität die manifesten Sinnzuschreibungen des Einen nicht mit den Interpretationen des Anderen identisch sind, entsteht eine latente Bedeutungsebene der Interaktion (vgl. z.B. Wagner 2001). Die unmittelbare Reziprozität begründet so ein Kontinuum sozialer Anerkennungskrisen und darauf bezogene Bewältigungsstrategien, in denen sich fallspezifische Selbst-Welt-Verhältnisse generieren. Kern der Bewährung ist eine soziale Syntheseleistung zu symbolischen Sinnordnungen von Lebenspraxen. Die Transformation der kulturhistorischen Verfasstheit von Sozialität rückt den Wandel sozialer Sinnordnungen als Bezogenheitsgefüge des Subjektes in den Blick (vgl. Zizek 2012, S. 276). Kulturhistorisch-konkret wird dieses durch eine zunehmende soziale Diversifizierung gekennzeichnet, etwa „als Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierenden Erfahrungen und Erwartungen und als Verkürzung der für die jeweiligen Funktions-, Wert- und Handlungssphären als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträumen“ (Rosa 2013, S. 193).

1.2 Bildung und Handlungskrise im Fokus der Zeitlichkeit

Bildung begründet sich zeitlich in der universal-generalisierbaren Trias von Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft: In dieser zeitlichen Sinnstruktur konstituieren sich Handlungskrisen als biographische Tatsache regelhaft. Denn um eine individuierte Lebenspraxis hervorzubringen, besteht ein Entscheidungszwang für eine Handlungsoption in der Gegenwärtigkeit, durch deren Vollzug diachron eine Syntheseleistung zwischen Vergangenheit und Zukunft

gestaltet wird. Diese Syntheseleistung kann mehr oder weniger in Routinen eingelassen sein. Generell ist die Bewährung von Entscheidungen im lebenspraktischen Vollzug in die offene Zukunft gestellt. Denn ihre Begründung kann im Hier und Jetzt nicht evident gemacht werden. Die Handlungskrise in der zeitlichen Ausformung wird in der strukturgenetischen Bildungstheorie demnach als struktureller Normalfall gefasst und setzt eine Bewährungsdynamik frei, die mit Konstruktionen von Entwürfen zur Krisenlösung bearbeitet wird (vgl. Oevermann 1995). Von dieser zeitlich gefassten universalen Handlungskrise sind deren kulturhistorisch-konkrete Ausformungen zu unterscheiden. Die Transformation der kulturhistorisch-konkreten Verfasstheit von Zeitlichkeit wird etwa in einer Dominanz von Beschleunigungsdynamiken ausgewiesen, die mit Beharrungstendenzen widerstreiten und in einem rasenden Stillstand kulminieren können (vgl. Virilio 2008). Damit einhergehend verlieren Vergangenheit und Zukunft für die Begründungen von Selbst-Welt-Verhältnissen an Bedeutung und gerinnen zu einer Entzeitlichung von Bildungsprozessen, was sich in einer zunehmenden Gegenwartsorientierung manifestiert (vgl. Rosa 2005, S. 381).

1.3 Bildung und Handlungskrise im Fokus der Räumlichkeit

Wie lässt sich nun aber die Handlungskrise einer Lebenspraxis räumlich, vorerst als Heuristik für eine raumtheoretisch informierte Rekonstruktion von Bildungsprozessen, fassen? Hier setzt die Zielstellung des Beitrags an, der in einem heuristischen Aufschlag den ‚blinden Fleck‘ der strukturgenetischen Bildungsforschung aufgreift. Dieser ‚blinde Fleck‘ ist umso irritierender, wird doch Bildung als Herstellung eines sinnrelationalen Selbst-Welt-Verhältnisses ausgewiesen und damit subkutan eine raumrelationale Strukturiertheit von Bildungsprozessen behauptet. Daran anknüpfend wird die Herstellung eines Selbst-Welt-Verhältnisses hier in einer ersten Annäherung als Syntheseleistungen einer sinnrelationierenden Lagebeziehung übersetzt und dabei zwischen einer zentralen und exzentrischen Positionalität unterschieden (vgl. Plessner 1975; Fischer 2016). Ist die zentrale Positionalität eine leibgebundene Sinnrelation des Körperseins, wird in einer darauf bezogenen reflexiven Distanz eine exzentrische Positionalität des Körperhabens erzeugt. Bei der räumlichen Syntheseleistung zwischen Selbst und Welt wird somit universal-generalisierbar zwischen zwei interferierenden Gestaltungsmodi unterschieden, die in differenten Formen des Weltverstehens begründet sind (vgl. Cassirer 1994a, S. 118): Einerseits wird das Selbst-Welt-Verhältnis als performativ-leibbezogene Syntheseleistung in der Spannung von Anschauung und Darstellung thematisch. Andererseits ist die Gestaltung eines Selbst-Welt-Verhältnisses auch als reflexiv-körperbezogene Syntheseleistung in die Spannung von Darstellung und Bedeutung eingelassen. Die performativ-leibbezogene und reflexiv-körperbezogene Syntheseleistung sind aufeinander bezogen und haben aber für Bildungsprozesse differente Bedeutungen. Mit Bezug auf die konstitutionslogische Handlungskrise zur Hervorbringung eines sinnrelationalen Selbst-Welt-Verhältnisses im Prozess des Aufwachsens wird in diesem Beitrag eine Dominanz der performativ-leibbezogenen Syntheseleistung behauptet (vgl. Abs. 3 in diesem Beitrag). Der Bildungsprozess des Subjekts konstituiert sich in der Phase des Aufwachsens dominant durch eine leibgebundene Bezugnahme auf die Welt, die jedoch nicht als ‚Ding an sich‘ beschaffen ist, sondern immer schon als sinnrelationale Ordnung eine kulturhistorisch-konkrete Bedeutung aufweist (vgl. Schwemmer 2014). Das heißt, die kulturhistorisch-konkreten Sinnrelationen von Orten und Regionen des Aufwachsens präformieren die Konstitutionslogik von individuierten Fallstrukturgesetzmäßigkeiten, deren weiterführende Transformation gleichzeitig auch durch exzentrische Syntheseleistungen des Selbst-Welt-Verhältnisses beeinflusst werden.

2 Orte und Regionen als raumzeitliche Sinnordnungen

Die raumbezogene Erweiterung der strukturgenetischen Bildungsforschung legt den Anschluss an Auffassungen nahe, die in Abgrenzung zu einem absoluten Raumbegriff, Raumordnungen als Lagebeziehung in einer relational-topologischen Perspektive thematisieren (vgl. Leibniz 1996; Cassirer 1996). Lagebeziehungen begründen ein System formaler Unterteilungen und sind also formale Sinnrelationen des Raums. Formale Unterteilungen des Raums werden hier jedoch nicht als Ergebnis einer kollektiv geteilten Zuschreibung sozial-räumlicher Differenzen gedacht, wie etwa bei der Problematisierung segregierter Quartiere (vgl. Schroer 2006, S. 49). Vielmehr sind räumliche Lagebeziehungen in einer topologischen Perspektive zu rekonstruieren (vgl. Günzel 2020, S. 142ff.), die sich in material-physischen Gegebenheiten manifestieren (vgl. Halbwachs 2002) und in ihrer Formenlogik immer schon Ausdruck einer kulturhistorisch-konkreten Sinnordnung sind. In diesem Verständnis weist demnach jeder Ort und jede Region eine kulturelle Form auf, die sich regelhaft entlang räumlicher Relationen generiert (vgl. Cassirer 1994a, S. 232f.). Daran schließt das Forschungsinteresse der Morphologischen Hermeneutik an (vgl. Böhme/Böder 2020), in der „die reine Form der Unterscheidung (...), durch die eine topologische Trennung (Einschluss und Ausschluss) erfolgt“ (Günzel 2020, S. 153), als bedeutungsgenerierend für eine Lebenspraxis ausgewiesen wird. Für eine Rekonstruktion ist jedoch zu berücksichtigen, dass Orte und Regionen als räumliche Sinnordnungen eine spezifische Zeitlichkeit präformieren, denn jede formale Lagebeziehung eröffnet einen spezifischen Möglichkeitsraum für zeitliche Dynamiken der sozialen Reziprozität. Zum besseren Nachvollzug werden im Folgenden verschiedene Ausformungen von Orten und Regionen als raumzeitliche Sinnordnungen skizziert.

2.1 Orte und Regionen als Zentren und Peripherien in zonalen Sinnordnungen

Das Verhältnis von Orten und Regionen wurde insbesondere im humanökologischen Modell der Chicagoer Schule (vgl. Hall 1998, S. 82) durch ein Diagramm konzentrischer Kreise veranschaulicht. Der Ort stellt hier das signifikante Zentrum dar, weitere regionale Lagebeziehungen sind dazu in konzentrischen Ringen angeordnet. In der Spannung von Nähe und Distanz der Positionierung zum Ort als sinngenerierenden Kern der zonalen Ordnung, begründet sich eine Abstufung von Signifikanzzonen bis in einen äußeren peripheren Bereich. Die äußerste Randzone stellt gleichsam die Grenze des homogenen Zeitraums der Region dar. Positionierungen, die mit dem Sinnzentrum nicht integrativ verknüpft werden können, bleiben als sinnentleerte Nicht-Orte ausgegrenzt und unsichtbar (vgl. Augé 2019). Zonale Sinnordnungen sind demnach raumzeitliche Einheiten.

Zonale Sinnordnungen legen ein Selbst-Welt-Verhältnis als metaphysische Relationierung nahe. Das Selbst verortet sich sesshaft im Sinnzentrum, das als Ausdruck stabiler Strukturen einen begrenzten und homogenen Möglichkeitszeitraum für die Herstellung von Sinnbezügen eröffnet. Die präformierte Transformationsgrammatik von Bildungsprozessen ist durch eine Krisenbewältigung gekennzeichnet, die auf den Erhalt von Kohärenz und Kontinuität ausgerichtet ist.

2.2 Orte und Regionen als Knoten und Netzwerke in nodalen Sinnordnungen

Für nodale Sinnordnungen sind weniger Homogenität als Heterogenität kennzeichnend. In einer topologischen Thematisierung von Urbanisierungsprozessen wird in dieser Perspektive auf eine Transformation von Orten und Regionen verwiesen: Regionen werden zu Netzwerken, die Orte miteinander verknüpfen (vgl. z.B. Castells 2017, S. 468). Nodale Sinnordnungen sind somit multizentrisch organisiert. Durch Konnektionen transformieren die Orte zu Knotenzentren in Netzwerken, die einen kontingenten Möglichkeitszeitraum zur Herstellung von Sinnbezügen eröffnen. Die netzwerkförmige Formlogik stellt sowohl in zeitlicher als auch räumlicher Hinsicht ein komplexes und hoch dynamisches System dar. Denn nodale Sinnordnungen sind durch eine raumzeitliche Mannigfaltigkeit gekennzeichnet: So kann das Selbst gleichzeitig differente Handlungsoptionen in verschiedenen Möglichkeitsräumen wählen und erproben, die es in der zeiträumlichen Stabilität zonaler Sinnwelten verworfen hätte. Darüber wird das Selbst zu einem Relais, das seinen Weltbezug in Synthesezeiträumen generiert.

Das Aufbrechen zonaler Sinnordnungen von Orten und Regionen und deren zunehmende netzwerkförmige Strukturierung lässt sich topologisch auf zwei kulturelle Transformationsprozesse zurückbinden: Zum einen auf den Prozess einer material-physischen Urbanisierung, der eine Dynamisierung von Reziprozitätsformaten in räumlicher Ausdehnung und kürzeren Zeitrhythmen freisetzt. Zum anderen auf eine Synthetisierung von urbanem Zeitraum und digitalem Mediensystem. Beide Transformationsprozesse sind noch nicht abgeschlossen und lassen sich als hybride Proliferation von nodalen Sinnordnungen beobachten. Diese präformieren ein diverses Selbst-Welt-Verhältnis, das positionierend an Beharrungsorten, aber auch nomadenhaft in Beschleunigungsströmen im urbanen Netzwerk gestaltet werden kann.

2.3 Orte und Regionen als rasende Stillstände in transienten Sinnordnungen

Transiente Sinnordnungen lassen sich topologisch durch eine neue Homogenität raumzeitlicher Relationen in der Ordnung der Ströme beschreiben. Die räumliche Verortung des Selbst erfolgt im dynamischen Zeitsog einer permanenten Beschleunigung (vgl. Rosa 2005, S. 376f.). Die Dominanz der Linie in einer sich abzeichnenden digitalisierten Urbanisierung wird durch eine Bewährung fortlaufender Syntheseleistungen in einer Verzeitlichung der Zeit entfesselt, denn weder zonale noch nodale Bezugspunkte rhythmisieren den Bildungsprozess des Subjekts. Vielmehr wird die situative Gegenwartsorientierung zum signifikanten Erfahrungszeitraum (vgl. ebd., S. 381). „Rasender Stillstand“ (Virilio 2008), da: „die sozialen Veränderungsraten steigen und weil die *Dekontextuierung* und das *Episodisch-Werden* von Erlebnissen und Handeln tendenziell die Erinnerungsspuren schrumpfen lassen und daher (...) die Erfahrung des beschleunigten Vergehens der Zeit begünstigen. Sie steht still, weil sich in der *zeitlosen Zeit* hinter den Veränderungen keine Entwicklung mehr erkennen lässt, sodass das Leben aufgrund der fehlenden zeitlichen Gestaltungsperspektive wie eine ziellose *Drift* durch wechselnde Situationen, und damit: wie die Wiederkehr des immer Gleichen erscheint“ (Rosa 2005, S. 386, Herv. i. O.).

Die rasenden Stillstände präformieren ein Selbst-Welt-Verhältnis als Drift (vgl. ebd., S. 382). Eine zeitstabile Verortung des Selbst-Welt-Verhältnisses weicht einer höchst situativen und inflationären Ortspolygamie (vgl. Beck 1997, S. 127ff.). Diese „Dynamik der ruhelosen

„global flows“ (Rosa 2005, S. 354) eröffnet einen konnektiven Erfahrungszeitraum der Lebensformen des urbanen Nomadentums (vgl. Bauman 1999, S. 20ff.; Gebhardt/Hitzler 2006).

3 Konstitution von Bildungsalgorithmen in raumrelationalen Sinnordnungen

Inmitten der Heuristiken zur digitalisierten Urbanisierung, die enorme Umbrüche von Orten und Regionen als raumzeitliche Sinnordnungen anzeigen, drängt sich die Frage nach deren Bedeutung für die Ausformung von Bildungsbiographien auf. Um die Komplexität dieser Frage zu reduzieren, fokussieren wir in diesem Beitrag die morphogenetische Bedeutung von raumzeitlichen Erfahrungen in der Phase des Aufwachsens und damit auf die Konstitutionsphase von Bildungsprozessen.

Zentral für die Konstitution von Bildungsprozessen ist die Emergenz eines Weltbezuges. Die Welt ist eine schon immer konkrete kulturhistorisch ausgeformte Trias von Sozialität-Zeit-Raum. Die raumzeitlichen Relationen von sozialen Sinnordnungen sind die „cultural patterns“ (vgl. Paetzold 1997, S. 171) von Orten und Regionen. In der Konstitutionsphase von Bildungsprozessen ist demnach eine Bezugnahme auf diese symbolische Form der Welt anzunehmen, in der sich „die Genese von überindividuellen Sinn und kultureller Bedeutung“ (ebd.) begründet.

Weil in der Konstitutionsphase von Bildungsprozessen ein begrifflich-reflexives Regelwissen erst ausdifferenziert wird, kann davon ausgegangen werden, dass der konstituierende Weltbezug dominant durch eine performativ-leibbezogene Syntheseleistung vollzogen wird und dabei das mimetisch-sinnliche Erleben von Wahrnehmungsreizen einen zentralen Stellenwert hat (vgl. Cassirer 1994a, S. 232). Da das sinnliche Erleben in dem mimetischen Verstehensmodus der leibgebundenen Anschauung und Darstellung verhaftet bleibt, wird in dieser Bezugnahme auf Welt, ihre kulturelle Konnotation nicht reflexiv begriffen. Die Welt als raumzeitliche Sinnordnung wird dominant denotativ als ‚leere Form‘ wahrgenommen. Die ‚leere Form‘ ist jedoch als ein erstes abstraktes Schema von Raum-Zeit-Relationen eine vorläufige Organisation von Wahrnehmungserlebnissen (vgl. Paetzold 1997, S. 169). In einem permanent oszillierenden Prozess der Synthese werden die Wahrnehmungserlebnisse auf diesen ordnenden formalen Verweisungszusammenhang zurückgeführt und umgekehrt: „Der Einzelwert der momentanen Wahrnehmung muss – um im mathematischen Gleichnis zu verbleiben – als ein solcher erfasst werden, der in einer allgemeinen Funktionsgleichung steht und aus ihr bestimbar ist“ (Cassirer 1994a, S. 236). Die allgemeine Funktionsgleichung als kultureller Formenalgorithmus der raumzeitlichen Sinnordnung, muss demnach in der Konstitutionsphase von Bildungsprozessen quasi rekonstruktiv erschlossen werden. Indem die kulturelle Form jedoch ein „System sinnlicher Mannigfaltigkeit“ (Cassirer 1994b, S. 20) generiert, determiniert diese zwar nicht den sinnrelationalen Selbst-Welt-Bezug im konstituierenden Bildungsprozess, präformiert diesen jedoch und hat darauf bezogen eine strukturierende Funktion. Die Syntheseleistung „zwischen Sinnlichkeit und Sinn“ (Schwemmer 2011, S. 110f.) emergiert so eine „symbolische Prägnanz“ (Cassirer 1994a, S. 235) im konstituierenden Bildungsprozess und ist selbst Formenbildung. Die individuierte Formenbildung ist jedoch nicht nur in der zeiträumlichen Verfasstheit der Sinnordnung einer Lebenspraxis begründet, vielmehr auch durch die dritte Dimension der Gegenwärtigkeit: der Sozialität. Durch diese werden Aufmerksamkeiten und Intensitäten von Wahrnehmungserlebnissen erzeugt,

die jene Emergenz des formalen Regelsystems von Sinnesrelationen in einem konkreten Bildungsprozess beeinflussen.

Die Konstitutionslogik eines Bildungsprozesses findet demnach ihre voraussetzungsreiche Grundlage in der reinen ästhetischen Anschauung eines Schemas, als inhaltsleere Form einer Lebenspraxis, von dem die Wahrnehmungsreize Ausdrucksgestalt sind. In der Syntheseleistung von Wahrnehmungsintensitäten als denotativer Ausdruck des Erlebens von Formenrelationen einerseits und als konnotativer Ausdruck einer kulturellen Sinnform andererseits, konstituiert sich als eine dritte objektive Sinnform des Bildungsprozesses ein Regelsystem, das wie ein Algorithmus die Hervorbringung eines performativ-leibbezogenen Selbst-Welt-Verhältnisses in der zentralen Positionalität erst ermöglicht und als Körperschema einverleibt wird (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 123ff.). In diesem Anschluss an die Perspektive einer „genetischen Phänomenologie“ (ebd., S. 154) und dem damit verbundenen strukturalen Körperkonzept (vgl. Kastl 2021, S. 22) ist mit der Denkfigur des Körperschemas eine zentrale Heuristik für eine rekonstruktive Bildungsforschung markiert, die in zweifacher Hinsicht aufschlussreich sein dürfte: So verweist das Körperschema einerseits auf eine weiter-schließende Einverleibung von raumzeitlichen Sinnordnungen in ihrer kulturhistorisch-konkreten Ausformung (vgl. ebd., S. 154). Andererseits lassen sich diese einverleibten Algorithmen raumzeitlicher Sinnordnungen als konstitutiv für die (Trans-)Formationslogik der Bildungsprozesse von individuierten Fallstrukturgesetzlichkeiten behaupten. Körperschemata lassen sich somit aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive als Bildungsalgorithmen thematisieren, die sich in der Generierung einer raumzeitlichen Sinnrelation zwischen Leiblichkeit und übergreifender Lebenspraxis generieren. Damit ist der rekonstruktive Fokus auf den primären Bildungsprozess einzustellen.¹ Denn für diese Phase des Aufwachsens ist die Bewährungsdynamik zentral, eine performativ-leibbezogene Positionierung zu generieren, die voraussetzungsreiche Grundlage für eine exzentrische Bedeutungsstiftung des körperbezogenen In-der-Welt-Seins ist.

4 Forschungsdesign zur Rekonstruktion von Bildungsalgorithmen

4.1 Gegenstandskonstruktion

Vor dem Hintergrund der Vorüberlegungen lässt sich für die rekonstruktiven Explorationen folgende Gegenstandskonstruktion formulieren: Ziel ist ein Forschungsdesign zu erproben, das die Bedeutung von Orten und Regionen für Bildungsprozesse rekonstruktiv erschließt. Der Fokus wird dabei auf die Zeit des Aufwachsens eingestellt. Heuristisch wird angenommen, dass in der Konstitutionsphase von Bildungsprozessen in einem performativ-leiblichen Bezug des Subjekts auf die raumzeitlichen Sinnordnungen von Orten und Regionen Körper-

1 Im Rahmen dieses Beitrages kann nur darauf verwiesen werden, dass der nachgeburtliche primäre Bildungsprozess und damit die Konstitution eines Körperschemas bereits in einer soziokulturell ausgeformten Initialstruktur seinen Ausgang nimmt. So ist die Ausformung der Initialstruktur bedingt durch die epigenetische Rekombination der „polaren Verschiedenheit und Eigenart der je verschiedenen leiblichen Positionalität“ (Oevermann 2014, S. 20) in der Geschlechterspannung der sexuellen Reproduktion. Dieser „sexuelle Diphormismus“ (ebd., S. 23) kann als „Keimzelle der Individuierung“ (ebd., S. 22) gefasst werden. Darauf bezogen wird die Wirkmächtigkeit der intrauterinen Bedingungen im somatischen Milieu betont (vgl. Schäfer 2019, S. 103)

schemata einverleibt werden. Darin begründete Selektionsmodi der Wahrnehmung werden wiederum einer Bewährung bei der Hervorbringung einer leibgebundenen Sinnform im Selbst-Welt-Verhältnis ausgesetzt und verdichten sich so zu einer algorithmischen (Trans-)Formationslogik von Bildungsprozessen.

4.2 Erhebungsmethode

Um die Bedeutung von Orten und Regionen als raumzeitliche Sinnordnungen für die Konstitution von Bildungsalgorithmen rekonstruktiv erschließen zu können, ist bei Interviewpartner:innen in der Erhebungssituation eine „Erinnerungskunst“ zu aktivieren, durch die „bestimmte Züge des Sinnlich-Wahrgenommenen hervorgehoben und in einem selbstgeschaffenen Bilde der Erinnerung dargeboten werden“ (Cassirer 1994b, S. 23). Die Erinnerungsbilder beziehen sich auf die Vergangenheit, die jedoch in der Gegenwart dargestellt und somit als Ausdrucksgestalten signifikanter Konstitutionsbedingungen von Bildungsalgorithmen ausgewiesen werden können. Durch die Erinnerungsbilder wird das konkret erlebte WAS dargestellt, das gleichsam Ausdruck davon ist, WIE sich in einem performativ-leiblichen Bezug sinnrelationierende Anschauungsschemata ausgeformt haben (vgl. Cassirer 1994a, S. 338).

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen lassen sich folgende Kriterien für eine mögliche Protokollierung der konstituierenden Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten ableiten. Das Protokoll muss:

- ein Erinnerungsprotokoll sein, das sich auf die Darstellung raumzeitlicher Erfahrungen der Orte und Regionen des Aufwachsens bezieht;
- als Bild verfasst sein, da in diesem Datenformat die raumzeitlichen Erzeugungsregeln von Bildungsprozessen, die sich in performativ-leibbezogenen Syntheseleistungen begründen, anschaulich dargestellt werden können;
- durch einen offenen Stimulus angeregt werden, um die visuelle Entäußerung des morphischen Regelwissens nicht durch Erwartungshaltungen in der Erhebungssituation zu beeinflussen.

Nach der Sichtung von anschließbaren Erhebungsmethoden raumwissenschaftlicher Forschung sehen wir die Kriterien in der Methode der Narrativen Landkarte als weitgehend eingelöst (vgl. Behnken/Zinnecker 2010). Im Rahmen einer Interviewsituation entstehen zwei Protokolle: Einerseits wird aufgefordert raumbezogene Anschauungserfahrungen in einer Stegreifskizze bildlich darzustellen, andererseits werden die Bilddarstellungen narrativ kommentiert.

Für die Erhebung der Narrativen Landkarten wurde folgender Stimulus formuliert: „Erinnere Dich mal ganz in Ruhe daran zurück, wo Du aufgewachsen bist. Ich habe hier mal Stifte und Blätter hergelegt. Zeichne doch bitte mal sowas wie eine kleine Landkarte oder einen Plan mit allen Wegen und Orten, wo Du so warst. Auch Häuser, Einrichtungen, Straßen, Schleichwege, Plätze, geheime Ecken, alles was Dir so einfällt. Während Du zeichnest, erzähl dazu auch Geschichten, die Dir so einfallen: zum Beispiel, was Du dort gemacht hast, mit wem Du unterwegs warst, wie es dort ausgesehen hat, was Du dort erlebt hast. Es kommt nicht darauf an, dass Deine Zeichnung perfekt ist, sondern dass Du alles zeichnest, was Dir einfällt und dass Du dazu Geschichten erzählst.“

Die Narrativen Landkarten wurden durch Lehramtsstudierende erhoben, die im Wintersemester 2021/22 bei den Autor:innen ein forschungsorientiertes Projektseminar absolvierten. Kriterien für die Wahl der Interviewpartner:innen wurden nur soweit vorgegeben, dass

ein Vertrauensverhältnis im Interesse eines unproblematischen Feldzuganges besteht. Jedoch sollten keine Personen aus dem unmittelbaren Nahraum (etwa Familie oder Freund:innen) gewählt werden, um eine höchstmögliche Explikation von bildungsbiographischen Erfahrungen sicherzustellen. Nach dieser explorativen Erhebungsphase lagen circa 50 Narrative Landkarten vor.

4.3 Verfahren der Datenauswahl

Mit Bezug auf die Gegenstandskonstruktion wurden von den Narrativen Landkarten die Interviewprotokolle vernachlässigt, da diese als exzentrische Bezugnahme auf die Stegreifskizzen zwar über bildungsbiographische Deutungsmuster der Orte und Regionen des Aufwachsens aufschlussreich sind, dieser Aspekt jedoch für das hier fokussierte Forschungsinteresse von marginaler Relevanz ist.

Ausgehend von den circa 50 Stegreifskizzen wurde im Rahmen einer Forschungswerkstatt² folgendes Verfahren für eine Datenauswahl umgesetzt. Die Stegreifskizzen wurden in mehreren Durchgängen in Hinsicht auf die Parameter und Relationen ihrer inhaltsleeren Form verglichen (vgl. Wiesing 2008, S. 44f.). In dieser Perspektive eines morphischen Sehens (vgl. Böhme/Böder 2020, S. 20ff.) wurden zwei Auswahlkriterien etabliert:

- Erstens wurden Stegreifskizzen ausgewählt, deren kompositorische und choreografische Formenrelationen homologe Sinnformen aufweisen.
- Zweitens wurden die ausgewählten Stegreifskizzen mit einer homologen Sinnform einem weiterführenden Vergleich unterzogen und maximal kontrastive Idealtypen relationenlogischer Ausformungen ausgewählt.

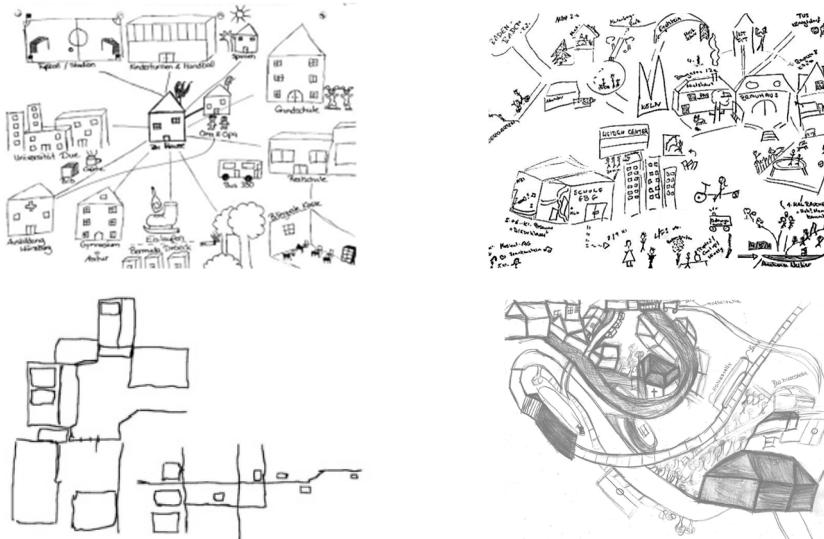


Abb. 1: Stegreifskizzen: _A (Bild 1), _B (Bild 2), _C (Bild 3), _D (Bild 4)

2 Die Forschungswerkstatt der AG Jugend- und Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen wird von Jeanette Böhme und Tim Böder moderiert und zielt auf die Weiterentwicklung qualitativ-rekonstruktiver Methoden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Mit diesem Verfahren wurden schließlich die vier Stegreifskizzen (vgl. Abb. 1, Bilder 1 bis 4) für eine methodisch kontrollierte Bildanalyse berücksichtigt.³

4.4 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der ausgewählten Stegreifskizzen wurde das bildrekonstruktive Verfahren der Morphologischen Hermeneutik aufgegriffen (vgl. Böhme/Böder 2020). Der Forschungsansatz geht von der Grundannahme einer formalen Bedeutungsimmunität von Bildern aus (vgl. ebd., S. 3f.). Die formale Bedeutungsimmunität wird hier als Bedeutungsspielraum einer konkret ausgeformten Raum-Zeit-Relation ausgewiesen, die durch Darstellungs-inhalte konkretisiert werden. Die räumliche Ausformung der Sinnrelationen wurde mit Fokus auf die Bildkomposition rekonstruiert. Die zeitliche Ausformung der Sinnrelationen wurde mit Fokus auf die Bildchoreographie rekonstruiert. Die so erschlossene raumzeitliche Sinnordnung der Stegreifskizze wird als jene symbolische Prägnanz gefasst, welche die Interviewten durch ein performativ-leibbezogene Erleben von Orten und Regionen im Prozess des Aufwachsens emergiert haben.

Bei der Formenanalyse wurden die methodischen Anwendungen des bildrekonstruktiven Verfahrens umgesetzt (vgl. ebd., S. 29ff.). Als erster Rekonstruktionsfokus wurden die kompositorischen Relationen der Stegreifskizzen durch Anschauungsprotokolle sichtbar gemacht. Als zweiter Rekonstruktionsfokus wurden die choreographischen Bewegungen protokolliert, die in ihrer Dynamik und Richtung durch die räumlichen Sinnrelationen präformiert werden.

Bezogen auf die Anschauungsprotokolle zur Komposition und Choreographie der Stegreifskizzen wurden jeweils formenanalytische Parallelprojektionen umgesetzt und somit Bildvergleiche vorgenommen, die durch relationenlogische Formenähnlichkeiten gekennzeichnet sind. In diesem Vergleich von Formenähnlichkeiten eröffnet sich eine anschauliche Evidenz der erstellten Protokolle, die zudem eine Befremdung gegenüber den Darstellungs-inhalten der Stegreifskizzen absichert.

In dem bildrekonstruktiven Verfahren der Morphologischen Hermeneutik schließt an die Formenanalyse eine Gestaltanalyse der inhaltlichen Bilddarstellungen an (vgl. ebd., S. 44ff.). WAS auf dem Bild zu sehen ist, wird in seinem Phänomensinn expliziert und die Bedeutung als Konkretion der bereits rekonstruierten Sinnform herausgestellt. Auch hier werden gestalt-bezogene Parallelprojektionen im Sinne von Kontextvariationen umgesetzt. Da jedoch die hier formulierte Gegenstandskonstruktion ein Interesse auf die Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten fokussiert (vgl. Abs. 4.1 in diesem Beitrag) und die Frage nach deren Konkretionen in Gestalt von Erfahrungsinhalten nicht im Zentrum steht, wurde in den rekonstruktiven Explorationen von der Umsetzung einer Gestaltanalyse abgesehen.

3 An dieser Stelle bedanken wir uns bei den Interviewpartner:innen, die nachträglich ihr Einverständnis zur Veröffentlichung der Stegreifskizzen gegeben haben. Auch gilt unser Dank den Studierenden, welche die Narrativen Landkarten erhoben haben, namentlich Lara Wolbeck, Gregor Schindler, Dustin Teichmann und Jil Greine.

5 Rekonstruktion von Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzlichkeiten

5.1 Atomarer Bildungsalgorithmus

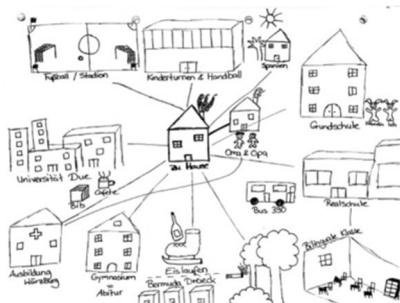


Abb. 2: Stegreifskizze_A

In der Stegreifskizze_A (vgl. Abb. 2) wird durch die Formenrelation in der Gesamtkomposition die Mitte exponiert (vgl. Abb. 3, Bild 1 und 2). Um diesen Mittelpunkt sind weitere Bildsegmente in konzentrischen Zonen angeordnet und generieren so ein abgestuftes Zentrum-Peripherie-Gefüge. In dieser zentralen Komposition werden verschiedene Signifikanzbereiche sichtbar, in denen Bildsegmente in der Spannung von Nähe und Distanz different priorisiert werden. Die Parallelprojektion zu einem Atom-Modell (vgl. Abb. 3, Bild 3) verdeutlicht die Priorisierung der Mitte als Gravitationszentrum und seine originäre kohärenzstiftende Wirkmächtigkeit. Damit lässt sich das Zentrum als signifikanter Bezugspunkt der kohärenten Einheit dieser Sinnordnung ausweisen.

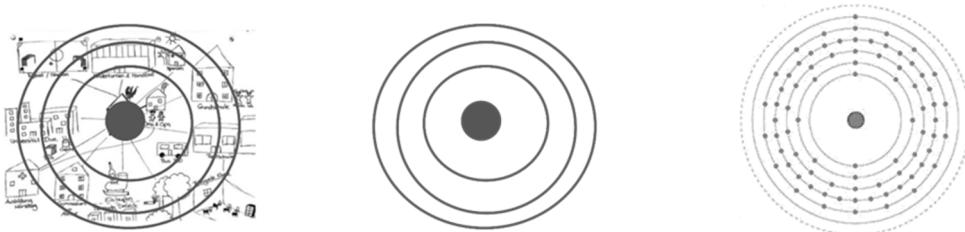


Abb. 3: Stegreifskizze_A/Formenanalyse Komposition: Anschauungsprotokoll mit Skizze (Bild 1), Anschauungsprotokoll (Bild 2), Parallelprojektion: Atom-Modell (Bild 3)

Auch die choreographischen Formenrelationen exponieren die Mitte (vgl. Abb. 4, Bild 1 und 2). Als Ausgangspunkt symmetrisch angeordneter Vektoren wird eine gerichtete Bezugnahme auf die peripheren Segmente sichtbar. „Das symmetrische Muster der Strahlensonne, das sich daraus ergibt, ist der Prototyp der zentralen Komposition“ (Arnheim 1988, S. 15, vgl. Abb. 4, Bild 3). Die Sinnrelationen gehen aus der Einheit hervor und beziehen sich auf eine Vielheit. Differenzerfahrungen nehmen somit im sinnstiftenden Ursprung ihren Ausgang. Die Vielheit besitzt jedoch „keine originäre und generative Kraft. Sie ist oft nur etwas Sekundäres“ (Welsch 1996, S. 357). Die Erfahrungsintensität nimmt mit zunehmender Dis-

tanz zum Zentrum ab. Sinnlogisch werden in diesem metaphysischen Selbst-Welt-Verhältnis Ereignisse als fremd absorbiert, die sich nicht auf die sinnstiftende Mitte beziehen lassen.

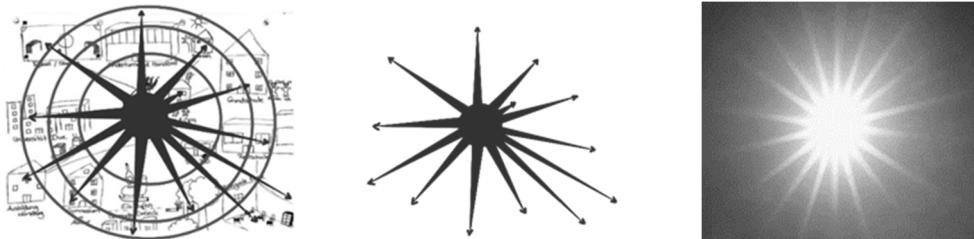


Abb. 4: Stegriefskizze A/Formenanalyse Choreographie: Anschauungsprotokoll mit Skizze (Bild 1), Anschauungsprotokoll (Bild 2), Parallelprojektion: Sonnenstrahlen (Bild 3)

Formenanalytische Strukturhypothese: Der atomare Bildungsalgorithmus präformiert ein sinnrelationales Selbst-Welt-Verhältnis, das durch eine konzentrische Zentrum-Peripherie-Relation gekennzeichnet ist. In der exponierten Mitte manifestiert sich die „einheitsakzentuierende Metaphysik“ (Welsch 1996, S. 362), die Erfahrungen von differenter Vielheit eine sekundäre Bedeutung zuweist und ihr Stellenwert davon abhängt, wie eine Sinnrelation zur signifikanten Mitte hergestellt werden kann.

Heuristik zur Krisenbewältigung im Bildungsprozess: Individuierte Fallstrukturgesetzmäßigkeiten, die durch einen atomaren Formenalgorithmus gekennzeichnet sind, präformieren in sozialer Hinsicht ein signifikantes stabiles Bezogenheitszentrum. Dieses Bezogenheitszentrum kann als geschlossene soziale Bezugsgruppe gefasst werden, die als Gemeinschaft ein konkretes Werte- und Normensystem verbürgt. Mit Bezug auf die zeitlich aufgespannte Krise in Bildungsprozessen wird der Selektionsmodus für Entscheidungen an der Aufrechterhaltung von Zugehörigkeit zur signifikanten Bezugsgruppe ausgerichtet. Zukünftige Bewährung wird damit in die Kontinuitäts- und Kohärenzabsicherung einer sinnstiftenden Vergangenheit gestellt. Diese zeitlich beharrende Bildungsbewährung ist somit metaphysisch begründet.

5.2 Additiver Bildungsalgorithmus



Abb. 5: Stegreifskizze_B

Auf Basis der Stegreifskizze_B (vgl. Abb. 5) wird in der Gesamtkomposition eine additive Vielheit von differenten Zonen sichtbar (vgl. Abb. 6, Bild 1 und 2). Zwar sind die Ausformungen der einzelnen Segmente unregelmäßig, jedoch ist durch ihre äußere Begrenzung eine

direkte Passung untereinander gegeben. Durch die homologen Verweisungen der einzelnen Segmente transformiert das vielheitliche Zonengefüge zu einer patchworkartigen Einheit (vgl. Abb. 6, Bild 3).

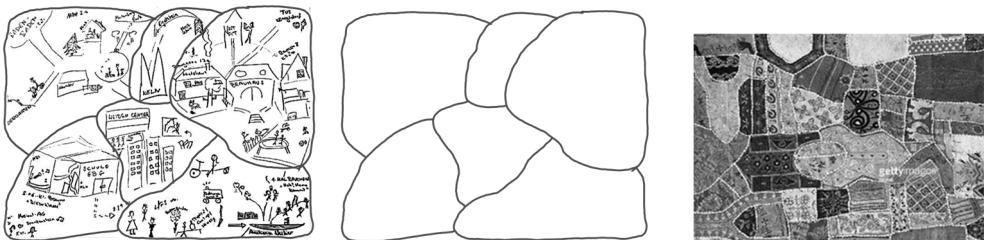


Abb. 6: Stegreifskizze_B/Formenanalyse Komposition: Anschauungsprotokoll mit Skizze (Bild 1), Anschauungsprotokoll (Bild 2), Parallelprojektion: Patchwork-Decke (Bild 3)

Die Choreographie der Komposition (vgl. Abb. 7, Bild 1 und 2) macht eine „Vielheit von Ursprüngen“ (Welsch 1996, S. 357) sichtbar. „Jedes visuelle Feld besitzt ein dynamisches Zentrum“ (Arnheim 1988, S. 25). Da dieses jedoch nicht manifest markiert ist, sind die Mitten der Segmente als Intensitätszonen auszuweisen. Mit einer je eigenen generativen Logik werden die konzentrisch ausgerichteten Resonanzrelationen freigesetzt. Wie die Parallelprojektion zeigt, ergeben sich zwischen den Zonen räsonierende Überschneidungen, die so eine interferierende Kohärenz erzeugen (vgl. Abb. 7, Bild 3). Formenanalytisch präformiert demnach der additive Algorithmus eine vielheitliche Einheit ohne signifikantes Zentrum.

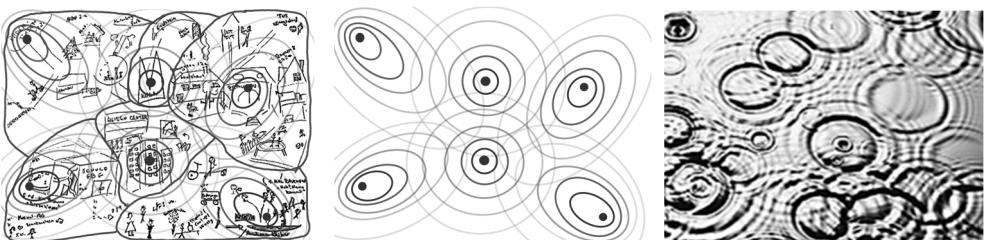


Abb. 7: Stegreifskizze_B/Formenanalyse Choreographie: Anschauungsprotokoll mit Skizze (Bild 1), Anschauungsprotokoll (Bild 2), Parallelprojektion: Wassertropfen (Bild 3)

Formenanalytische Strukturhypothese: Der additive Bildungsalgorithmus konstituiert ein sinnrelationales Selbst-Welt-Verhältnis in einem räsonierenden Signifikanzgefüge. Zwischen den differenten Eigenlogiken der Erfahrungszeiträume werden Passungsverhältnisse hergestellt, so dass eine patchworkartige Kohärenz als vielheitliche Einheit entsteht.

Heuristik zur Krisenbewältigung im Bildungsprozess: Individuierte Fallstrukturgesetzmäßigkeiten, die durch einen additiven Formenalgorithmus gekennzeichnet sind, präformieren in sozialer Hinsicht die Anerkennung von Heterogenität, die etwa in einer funktionalen Ausdifferenzierung und/oder soziokulturellen Pluralisierung der erfahrenen Welt begründet ist. Die soziale Referenz ist demnach ein Bezogenheitsgefüge differenter Gemeinschaften mit jeweils spezifischen Werte- und Normensystemen, die jedoch Überschneidungen untereinander aufweisen. Mit Bezug auf die zeitlich aufgespannte Krise im Bildungsprozess wird der Selektionsspielraum für Entscheidungen sowohl an der Eigenlogik differenter Teilordnungen als auch an der Aufrechterhaltung eines subjektiven Kohärenzgefühls ausgerichtet (vgl. Welsch 1996, S. 362). Fremd bleiben jene Erfahrungszeiträume, zu denen sich keine anschlussfähigen Passungsverhältnisse herstellen lassen.

5.3 Modularer Bildungsalgorithmus

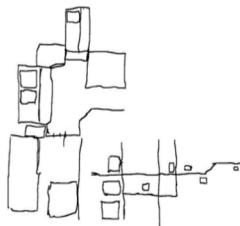


Abb. 8: Stegreifskizze C

Die Stegreifskizze_C (vgl. Abb. 8) macht in der Komposition ein netzwerkförmiges System sichtbar (vgl. Abb. 9, Bild 1 und 2). Die strömenden Konnexions transformieren die Punkte zu Knoten. Dies setzt eine enorme Flexibilität und Komplexität frei, da die Dichotomie von Einheit und Vielheit in der Netzwerkformigkeit aufgehoben wird. So kann „Differenzierung im Netzwerk-Bild als ein flexibler, sich ständig verändernder Prozess beschrieben werden. In Netzwerken werden Aufgaben anhand relationaler Wertigkeiten und temporärer Standortvorteile verteilt“ (Schlechtriem 2014, S. 262).

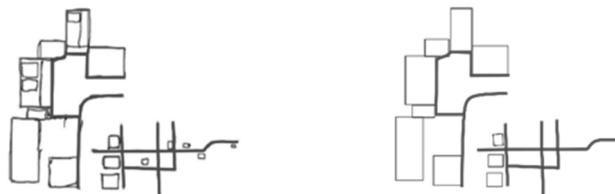


Abb. 9: Stegreifskizze_C/Formenanalyse Komposition: Anschauungsprotokoll mit Skizze (Bild 1), Anschauungsprotokoll (Bild 2)

Die Parallelprojektion mit einem Schaltplan (vgl. Abb. 10, Bild 1) zeigt, dass Knoten als relaishafte Zentren ausgewiesen werden können, die eine konnektive Variabilität von diversen Anschlussrelationen erzeugen. Sinnrelationen selbst sind durch eine Temporalität und Kontingenz gekennzeichnet, die sich zu einem dynamischen Gefüge der Mannigfaltigkeit vernetzen. Die Parallelprojektionen mit dem Metroplan einer Metropole (vgl. Abb. 10, Bild 2) und der Hyperstruktur des World Wide Web (vgl. Abb. 10, Bild 3) zeigen um ein Weiteres die Formenähnlichkeit der netzwerkförmigen Komposition der Stegreifskizze mit raumzeitlichen Sinnordnungen auf, die sowohl für material-physische Urbanisierungsprozesse als auch deren Digitalisierungen kennzeichnend sind.



Abb 10: Stegreifskizze_C/Parallelprojektionen Komposition: Schaltplan (Bild 1), Metroplan (Bild 2), WWW-Hyperstruktur (Bild 3)

Formenanalytische Strukturhypothese: Der modulare Bildungsalgorithmus konstituiert sinn-relationale Selbst-Welt-Verhältnisse netzwerkförmig. Derartige Sinnordnungen entziehen die Grundlage, sich gegenüber der Welt zeiträumlich stabil zu positionieren. Vielmehr geht das Selbst-Welt-Verhältnis in der Vernetzung von relaishaften Beharrungsorten und konnektiven Beschleunigungsströmen auf.

Heuristik zur Krisenbewältigung im Bildungsprozess: Individuierte Fallstrukturgesetzmäßigkeiten, die durch einen modularen Formenalgorithmus gekennzeichnet sind, präformieren soziale Bezugsnetzwerke. Diese sind keine signifikante(n) Gemeinschaft(en) mit einem stabilen Werte- und Normensystemen, vielmehr Gemeinschaftlichkeiten (vgl. Stalder 2021, S. 138), die in ihrer transitorischen Reziprozität nur flüchtige Anerkennungszeiträume eröffnen. Die zeitlich aufgespannte Krise konstituiert sich in ihrer Bewährung weniger auf eine Synthese von Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft, vielmehr auf eine gegenwartsorientierte Konexion mit situativen Möglichkeitszeiträumen. Diese werden in der digitalisierten Urbanität nunmehr potenziert: einerseits können gleichzeitig verschiedene Zeiträume erfahren, andererseits auch Handlungsoptionen im experimentellen Vollzug erprobt werden, die in einem stabilen zonalen Zeitraum nicht gewählt würden (vgl. Rosa 2005, S. 482).

5.4 Fluider Bildungsalgorithmus

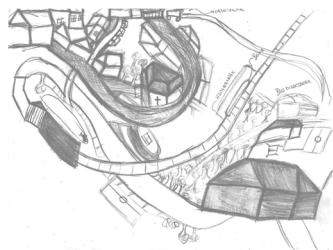


Abb. 11: Stegreifskizze_D

Die Stegreifskizze_D (vgl. Abb. 11) ist in der Gesamtkomposition durch eine Dominanz unregelmäßiger Ströme gekennzeichnet (vgl. Abb. 12, Bild 1 und 2). Dazu in Differenz sind vereinzelte geschlossene Beharrungsorte platziert. Im fluiden Gefüge werden die statisch fixierten Segmente zwar nicht überformt, aber von der dominanten fluiden Sinnordnung entkoppelt. Denn die Ströme verlaufen neben, unter und über den Beharrungsorten, die so zu fragmentierten Solitären transformieren.



Abb. 12: Stegreifskizze D/Formenanalyse Komposition: Anschauungsprotokoll mit Skizze (Bild 1), Anschauungsprotokoll (Bild 2), Parallelprojektion: Achterbahn (Bild 3)

Die choreographischen Formenrelationen verdeutlichen dies um ein Weiteres: Der unregelmäßig ausgewuchte Strömungsverlauf erzwingt förmlich eine hoch dynamische und gerichtete Beschleunigung, die einen rasenden Drift auf Dauer stellt. Die fluide Sinnrelation setzt so eine hegemoneale Wirkmächtigkeit der Beschleunigung frei, die als dynamischer Sog, wie bei einer Achterbahnenfahrt (vgl. Abb. 12, Bild 3), Wahlmöglichkeiten des Bewegungsverlaufes absorbiert. Denn das fluide Gefüge ist keine nodale Sinnordnung, insofern die Ströme keine Konnexionen zwischen Knoten sind, vielmehr einen rasenden Bewegungsverlauf tendenziell auf Dauer stellen.

Formenanalytische Strukturhypothese: Der fluide Bildungsalgorithmus präformiert ein sinnrelationales Selbst-Welt-Verhältnis als Absolutsetzung eines Drifts (vgl. Rosa 2005, S. 382; Rosa 2013, S. 259). Dominant sind erratische Erfahrungen in einem strömenden Hegemonialgefüge, denn: die rasende Beschleunigung generiert ein Dekontextuieren und Episodisch-Werden von Erfahrungen, die Erinnerungsspuren schrumpfen lassen (vgl. Rosa 2005, S. 385). Der Bildungsprozess ist entzeitlicht, insofern dieser nicht in der Trias von Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft erfahren wird, vielmehr werden Sinnrelationen höchst situativ im gegenwärtigen Moment kristallisiert und wieder aufgelöst: „Das Leben bewegt sich nirgendwo hin, es tritt letztlich mit hohem (Veränderungs-)Tempo auf der Stelle“ (vgl. ebd., S. 384). Paradoxe Weise eröffnet somit das fluide Hegemonialgefüge eine Wiederkehr statischer Lebensgefüge im neuen Gewand der Beschleunigung.

Heuristik zur Krisenbewältigung im Bildungsprozess: Individuierte Fallstrukturgesetzmäßigkeiten, die durch einen fluiden Formenalgorithmus gekennzeichnet sind, erfahren in sozialer Hinsicht eine „Erosion sozialer Beziehungen und (...) Unterminderung des sozialen Vertrauens“ (Rosa 2005, S. 382). Mit Bezug auf die zeitlich aufgespannte Krise in Bildungsprozessen geht aus der behaupteten Gegenwartszentrierung, die der fluide Bildungsalgorithmus präformiert, eine zeittheoretische Anfrage an die erziehungswissenschaftliche Gegenstandskonstruktion der Biographieforschung hervor. Denn fluide Bildungsalgorithmen spannen zeitliche Sinnrelationen nicht mehr in der Trias von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf. Vielmehr ist der Synthesierungszeitraum des Selbst-Welt-Verhältnisses einzig durch die Zirkulation der Zustände definiert, als eine „Durchgangsstelle dessen, was im Werden ist“ (Deleuze/Guattari 2002, S. 35).

6 Bildungsalgorithmen als Schlüsselbegriff einer Morphogenetischen Bildungstheorie

Bildungsalgorithmen bezeichnen Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeit als raumzeitliche Sinnformen von Bildungsprozessen. Sie konstituieren sich in der per-

formativ-leiblichen Bezugnahme auf Orte und Regionen, die universell als zeiträumliche Sinnordnungen ausgewiesen werden können, jedoch in ihrer kulturhistorischen Ausformung different sind. Gegenwärtig – so die Ausgangsthese – sind Orte und Regionen einer digitalisierten Urbanisierung unterworfen, die eine dynamische Gemengelage begründet: Als raumzeitliche Sinnordnungen können Orte und Regionen topologisch als Zentrum-Peripherie-Relation, Knoten-Netzwerk-Relation ausgeformt sein oder durch Beschleunigungsdynamiken zu transienten Sinnordnungen erstarren. Die rekonstruierten Bildungsalgorithmen schließen an diese Heuristik an. Denn sie zeigen eine empirische Evidenz auf, dass Orte und Regionen äußerst differente Bildungsalgorithmen präformieren können, die als sinnrelationierende Regelsysteme die Gestaltung von Selbst-Welt-Verhältnissen strukturieren. In den vorgestellten rekonstruktiven Explorationen konnten vorerst vier Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten erschlossen werden, die als Idealtypen homolog ausgeformter Bildungsalgorithmen auszuweisen sind (vgl. Abb. 13, Bilder 1 bis 4).

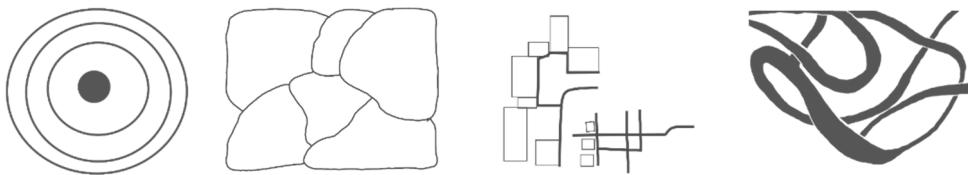


Abb. 13: Anschauungsprotokolle Idealtypen: Atomarer Bildungsalgorithmus (Bild 1), Additiver Bildungsalgorithmus (Bild 2), Modularer Bildungsalgorithmus (Bild 3), Fluider Bildungsalgorithmus (Bild 4)

Auch wenn zwischen den rekonstruierten atomaren, additiven, modularen und fluiden Bildungsalgorithmen sowie den zonalen, nodalen und transienten Sinnordnungen von Orten und Regionen (vgl. Abs. 2, in diesem Beitrag) Formenähnlichkeiten bestehen: Es wäre kurzsinnig daraus abzuleiten, dass Bildungsalgorithmen durch Orte und Regionen des Aufwachses determiniert werden! Wohl aber drängt der vorgelegte Beitrag auf, dieses Wechselseitverhältnis weiterführend systematisch in den Blick zu nehmen. Folgende Aufmerksamkeitsfokussierungen lassen sich hier anschließen:

1. Für die Fragen zur Konstitutions- und Transformationslogik von Formenalgorithmen individuierter Fallstrukturgesetzmäßigkeiten sind Rekonstruktionen jener raumzeitlichen Sinnordnungen von Orten und Regionen aufschlussreich, auf die sich in Bildungsprozessen bezogen wurde.
2. Gerade in Hinsicht auf die Rekonstruktion der Transformationslogik von Bildungsalgorithmen sind über die performativ-leibbezogene Gestaltung eines Selbst-Welt-Verhältnisses auch die darauf bezogene, exzentrische Positionalität von Interesse. Dies legt den Einbezug weiterführender narrativer Datenformate nahe.⁴
3. Die rekonstruktiven Explorationen bestärken zwar die Annahme, dass sich im Prozess des Aufwachses Bildungsalgorithmen in einer performativ-leiblichen Bezugnahme auf Orte und Regionen als raumzeitliche Sinnordnungen konstituieren, jedoch ist empirisch zu prüfen, wie deren Darstellung in Stegreifskizzen durch die aktuell ausgeformte Fall-
4. Hier schließt die wissenssoziologisch ausgerichtete Studie zu raumzeitlichen Orientierungsstrukturen von Gunter Weidenhaus (2015) an, die auf „Wandlungen gesellschaftlich relevanter Formen von Lebensgeschichtlichkeit“ (ebd., S. 103) verweist. Auf der Grundlage von narrativen Interviews werden drei Konstitutionsformen biographischer Geschichtlichkeit (vgl. ebd., S. 67) herausgearbeitet: der konzentrisch-lineare, der inselhaft-zyklische und der netzwerkartig-episodische Typ (vgl. ebd., S. 226f. als Überblick).

strukturgesetzlichkeit beeinflusst wird. Instruktiv könnte hier ein Vergleich von Stegreifskizzen sein, die sich auf Orte und Regionen des Aufwachsens und der gegenwärtigen biographischen Situation beziehen.

4. Weitere Rekonstruktionen könnten aufzeigen, inwiefern sich noch andere Idealtypen von Bildungsalgorithmen erschließen lassen, die durch eine Theoretisierung in eine Typologie zu überführen sind. Auf dieser Grundlage sind weitere Realtypen einzubeziehen, die Mischformen von Bildungsalgorithmen deutlich werden lassen. Diese dürften Aufschluss über Transformationspotenziale der vorgestellten Idealtypen geben.
5. Wie Bildungsalgorithmen die Bearbeitung von Handlungskrisen in Bildungsprozessen präformieren, wurde hier mit Fokus auf Sozialität und Zeitlichkeit lediglich thesenförmig abgeleitet und schlaglichtartig skizziert. Diese heuristischen Reflexionen sind in weiterführenden Rekonstruktionen durch Gestaltanalysen von Stegreifskizzen und Analysen darauf bezogener biographischer Narrationen, einer empirischen Bewährung auszusetzen.

Für weiterführende Studien ist demnach eine begründete Fallauswahl und die Triangulation mit weiteren Datenformaten entscheidend. Ein weites Forschungsfeld, das eine Typologie der Konstitutions- und Transformationslogik von Bildungsalgorithmen zur empirischen Fundierung einer Morphogenetischen Bildungstheorie in Aussicht stellt.

Literatur

- Arnheim, R. (1988): Die Macht der Mitte. Eine Kompositionslehre für die bildende Kunst. Köln.
- Augè, M. (2019): Nicht-Orte. München.
- Bauman, Z. (1999): Flüchtige Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a.M.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnerter Lebensräume. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prengel, A./Richter, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. München, S. 547–562.
- Böhme, J./Böder, T. (2020): Bildanalyse. Einführung in die bildrekonstruktive Forschungspraxis der Morphologischen Hermeneutik. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28622-4>
- Cassirer, E. (1994a): Philosophie der symbolischen Formen, Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt.
- Cassirer, E. (1994b): Philosophie der symbolischen Formen, Erster Teil: Die Sprache. Darmstadt.
- Cassirer, E. (1996): Einleitung. In: Leibniz, G.W.: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie. Teil 1. Hamburg, S. XV–CIII.
- Castells, M. (2017): Der Raum der Ströme. In: Castells, M. (Hrsg.): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Wiesbaden, S. 431–484. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11322-3_7
- Deleuze, G./Guattari, F. (2002): Tausend Plateaus. Berlin.
- Fischer, J. (2016): Exzentrische Positionalität. Studien zu Helmuth Plessner. Weilerswist. <https://doi.org/10.5771/9783845280967>
- Gebhardt, W./Hitzler, R. (Hrsg.) (2006): Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90377-4>
- Günzel, S. (2020): Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld. <https://doi.org/10.3619/8/9783838553603>
- Halbwachs, M. (2002): Soziale Morphologie. In: Egger, S. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften, Bd. 4. Konstanz.
- Hall, T. (1998): Urban geography. London.

- Kastl, J.M. (2021): Generalität des Körpers. Maurice Merleau-Ponty und das Problem der Struktur in den Sozialwissenschaften. Weilerswist. <https://doi.org/10.5771/9783748911333>
- Leibniz, G.W. (1996): Zur Analysis der Lage/De analysi situs. In: Leibniz, G.W.: *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie*. Teil 1. Hamburg, S. 49–55. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3744-6>
- Mead, G.H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110871470>
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt a.M./New York.
- Oevermann, U. (2001): Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In: Wagner, H.-J. (Hrsg.): *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist, S. 209–246.
- Oevermann, U. (2014): Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzmäßigkeit der ödipalen Triade und als Prozess der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In: Garz, D./Zizek, B. (Hrsg.): *Wie werden wir zu dem, was wir sind*. Wiesbaden, S. 15–69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03539-6_2
- Paetzold, H. (1997): Die symbolische Ordnung der Kultur. Ernst Cassirers Beitrag zu einer Theorie der Kulturentwicklung. In: Frede, D./Schmücker, R. (Hrsg.): *Ernst Cassirers Werk und Wirkung*. Darmstadt, S. 163–184.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/New York. <https://doi.org/10.1515/9783110845341>
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.
- Rosa, H. (2013): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik. Frankfurt a.M.
- Schäfer, G.E. (2019): Körpergeist oder Bildung des menschlichen Organismus. In: Brinkmann, M./Türsting, J./Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.): *Leib-Leiblichkeit-Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden, S. 93–119. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_6
- Schlechtriemen, T. (2014): Bilder des Sozialen. Das Netzwerk in der soziologischen Theorie. Paderborn. <https://doi.org/10.30965/9783846756263>
- Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.
- Schwemmer, O. (2011): Das Ereignis der Form. Zur Analyse des sprachlichen Denkens. München. <https://doi.org/10.30965/9783846750957>
- Schwemmer, O. (2014): Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung. München.
- Stalder, F. (2021): Kultur der Digitalität. Frankfurt a.M.
- Virilio, P. (2008): Rasender Stillstand. Berlin.
- Wagner, H.-J. (2001): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist.
- Weidenhaus, G. (2015): Soziale Raumzeit. Berlin.
- Welsch, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftskritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Wiesing, L. (2008): Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Frankfurt a.M./New York.
- Zizek, B. (2012): Probleme und Formationen des modernen Subjekts. Zu einer Theorie universaler Bezogenheit. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19279-6>

Abbildungsnachweise

- Abb. 3, Bild 3: Atom-Modell (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://www.istockphoto.com/de/vektor/infografik-des-elements-des-goldes-gm1011979448-272643603>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022
- Abb. 4, Bild 3: Sonnenstrahlen (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://weather.com/deDE/wissen/astronomie/news/2020-07-16-kraftwerk-im-all-wie-die-sonne-funktioniert>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022
- Abb. 6, Bild 3: Patchwork-Decke (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://www.gettyimages.de/detail/foto/colorful-textile-handmade-in-rajasthan-india-lizenzfreies-bild/115860773?adppopup=true>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022
- Abb. 7, Bild 3: Wassertropfen (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/regenwetter-pool-regenwetter-5213306/>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022
- Abb. 10, Bild 1: Schaltplan (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://www.schwalbennest.de/simson/thread/97292-spannung-spule-kr51-2>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022; Bild 2: Metroplan (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://www.travelchinaguide.com/cityguides/shanghai/transportation/metrosubway-map.htm>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022; Bild 3: WWW-Hyperstruktur (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://pixabay.com/de/illustrations/symbol-netzwerke-internet-sozial-2515316/>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022
- Abb. 12, Bild 3: Achterbahn (bearbeitete Darstellung). Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/duisburg-tiger-and-turtle-ruhrgebiet-4158911/>, zuletzt abgerufen am 04.10.2022

Umgang mit Differenzsetzungen in Forschungen zu ländlichen Räumen

Claudia Kühn, Julia Franz & Annette Scheunpflug

Zusammenfassung: Mit diesem Beitrag zum Umgang mit Differenzsetzungen in der Forschung zu ländlichen Räumen wird die Frage verfolgt, wie mit Stadt-Land-Differenzsetzungen in raumbezogener qualitativer Empirie umgegangen werden kann. Ausgehend von der Thematisierung von Stadt-Land-Differenzen in Forschungsdiskursen wird exemplarisch anhand einer Studie zur informellen Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen in ländlichen Räumen reflektiert, wie Stadt-Land-Differenzsetzungen in der Konzeption und Durchführung qualitativer Forschungsdesigns relevant werden. Darauf aufbauend werden Beobachtungen aus dem Forschungsprozess – vom Feldzugang bis zur dokumentarischen Auswertung – beschrieben und methodisch im Hinblick auf den Umgang mit Stadt-Land-Differenzsetzungen reflektiert. Deutlich wird, dass Forschungen zu ländlichen Räumen vor der methodischen Herausforderung stehen, mit eigenen und fremden Stadt-Land-Differenzsetzungen reflexiv umzugehen sowie unterschiedlichen Wissensformen zum Ländlichen Rechnung zu tragen. Reflexionsinstrumente der qualitativ-rekonstruktiven Forschung besitzen besonderes Potenzial, um für die Reproduktion Diskurs prägender Vorstellungen von Stadt-Land-Unterschieden zu sensibilisieren. Insbesondere die dokumentarische Methode ermöglicht es mit der Unterscheidung kommunikativer und konjunktiver Wissensformen, kommunikatives Wissen zu Stadt-Land-Differenzen nicht zu reproduzieren, sondern durch die Kontrastierung mit konjunktivem Wissen dem Alltagshandeln und Lebenswelten ländlicher Räume auf die Spur zu kommen.

Schlagwörter: Forschungen zu ländlichen Räumen, Land und Stadt, Differenz, methodische Herausforderungen; Dokumentarische Methode

Dealing with differentiation research on rural studies

Abstract: This contribution on dealing with differentiations in research on rural areas, pursues the question of how urban-rural differences can be dealt with in spatial qualitative research. Starting from the thematization of urban-rural differences in research discourses, a study on informal negotiation and transmission of everyday cultural knowledge in rural areas will be used as an example to reflect on how urban-rural differences become relevant in the conception and implementation of qualitative research designs. Based on this, observations from the research process – from the field access to the reconstructive documentary analysis – are described and reflected methodologically with regard to dealing with urban-rural differences. The result shows that research on rural areas faces the methodological challenge of reflexively dealing with own and foreign urban-rural differentiations and that different forms of knowledge about the rural are relevant. Reflective instruments of qualitative-reconstructive research have potential to sensitize for discourse-forming urban-rural differences. In particular, the documentary method, with its distinction between communicative and conjunctive forms of knowledge, makes it possible not to reproduce urban-rural differences, but rather, by contrasting them with conjunctive knowledge, to trace the everyday actions and life environments of rural areas.

Keywords: Research on rural areas, rural and urban, difference, methodological challenge, documentary method

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit ländlichen Räumen oder Regionen gewinnt in Praxis- und Forschungsdiskursen zunehmend an Bedeutung. Ausgehend von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen – wie zum Beispiel demographischen Veränderungen – wird der Blick verstärkt auf ländliche Räume gerichtet. Hier wird beispielsweise diskutiert, wie insbesondere sogenannte strukturschwache ländliche Räume gestärkt werden und welchen Beitrag lokale Regionalentwicklungsprojekte dazu leisten können. Damit verknüpft sind auch eine Reihe von Förderlinien zur Erforschung ländlicher Räume, die u.a. an der Frage ansetzen, welche Potenziale für Bildung, kulturelle Aktivitäten (z.B. BMBF 2019) oder Digitalisierungsprozesse in ländlichen Räumen (z.B. BLE 2018) vorhanden sind, wie Vernetzungen und Kooperationen zwischen lokalen Akteur*innen aussehen oder wie Strukturen ehrenamtlichen Engagements (z.B. BLE 2019) aufgebaut sind. Dabei wird beispielsweise davon ausgegangen, dass Städte und strukturstarke Regionen „über eine größere Dichte an Kulturinstitutionen verfügen“ und umfassender erforscht sind als ländliche und periphere Regionen (vgl. BMBF 2019) und dass vor diesem Hintergrund geförderte Forschungsvorhaben zu einer „langfristig erfolgreiche(n) kulturelle(n) Bildungsarbeit in ländlichen Räumen“ (Kolleck/Büdel 2020) beitragen sollen.

Gemeinsam ist vielen Diskursen in Forschung und Praxis, dass sie – implizit oder explizit – auf einer Differenzsetzung von Stadt und Land aufbauen und urbane Räume ruralen gegenübergestellt werden (vgl. Kap. 2). Solche Stadt-Land-Differenzsetzungen sind in politischen, wissenschaftlichen und alltäglichen Diskursen wirkmächtig (z.B. Derrida 1972), schließlich wird beispielsweise der strukturschwache ländliche Raum erst im Kontrast zur Strukturstärke von Städten sichtbar, ebenso wie eine dichte und „graue“ Besiedlung von Städten in Kontrast zu „grünen“ und weitläufigeren ländlichen Siedlungsstrukturen erkennbar wird. Bei der Differenzsetzung von Stadt und Land scheint es sich um ein relativ stabiles Denkmuster zu handeln, das auch Forschungen in und zu ländlichen Räumen prägen kann.

Wenn es nun darum geht, in Forschungen Strukturen, Haltungen und Besonderheiten von ländlichen Räumen zu erfassen, die über die Reproduktion von Diskurs prägenden Stadt-Land-Differenzsetzungen hinausgehen, bedarf es methodologischer und methodischer Reflexionsmechanismen. Insbesondere in qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekten, in denen es darum geht, implizite und handlungsleitende Orientierungen von Bewohner*innen und Akteur*innen zu ihren Lebensweisen, Lern- und Bildungsprozessen oder ehrenamtlichen Aktivitäten in ländlichen Räumen zu erfassen, erscheint es von großer Bedeutung, sensibel und reflexiv mit Differenzsetzungen von Stadt und Land umzugehen. Schließlich geht es in solchen Forschungen in der Regel nicht um die Kontrastierung von Stadt und Land, sondern um die Besonderheiten des Erlebens lokal und regional geprägter Lebenswelten, die von den Befragten selbst relevant gesetzt werden (sollen).

An dieser Stelle setzt unser Beitrag zum Umgang mit Differenzsetzungen in Forschungen zu ländlichen Räumen an. In einem eigenen Forschungsprojekt ging es darum, zu untersuchen, wie in zwei ländlichen Gemeinden alltagskulturelles Wissen (Traditionen, Fertigkeiten, Dialekt, Sagen etc.) informell in unterschiedlichen intergenerationalen Gruppen (Familie, Vereine, Nachbarschaften etc.) ausgehandelt und weitergegeben wird (vgl. Kühn/Franz/Scheunpflug 2022). Dazu wurden Gruppendiskussionen mit entsprechenden Personengrup-

pen durchgeführt und mithilfe der dokumentarischen Methode qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet (vgl. Kap. 3). Im gesamten Forschungsprozess wurde dabei der Versuch unternommen, methodisch kontrolliert mit Differenzsetzungen von Stadt und Land umzugehen – einerseits, um diese nicht selbst als Forschende in Erhebungs- und Auswertungssituationen hinein zu tragen und andererseits, um deren Thematisierung seitens der befragten Bewohner*innen und Akteur*innen sensibel zu reflektieren. Vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen wird in diesem Beitrag exemplarisch die Frage bearbeitet, wie methodisch-kontrolliert mit Diskurs prägenden Differenzsetzungen von Stadt und Land in Forschungen zu ländlichen Räumen umgegangen werden kann, um Wissensbestände zu ländlich geprägten Lebenswelten aus Sicht der dort lebenden Menschen offen zu erfassen.

Dazu wird in einem ersten Schritt ein systematischer Blick auf aktuelle Forschungs- und Theoriedebatten zu Ländlichkeit und ländlichen Räumen geworfen, um danach zu fragen, welche Umgangsweisen mit Differenzsetzungen von Stadt und Land dort bereits thematisiert werden (2). In einem zweiten Schritt wird unser Forschungsdesign genauer beschrieben und reflektiert, an welchen Stellen Stadt-Land-Differenzen zum Tragen kommen, bevor im dritten Schritt Reflexionen zum Umgang mit Differenzsetzungen im Forschungsprozess entfaltet werden (3). Dabei werden wir zunächst auf unser Vorgehen hinsichtlich des Feldzugangs eingehen und in einem zweiten Schritt auf den Umgang mit Differenzsetzungen im konkreten qualitativen Auswertungsverfahren (4). Abschließend werden wir in einem kurzen Fazit die Bedeutung solcher Reflexionsprozesse für qualitative Forschungen in ländlichen Räumen in den Blick nehmen (5).

2 Umgang mit Stadt-Land-Differenzsetzungen im Forschungsdiskurs

Um die Frage nach einem methodischen Umgang mit Stadt-Land-Differenzsetzungen in Forschungen systematisch zu bearbeiten, erscheint es zunächst wichtig, den Blick darauf zu richten, wie das Verhältnis von Stadt und Land in aktuellen Forschungsdiskursen zu Ländlichkeit und ländlichen Räumen thematisiert wird. Dabei können drei raumtheoretische Diskurslinien unterschieden werden, auf die im Folgenden schlaglichtartig eingegangen wird: Stadt-Land-Differenzen werden in Diskursen zur Klassifikation ländlicher Räume, zu territorialen Ungleichheiten urbaner und peripherer Räume und zu Konstruktionslinien von Ländlichkeit thematisiert.

2.1 Klassifikation ländlicher Räume: Typologien im Stadt-Land-Kontinuum

In einer ersten Diskurslinie geht es um die Klassifikation ländlicher Räume. Im Kontext der Raumplanung und -forschung wurden Kriterien geleitet Klassifikationen und Typologien erarbeitet, die auf raumstrukturellen und sozioökonomischen Merkmalen von Regionen beruhen. Vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumplanung werden beispielsweise Kreistypen klassifiziert, mit denen ländliche und städtische Räume entlang von Zentralität und Peripherie unterschieden werden (BBSR 2018). Durch die gewählten Kriterien werden hier „Informationen über Unterschiede und Entwicklungstrends“ bereitgestellt, durch die eine „Stadt-Land-Dichotomie“ (Küpper/Milbert 2020, S. 90f.) (re)produziert werde. Andere An-

sätze zielen darauf ab, solche Dichotomien zu vermeiden und ein Kontinuum zwischen Stadt und Land sichtbar zu machen. So orientieren sich beispielsweise die Typen ländlicher Räume des Thünen-Instituts an siedlungsstrukturellen und sozioökonomischen Aspekten, um die „Vielfalt ländlicher Räume besser ab(zubilden) als reine Stadt-Land-Unterscheidungen oder eindimensionale Typisierungen“ (Küpper 2020, S. 7). Mit Klassifizierungsansätzen werden damit differierende Kriterien zur Bestimmung ländlicher und städtischer Räume eingesetzt, was auch dazu führt, dass der Grad an Ländlichkeit einer Region je nach Ansatz unterschiedlich ausfallen kann.

Im Hinblick auf den Umgang mit Differenzsetzungen zeigt die Diskurslinie der Klassifikationen, dass hier Dichotomien zwischen Stadt und Land gesetzt werden und dass diese Setzungen durch eine stärkere Orientierung an einem Stadt-Land-Kontinuum weiterentwickelt werden, um die Vielfalt ländlicher Räume sichtbarer zu machen (vgl. Redepenning 2022, S. 74; Küpper/Milbert 2020, S. 88). Gleichwohl erscheinen Differenzsetzungen in Kriterien geleiteten Ansätzen kaum vermeidbar und es gilt diese im Kontext von Forschungen in ländlichen Räumen explizit zu reflektieren, insbesondere, weil sich Förderlinien oft auf diese Klassifikationen stützen und ländliche periphere Untersuchungsregionen fokussieren (z.B. BMBF 2019).

2.2 Territoriale Ungleichheit: Lebensverhältnisse peripherer und zentraler Regionen

In einer zweiten Diskurslinie werden territoriale Ungleichheiten fokussiert. Dabei wird neben dem Besiedlungskriterium das der Lage hinzugezogen und eine Relation von peripheren und zentralen Regionen thematisiert, bei denen Ungleichheiten zu Ungunsten peripherer Regionen in den Mittelpunkt rücken, die tendenziell als strukturschwach charakterisiert werden (vgl. Küpper/Steinführer 2017, S. 45). Periphere Regionen werden dabei teilweise als „Raum ohne Zukunft“ beschrieben (vgl. Hefner/Redepenning/Dudek 2018, S. 108) und mit Aspekten der Abkopplung von Agglomerationsräumen, Abwanderung, Abhängigkeit und Stigmatisierung verbunden (z.B. Kühn/Weck 2013). Damit wird eine defizitäre Perspektive auf ländliche Räume impliziert, die sich auch in Diskussionen zur Teilhabe an (kulturellen) Bildungsangeboten entlang regionaler Disparitäten widerspiegelt (vgl. Kegler 2018) und mit Themen wie Bildungsungleichheit, Kulturarmut und Nachwuchsproblemen assoziiert wird (z.B. BMVBS/Berlin-Institut 2019). In diesem Diskursstrang wird gleichzeitig aber auch dieser defizitäre Blick kritisch reflektiert und für zukunftsoffene Sichtweisen auf territoriale Gerechtigkeit plädiert. Es ginge dann um eine Vorstellung von räumlicher Gerechtigkeit, „die Differenz als gleichberechtigt anerkennt und Verschiedenartiges zulässt“ (Barlösius/Neu 2007, S. 91).

Mit Blick auf den Umgang mit Differenzsetzungen in Forschungen zu ländlichen Räumen lässt sich zusammenfassen, dass im Diskurs zur territorialen Ungleichheit Stadt-Land-Differenzen in Form einer Differenzierung struktursterker Zentren und strukturschwacher Peripherien reproduziert werden und um eine Überwindung der damit verbundenen defizitären Sicht auf ländliche Räume gerungen wird. Dieser Diskurs sensibilisiert in der Beforschung ländlicher Räume auch dafür, in entsprechenden Forschungen Ländlichkeit nicht per se mit unterschiedlichen Formen von Strukturschwäche in Relation zu setzen.

2.3 Sozialkonstruktivistische Ansätze zur Konstruktion von Ländlichkeit

Mit sozialkonstruktivistischen Ansätzen wird danach gefragt, in welchen Formen ein Gegenstand – wie Ländlichkeit (z.B. Halfacree 1993) – beobachtet werden kann und welche Konstruktionen damit in Wissenschaft und Politik (z.B. Langer 2019) sowie Kunst und Alltag semantisch verbunden werden (z.B. Marzalek/Nell/Weiland 2018; Nell/Weiland 2014). Gegenstand sind Repräsentationen und Bilder des Ländlichen, die in der alltäglichen Kommunikation und dem alltäglichen Handeln ausgehandelt werden (vgl. Redepenning 2022, S. 76). Es werden in diesen Diskursbeiträgen beispielsweise ambivalente Bilder reflektiert, mit denen das Ländliche naturbezogen aufgewertet (z.B. Baumann 2018) oder „als noch nicht urban und somit rückständig abgewertet“ (Küpper 2020, S. 4; Murdoch et al. 2003) wird. In dieser Diskurslinie wird Ländlichkeit „als kulturelle und bedeutungsvolle Konstruktion und Bedeutungsgröße innerhalb einer urbanisierten Welt“ (Langer 2019, S. 304) reflektiert, die „häufig in Bezug auf Industrialisierung-, Urbanisierungs- und Globalisierungsprozesse gesetzt und (re)interpretiert“ (ebd.) wird. Anknüpfend daran wird in der kritischen Landforschung untersucht, welche Bedeutung entsprechende Konstruktionen von Ländlichkeit in Regionalplanung und Wissenschaft haben (z.B. Maschke/Mießner/Naumann 2020) und dafür plädiert, „sich konzeptionell und raumtheoretisch in wandelnden Raumzusammenhängen zwischen Stadt und Land neu zu orientieren und zu verorten, Perspektivenverschiebungen in eingefahrenen Wahrnehmungsmustern zu erzeugen und so wiederum Räume jenseits der gefestigten Bilder der europäischen Stadt einerseits bzw. der traditionellen ländlichen Kulturlandschaften andererseits in das Blickfeld“ (Langner 2019, S. 310) zu rücken.

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass in dieser Diskurslinie der Umgang mit Konstruktionen und Bildern der Ländlichkeit sowie implizierten Stadt-Land-Differenzsetzungen kritisch reflektiert wird. Anders als in den anderen Diskurslinien wird hier auch explizit die Rolle der (qualitativen) Forschung betont, durch die es möglich werde, den Alltag der Menschen, die in ländlichen Räumen leben, in den Blick zu nehmen, um sich der konkreten ländlichen Lokalität anzunähern (z.B. Halfacree 2007) und alltägliche Aushandlungen von Stadt und Land (z.B. Schmidt-Lauber/Wolfmayr 2020) zu fokussieren. Insofern macht dieser Diskursstrang explizit darauf aufmerksam, die Konstruktionen und Differenzensetzungen im Kontext von Erforschungen des ländlichen Raums methodisch kontrolliert zu bearbeiten.

Die Konzepte ländlicher Räume und Ländlichkeit verweisen also auf eine Ordnung gesellschaftlicher Räumlichkeit, für die das Städtische als Bezugspunkt zentral ist, aber unterschiedlich reflektiert wird: In klassifikatorischen Ansätzen wird die Vielfalt ländlicher Räume als Stadt-Land-Dichotomie oder Stadt-Land-Kontinuum abgebildet. Kritisch gelangen Differenzsetzungen in Konzepten zur Peripherisierung in den Blick. Hier werden Implikationen diskutiert, die durch die Konstruktion peripherer und zentraler Regionen produziert werden. Sozialkonstruktivistische Ansätze setzen sich mit Konstruktionen des Ländlichen in Wissenschaft und Alltag dezidiert auseinander. Sie reflektieren Differenzsetzungen in theoretisch-konzeptionellen Überlegungen und beinhalten das Potenzial, Konstruktionen des Ländlichen zu hinterfragen.

Die Frage, wie mit den Konstruktionen und Bildern des Ländlichen sowie implizierten Stadt-Land-Differenzen in empirischen Forschungen zu ländlichen Räumen methodisch umgegangen werden kann, wird allerdings in keinem der Diskurse systematisch bearbeitet. An diesem Desiderat setzt der Beitrag an und versucht für methodische Herausforderungen des Umgangs mit Stadt-Land-Differenzsetzungen systematisch zu sensibilisieren: Forschung zu ländlichen Räumen steht in unseren Augen vor der methodischen Herausforderung, Diffe-

renzsetzungen von Stadt und Land und Konstruktionen von Ländlichkeit im gesamten Forschungsprozess zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden exemplarisch anhand der eingangs skizzierten Studie zur informellen Aushandlung und Weitergabe von kulturellen Alltagswissen in ländlichen Räumen reflektiert, auf welchen Ebenen sich Stadt-Land-Differenzsetzungen in der Studie niederschlagen und wie mit diesen im Forschungsprozess methodisch umgegangen wurde. Dazu wird zunächst der methodologisch-methodische Kontext der Studie vorgestellt.

3 Methodologisch-methodischer Kontext: Zur informellen Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen in ländlichen Räumen

Die Forschungsfrage, wie in informellen Gruppen in ländlichen Gemeinden alltagskulturelles Wissen ausgehandelt und weitergegeben wird, wurde im Kontext eines BMBF geförderten Forschungsprojekts¹ bearbeitet, für das ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign entwickelt wurde, bei dem in zwei ländlichen Gemeinden Gruppendiskussionen erhoben und mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Im Folgenden wird die Auswahl der Gemeinden, die Erhebungsmethode, die Zusammenstellung des konkreten Samples und die Auswertungsmethode systematisch vorgestellt und mit Blick auf die Bedeutung von Stadt-Land-Differenzsetzungen reflektiert.

3.1 Auswahl zweier Gemeinden in ländlichen, sehr peripheren Regionen

Die Auswahl der Gemeinden erfolgte bereits im Rahmen der Antragstellung des Projekts. In der Bekanntgabe der Förderlinie wurde die Bedingung formuliert, dass sich Forschungsprojekte Gemeinden und Regionen widmen sollten, die nach dem Raumordnungsbericht als ländlich (BBSR 2018, S. 10) und sehr peripher (ebd., S. 36) klassifiziert sind. Vor diesem Hintergrund wurde sich in der Antragstellung für zwei diesen Kriterien entsprechenden Gemeinden in Bayern entschieden. Bereits in dieser Phase der Entwicklung des Forschungsprojektes wurden damit Stadt-Land-Differenzsetzungen virulent und führten zu Reflexionsprozessen, bei denen beispielsweise die Kriterien des BBSR eher kritisch reflektiert wurden oder diskutiert wurde, inwiefern periphere Räume in Bayern mit denen in anderen Bundesländern vergleichbar erscheinen und die Vielfalt ländlicher Räume abbilden. Gleichzeitig wurde in der gemeinsamen Kommunikation im Forschungsteam darauf geachtet, die implizit defizitäre Sichtweise auf die ausgewählten Gemeinden zu explizieren und in der Entwicklung der Erhebungsinstrumente oder beim Feldzugang zu berücksichtigen.

1 Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das das Forschungsprojekt „Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity“ (TraVI), Teilprojekt „Intergenerationelle Tradierungsprozesse von Formen kultureller Bildung“ (ITkuBi) im Rahmen der Förderrichtlinie „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen“ unter dem Förderzeichen 01JKL1901 von Dezember 2019 bis April 2023 gefördert hat.

3.2 Erhebung: Gruppendiskussionen als Zugang zum (Alltags-)Wissen

Für die Untersuchung der informellen Aushandlung und Weitergabe von kulturellem Alltagswissen wurde sich für die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion entschieden (z.B. Loos/Schäffer 2001). Mit diesem Erhebungsverfahren können Kommunikationsprozesse angeregt werden, „die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (ebd., S. 13)². Dementsprechend wird eine Gruppendiskussion durch einen zentralen Gesprächsimpuls initiiert, worauf die befragte Gruppe möglichst selbstläufig untereinander diskutiert. In einer sogenannten immanenten Phase einer Gruppendiskussion werden dementsprechend auch nur weitere Rückfragen gestellt, die sich darauf beziehen, was in der Gruppe schon thematisiert wurde. Im Anschluss daran erfolgt eine sogenannte exmanente Phase, bei der Forschende Rückfragen zu weiteren Themen stellen können, die noch nicht selbst angesprochen wurden, die aber für das jeweilige Forschungsinteresse – in unserem Fall die Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen – bedeutsam sind (vgl. zum Ablauf und zur Leitung von Gruppendiskussionen Bohnsack 2013, S.380–382).

In der Formulierung des offenen Erzählimpuls wurde darauf abgezielt, ein selbstläufiges Gespräch der Teilnehmenden zu initiieren, um Formen der Wissensweitergabe zu erfassen: Uns ging es darum, das Erzähl- und Austauschpotenzial der Teilnehmenden anzuregen, indem wir Möglichkeit zur Eigenstrukturierung relevanter Erfahrungen im Gemeindeleben geben. Dabei wurde zum einen versucht, den Impuls möglichst vage zu halten (vgl. ebd., S. 381) und das Gespräch auf das alltägliche Zusammenleben zu lenken, um darüber Einblicke in den Austausch von Wissen zu erhalten. Zum anderen wurde explizit vermieden, die Gruppenmitglieder als Bewohner*innen einer ländlichen peripheren Gemeinde zu adressieren. Um keine Stadt-Land-Differenzen in die Gruppendiskussion selbst einzubringen, wurde sich in der Formulierung deshalb unspezifisch auf das „Leben hier“ bezogen und folgender Eingangsimpuls formuliert:

„Mich interessiert das Zusammenleben bei ihnen und was es konkret für Sie ausmacht. Es wäre schön, wenn Sie sich zunächst einmal darüber austauschen, was das Leben hier für Sie ausmacht. Was macht man so zusammen und was bedeutet das für Sie?“

Die im Vorfeld entwickelten Impulse für die immanenten und exmanenten Phasen der Gruppendiskussionen zielten darauf ab, die Gruppen zu detaillierten Beschreibungen und Erzählungen ihres Erlebens anzuregen (vgl. ebd., S. 381f.), um Aufschluss zu erhalten, zu welchen Gelegenheiten sie im Alltag zusammenkommen, was sie in Vereinen oder Familien gemeinsam tun, was ihnen dabei wichtig erscheint und welche Rolle dabei generationsübergreifende Lernprozesse spielen. Auch hier wurden explizite Stadt-Land-Differenzsetzungen und Adressierung vermieden.

2 Methodologisch betrachtet eröffnen sie Zugang zu „einer kollektiven Erlebnisschichtung in einem gemeinschaftlichen Lebensraum, als auch (...) zu ‚übergemeinschaftlichen‘ konjunktiven Entstehungszusammenhängen kollektiver Orientierungen“ (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009, S. 103; vgl. auch Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006).

3.3 Theoretical Sampling: Zusammenstellung von Realgruppen des Gemeindelebens

In der konkreten Zusammenstellung des Samples der Studie wurde sich am Prozess des Theoretical Sampling (vgl. Glaser/Strauss 1996) orientiert. In einem ersten Schritt wurde reflektiert, in welchen konkreten intergenerationellen Kontexten sich die Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen vollzieht. In einem zweiten Schritt wurden dann entsprechende Gruppen durch Schlüsselpersonen des Gemeindelebens zusammengestellt, in denen sich die Personen aus dem Familienleben (z.B. Eltern, Kinder), der Nachbarschaft (z.B. Ladeninhaber*innen), der Lokalpolitik (Gemeinderat) und dem Vereinsleben kennen (Vorstände, Vereinsaktive und -passive).

Konkret konnten – aufgrund der Corona-Pandemie (siehe 4.1) – vier zeitintensive Gruppendiskussionen (sowie ein Interview mit dem Ortsheimatpfleger)³, mit jeweils vier bis sieben Personen aus beiden Gemeinden geführt werden (Umfang von ca. 1.000 Minuten, also mehr als 16 Stunden), die im Folgenden kurz charakterisiert werden:

- An der ersten Gruppendiskussion („Engagierte Vorstände“) waren sieben Gemeinde- und Familienmitglieder verschiedenen Geschlechts im Alter von 26 bis 70 Jahren beteiligt, die sich in der Gemeinde vielfältig engagieren (z.B. Gemeinderat, Sport-, Schützen-, Garten- und Feuerwehrverein, Förderverein Kindergarten, Blasmusik, Kirche, Ladenbesitzer, Fest-Fotografie) und einheimisch oder zugezogen sind.
- Die zweite Gruppendiskussion („Naturverbundene“) wurde mit einheimischen und zugezogenen Personen im Alter von 50 bis 75 Jahren geführt: Neben einem Sport und Natur affinen Ehepaar des Vereinslebens (Gartenbau, Wintersport; Gemeinderat) waren zwei Frauen aus Nachbarschaft und (Pfarr-)Gemeinderat beteiligt.
- Fünf einheimische, zu- oder weggezogene Männer einer lokalen Blasmusikgruppe bilden die dritte Gruppe („Blasmusik“): Vertreten sind Familienmitglieder, Vorstand, Gründungsmitglied, Dirigent sowie aktiv Mitspielende im Alter von 20 bis 70 Jahren.
- Um mehr über die Perspektive der (einheimischen oder zu- und weggezogenen) Jüngeren zu erfahren, wurden in der vierten Diskussion („Junge Engagierte“) drei männliche und zwei weibliche Erwachsene zwischen 24 bis 31 Jahren angeregt, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen (z.B. Theater, Feuerwehr, Burschenverein, Feste, Fasching, Wintersport, Familienleben).

3.4 Auswertung: Dokumentarische Methode als Zugang zu Wissensformen

Da im Forschungsprojekt darauf abgezielt wurde, zu rekonstruieren, woran sich die Befragten hinsichtlich der Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen orientieren, wurde sich für die Auswertung der Gruppendiskussionen nach der dokumentarischen Methode entschieden (z.B. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007; Bohnsack/Przyborsky/Schäffer 2006). Basierend auf der Differenzierung zwischen theoretischem Wissen, das sich auf klar kommunizierbare Einstellungen und Normen bezieht (kommunikatives Wissen) und

³ Das Interview mit dem Ortsheimatpfleger hat für dessen Erfahrungen mit der Weitergabe von Kultur in der Gemeinde sensibilisiert.

atheoretischem Wissen, mit dem implizite, erfahrungsbasierte und habitualisierte Wissensbestände (konjunktives Wissen) beschrieben werden (vgl. Mannheim 1980), werden mit der dokumentarischen Methode implizite Orientierungen, die das praktische Handeln anleiten, rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2007, S. 11–16). Dabei wird in der formulierenden Interpretation das Datenmaterial daraufhin analysiert, was explizit von der Gruppe thematisiert wird (vgl. Bohnsack 2014, S. 136f.). In der anschließenden reflektierenden Interpretation werden konjunkutive Orientierungsmuster anhand der Art und Weise, wie über ein Thema gesprochen wird, rekonstruiert (ebd., S. 137–141). Insbesondere das komparative Auswertungsprinzip ermöglicht es, die Orientierungen der Gruppen gezielt miteinander zu relationieren (ebd., S. 143–145). Entsprechend der Standards nicht-standardisierter Forschungsprozesse (vgl. Bohnsack 2005) wurden die formulierenden und reflektierenden Interpretationen regelmäßig in einer Interpretationsgruppe diskutiert und validiert. Gerade in diesen Austauschprozessen zu konkreten Interpretationen wurden immer wieder eigene und fremde Differenzsetzungen von Stadt und Land zum Thema, wie auch die subjektiven Beobachtungsstandpunkte der Mitglieder der Interpretationsgruppe sichtbar. Zudem wurde bereits deutlich, dass sich die Befragten selbst auf unterschiedliche Stadt-Land-Differenzsetzungen in den Gruppendiskussionen beziehen und dabei sowohl kommunikative als auch konjunkutive Wissensbestände nutzen.⁴

Zusammenfassend zeigt sich, dass in der methodischen Konzeption und Durchführung der Studie zunächst sorgfältig darauf geachtet wurde, implizite Stadt-Land-Differenzsetzungen sensibel zu reflektieren und dort, wo es möglich war, zu vermeiden. Gleichwohl konnten im konkreten Forschungsprozess einige interessante Beobachtungen zum Umgang mit Differenzsetzungen im rekonstruktiven Forschungsprozess angestellt werden, die folgend im Mittelpunkt stehen.

4 Umgang mit Differenzsetzungen im (rekonstruktiven) Forschungsprozess

In der konkreten Durchführung der Studie zur informellen Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen in ländlichen Gemeinden wurde das Forschungsteam an unterschiedlichen Stellen mit eigenen und fremden Differenzsetzungen von Stadt und Land konfrontiert, mit denen im Forschungsprozess reflexiv umgegangen werden musste. Es ist davon auszugehen, dass solche Beobachtungen in Forschungsprojekten häufig gemacht werden; aber sie werden selten expliziert oder für den Forschungsdiskurs zu ländlichen Räumen systematisch aufbereitet. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zwei unterschiedliche Forschungsbeobachtungen thematisiert und systematisch reflektiert. Zum einen wurden bei der Erschließung des Feldzugangs Stadt-Land-Differenzsetzungen auf unterschiedlichen Ebenen relevant (4.1). Zum anderen zeigt sich in der rekonstruktiven Interpretation, dass die befragten Gruppen selbst positiv wie negativ konnotierte Stadt-Land-Differenzen thematisieren und dass in der Analyse dieser Passagen der methodischen Möglichkeit zwischen kom-

4 In den auf den konkreten Interpretationen abstrahierten Verdichtungen konnten drei Orientierungsmuster rekonstruiert werden, entlang derer sich die Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen vollzieht: unidirektionale Weitergabe von kulturellem Wissen in der Generationenfolge, der beiläufige Austausch über Kulturtraditionen bei Festen und der Austausch kulturellen Wissens als gemeinsame Praxis (vgl. Kühn/Franz/Scheunpflug 2022).

munikativen und konjunktiven Wissensformen zu unterscheiden, eine bedeutsame Rolle zu kommt (4.2).

4.1 Differenzsetzungen im Feldzugang reflektieren

In der Annäherung an die beiden ländlichen Gemeinden wurden in qualitativen oder ethnografisch orientierten Forschungen gängigen Phasen des Feldzugangs (z.B. Wolff 2013) Stadt-Land-Differenzsetzungen sichtbar, die folgend skizziert werden: Differenzsetzungen konnten wir in den Selbstpräsentationen der Gemeinden auf ihren Websites, die wir für die Erstellung von Ortsportraits genutzt haben, ebenso beobachten, wie bei der Reflexion unserer ersten Ortsbegehungen beider Gemeinden oder den Vorgesprächen und der auf Schlüsselpersonen basierenden Zusammenstellung von Gruppen.

4.1.1 Beobachtung von Differenzsetzungen in der Selbstpräsentation der Gemeinden

Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde sich den Untersuchungsregionen angenähert. Es wurden auf statistischen Daten beruhende Sozialraumanalysen zu strukturellen Aspekten angefertigt (z.B. geografische Lage, Landkreis, Bevölkerung, vegetative Raumstruktur, Infrastruktur, Gemeindepolitik, Wirtschaft, Tourismus). Danach wurden die Websites der Untersuchungsregionen inhaltsanalytisch untersucht (vgl. Mayring 2015), um Einblick in das präsentierte Selbstverständnis der Gemeinden im Internet zu erhalten. Dabei konnten unterschiedliche kultur- und raumbezogene Differenzsetzungen in den Selbstbeschreibungen beobachtet werden: Eine Gemeinde präsentiert sich – räumlich öffnend – als übergeordneter infrastruktureller Bildungsraum: Auf der Website wird ein moderner, gesundheitsfördernder Ort in einer gastfreundlichen Tourismusregion beschrieben (z.B. Fokus Wander-, Winter- und Radsport), der über vielfältige Zugänge zu formalisierten und hochkulturellen Infrastrukturen verfügt (z.B. Wildpark, professioneller Sport, Verlinkungen in eine überregionale Angebotsstruktur) und sich dazu explizit auf umliegende Städte und Tourismusattraktionen einer Erlebnisregion bezieht. Die andere Untersuchungsregion präsentiert auf ihrer Website hingegen – stärker innenorientiert – Strukturen des Gemeindelebens: Es werden die Dorfgeschichte und lokale Traditionen beschrieben und alltagskulturelle Aktivitäten thematisiert (z.B. gemeinsame Ausflüge, Feiern, Tätigkeiten). Die tentative Beobachtung einer stärker außen- oder innenorientierten Selbstpräsentation verweist tendenziell darauf, wie sich die Gemeinden über den Ort hinaus in der Region verorten: Diese Beobachtungen zur präsentierte Bezugnahme auf Kultur und Raum konnten anschließend gezielt als Kontextwissen für die dokumentarische Interpretation herangezogen werden.

4.1.2 Ortsbegehungen vor dem Hintergrund eigener (Erwartungs-)Bilder des Ländlichen

Für einen sensibilisierenden Einblick wurden zu Beginn des Projekts – mitten in der Hochphase der Corona-Pandemie – Ortsbegehungen mit der Forschungsgruppe durchgeführt, bevor ein konkreter Feldzugang über Schlüsselpersonen vorgenommen wurde. Die Beobachtungen der Ortsbegehungen wurden in Protokollen im Modus dichter Beschreibungen festgehalten (vgl. Geertz 1983; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 49–53) und in der Forscher-

gruppe reflektiert. In den Protokollen wurden dabei auch eigene Konstruktionen des Ländlichen sichtbar, die folgend exemplarisch beschrieben werden. Bereits bei der Anreise wurde die infrastrukturelle Unerschlossenheit bedeutsam, die auch mit einem defizitären Blick auf peripherie Räume verbunden ist (vgl. Kap. 2): So wurde davon ausgegangen, dass Fahrgemeinschaften gebildet werden müssen, da ein Tagesbesuch mit öffentlichen Verkehrsmitteln nicht möglich wäre und damit die Abgeschiedenheit bzw. das Abgeschnittensein des Ländlichen assoziiert. In den protokollierten Ortsbegehungen dokumentieren sich weitere Differenzsetzungen, wenn beispielsweise die Irritation geäußert wird, dass die Regionen mit Blick auf die infrastrukturelle Erschlossenheit (z.B. viele moderne Einkaufsläden) anders wahrgenommen wurden als erwartet („ist das der ländliche Raum?“) oder dass das Ankommen in einer Gemeinde weniger euphorisch erlebt wurde, weil man auf der Suche nach einem Dorfmittelpunkt und den dort lebenden Menschen war und die unterschiedlichen, modernen Baustile und klar abgegrenzten Grundstücke eher ein „Vorstadt-Feeling“ vermittelten. Implizite Differenzsetzungen spiegeln sich auch in der Thematisierung romantisierender Bilder einer ländlichen Idylle wider, wenn zum Beispiel angeführt wird, dass der Ausblick auf die Landschaft alle Forschenden zum Fotografieren und Verweilen aufforderte und „seelig“ stimmte („das sinnliche Potenzial der ländlichen Weite“). Eng damit verbunden sind auch biografische Kontextualisierungen der Forschenden, wenn Besuche auf dem Bauernhof in der Kindheit erinnert wurden und damit Vorstellungen des Ländlichen als Urlaubsort und Kontrast des eigenen Aufwachsens thematisiert werden (z.B. Spielen in Strohscheunen oder die Präsenz von Fachwerkhäusern, Menschen und Tieren). Differenzsetzungen zeigen sich insbesondere in der kontrastiven Beschreibung beider Orte: Während eine Gemeinde „ein Gefühl von Offenheit und Zusammengehörigkeit“ vermittelte, wurde die andere als „unbestimmt, separiert und künstlich angelegt“ beschrieben (z.B. Häuser, Gärten, Garagen, Landschaft, Tätigkeiten). Interessant war, dass in der Reflexion unserer Beobachtungen deutlich wurde, dass implizit jene Gemeinde als positiver gedeutet wurde, die eigenen Konstruktionen des Landlebens gerecht wurde. Auch wenn in der Protokollierung des Feldzugangs Differenzsetzungen vermieden wurden, dokumentiert sich die Standortgebundenheit der Forschenden in Form eigener Erwartungsbilder und Vorstellungen des Ländlichen, die aber eben erst durch die Protokollierung sensibel und methodisch regelgeleitet reflektiert werden konnten (vgl. z.B. Deppe/Keßler/Sandring 2018, S. 58–61).

4.1.3 Konfrontation mit Differenzsetzungen in Vorgesprächen

Das Forschungsprojekt startete mit Beginn der Corona-Pandemie. Der Feldzugang und die Datenerhebung verzögerte sich, weil die Gemeinden über längere Zeit hohe Inzidenzwerte aufwiesen und Treffen größerer Personengruppen nicht möglich waren. In die Entscheidung, Entwicklungen abzuwarten und die Diskussionen in Präsenz später durchzuführen, flossen strukturelle Überlegungen ein: Aufgrund des hohen Altersdurchschnitts war mit technischen Herausforderungen einer digitalen Umsetzung (z.B. Internet, PC, ungewohntes Austauschformat) zu rechnen, die die Erhebungssituation auch verzerrt hätte. Gleichwohl erschwerte die Pandemie auch den konkreten Feldzugang, da sie in Vorgesprächen immer wieder zum Thema wurde und ein unbefangener Zugang – durch persönliche Besuche – kaum möglich wurde. In diesem Zusammenhang wurde der Umgang mit Differenzsetzungen im – telefonischen – kommunikativen Beziehungsaufbau mit Schlüsselpersonen besonders relevant: Herausfordernd war es, in einer authentischen und kommunikativen Haltung (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 45f.) Befragte über Rollenverhältnisse, Erkenntnisinteresse und Rahmenbedingungen der Forschung zu informieren, ohne Stadt-Land-Differenzen selbst einzuführen (z.B. Förderlinie, Forschungsvorhaben Universität, Zugang über Funktionen der Akteur*innen).

In den Vorgesprächen wurden wir als Forschende zum Beispiel immer wieder mit der Frage konfrontiert, wie man auf die Gemeinde gekommen sei (z.B. Telefonate, Smalltalk vor Interviewbeginn). Überraschend war, dass den Menschen mit der Anfrage die Relevanz der Gemeinde als „ländlicher Raum“ bereits mehr oder weniger bewusst war („ach, weil wir am Arsch der Welt leben“) und damit eigene Differenzsetzungen vorgenommen wurden. So wurden in Vorgesprächen auch Besonderheiten des Landlebens und Erfahrungen mit wissenschaftlichen Formaten der ländlichen Regionalentwicklung thematisiert. Auch durch unvorhergesehene Ereignisse wurde eine Differenz von Stadt und Land in den Vorgesprächen und in der Erhebung aktualisiert. So führte ein Zugausfall zu einer spontanen Verschiebung eines Interviews oder es wurde angeboten, eine Fahrgelegenheit zum nächsten Bahnhof bereitzustellen: Bei solchen gemeinsamen Fahrten verselbständigte sich ein Austausch über Stadt-Land-Differenzen (keine direkte Anbindung der Gemeinde an Stadt, Bezüge zur Landschaft, Rückfragen zu eigenen Erfahrungen mit dem Landleben).

In den genannten Beispielen wird deutlich, dass die Bewohner*innen selbst Differenzen von Stadt und Land zum Thema machen – ohne dass dies durch die Forschenden initiiert wurde. Eine weitere auffällige Differenzsetzung in den Vorgesprächen markiert der Umgang mit der angemessenen Form der Anrede. So wurde durch die Bewohner*innen mehrfach auf die Norm des Duzens im Gemeindeleben verwiesen (z.B. „bei uns wird sich geduzt“; GD1: Vorstände, GD 4: Junge Engagierte). Letztlich wird diesbezüglich allerdings keine Stadt-Land-Differenz impliziert, sondern vielmehr der Versuch sichtbar, die Differenz zwischen Forschung und Praxis, zwischen Fragenden und Befragten, anzugleichen.

4.1.4 Differenzsetzungen in der Zusammenstellung der Gruppendiskussionen

Der erste Zugang zu den Regionen ermöglichte es Personen des Gemeindelebens zu identifizieren, die als Gatekeeper für die Akquise von Interviewpartner*innen relevant schienen (Bürgermeister*in, Gemeinderat, Vereine, Familien). Sie wurden telefonisch oder per Mail angefragt, an einem Gruppengespräch teilzunehmen und weitere Personen dazu einzuladen (mit Verweis auf eine erwünschte generationsgemischte Zusammensetzung). Die Zusammenstellung kann daher als Ergebnis einer internen Verständigung darüber begriffen werden, was für das Zusammenleben der jeweils angefragten Schlüsselpersonen relevant und sozialverträglich zu sein scheint. So wird bei genauerer Betrachtung des Samples deutlich, dass insbesondere ältere, einheimische, eingehiratete und engagierte Menschen des lokalen Vereinslebens vertreten sind. Das Sample bildet eher „repräsentative“ Teilgemeinschaften des Gemeindelebens aus Sicht der jeweils angefragten Person(en) ab. Junge Familien, die sich im traditionellen Vereinsleben weniger engagieren, spiegeln sich kaum wider. Vor diesem Hintergrund wird in unserem Sample die Perspektive der Kinder und Jugendlichen nicht direkt bzw. umfassend berücksichtigt. Die Reflexion der Zusammenstellung der Gruppendiskussionen erscheint in unserer Studie auch deshalb interessant, weil im Datenmaterial sichtbar wird, dass die Interessen der weniger präsentierten Personenkreise nur „am Rande“ wahrgenommen werden. In der Samplebildung ist daher zu berücksichtigen, dass die Vielfalt des Zusammenlebens nur bedingt über Gatekeeper (z.B. Bürgermeister*in, Vereinsvorsitzende) des Gemeindelebens erreicht werden konnte (vgl. z.B. Schittenhelm 2021). Gleichwohl ermöglicht die Reflexion dieses Aspektes des Feldzugangs ebenso relativierende Perspektiven für die Generalisierung von Interpretationen sowie Anregungspotenziale für weitere Forschungen.

Zusammenfassend sind in verschiedenen Phasen des Feldzugangs Differenzsetzungen relevant und können in Forschungen zu ländlichen Räumen kaum umgangen werden. Bleiben

solche impliziten Muster – wie das der Stadt-Land-Differenzsetzungen – unreflektiert, kann dies auch zu einer Verzerrung empirischer Untersuchungen führen. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, dezidiert mit Reflexionsmethoden aus dem Bereich qualitativer, ethnografischer Forschung (Protokolle, Memos etc.) zu arbeiten (z.B. Deppe/Keßler/Sandring 2018), um Differenzsetzungen von Stadt und Land im Forschungsprozess reflexiv beobachten zu können. Forschungswerkstätten kommt bei der Reflexion der eigenen Standortgebundenheit dabei eine zentrale Bedeutung zu (z.B. Hoffmann/Runde 2022).

4.2 Reflexion kommunikativen und konjunktiven (Alltags-)Wissens

Bereits in der Reflexion von Differenzsetzungen im Feldzugang wurde deutlich, dass Stadt-Land-Differenzen durch die Bewohner*innen der ländlichen Gemeinden an verschiedenen Stellen selbst gesetzt werden. Dies zeigt sich auch in den durchgeführten Gruppendiskussionen. In der dokumentarischen Auswertung und der damit verbundenen Differenzierung von kommunikativen und konjunktiven Wissensformen wurde deutlich, dass zu Beginn der Gruppendiskussionen Stadt-Land-Differenzen in Form einer positiven Bewertung der „ländlichen Seite“ thematisiert werden. In späteren Verläufen der Gruppendiskussionen wird allerdings – wenn die alltägliche Handlungspraxis des Zusammenlebens beschrieben wird – sichtbar, dass Strukturveränderungen in der ländlichen Gemeinde negativ und ambivalent erlebt werden. Dieses sich andeutende ambivalente Muster der Thematisierung von Stadt-Land-Differenzen wird im Folgenden entlang des empirischen Materials nachgezeichnet.

4.2.1 Kommunikatives Wissen zu Land und Stadt: Bilder des guten Zusammenlebens

Um im Feldzugang eigene Differenzsetzungen zu vermeiden, wurde in der Ansprache auf Begriffe wie Land, Dorf oder Stadt verzichtet und das Gemeindeleben fokussiert (z.B. „hier bei Ihnen“). Spannend war, dass in den Gesprächen Stadt-Land-Differenzen durch die Befragten in Reaktion auf den Eingangsimpuls selbst gesetzt wurden. Die Gruppen greifen kommunikatives Wissen zum Zusammenleben auf dem Land auf. So eröffnen die Vereinsvorstände das Gespräch mit folgendem Stadt-Land-Vergleich:

Aw:	mir hatten mal an Gärtner (.) ne? in *Dorf* hat jemand einen Fischteich bekommen. (.) der Herr *Name* und der Gärtner wo den Fischteich geliefert hat der hat war aus *Stadt* und der hat gesagt (2) „lebst du in der“ willst du alleine sein musst du in die Stadt (.) willst du Gesellschaft haben musst du aufs Land (.) hab ich gesagt genauso isses (2)
Bw:	ja stimmt is alles so anonym ne? in der Stadt

GD 1, Z. 9–16

Die Aufforderung, sich über das Zusammenleben auszutauschen, wird mit einer Szene aufgegriffen, in der eine Diskutantin einen Gesprächsverlauf mit einem Gärtner wiedergibt, in dem Unterschiede des Zusammenlebens in Stadt und Land thematisiert werden. Der Gärtner, der aus einer umliegenden Stadt kommen soll, wird dabei in räumlicher Differenz zu den Gemeindemitgliedern konstruiert. Implizit wird auf ein kommunikatives Wissen über Stadt-Land-Differenzen Bezug genommen, mit dem die sozialen Qualitäten des Landlebens her-

vorgehoben werden: Das Landleben wird mit sozialer Nähe assoziiert und einem anonymen Stadtleben explizit gegenübergestellt. Die Vereinsvorstände beziehen sich also zu Beginn der Gruppendiskussion auf Stadt-Land-Differenzsetzungen, ohne dass diese durch den Eingangsimpuls initiiert wurden. Dies wird auch in den anderen Gruppendiskussionen in ähnlicher Form sichtbar. So thematisiert die Gruppe der Naturverbundenen (GD2) ebenfalls soziale Qualitäten des Zusammenlebens, die hier auf das gute Nachbarschaftsleben bezogen werden, bei dem man sich gegenseitig kenne und helfe – was anders als in einer anonymen Stadt sei. Auch in der Diskussion der jungen Engagierten (GD 4) wird dieses Bild aufgegriffen und mit Blick auf einen besonders guten Zusammenhalt von Jung und Alt beschrieben. Durch die Gruppe der Blasmusiker (GD 3) wird zusätzlich zum sozialen Zusammenhalt die Bedeutung der Natur in ländlichen Räumen in Kontrast zu städtischen Gebieten betont, wie folgender Ausschnitt zeigt.

Cm:	hier ist es halt einfach das Schöne dass mir in den ländlichen Regionen wohnen (.) vielen Leuten gefällt das einfach (1) wer raus geht is in der Natur (1) <u>manche nicht viele mögen</u> zwar das Stadtleben also ich bin eigentlich jemand der das Stadtleben überhaupt nicht mag ich weiß nicht wies bei euch ausschaut (.) also
Bm:	L°Ne°
Am:	L@. @ mir sind Landeier

GD 3, Z. 89–98

In diesem Teil der Eingangspassage wird eine naturbezogene Stadt-Land-Differenz eingeführt. Beschrieben wird, dass die „Natur“ für Menschen, die in „ländlichen Regionen wohnen“, bedeutsam ist: Die Frage nach dem Zusammenleben in der Gemeinde wird verallgemeinernd auf das naturnahe Leben in ländlichen Regionen bezogen. Das „Stadtleben“ fungiert dabei als negativer Gegenhorizont und wird als statisches Konstrukt, nicht aber als Kontinuum skizziert. In allen Diskussionen sind naturbezogene Bilder des Landlebens – im Vergleich zum Städtischen – präsent und werden mit der Metapher des „Rausgehens und sofort in der Natur sein“ fokussiert.

Diese Einblicke in das Datenmaterial veranschaulichen, dass Menschen ad hoc auf Stadt-Land-Differenzen zurückgreifen, wenn sie sich über den Alltag in ihrem Gemeindeleben verständigen: Empirisch lässt sich – insbesondere zu Beginn der Gruppendiskussionen – beobachten, dass dabei kommunikatives Wissen über Stadt-Land-Differenzen (re)produziert wird, das soziale und naturbezogene Aspekte im Vergleich zum Stadtleben generalisierend aufwertet. Es deutet sich an, dass damit zunächst die Funktion verbunden ist, sich als Gruppe über die Vorteile des Landlebens kommunikativ zu vergewissern.

4.2.2 Kommunikatives und konjunkтивes Wissen zu Veränderungen des Zusammenlebens

Interessant erscheint im weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen, dass Bilder eines guten Zusammenlebens im ländlichen Raum relativiert und strukturelle Herausforderungen des Zusammenlebens in der Gemeinde kommunikativ validiert werden. In metaphorisch dichten Beschreibungen sozialer Situationen wird die kommunikative idyllische Sichtweise auf das Ländliche konterkariert, wie folgender Ausschnitt zeigt.

Cw: Wir sind ja lauter Senioren da unten @(.)@ ne, die meisten (.) ja, ja.
 Aw: | Ne, in unserm Dorf gibts überwiegend Senioren
 Cw: Also jetzt haben wir zwei junge Familien unten, also sind wir schon froh (...) die wohnen bei uns so schräg gegenüber. Und weil wir ja ein bisschen höher sind kann man auch ein bisschen sehen, was die so treiben und alles, ne. Und ich bin da richtig froh, ich hab dann auch gesagt, also falls ihr mich mal oben am Fenster seht, ich tu nicht euch ausspionieren oder sowas (.) ich will des sehen was ihr da treibt und auch die Kinder, ne. Die springen dann im Garten, ich freu mich darüber, weil bei uns sonst lauter Senioren da die gehen schon fast alleine nimmer aus der Tür raus. Und des Corona, des war fruchtbar.
 Sw: | mhm ja überwiegend
 Cw: Des tut die Leute richtig zurück werfen. in allem.

GD 2, Z. 75–93

In diesem Transkriptausschnitt ordnet eine Teilnehmerin, die seit kurzer Zeit in Rente ist, die Nachbarschaft altersspezifisch ein und beschreibt, dass Senioren besonders präsent seien (Beobachten von Veränderungen intergenerationaler Strukturen: „Überalterung“). Sie thematisiert weiter ihre Freude über das Treiben zweier junger Familien und Kinder, welches sie vom eigenen Haus aus beobachtet (Beobachtung des Zusammenlebens). Sie spricht dabei stellvertretend für das Bedürfnis Älterer, am Leben junger Menschen teilzuhaben. Die Corona-Pandemie scheint dieses Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Teilhabe am intergenerationalen Zusammenleben befördert zu haben. Interessant an dieser Passage erscheint, dass durch den Modus der Beobachtung der jungen Familien gerade keine enge soziale Interaktion oder ein enger Zusammenhalt beschrieben wird, sondern ein distanziertes Verhältnis der Generationen. Dem Bild eines guten Zusammenlebens steht dieses Beobachten in räumlicher Distanz relativierend gegenüber. Darüber hinaus werden in dieser Gruppendiskussion im weiteren Verlauf auch Veränderungen der Frauenrolle, der Familienbilder, des Engagements oder der Traditionspflege diskutiert und das brüchig gewordene Bild des guten Zusammenlebens explizit aufgegriffen: Thematisiert wird, dass es „dieses idyllische Landleben, das man sich immer vorstellt“ heute nicht mehr gebe (GD 2, OT 13, Z. 239–252). So wird in allen Gesprächen darauf Bezug genommen, dass sich das Zusammenleben durch den Zu- und Wegzug junger Menschen verändere (z.B. Heirat, eigenes Haus, Arbeit) und eine älter werdende Gemeinde beobachtet wird. In diesen Auszügen werden die validierten Bilder des guten Zusammenlebens auf dem Land durch ein kommunikatives Wissen um strukturelle Veränderungen des Zusammenlebens in ländlichen Räumen ergänzt (z.B. Abwanderungen und abnehmendes Engagement jüngerer Generationen, schlecht bewertete Infrastrukturen).

Neben dem kommunikativen Wissen um strukturelle Potenziale und Herausforderungen des Landlebens, wird in den Diskussionen ein konjunktives Wissen darüber sichtbar, wie mit Veränderungsprozessen im Gemeindeleben konkret umgegangen wird. Dieses konjunktive Wissen zum Umgang mit strukturellen Veränderungen dokumentiert sich in metaphorisch dichten Passagen und wird häufig von älteren Diskutant*innen implizit eingebracht: Sie beziehen sich auf das Älterwerden in der Gemeinde und beobachten, wie sich in ihrer erlebten Handlungspraxis intergenerationale Beziehungs- und Verbindlichkeitsstrukturen wandeln. Bedauert wird beispielsweise der Verlust eines reichhaltigen Kulturlebens (z.B. Einschlafen von Traditionen und gemeinsamen Aktivitäten) und eine unterstellte fehlende Verantwortung jüngerer Generationen, sich in Vereinsstrukturen zu engagieren (z.B. kein Interesse der Jungen an Teilhabe). Implizit deutet sich ein ambivalenter Umgang mit Veränderungsprozessen an: Ambivalent, weil gesellschaftliche Veränderungen des Zusammenlebens auf dem Land zwar einerseits beobachtet und damit verbundene Potenziale und Herausforderungen beschrieben werden können (z.B. Demografischer und infrastruktureller Wandel). Andererseits

verflüssigen sich propositionell aufgeworfene Stadt-Land-Verallgemeinerungen und deuten einen passiv-beharrenden Umgang mit Veränderungsprozessen im Zusammenleben an. So dokumentiert sich in konkreten Erzählungen, dass die Älteren Schwierigkeiten haben, Herausforderungen des Strukturwandelns aktiv aufzulösen und Handlungslogiken anzupassen. Implizit wird der Wunsch deutlich, dass sich jüngere Generationen in die etablierten Strukturen des Gemeindelebens einfügen. Dies findet beispielsweise Ausdruck, wenn Veränderungsprozesse im Modus des „früher war alles besser“ fokussiert werden. So sind junge und zuziehende Menschen zwar als Teilgemeinschaft bedeutsam, weil sie weggebrochene Beziehungsstrukturen für die Älteren in Distanz erfahrbar machen (z.B. Bedürfnis, am Leben Junger teilzuhaben). Sie werden aber auch implizit abgewertet, weil sie sich nicht in die etablierten Vereins- und Aktivitätsstrukturen einpassen (z.B. Vereins- und Nachbarschaftsleben) und Vorzüge des Landlebens adaptieren (z.B. billige Häuser, Naturnähe). Fallübergreifend werden Bedürfnisse und Interessen junger Generationen kaum wahrgenommen oder konstruktiv bearbeitet. Diese Spur des Umgangs mit (intergenerationellen) Veränderungsprozessen lässt sich als ein Ausloten von Distanz (beobachten, Aktivitäten einschlafen lassen) und Wunsch nach Kontrolle beschreiben (Beharren auf die Fortführung etablierter Strukturen). Exemplarisch wird deutlich, warum in Forschungen zu ländlichen Räumen der Umgang mit Stadt-Land-Differenzsetzungen besonders relevant scheint: Die Bewohner*innen und Akteur*innen bringen ad hoc Stadt-Land-Differenzen in das Gespräch ein (z.B. jeder kennt jeden und man hilft sich), um Bezugspunkte des Zusammenlebens einzuführen (z.B. Sozialität, Natur) und für das Gemeindeleben auszudifferenzieren (z.B. Rückgang der Einwohner*innenzahl und Infrastrukturen). Gleichzeitig wird dieses kommunikative Wissen um Stadt-Land-Bilder verflüssigt, wenn ein konjunktives Wissen darüber sichtbar wird, dass (ältere) Einwohner*innen strukturellen Veränderungen ambivalent gegenüberstehen: Sie ringen um Teilhabe und Kontrolle in einem sich intergenerational wandelnden Gemeindeleben, das sich Bildern eines anonymen städtischen Zusammenlebens tendenziell anzunähern scheint (z.B. Zuzüge junger städtischer Familien, Wegzüge junger Menschen in die Stadt).

Zusammenfassend zeigen sich durch die rekonstruktive dokumentarische Interpretation Muster des Gebrauchs kommunikativer und konjunktiver Wissensformen über das Ländliche und die damit verbundene Relevanz von Stadt-Land-Differenzsetzungen. Dieses Muster lässt sich als ambivalent charakterisieren, weil auf kommunikativer Ebene zwar positive und herausfordernde Bilder „des Ländlichen“ – oft im Kontrast zum Städtischen – thematisiert werden. Gleichzeitig deutet sich in Erzählungen mit konjunktivem Sinngehalt an, dass das vermeintlich „gute Zusammenleben“ in der Gemeinde aufgrund gesellschaftlicher und demografischer Veränderungsprozesse problematisch erlebt wird und nur wenig Entwicklungsperspektiven für den konkreten Umgang mit Herausforderungen in den Blick kommen. Diese Ambivalenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen erscheint in Forschungen zu ländlichen Räumen besonders relevant, um wirkmächtige Diskursmuster, wie die der Stadt-Land-Differenz, methodisch-kontrolliert zu reflektieren. Rekonstruktive Forschungsverfahren beinhalten dabei das Potenzial, kommunikative Wissensformen zu Stadt-Land-Differenzen nicht zu reproduzieren, sondern durch die Kontrastierung mit konjunktivem Wissen zum Alltagshandeln der Vielfalt des Erlebens ländlicher Räume auf die Spur zu kommen. So können Ambivalenzen in der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen sichtbar gemacht werden.

5 Fazit

Mit dem Beitrag wurde der Versuch unternommen, exemplarisch methodisch zu reflektieren, wie mit – expliziten und impliziten – Differenzsetzungen von Stadt und Land in raumbezogenen Forschungen umgegangen werden kann. Die Notwendigkeit solcher Reflexionen erschließt sich bereits aus der Auseinandersetzung mit den politischen und wissenschaftlichen Diskursen, in denen Stadt-Land-Differenzen eingeschrieben sind und reproduziert werden. Es sind „immer unterschiedliche Akteur*innen, Institutionen und Diskurse an der Herstellung dessen beteiligt, was uns in politischen Programmen, planerischen Zielvorgaben und wissenschaftlichen Beiträgen oder im Alltag als die Wirklichkeit ländlicher Räume begegnet“ (Redepenning 2022, S. 68). Die implizierten Differenzsetzungen und Bilder sind Forschenden ebenso präsent, wie Menschen, die in ländlichen Räumen leben. Empirische Studien, die sich dem Alltag ländlicher Räume widmen, stehen deshalb vor der Herausforderung, eigene und fremde Differenzsetzungen zu hinterfragen.

Vor diesem Hintergrund konnte in der exemplarisch vorgestellten Studie zur informellen Aushandlung und Weitergabe von alltagskulturellem Wissen in ländlichen Räumen herausgearbeitet werden, dass Differenzsetzungen auf verschiedenen Ebenen für Forschungen zu ländlichen Räumen Bedeutung haben und den gesamten Forschungsprozess rahmen. Spannend ist, dass trotz Vermeidung von Differenzsetzungen im Feldzugang und der Erhebung, kommunikative Bilder des Ländlichen durch die Befragten selbst ins Gespräch eingebracht werden. Kommunikative Wissensformen, die sich auf verallgemeinernde Unterschiede zwischen Stadt und Land beziehen, scheinen in den Diskussionen für die Befragten die Funktion einzunehmen, sich selbst über Potenziale und Herausforderungen des gemeinsamen Landlebens kommunikativ zu versichern. Interessant erscheint dabei, dass vor allem in der Beschreibung der alltäglichen Handlungspraxis konjunktive Wissensformen rekonstruiert werden können, bei denen Herausforderungen und Schwierigkeiten struktureller Veränderungen ländlicher Räume und der damit verbundene Umgang sichtbar werden.

In diesem Zusammenhang kann argumentiert werden, dass in konkreten Forschungsprozessen zu und in ländlichen Räumen mit impliziten Differenzsetzungen von Stadt und Land in zwei Formen umgegangen werden kann. Zum einen bedarf es eines methodisch kontrollierten Vorgehens, das bereits beim Feldzugang in Form von ethnografisch orientierten Methoden wie Memos oder Protokollen zur Anwendung kommt, um Forschenden die Möglichkeit zu geben, insbesondere auch eigene implizite Differenzsetzungen bei der Annäherung an das Feld beobachten und reflektieren zu können. Gerade solche Beobachtungen bilden im Rahmen der qualitativen Forschung ein wichtiges Kontextwissen, das in den konkreten Interpretationen als solches genutzt und in Forschungswerkstätten intersubjektiv validiert werden kann. Zum zweiten wurde deutlich, dass insbesondere die dokumentarische Methode durch ihre Unterscheidung zwischen kommunikativen und konjunktiven Wissensformen besonders gut geeignet erscheint, um Differenzsetzungen von Stadt und Land systematisch und differenziert interpretieren zu können. Dadurch wird es möglich, die in Gruppendiskussionen aktualisierten kommunikativ häufig idealisierten Bilder von Stadt und Land der Befragten nicht einfach zu reproduzieren, sondern zu hinterfragen und mit rekonstruierbaren Wissensformen zu konterkarieren.

Literatur

- Barlösius, E./Neu, C. (2007): „Gleichwertigkeit – Ade!“ Die Demographisierung und Peripherisierung entlegener ländlicher Räume. In: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft (PROKLA), Bd. 37, H. 146, S. 77–92. <https://doi.org/10.32387/prokla.v37i146.527>
- Baumann, C. (2018): Idyllische Ländlichkeit. Eine Kulturgeographie der Landlust. Reihe rurale Typografien. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839443330>
- BBSR – Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung – (2018): Raumordnungsbericht 2017. Bonn.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2019): Teilhabeatlas Deutschland. Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen. Berlin/Ludwigsburg.
- BLE (2018): Bekanntmachung „Ländliche Räume in Zeiten der Digitalisierung“. <https://www.ble.de/DE/Projektförderung/Förderungen-Aufträge/BULE/Fördermassnahmen/Forschungsvorhaben/Digitalisierung.html> (27. Juni 2023)
- BLE (2019): Bekanntmachung „Ehrenamtliches Engagement in ländlichen Räumen“. <https://www.ble.de/DE/Projektförderung/Förderungen-Aufträge/BULE/Fördermassnahmen/Forschungsvorhaben/EhrenamtlichesEngagement.html> (27. Juni 2023)
- BMBF (2019): Bekanntmachung „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/01/2232_bekanntmachung (27. Juni 2023)
- Bohnsack, R. (2014): Verstehen – Interpretieren – Typenbildung. In (ders.): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto, S. 131–155.
- Bohnsack, R. (2013): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b.H., S. 369–384.
- Bohnsack, R. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9–27. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_1
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 4, S. 63–81. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. (2007): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2006): Einleitung. Das Gruppendiskussionsverfahren als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: diess. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis. Opladen, S. 7–22. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.3>
- Deppe, U./Keßler, C.I./Sandring, S. (2018): Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik. In: Maier, M./Keßler, C./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 51–73. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_4
- Derrida, J. (1972): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt a.M.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Geertz, C. (Hrsg.): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M., S. 7–43.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1996): The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York.
- Halfacree, K. (2007): Trial by Space for a „Radical Rural“: Introducing Alternative Localities, Representations and Lives. In: Journal of Rural Studies, 23. Jg., H. 2, S. 125–141. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2006.10.002>
- Halfacree, K. (1993): Locality and Social Representation: Space, Discourse and Alternative Definitions for the Rural. In: Journal of Rural Studies, 9. Jg., H. 1, S. 23–37. [https://doi.org/10.1016/0743-0167\(93\)90003-3](https://doi.org/10.1016/0743-0167(93)90003-3)
- Hefner, C./Redepenning, M./Dudek, S. (2018): Räumliche Sozialstruktur und raumbezogene Semantiken – Aushandlungen von „Peripherie“ und „Peripherisierung“ am Beispiel dreier Orte in Deutsch-

- land. In: *Geographische Zeitschrift*, Bd. 106, H. 2, S. 97–120. <https://doi.org/10.25162/gz-2018-0009>
- Hoffmann, S./Runde, S. (2022): Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? – Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten. In: Kondratjuk, M./Dörner, O./Tiefel, S./Ohlbrecht, H. (Hrsg.): Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Opladen, S. 369–390. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2jtxrgw.19>
- Kegler, B. (2018): Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. <https://www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformation-sprozessen-chancen> (20. September 2022)
- Kühn, C./Franz, J./Scheunpflug, A. (2022): Informelle Tradierungsprozesse auf dem Land – Empirische Ergebnisse und Anschlussmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter der Volksbildung*, 72. Jg., H. 4, S. 35–47. <https://doi.org/10.3278/HBV2204W004>
- Kühn, M./Weck, S. (2013): Peripherisierung – ein Erklärungsansatz zur Entstehung von Peripherien. In: Bernt, M./Liebmann, H. (Hrsg.): Peripherisierung, Stigmatisierung, Abhängigkeit? Deutsche Mittelstädte und ihr Umgang mit Peripherisierungsprozessen. Wiesbaden, S. 24–36. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19130-0_2
- Küpper, P. (2020): Was sind eigentlich ländliche Räume. In: Informationen zur politischen Bildung (izb/Bundeszentrale für politische Bildung), Vol. 343, Band zum Thema ländliche Räume, H. 2, S. 4–7.
- Küpper, P./Milbert, A. (2020): Typen ländlicher Räume in Deutschland. In: Krajewski, C./Wiegand, C.-C. (Hrsg.): Land in Sicht: Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Marginalisierung. Bonn, S. 82–97.
- Küpper, P./Steinführer, A. (2017): Daseinsvorsorge in ländlichen Räumen zwischen Ausdünnung und Erweiterung: ein Beitrag zur Peripherisierungsdebatte. In: *Europa Regional*, 23. Jg., H. 4, S. 44–60.
- Langner, S. (2019): Bilder des Ländlichen in der Stadt- und Landschaftsplanung. In: Nell, W./Wieland, M. (Hrsg.): Dorf: ein interdisziplinäres Handbuch. Wiesbaden, S. 304–312. https://doi.org/10.1010/978-3-476-05449-4_39
- Liebig, B./Nentwig-Gesemann, I. (2009): Gruppendiskussionen. In: Kühn, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 102–123. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_6
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Hrsg. von Kettler, D./Meja, V./Stehr, N. Frankfurt a.M.
- Maschke, L./Mießner, M./Naumann, M. (2020): Kritische Landforschung, Konzeptionelle Zugänge, empirische Problemlagen und politische Perspektiven. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839454879>
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitshandbuch. München. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- Murdoch, J./Lowe, P./Ward, N./Marsden, Z. (2003): The Differentiated Countryside. London/New York.
- Marzalek, M./Nell, W./Weiland, M. (Hrsg.) (2018): Über Land. Aktuelle literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Dorf und Ländlichkeit. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839440506>
- Nell, W./Weiland, M. (2014): Imaginäre Dörfer. Zur Wiederkehr des Dörflichen in Literatur, Film und Lebenswelt. Reihe *rurale Typologien*. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426845>
- Redepenning, M. (2022): Ländliche Räume beobachtet. Wie Wissenschaft und Planung Ländlichkeit erzeugen. In: Belina, B./Kallert, A./Mießner, M./Naumann, M. (Hrsg.): Ungleiche ländliche Räume. Widersprüche, Konzepte und Perspektiven. Reihe *Kritische Landforschung*. Bielefeld, S. 67–82. <https://doi.org/10.1515/9783839460139-005>

- Schittenhelm, K. (2021): Theoretisches und praktiziertes Sampling. Zwischen Felderkundung, Theoriebildung und Gütesicherung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 22. Jg., H. 2, S. 283–298. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i2.07>
- Schmidt-Lauber, B./Wolfmayr, G. (2020): Rurbane Assemblagen. Vorschlag für eine übergreifende Untersuchung von alltäglichen Aushandlungen von Stadt und Land. Das Ländliche als kulturelle Kategorie. In: Trummer, M./Decker, A. (Hrsg.): Das Ländliche als kulturelle Kategorie: Aktuelle wissenschaftliche Perspektiven auf Stadt-Land-Beziehungen. Bielefeld, S. 23–44. <https://doi.org/10.1515/9783839449905-002>
- Wolff, S. (2013): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Steinke I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck b.H.

Elicited Mapping als Methode zur Ermittlung von Raumbildern regionaler Abgeordneter

Elisabeth Donat & Simon Lenhart

Zusammenfassung: Regionen haben in den letzten Jahren eine zunehmende Aufwertung im Mehrebenensystem der EU erfahren. Doch wie nehmen Regionen bzw. deren regionale Abgeordnete selbst ihre Rolle und Zukunft in der EU wahr? Der Beitrag untersucht diese Frage anhand von Raumbildern, die regionale Abgeordnete in Gruppendiskussionen unter Einsatz der Methode des elicited mappings in vier europäischen Regionen entwickelt haben. Raumbilder dienen als Leitbilder für die gegenwärtige und zukünftige Raumentwicklung und sind gewissermaßen ein „Kompass“ für politische Maßnahmen. Die Technik des elicited mappings stellt – zielgruppenspezifisch angewandt – ein geeignetes Instrument dar, um Diskussionen unter den Abgeordneten zu initiieren und zum Reflektieren über Regionen anzuregen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Karten fordert die Reflexion über Grenzziehungen und die eigene Positionierung heraus. Die daraus entstehenden Raumbilder beziehen sich auf den manifesten Raum, enthalten aber auch Einstellungen, Werte und Visionen, die durch eine einfache Befragung ungleich schwieriger zugänglich wären. Die Ergebnisse verweisen auf zwei dominante Raumbilder der Abgeordneten, die den Umgang mit Wandel und die Herausforderungen unterschiedlich adressieren. Unsere Forschung öffnet am Beispiel von Regionen den Blick dafür in welche Handlungskonsequenzen ein relationaler Raumbegriff münden kann.

Schlagwörter: Raumbilder, Fokusgruppen mit Abgeordneten, elicited mapping, Europäische Integration, Regionen

On the genesis and impact of spatial images developed by regional MPs

Abstract: Regions have been conceded with slightly more importance in terms of say and competences in EUs multilevel system in the recent past. But how do the regions or their regional representatives themselves perceive their role and future in the EU? This article explores this question using spatial images developed by regional parliamentarians in group discussions using the elicited mapping method in four European regions. Spatial images serve as guiding principles for current and future spatial development and are, in a sense, a “compass” for political action. The technique of elicited mapping – adapted to the needs of different target groups – is a suitable tool to initiate discussions among delegates and to stimulate thinking about regions. The confrontation with different maps challenges the participants to think about borderlines and their own positioning. The resulting spatial images relate to manifest space, but also contain attitudes, values, and visions that would be much more difficult to capture through a simple Interview. The results point to two dominant images of space among MPs, which approach change and the resulting challenges differently. Using regions as examples, our study raises awareness for consequences of action that a relational concept of space can entail.

Keywords: Spatial Images, group discussions with regional MPs, elicited mapping, European Integration, regions

1 Regionen im Mehrebenensystem der EU

Regionen erfuhren seit den 1980er Jahren einen Bedeutungszuwachs als Akteure in der Europapolitik. Am sichtbarsten lässt sich dies durch die mittlerweile hohe Zahl an Regionalbüros in Brüssel ablesen (Studinger 2013), die ein vielfältiges Aufgabenspektrum für Regionen erfüllen (Tatham 2017). Die Aufwertung der Rolle von Regionen im EU-Mehrebenensystem (Abels/Battke 2019) kann beispielsweise aber auch an der Gründung des Europäischen Ausschusses der Regionen (Wassenberg 2020) und der Stärkung regionaler Parlamente mit Legislativkompetenzen abgelesen werden (Bursens/Högenauer 2017). Wenngleich von einer gewissen Aufwertung der Regionen im Mehrebenensystem der EU ausgegangen werden kann, liegen wesentliche Entscheidungskompetenzen aber nach wie vor bei den Nationalstaaten (Abels/Battke 2019). Unser Beitrag fragt danach wie regionale Abgeordnete die Rolle von Regionen in diesem Gefüge wahrnehmen, und welche Raumbilder sie von Regionen dazu entwickeln. Regionale Abgeordnete, als gewählte Repräsentant*innen der Bevölkerung, äußern dabei nicht nur ihre eigene Wahrnehmung, sondern stehen auch für Meinungslager (Parteien) in der Bevölkerung. Zudem sind sie – wenn auch in einem begrenzten Rahmen – Gestalter*innen der regionalen Entwicklung und der Rolle ihrer Region in der EU. Im Rahmen von Workshops in regionalen Parlamenten in vier europäischen Regionen wurde im Zeitraum von Herbst 2019 bis Frühjahr 2020 dazu mit Abgeordneten diskutiert.

Obgleich sich Regionen in der EU „*from mere policy spaces to political actors*“ gewandelt haben (Tatham 2018, S. 673), bleibt das politikwissenschaftliche Verständnis auf Regionen stark formalisiert. Im politikwissenschaftlichen Kontext werden Regionen als formalisierte und manchmal auch verfassungsmäßig definierte Einheiten auf der Meso-Ebene verstanden, die zwischen der nationalen bzw. mitgliedstaatlichen Ebene und der kommunalen Ebene liegen (Abels/Battke 2019). Im Gegensatz zur politikwissenschaftlichen Betrachtung von Regionen hebt eine soziologische Betrachtung die soziale Konstruktion von Regionen hervor und nimmt so Aushandlungsprozesse im Mehrebenensystem in den Blick (Keating 2013). Regionen liegen dann nicht mehr „nur“ zwischen der nationalen und der kommunalen Ebene, sind nicht mehr nur auf nationale „Containerräume“ beschränkt. Vielmehr sind im europäischen Kontext bereits institutionelle Formate vorhanden, in denen Regionen eine dezentriert transnationale Dimension aufweisen. In der EU-Regionalpolitik wird beispielsweise versucht, mittels „Makroregionen“ (Gänzle/Leruth/Trondal 2020) und „Euroregionen“ (Sousa 2013) in überregionalen Kooperationsformaten Synergieeffekte zu erzeugen und durch Überwindung nationaler Grenzen den europäischen Integrationsprozess zu vertiefen. Abseits der EU-Regionalpolitik nutzt auch die Disziplin der Internationalen Beziehungen den Regionenbegriff und versteht darunter größere, zusammenhängende, über den Nationalstaat hinausgehende Räume oder in Abgrenzung zu anderen Weltregionen ganz Europa als eine Region (Koschut 2017). Zweifellos können die Aushandlungsprozesse zur Rolle von Regionen auch konflikthaft sein und (bestehende) Spannungen innerhalb eines Nationalstaats anheizen. In diesem heiklen Terrain sind Autonomie- und Sezessionsbestrebungen einiger europäischer Regionen wie beispielsweise in Spanien, Frankreich oder Italien anzuführen (Hrbek/Große Hüttmann/Thamm 2020).

Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen fragt dieser Beitrag danach, welche Raumbilder regionale Abgeordnete für ihre Region im europäischen Mehrebenensystem se-

hen, und wie sie diese in Gruppendiskussionen entwickeln. Im Rahmen des Forschungsprojektes REGIOPARL¹ wurden in vier europäischen Regionen (Niederösterreich, Bayern, Andalusien, Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens) Gruppendiskussionen mit regionalen Abgeordneten durchgeführt. Mittels der in Anlehnung an Löw und Marguin (2022) entwickelten Technik des *elicited mapping*, die wir in Abschnitt 3 näher beschreiben, wurden die Abgeordneten angeregt über die Zukunft der EU und der Rolle von Regionen darin nachzudenken.

Nachfolgend wird ein kurzer Überblick über die Gliederung dieses Beitrags gegeben. Als konzeptioneller Rahmen dient die relationale Soziologie und die darin zu verortenden Konzepte von Raum und Agency. Durch die Aushandlung von Räumen ergeben sich Raumbilder, die als Vorlage für räumliche Entwicklung dienen können. Mit Bezugnahmen auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden Eindrücke zu Räumen zeitlich verknüpft und in Raumbildern ausgedrückt. Im Anschluss an die konzeptionelle Rahmung erläutern wir das methodische Vorgehen und die Verwendung von Kartenmaterial als Diskussionsstimulus im Rahmen der Methode des *elicited mappings*. Auf Basis der interpretativen Gesprächsanalyse und der Deutungsmusteranalyse rekonstruieren wir dann, wie die Abgeordneten ihre Region im Mehrebenensystem der EU verorten, und welche Raumbilder daraus abgeleitet werden können. Im Fazit werden die Implikationen dieser Raumbilder für den adaptiven Umgang mit Wandel andiskutiert, sowie über den Einsatzbereich der Methode des *elicited mappings* resümiert.

2 Handeln im relationalen Raum des EU-Mehrebenensystems

Wie in der Einführung erläutert, befinden sich Regionen im EU-Mehrebenensystem in einer komplexen Gemengelage zwischen nationalen und supranationalen Akteuren. Die Definition was eine Region ist, erfolgt immer im Kontext anderer Akteure und Räume und hat eine zeitlich-historische Dimension (Giddens 1984). Aufgrund ihrer wandelnden Rolle sind Regionen ein besonders gutes Beispiel, um sich dem relationalen Raumbegriff zu nähern, der gegenwärtig als dominanter Begriff und theoretischer Konsens in den Sozialwissenschaften gesehen wird (Knoblauch/Steets 2022). Es ist insbesondere Martina Löw zu verdanken, dass der Raumbegriff zu einem zentralen Forschungsgegenstand der modernen Soziologie wurde, um soziale Beziehungen und Machtverhältnisse abzulesen und zu analysieren (vgl. Fuller/Löw 2017). Auslösend für diese Beschäftigung mit Raum war mit Sicherheit der „spatial turn“ in den Sozialwissenschaften im Zuge dessen Raum als Faktor menschlichen Handelns (wieder) in die Soziologie hineinreklamiert wurde (Lössau 2012). Löw (2001) schafft über einen relationalen Raumbegriff eine Verbindung von Struktur und Agency, unter anderem in Anlehnung an Giddens Theorie der Strukturierung (Giddens 1984). Räume beeinflussen nicht nur das Handeln von Menschen, sie werden umgekehrt durch Menschen gestaltet und sind somit immer auch soziale Räume, wie schon Georg Simmel (2016) in seiner Elaboration zur Entstehung von Grenzen ausführte. In Abkehr von einem absolutistischen Raumbild, dem Containerraum (vgl. Lefebvre 1991) unterliegen Räume so ständiger Veränderung und wirken wiederum gestaltend und verändernd auf soziale Strukturen und Beziehungen (Löw 2001). Durch das „spacing“, das Platzieren von Objekten und Subjekten im Raum, werden Besitzansprüche und Machtrelationen sichtbar (ebd.). In der menschlichen Wahrnehmung

1 <http://www.regioparl.com> (12.10.2023)

werden Räume dann durch Syntheseleistungen manifest: in der Erinnerung, Wahrnehmung und Vorstellung werden Räume kognitiv konstruiert (ebd.). Alle drei Prozesse sprechen so mit auch die temporale Dimension von Räumen, die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft an (Massey 2018). Globalisierung und Digitalisierung machen Räume keinesfalls obsolet, sondern bedingen vielmehr die Entwicklung von Mehrebenenräumen (Schroer 2009). Löw (2010) trägt dieser Entwicklung mit dem Konzept der „scale“ Rechnung (vgl. auch Brenner 2001). Am Beispiel des europäischen Gefüges hält sie fest, was für die Betrachtung von Regionen im geplanten Beitrag gilt: die europäische Ebene verhält sich unentwegt in Bewegung zu anderen Skalen moderner Lebensführung wie der globalen, nationalen, regionalen und lokalen „scale“.

In Hinblick auf die Gruppendiskussionen mit Abgeordneten regionaler Parlamente stellt sich die Frage, ob und wie sich Handlungsnotwendigkeiten in Hinblick auf gesellschaftlichen Wandel und die Rolle der Regionen im EU-Mehrebenensystem in den Diskussionen entwickeln. Dabei interessiert, ob die Abgeordneten eher auf vergangene Routinen bzw. Handlungs- und Deutungsmuster rekurrieren, oder Argumentationen eher in Richtung einer projektiven Vorstellung und Handlungsorientierung für die Region entwickelt werden. Das vielfältige Kartenmaterial, das für die Gruppendiskussionen als Erzählstimulus diente, ermöglichte die Entwicklung verschiedener temporaler Achsen und setzte nicht von vornherein eine bestimmte Perspektive fest. Durch die Diskussion dieser Karten entwickelten die Abgeordneten Raumbilder, die Auskunft über die Positionierung der Region in Europa aus Sicht der Abgeordneten wiedergeben. Kogler und Wintzer (2021) ordnen Raumbilder in doppelter Weise ein: einerseits als Bilder die in raumbezogenen Forschungsprozessen als „Produkte“ integriert werden, andererseits aber auch als imaginierte Deutungsmuster in denen Raum konstituiert und beschrieben wird.

Detlev Ipsen knüpft wie Löw (2001) an ein konstruktivistisches Raumverständnis an, in dem er durch die Verwendung des Konzeptes „Raumbild“ von der Entstehung des Raumes durch dessen Wahrnehmung ausgeht (Ipsen 2006). Raumbilder zeichnen sich durch ein unterschiedliches Verhältnis von Materialität und Konzept/Bild im Bewusstsein aus: während synchrone Raumbilder eine Gleichzeitigkeit der Entwicklung von Bild und Raum beschreiben, können imaginäre Konzepte über den gegenwärtigen Raumzustand hinauswirken (Ipsen 1997). Oftmals halten wir aber an einem regressiven Raumbild fest, so Ipsen (2006, S. 150): „*Wir entschlüsseln die Realität mit Zeichen und Begriffen, die ihr nicht entsprechen. In dem man alte Begriffe von Landschaft verwendet, um neue Landschaften zu beschreiben und zu bewerten, wird das Neue als Verlust empfunden.*“ Räume mit sehr geringer oder sehr hoher Komplexität können überfordernd wirken, während eine mittlere Komplexität optimal von vielen Menschen bewertet wird (Ipsen 2006). Aus dieser Bewertung ergibt sich aber eine Tendenz zur Verharrung in gewöhnlichen Raumbildern, was wiederum auf die (Nicht)Gestaltung von Landschaften zurückwirken kann. Diese Beobachtung ist umso bedeutender, als Raumbilder eben auch (visionäre) Leitbilder für politische Gestaltung sind: „*Raumbilder der Landschaft betten Ziele und Leitbilder in den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen ein.*“ (Ipsen 2006, S. 91). Die heutigen Landschaften beschreibt Ipsen zumeist als modular, als vielfältig genutzt und durch verschiedene Nutzer*inneninteressen bestimmt.

Nicht nur die Anordnung in und zwischen Räumen erfolgt relational, auch die Aushandlungsprozesse in und um Räume sind eingebettet in eine Stakeholder-Umgebungen, Netzwerke und Strukturen. Räume spiegeln als (Zwischen)ergebnisse dieser Aushandlungsprozesse auch Machtrelationen wider. Das Agency-Konzept von Emirbayer und Mische (1998) liest aus dem Handeln der Akteure deren Einbettung in Strukturen und Netzwerken ab, bzw. gesteht diesen Akteuren diesbezüglich mehr oder weniger Veränderungsmacht zu. Die Flexibilität in diesen Konstellationen zu agieren, bestimmen Emirbayer und Mische (1998) über die Position der Akteure im jeweiligen Netzwerk, wobei sie davon ausgehen, dass Akteur*in-

nen in multiplen temporal-relationalen Kontexten (notwendigerweise) kreativer planen und handeln. Agency vermittelt zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in dem sich Handlungen aus Erfahrungen, Wahrnehmungen und Projektionen speisen (Mick 2012). Im Sinne der hier betrachteten Regionen in der EU könnten dies beispielsweise aktuelle oder historische Grenzregionen sein, in denen kreatives Handeln gewissermaßen eine Notwendigkeit aufgrund einer peripheren Lage oder starker Interdependenzen sein kann. In der Netzwerkforschung werden solche Akteur*innen als „Broker“ definiert, die oftmals an strategisch wichtigen Positionen sitzen. Ein größeres Beziehungsrepertoire in Netzwerken ermöglicht es den Brokern flexibler zu handeln, und somit ein höheres Maß an Direktivität zu erhalten, in dem sie Beziehungen beeinflussen, austauschen und erweitern können (Emrbayer/Mische 1998).

Agency ist relational und entwickelt sich intersubjektiv durch Kommunikation und soziale Interaktion (Häußling 2010; Helfferich 2012). Das Setting der Gruppendiskussion kann deshalb gut darüber Aufschluss geben, welche Agenda regionale Abgeordnete verfolgen, wie sie sich selbst gegenüber anderen Akteuren und Strukturen positionieren und welche Argumentationsmuster dazu herangezogen werden. Nicht zuletzt vergegenwärtigen sich Macht-positionen eindrücklich. Die Abgeordneten diskutieren Positionierungen freilich nicht im „luftleeren“ Raum, sondern bauen auf historische Entwicklungen der Region und ihrer Akteure auf. „*The past is the most resonant tone*“, halten Emrbayer und Mische (1998) fest, wenn es darum geht Identität und „meaning“ zu entwickeln. Kollektive Akteure müssen ebenfalls stetig eine gemeinsame Deutung der Vergangenheit aushandeln.

Sozialer Wandel kann ein Auslöser sein, nicht nur vergangene Handlungen zu analysieren, sondern auch projektiv in die Zukunft zu denken und zu planen. Mit der Vorlage verschiedener Karten von Europa als Erzählstimulus „provozieren“ wir gewissermaßen so eine Situation: vermeintlich Gegebenes kann, angeregt durch die verschiedenen Blickwinkel der Karten, hinterfragt werden. Cyklische, iterative Betrachtungen weisen dabei gegenüber linearen, projektiven Betrachtungen weniger Potential für adaptive Reaktionen auf Herausforderungen auf: erst durch die Herauslösung aus der Vergangenheit können Akteure sich an gebogene neue Zustände und Umstände anpassen (Emrbayer/Mische 1998). Die Herleitung dieser Eigenschaft von Agency, nämlich der Fähigkeit adaptiv zu reagieren, wollen weder Emrbayer und Mische (1998) noch Helfferich (2012) normativ verstanden wissen; ob diese Adaptionen moralisch wünschenswert sind, bedarf jeweils einer separaten Diskussion. Das Agency-Konzept hält lediglich Bedingungen und Folgen adaptiver Prozesse fest. Nur allzu leicht verleitet Agency zu einer normativen Setzung, dass Individuen oder Kollektive im besten Fall selbst proaktiv handeln und Strukturen und Prozesse immer intentional steuern können, passend zum meritokratischen Prinzip der Leistungsgesellschaft.

3 Methodisches Vorgehen: *Elicited mapping* als Diskussionsstimulus in Gruppendiskussionen

Der „visual turn“ in den Sozialwissenschaften hat nicht nur dazu geführt Bildmaterial als „Datenquelle“ in den Sozialwissenschaften anzuerkennen, sondern auch gezielt als „Intervention“ in Forschungsprozessen einzusetzen (Burri 2009). Das (statische oder bewegte) Bild wird dabei sowohl als solches, als auch hinsichtlich seiner Genese und Wirkung in der qualitativen Sozialforschung analysiert. Die Arbeit von Harper (2002) wird in vielen Abhandlungen als Ausgangspunkt für den erstmaligen Einsatz von Photo elicited Interviews herangezogen. Es sollte aber auch nicht übersehen werden, dass auch in der Psychologie bereits

eine lange Forschungstradition in der Verwendung von Bildmaterial im Rahmen projektiver Methoden vorhanden ist. Ein prominentes Beispiel dafür ist die Studie „The Authoritarian Personality“ von Adorno et al. (1950), in der mittels des Thematic Apperception Tests und der Vorlage von Fotos Erzählungen und Interpretationen bei den Versuchspersonen hervorgerufen werden sollten. Projektive Methoden stellen heute ein zentrales Instrument psychologischer Forschung dar, und finden auch in der Marktforschung Anwendung (vgl. dazu die Beiträge in Buber/Holzmüller 2009).

In den Raumwissenschaften stellt die Verwendung von Bildmaterial für die Forschung nichts Ungewöhnliches dar, betonen Dobruškin et al. (2021). Bilder sind in der Geographie, Architektur oder Stadtplanung wesentliche Forschungsgegenstände. Ein breites Portfolio an partizipativen Methoden wie z.b. Autofotografie, Foto- und Video-Walks, Nadelmethode (vgl. Krisch 2002; Kogler/Wintzer 2021) erlaubt nicht nur die Analyse von Bildmaterial als fertigem Produkt, sondern begleitet den Entstehungs- und Erschaffungsprozess des Materials von Beginn an. Auch die Verknüpfung von Kartierungsmethoden und Fotodokumentation wurde bereits in einem Forschungsprojekt erprobt (Fülling/Hering/Kulke 2021). Insbesondere in der Sozialraumanalyse dienen diese Methoden nicht nur der „Datengewinnung“, sondern stellen zugleich eine (sozialpolitische) Intervention im Feld dar. Nicht immer bietet sich die Möglichkeit solche partizipativen Prozesse anzustoßen, wenn es beispielsweise um Bildmaterial als (subjektive) Dokumentation von Biographien und geschichtlichen bzw. vergangenen Ereignissen geht (Pohn-Lauggas 2016), oder vom Setting angenommen werden kann, dass eine geringe Bereitschaft besteht sich auf partizipative Forschung einzulassen. Letzteres kann für unsere Zielgruppe der Politiker*innen angenommen werden, die in ihrem Berufsalltag selten mit partizipativen Methoden konfrontiert ist, da parlamentarische Arbeit zumeist stark formalisiert ist. Bereits im Vorfeld der Kontaktaufnahme mit regionalen Parlamenten im Rahmen unserer Untersuchung gab es daher mitunter Bedenken von Seiten der Parlamentsverwaltung wie ein interaktives, flexibles Setting der Workshops von den Abgeordneten aufgenommen werden könnte.

Viel seltener als Bildmaterial kommen Karten in der sozialwissenschaftlichen Forschung als Analysegegenstand zum Einsatz (Michel 2021; Löw/Marguin 2022). Wurden Karten historisch vor allem als positivistische Abbildungen der Welt gesehen, findet spätestens seit dem Aufkommen der kritischen Geographie eine Auseinandersetzung mit der vermeintlichen Objektivität und Neutralität von Karten statt (Harley 2011; Wood 1992). Diese bis dahin nicht angezweifelte Autorität von Karten beschreiben Halder und Michel (2018, S. 12) als gesellschaftlichen Nexus der Mächtigen: „*Supported by the authority and the resources of the state, the market and science, atlases do not only reproduce these dominant actors' world-views, they also produce realities – such as the idea that the world is the sum of spatially distinct nation states and that this distinction is the natural order of things.*“ Mit Harleys klassischem Text „Deconstructing the map“ (2011) wurden Karten nicht mehr länger als Spiegelbild natürlicher Zustände, sondern als kulturelle Texte gelesen (Rose-Redwood 2015).

Im Bewusstsein um die hohe soziale und politische Konnotation von Karten, wurde in den Diskussionsgruppen mit Abgeordneten vielfältiges Kartenmaterial verwendet, um verschiedene Sichtweisen auf Europa und die EU anzubieten. Auch wenn einige der vorgelegten Karten konkrete Vorschläge zur Organisation des (politischen) Gemeinwesens in Europa ansprechen, wurde auch eine rein physische Karte von Europa verwendet, in die die Abgeordneten ihre Ideen selbst einzeichnen konnten. Die öffentliche Rolle als Politiker*in, die mit einem hohen Maß an Vorsicht, insbesondere bei verschriftlichten oder in unserem Fall „verbildlichten“ Äußerungen verbunden ist, führte aber dazu, dass trotz Zusicherung von Anonymität, keine*r der Teilnehmenden von dieser Möglichkeit Gebrauch machte. Umso höher wäre unseres Erachtens die Hürde beim Einsatz der Methode des „mental mappings“ im

Workshop gewesen: zwar wurde im Vorfeld kommuniziert, dass ein interaktiver Workshop geplant war, die Erwartungshaltung der Abgeordneten vor Ort spiegelte aber klar wider, dass ein eigener Beitrag über eine verbale Äußerung hinaus nicht üblich in diesem Setting ist. Dass das Forschungsteam „etwas mitbringt“ kann gewissermaßen auch als Gegenleistung für das Öffnen der Parlamentstüren und das Gewähren von Einblicken in Diskussionen gesehen werden. Die Offenheit des Forschungssettings ist aber nicht nur in diesem Umfeld der Politik und der Parlamente ungewohnt: ganz ähnliche Erfahrungen kennen qualitative Forscher*innen, wenn sie um ein „Interview“ bitten und die Gesprächspartner*innen einen standardisierten Fragebogen statt eines offenen Gesprächs erwarten.

Aber es ist unter Umständen nicht nur die Besonderheit unserer Zielgruppe und des Settings der Gruppendiskussion, die hemmend auf gestalterische Herangehensweisen der Abgeordneten wirkte. Löw und Marguin (2022) ließen in ihrer Untersuchung Wissenschaftler*innen ihre Arbeitsplätze zeichnen und kommentieren. Nicht immer funktionierte das wie erhofft: die Teilnehmenden beklagten sich, dass ihre zeichnerischen Fähigkeiten nicht ausreichen, um das auszudrücken, was sie wollen. In Anlehnung an Löw und Marguin (2022) haben wir daher die Technik des *elicited mappings* entwickelt, die zunächst die Studienteilnehmer*innen mit fertigen „Produkten“, nämlich Karten, bekannt macht, die beispielsweise aus Forschungsergebnissen gewonnen wurden. Die Teilnehmenden können, müssen aber nicht, mit diesem Material weiterarbeiten. Auch eine vollständige Opposition zum Material kann interessante Einsichten über die Positionierung der Teilnehmenden liefern. Trotzdem haben wir versucht durch das Angebot verschiedenster Karten von Europa unterschiedliche Blickwinkel als Ausgangspunkt für die Diskussion anzubieten. Dem Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes folgend lag es zunächst nahe, primär solche Karten auszuwählen, die eine regionale Raumgliederung Europas abbilden (vgl. Abb. 1–3, Abb. 7). Ein politisches Gemeinwesen ließe sich aber auch auf Basis sprachlich-kultureller Gemeinsamkeiten (vgl. Abb. 4) oder entlang naturräumlicher Gegebenheiten organisieren (vgl. Abb. 5–6), sodass für die Darstellung natürlicher Gegebenheiten topographische Karten selektiert wurden, die keine Verwaltungs- oder Staatsgrenzen enthalten. Zudem sollte das Kartenmaterial sowohl einen status quo der Regionen (Abb. 1), als auch visionäre bzw. utopische Raumvorstellungen von Europa darstellen (vgl. Abb. 2–3, Abb. 7). Während alle Karten von Europa nach Norden ähnliche Ausschnitte einblenden, unterscheiden sich die Abgrenzungen nach Süden und Osten geringfügig. Auf drei Karten sind nationalstaatliche Grenzen noch wahrnehmbar, während die Metropolenkarte (Abb. 7.) durch ihre reißbrettartigen Grenzlinien die nationalstaatliche Anordnung bewusst radikal bricht. Besonders durch diese visionären Darstellungen erhofften wir uns ein Aufbrechen der Diskussion sowie eine Erweiterung des Denkkraumes der Teilnehmenden. Obwohl einige Karten jüngeren Datums sind und einige Entwürfe bereits vor einiger Zeit erstellt wurden, ist davon auszugehen, dass alle Darstellungen sich in irgendeiner Form auch an der Vergangenheit – sei es in Opposition bzw. als Antwort darauf – abarbeiten. Die von uns verwendeten Karten stellen folgende Ansichten von Europa dar.

Abb. 1: Europakarte der Versammlung der Regionen Europas (VRE): politisch-administrative Gliederung Europas in Regionen (Stand 2013). Als „Regionen“ gelten nach der Definition der VRE Gebietskörperschaften unterhalb der nationalen Ebene mit eigener politischer Vertretung in Form einer gewählten Versammlung.



Quelle: Copyrigh Assembly of European Regions (2013)

Abb. 2: Europa der Regionen nach Leopold Kohr: In „The Breakdown of Nations“ (1957) plädierte Leopold Kohr für die Bildung einer europäischen Föderation nach dem Vorbild der Schweiz und der USA. Kohr zufolge kann eine Föderation nur dann Bestand haben, wenn sie aus überschaubaren Einheiten von vergleichbarer Größe (bis 8–10 Mio. Einwohnern) besteht.



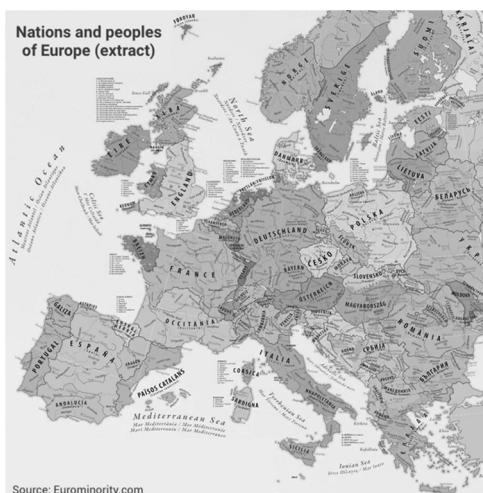
Quelle: Leopold Kohr Archiv/Leopold Kohr Akademie

Abb. 3: Europa der Regionen nach Alfred Heineken (1992): Heineken entwarf 1992 unter dem Titel „The United States of Europe (a Eurotopia)?“ einen Plan zur territorialen Neugliederung Europas in 75 Regionen. Trotz des unverkennbaren Einflusses Leopold Kohrs, sind auch Unterschiede zu erkennen: regionale Grenzen orientieren sich strikt an nationalen Grenzen, grenzüberschreitende Regionen sind nicht vorgesehen; sprachlich-kulturelle Homogenität weicht gegebenenfalls dem Kriterium der gleichen Bevölkerungsgröße mit 5–10 Mio. Einwohner*innen je Region.



Quelle: Dr. A.H. Heineken Stichting voor de Historische Wetenschap

Abb. 4: Die „Karte der europäischen Völker“ des „Portals für staatenlose Nationen und nationale Minderheiten“ Eurominority.eu zeigt die Vielfalt der Nationen und historischen Regionen Europas. Maßgebliches Unterscheidungskriterium sind hier Sprache und Kultur. Diese Karte macht sowohl die sprachlich-kulturelle Heterogenität innerhalb der Nationalstaaten deutlich als auch die Verwandtschaft zwischen Völkern derselben Sprachfamilie (hier mit unterschiedlichen Grundfarben gekennzeichnet) jenseits nationaler Grenzen.



Quelle: Mikael Bodloore-Penlaez, Eurominority.eu

Abb. 5: Physische Karte Europas: Auf der physischen Karte Europas sind keine Verwaltungs- oder Staatsgrenzen zu sehen, sondern nur die Beschaffenheit der Erdoberfläche.



Quelle: Depositphotos EU Limited

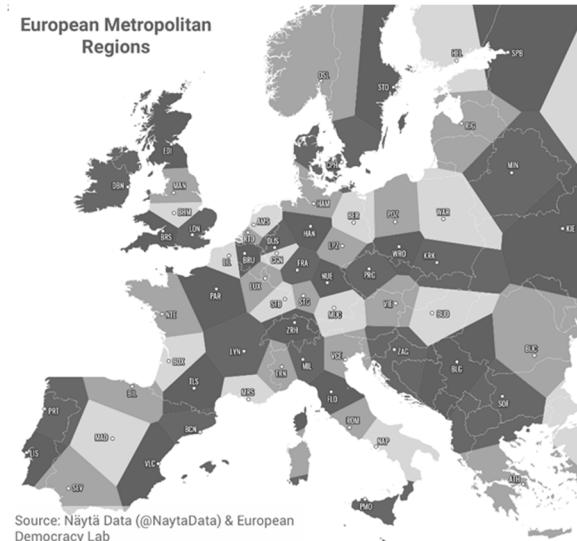
Abb. 6: Einzugsgebiete europäischer Flüsse



Quelle: Wikipedia², Zeichnung erstellt 06/2004 von Sansculotte

² https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Europ%C3%A4ische_Wasserscheiden.png (24.10.2023)

Abb. 7: Europäische Metropolregionen: die Karte stellt den Versuch dar, Regionen nicht nur jenseits nationaler Grenzen zu definieren, sondern auch unabhängig von historischen oder sprachlich-kulturellen Gegebenheiten. Stattdessen steht im Mittelpunkt jeder Region eine wichtige europäische Metropole. Die Bewohner*innen einer Region werden zu gleichen Teilen rund um eine Metropole gruppiert.



Quelle: Tomi Husa/Näytä Data und European Democracy Lab

Den Abgeordneten wurde zunächst einige Zeit gelassen sich mit den Karten vertraut zu machen. Anschließend wurden diese Eindrücke gemeinsam besprochen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten diskutiert. Die Teilnehmenden wurden dann aufgefordert auf Basis des Materials über Kriterien nachzudenken, wie ein politisches Gemeinwesen wie zum Beispiel Regionen, organisiert werden können. Daraus ergab sich notwendigerweise die Frage, was eine Region überhaupt ist, was sie ausmacht und wie ihr Verhältnis zu anderen Ebenen im EU-Mehrebenensystem aussiehen könnte. Schließlich wurden die Abgeordneten auch aufgefordert selbst gestalterisch mit dem Material zu arbeiten, und eine Aufteilung der Regionen Europas nach ihrem Verständnis zu zeichnen.

Die Gruppendiskussionen fanden im Rahmen von Workshops des Projektes REGIOPARL statt. Das Projekt untersuchte die Rolle von regionalen Parlamenten im EU-Mehrebenensystem. Eigentlich sollten die Workshops in verschiedenen Ländern stattfinden, jedoch konnten bedingt durch die Pandemie nur vier solcher Veranstaltungen durchgeführt werden. Die quantitative Online-Befragung des Projektes konnte hingegen in allen ausgewählten Ländern (Österreich, Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien, Polen, Tschechien) ausgerollt werden. Die Kontaktaufnahme für die qualitativen Workshops war zunächst bestimmt durch das Neuland, das wir mit diesem Veranstaltungsformat und dieser Arbeitsweise betreten haben. Dieses spürbare Neuland hat sich auch bei der teils langwierigen Anbahnung gezeigt, und stieß nicht bei allen kontaktierten Regionen auf Interesse. So war es naheliegend die erste Veranstaltung in Niederösterreich, jener Region in der Fördergeber und Universität angesiedelt sind, durchzuführen um von einer gewissen Aufgeschlossenheit und einem Interesse für das Projekt auszugehen. Sprachbarrieren stellten ein weiteres wesentliches Kriterium dar, zunächst drei deutschsprachige Standorte (Niederösterreich, Bayern und die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens) anzustreben, um Erfahrungen mit dem Format und der Methode einzuholen. Bei den vier teilnehmenden Regionen handelt es sich um typische Fälle

(Misoch 2019, S. 210f.) für föderale (Österreich, Deutschland, Belgien) bzw. quasi-föderale Regionen (Spanien) (vgl. Krumm 2015). Eine Ähnlichkeit der Regionen ist zudem hinsichtlich ihrer vergleichsweisen starken konstitutionellen Stellung zu beobachten. Eine Kontrastierung mit weiteren Fällen, die diese Kriterien nicht erfüllen, wäre geplant gewesen, um sowohl die Methode weiter zu prüfen als auch die empirische Grundlage der Ergebnisse zu erweitern.

Gegenstand der Workshops außer der Gruppenarbeit mit den Karten waren Diskussionsrunden zur institutionellen Architektur und zur Kompetenzverteilung in der EU. Nach einem kurzen Impulsbeitrag, der anregen sollte über die Zukunft der EU nachzudenken, wurden die Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Veranstaltungen wurden teilweise nach dem Modell „World Café“, teilweise aber auch mit fester Sitzordnung durchgeführt. Mit den Teilnehmenden wurden die Chatham House Rules und die Einwilligung zur Audioaufzeichnung für Forschungszwecke vereinbart. Alle Diskussionen wurden in der jeweiligen Landessprache geführt, wortwörtlich transkribiert und anschließend auf Deutsch übersetzt. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte durch die jeweilige Parlamentsdirektion, die ein vorbereitetes Einladungsschreiben an *alle* Abgeordneten verschickte. Gemäß der Selbstselektion haben nicht alle Abgeordneten mit einer Anmeldung reagiert. Wie in vielen anderen Politikbereichen auch sind regionale Parlamente männlich dominiert und weisen vor allem Mitglieder höheren Alters auf. Weibliche Abgeordnete und jüngere Abgeordnete sind daher auch bei den Teilnehmenden unserer Workshops selten.

Tab. 1: Eckdaten der Gruppendiskussionen

	Niederösterreich	Bayern	Andalusien	Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens (DGB)
Zeitpunkt	28. März 2019	5. Nov. 2019	17. Dez. 2019	2. März 2020
Dauer in Std. (Gesamt)	3,5	2	3	3,5
Teilnehmer*innenzahl	15 davon 7 für die gesamte Dauer	6	7 davon 6 Abgeordnete	14 davon 11 Abgeordnete
Davon weibliche Teilnehmerinnen	3	1	1	2
Teilnehmende Fraktionen/Parteien	4 von 5	5 von 6	4 von 8	6 von 6
Setting	Freie Wahl des Sitzplatzes/ Rotation	Feste Sitzplätze	Feste Sitzplätze	Freie Wahl des Sitzplatzes/ Rotation

Quelle: Eigene Darstellung

Die Methode der Gesprächsanalyse kann für das vorliegende Material aus den Gruppendiskussionen interessante Einsichten liefern, um die Konstruktion gruppenspezifischer Normen und Werte zu verfolgen und abzubilden (Deppermann 2008). Deutungsmuster dienen den Diskutierenden dabei als Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der sozialen Welt (Meusser/Sackmann 1992). In Deutungsmustern tritt „kollektives Wissen in individuellen Derivationen“ (Bögelein/Vetter 2019, S. 15) zu Tage, weshalb die Aussagen der Abgeordneten einerseits Hinweise auf individuelle Handlungsprofile und deren Einflussfaktoren enthalten, andererseits aber auch auf kollektive Wissensbestände des jeweiligen Parlaments schließen lassen. Dabei rekonstruieren die Abgeordneten, geprägt durch soziale und kulturelle Muster, die ihrer Meinung nach bestimmenden Intentionen der Ersteller*innen der Karten, die wiederum durch ihre Zeit und ihre soziale Umgebung geprägt wurden. Es handelt sich also ge-

wissermaßen um eine doppelte Lesart, nämlich der Sicht der Abgeordneten auf die Sicht der Kartograph*innen.

Für die Analyse der Diskussionen waren vor allem die Gesprächstranskripte relevant, da sich die Befragten nur selten auf Details der Karten konzentrierten, sondern die Karten meist ganzheitlich adressierten. Am häufigsten erfolgten verbale Bezüge auf die Heineken-Karte und die Metropolenkarte. Letztere ist aufgrund ihrer hohen Kontroversität auch in ihrer Darstellung besonders interessant: die harten, geraden Grenzziehungen der Karte verschärften die Wahrnehmung dieser Herangehensweise als massiven Einschnitt in soziale Dynamiken ganz augenscheinlich zusätzlich. Besonders interessant erschien uns aber auch, wie die Abgeordneten insgesamt mit der Aufgabenstellung umgingen bzw. wie auch nonverbal auf die Karten reagierte wurde. Zu diesem Zweck wurden Beobachtungsprotokolle und Memos während und gleich im Anschluss an die Veranstaltung angefertigt, die die Gruppendynamik, nonverbale Äußerungen und Handlungsabläufe erfassten.

4 Methodische Reflexion des elicited mapping

Für die Zielgruppe der Abgeordneten stellte der Workshop an sich, sowie die interaktive Arbeit mit den Karten, eine ungewohnte Situation dar. Die verschiedenen Karten wurden interessiert aufgenommen, und entsprachen der grundsätzlichen Erwartungshaltung, dass das Forschungsteam einen Input „mitbringt“. Der „Status quo“ der heutigen Einteilungen von Nationalstaaten und ihren Regionen wurde generell in allen Gruppen bevorzugt. Demgemäß rief die Darstellung der Metropolenkarte (Abb. 7) am meisten Kritik und Widerstand hervor. Folgt man Oevermann (2001) ist es aber gerade die konfrontative Auseinandersetzung zu Beginn eines Gesprächs, die zur Rekonstruktion von Deutungsmustern hilfreich ist. Die Idee Regionen um Metropolen anzugeben wurde als artifizieller Akt von Wissenschaftler*innen eingestuft. Eine Idee ohne Praxisbezug, die am „Schreibtisch“ oder am „Reißbrett“ entworfen wurde, so lautete die Einschätzung in allen Gruppen. Besonders die „harten“ Grenzen in dieser Karte lösten offensichtlich ein Unwohlsein unter den Teilnehmenden aus, während „weiche“ Grenzen, die eigentlich nach einem ähnlichen Kalkül (gleichmäßige Bewohner*innenzahl) gezogen wurden, wie in der Kohr- oder der Heineken-Karte, weniger Irritation auslösten.

Die Gruppen zeichneten sich durch eine unterschiedliche Bereitschaft aus, sich auf ein Gedankenexperiment zu den Karten einzulassen. Während sich in drei Regionen die Gruppen im Gespräch immer wieder zur Metropolen-Karte gedanklich hinbewegten, lehnte die Gruppe in Andalusien diese Darstellung gänzlich ab. In Andalusien reizte die Metropolenkarte den Raum des Denk- und Sagbaren bis an die Grenze des Tabus aus. Die Stimmung der Diskussion war angespannt, die Aussagen wiesen belehrende Charakter auf, und das Forschungsdesign an sich wurde in Frage gestellt. Eine ähnliche Erfahrung berichtet Müller (2013, S. 306) in seiner Diskussion des Grundeinkommens mit Vertreter*innen der Wirtschaft: „*Es zeigt sich das Einvernehmen mit einer herrschenden symbolischen Ordnung, die im Gruppenverlauf eine machtvolle rhetorische Geste der Ablehnung hervorbringt. Eindrucksvoll sichtbar wird dies final, indem ein Teilnehmer das methodische Setting samt inhaltlicher Forschungsfrage infrage stellt und damit das Ende der Gruppendiskussion einleitet.*“ Zwar führte die Diskussion der Metropolen-Karte in Andalusien nicht zu einem Ende der Gruppendiskussion, jedoch wurde offensichtlich ein Tabu berührt. Die Metropolen-Karte erfüllte somit die konfrontative Funktion sehr gut, stellte aber augenscheinlich auch ein Maximum an Konfrontation dar. Insgesamt arbeiteten sich die Gruppen zwar am meisten an der

Metropolen-Karte ab, aber die Karten erfüllten jedenfalls den Zweck die Diskussion zu stimulieren. Zielgruppenspezifisch angewendet, trägt die Methode dazu bei Diskussionen zu fördern, Denk- und Möglichkeitsräume am Beispiel von Grenzziehungen zu erweitern bzw. auszureißen und Positionierungen sowie damit verbundene Machtgefälle explizit zu machen.

Die Gruppendiskussion stellt ein interessantes methodisches Setting dar um Aushandlungsprozesse rund um die Bedeutung und Entwicklung von Regionen im Mehrebenensystem der EU zu analysieren. Gerade in der Forschungsarbeit mit Politiker*innen sollte aber der hohe soziale Druck solcher Gruppensituationen nicht unterschätzt werden. Mit der Methode des *elicited mappings* wurde die „Latte“ zusätzlich hochgelegt: so konnte sich keine*r der Teilnehmenden durchringen auch gestalterisch tätig zu werden, was unter Umständen in Einzelgesprächen anders ausgefallen wäre. Beobachtet werden konnte außerdem, dass ein flexibles Setting ohne feste Zuteilung von Sitzplätzen die Bereitschaft erhöht sich auf die ungewöhnliche Auseinandersetzung mit Regionen in der EU einzulassen. Nicht notwendigerweise entstehen daraus aber auch offensivere Zukunftsvisionen. Um die Methode des *elicited mappings* nun weiter auszuarbeiten, bräuchte es weitere Zielgruppen wie zum Beispiel ausgewählte Gruppen in der Bevölkerung zum Vergleich. Auch die Auswahl der Karten, die in unserem Fall zweifelsohne durch eurozentristische Sichtweisen geprägt sind, könnte in weiteren Versuchen variiert werden um die Wirkungsweise verschiedener Darstellungen zu erforschen.

5 Regionen aus der Sicht regionaler Abgeordneter – Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Für die Analyse konzentrieren wir uns im Folgenden auf Dimensionen der Räumlichkeit, der Zeitlichkeit und der Agency, um Aufschluss über die Raumbilder der Abgeordneten zu erlangen. Damit soll der Synthese von Raum und Zeit Rechnung getragen werden in die Agency eingebettet ist, wie in Abschnitt 2 beschrieben wurde. Zusätzlich wurden zentrale Motive der Diskussion ausfindig gemacht und es erfolgt eine Einordnung des Raumbildes (vgl. Tab. 2). Dennoch folgt unsere Analyse dem offenen Vorgehen qualitativer Methoden und ist nicht vorab bestimmt durch theoretische Annahmen. Die in Abschnitt 2 vorgestellten Konzepte dienen lediglich als Hintergrundfolie, auf die vermehrte Aufmerksamkeit bei der Arbeit mit dem Material gelegt wird. Als Analyseheuristik haben wir uns auf sechs wesentliche Teilbereiche konzentriert (Tab. 2), haben aber viel Raum und Offenheit für zusätzliche Beobachtungen gelassen.

Vorab kann bereits festgehalten werden, dass drei Regionen – Andalusien, Niederösterreich und Bayern – in einigen Dimensionen Ähnlichkeiten aufweisen, während die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens (DGB) ein Spezifikum hinsichtlich der gewählten Parameter und des daraus resultierenden Raumbildes darstellt. Die folgende Darstellung erfolgt stark komprimiert und spiegelt die interpretative Analyse der Aussagen der Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen wider. Wir beleuchten damit den Blick von Abgeordneten regionaler Parlamente auf die Region und den Raum, der sich von Wahrnehmungen und Aktivitäten der Regierung oder der Bevölkerung natürlich unterscheiden kann. Die Perspektive der Abgeordneten ist von Bedeutung, da sie im Rahmen ihrer parlamentarischen Tätigkeit auch Einfluss auf die Exekutive, die üblicherweise über einen höheren Gestaltungsspielraum verfügt, ausüben kann. Die Vorstellungen der gewählte Repräsentant*innen spiegeln außerdem bis zu einem gewissen Grad Meinungslager in der Bevölkerung wider bzw. haben eine Signal-

wirkung für selbige. Aus vier Fällen (Regionen) lassen sich zwei Raumbilder ableiten, die in weiteren Untersuchungen durch ähnliche, aber auch kontrastierende Fälle weiter untersucht werden müssten.

5.1 Ein konservierendes Raumbild mit Tendenz zu bedachtsamem Wandel

Wie bereits angesprochen, weisen Bayern, Niederösterreich und Andalusien einige Ähnlichkeiten auf, wie zum Beispiel an der Positionierung der Regionen im EU-Mehrebenensystem abgelesen werden kann (vgl. Tab. 2). In allen drei Regionen wird der hierarchische Charakter der Europäischen Union und ihrer Subebenen als prägend wahrgenommen. Auch die Positionierung der Regionen gegenüber den Nationalstaaten folgt einer klaren Hierarchie und steht damit konträr zur Vorstellung von Multilevel Governance in der EU. Am stärksten fällt diese Positionierung in Andalusien aus: die Region wird als eingebettet in den Nationalstaat beschrieben, über den zentral die Kommunikation mit der EU läuft. Die Abgeordneten in Andalusien schaffen zudem in der Diskussion ein Gefälle zwischen der Diskussionsgruppe und dem Forschungsteam: nur sie verfügen über die notwendige Innensicht einer Region im spanischen Zentralstaat (Zeile 976, Transkript Andalusien). Die Perspektive, aus der die Abgeordneten Niederösterreichs und Bayerns auf das EU-Mehrebenensystem blicken, spiegelt ebenfalls eine klare Hierarchie wider, an deren unterster Stelle Regionen und Kommunen stehen. Auch in zentralen Motiven der Diskussionen in diesen drei Regionen findet sich die Bedeutsamkeit sozialer Regeln und deren Einbettung in Hierarchien. Ordnung und Sicherheit sind in der Diskussion in Andalusien von hoher Bedeutung, was geschichtlich aus der vergleichsweisen jungen Demokratie und ihrer turbulenten, mitunter auch gewaltsgesetzlichen Entstehungsgeschichte erklärt werden kann. Autoritäten und Naturgesetzmäßigkeiten sind jene Instanzen, die in der Diskussion in Niederösterreich zentralen Stellenwert bekommen, wenn es um Wandel geht. Um Regeln zu ändern, brauchte es in den Schilderungen der Abgeordneten in Niederösterreich eine höhere Instanz (Gott), eine Autorität (einen Schuldirektor) oder ein Naturereignis (Feuer bzw. einen Brand, einen Fluss bzw. eine Wasserscheide oder einen Sog). Begründungen durch die Verwendung von Partikeln wie „halt“ oder „natürlich“ verstärken den Eindruck einer Naturgesetzmäßigkeit sozialer Regeln. Auch im Bayerischen Landtag existiert ein starkes Bewusstsein für Hierarchien, Ordnungssysteme und Gesetzmäßigkeiten in der Diskussion. Unterschiede werden hier – im Gegensatz zur DGB wie wir später sehen werden – als Differenzen und Dichotomien ausgearbeitet. Ein Beispiel dafür sind Ingroup-Outgroup-Unterscheidungen oder Sprachenvielfalt als trennendes Element. Bereits die Betrachtung dieser Indikatoren von Positionierung, Perspektivität und Wandel legt nahe, dass es sich um ein konservierendes, also bewahrendes Raumbild in diesen drei Regionen handelt, bei dem der Fokus stärker auf Stabilität als auf Wandel liegt.

Betrachtet man nun noch die Referenzen, die in Bezug auf Zeitlichkeit in den drei Diskussionsgruppen gesetzt werden, verstärkt sich der Eindruck, dass sich in diesem Raumbild Materialität und Vorstellung möglichst synchron entwickeln sollen (Ipsen 2006). Stabilität und Kontinuität sind Merkmale die in der zeitlichen Beschreibung des Raumes in diesen drei Diskussionsgruppen als maßgeblich beschrieben werden. Während in Andalusien die Zukunft aufgrund der turbulenten Geschichte nur sehr vorsichtig adressiert wird, und die visuelle Metropolenkarte (Abb. 7) große Widerstände hervorruft, lässt sich die Gruppe in Bayern durchaus auf Zukunftsdiskussionen ein, betont aber die Bedachtsamkeit und Kleinteiligkeit mit der Wandel erfolgen muss (Metapher des Strickens (Zeile 601ff.) bzw. der „*Trippelschritte*“ (Zeile 1244, Transkript Bayern)). Wandel muss systematisch und geordnet erfol-

gen – betonen sowohl die Abgeordneten in Bayern als auch Andalusien, sowie jedenfalls unter der Vermeidung von Brüchen und Zäsuren. Wandel vollzieht sich in Andalusien und Niederösterreich vor allem in einer zyklischen Bewegung mit Rekurs auf die Vergangenheit, wodurch der Eindruck eines konservierenden Raumbildes verstärkt wird. Sinnbildlich dafür wendet sich die Gruppe in Niederösterreich am Ende der Diskussion wieder der Heineken-Karte zu (Abb. 3). In allen drei Regionen ist die Region selbst nur bedingt eine treibende Kraft des Wandels. Dies lässt sich auch an den Agency-Konstruktionen in den Diskussionen ablesen, die überwiegend als konsensual und kollektiv beschrieben werden können. In der Diskussion im Niederösterreichischen Landtag erfolgen Agency-Konstruktionen zudem passiv und indirekt oder durch Agentivierung anderer: „*das Ding steigt erst in 30 Jahren, 40, 50 Jahren, bis das zusammengewachsen ist*“ (Zeile 134, Transkript Niederösterreich).

All diese Parameter lassen uns zu der Einschätzung kommen, dass das Raumbild in diesen drei Regionen eher durch konservierende Vorstellungen geprägt ist und nach Ipsen (2006) eine hohe Orientierung an Materialität aufweist. In diesem Raumbild erfolgt Entwicklung synchron im Zusammenspiel aus Materialität und Visionen und enthält vergleichsweise wenig zukunftsgerichtete Elemente. Territoriale Aspekte und der physische Raum sind für dieses Raumbild maßgeblich. Mögliche Erklärungsfaktoren sind wie bereits angesprochen die wechselvolle, bewegte Geschichte Spaniens, die ein hohes Bewusstsein für Stabilität in der Diskussionsgruppe Andalusiens bedingt. Mit Niederösterreich und Bayern wiederum liegen zwei Regionen vor, in denen im Parlament und in der Diskussion Abgeordnete aus konservativen Parteien mehrheitlich vertreten sind. Außerdem handelt es sich auch um zwei Regionen, die in traditionsreiche starke föderale Systeme eingebettet sind. Von diesen Strukturen geht augenscheinlich eine hohe Prägekraft aus, weshalb die Positionierung der Regionen ge- und verfestigt erscheint, im Gegensatz zu Löws (2010) Beschreibung einer unentwegten Bewegung der Ebenen in der EU zueinander. Nicht zuletzt erweist sich die Auseinandersetzung mit der Metropolen-Karte (Abb. 7) in allen drei Gruppen als große Herausforderung und bleibt relativ unbestimmt.

5.2 Ein hybrides Raumbild als Treiber für Veränderung

Die DGB positioniert ihre Region in der Diskussion am Rande eines Staates (als belgische Grenzregion), jedoch innerhalb eines europäischen Netzwerkes das nationalstaatliche Grenzen überschreitet. In der Diskussion der DGB erfolgen oftmalige Perspektivenwechsel („*springen wir wieder in die heutige Zeit*“, Zeile 1259–1260 Transkript DGB) und Vernetzungen in alle Himmelsrichtungen werden thematisiert. Das „*Fortsbewegungsmittel*“ in diesem vernetzten Zusammenhang sind Sprachkompetenzen, deren Bedeutung die Abgeordneten mehrfach unterstrichen. Diese weit vorangeschrittene Vernetzung wurde in der Diskussion auf die bewegte historische Entwicklung der Region einerseits, und auf die Notwendigkeit als sehr kleine, grenznahe Region zu kooperieren andererseits zurückgeführt. Die Position am Rande des nationalen Territoriums wird so zu einer Position mitten in Europa, ausgestattet mit Ressourcen und Netzwerken, die in vielerlei Hinsicht der „Broker“-Position von Emirbayer und Mische (1998) entspricht. Dieses Phänomen wird in der Soziologie als horizontale Europäisierung (Heidenreich 2019) und damit europäische Vergesellschaftung beschrieben, und kann anhand dieser Region fast schon musterhaft beobachtet werden.

Passend zu dieser Position erfolgt der Umgang mit Wandel dynamisch und die Agency wird individual (die Abgeordneten sprechen für sich selbst) und individuell (mit Blick auf die Besonderheiten der Region) verhandelt und ausgeführt. Zentrale Motive – auch aus der Notwendigkeit einer Grenzregion heraus betrachtet – stellen Lernen sowie Wandel als ge-

staltbarer Prozess dar. Das Raumbild der Region das die Abgeordneten zeichnen kann als hybrid beschrieben werden, da es sich aus allen Zeiten und vielen Netzwerkbeziehungen speist. Die Handlungsnotwendigkeit, die sich daraus ergibt, ist vorausschauend und nach vorne gerichtet mit Blick auf mögliche Allianzen und Kooperationsbeziehungen. Das hier vorliegende Raumbild fördert nicht nur Gestaltung und proaktives Handeln, sondern setzt dies gewissermaßen als Notwendigkeit voraus. Ganz real findet das zum Beispiel Niederschlag in der hohen Resonanz, auf die grenzüberschreitende Kooperationsformate wie die Euregio Maas-Rhein in der DGB treffen.

Tab. 2: Analyseheuristiken Raumbilder

	Andalusien	DGB	Niederösterreich	Bayern
Positionierung	Eine Region unter vielen; ein Element in einem vertikalen und horizontalen Ordnungssystem	Broker: am Rand eines Staates aber in einem Netzwerk,	unterhalb einer Autorität (Nationalstaat)	in einer Hierarchie, vertikale Gliederung der Ebenen in der EU
Perspektivität	von Innen heraus, aus einem spanischen Zentralstaat	oftmaliger Perspektivenwechsel, horizontal, vernetzt	von unten betrachtet	unter den Nationalstaaten
Zeitlichkeit	in Vergangenheit verankert, Zukunft nur sehr vorsichtig adressiert	Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft	Vergangenheit und lange Dauer	Bereitschaft über Zukunft zu diskutieren, aber Kontinuität zentral
Wandel	zyklisch mit Bezug auf Vergangenheit, Wandel ist begründungspflichtig, ohne Brüche und Zäsuren	dynamisch	Zyklisch, langsam, beharrend	Kleinteilig und kontinuierlich, ohne Brüche und Zäsuren, nur bedingt treibende Kraft
Agency	konsensual	individual und individuell als Region	indirekt, passiv, Agentivierung anderer	konsensual
zentrale Motive	Ordnung und Sicherheit, soziale Regeln	Lernen, Prozess	Autoritäten, Naturgesetzmäßigkeiten Regeln	Entwicklung aber entlang von Dichotomien
Raumbild	Konservierend, Stabilität zentral, an Materialität orientiert, synchrone Entwicklung	hybrid, offen, modular	konservierend, verfestigt, an Materialität orientiert, synchrone Entwicklung	Konservierend, hierarchische Gliederung, an Materialität orientiert, synchron

Quelle: Eigene Darstellung

Bayern und Niederösterreich blicken auf eine lange Tradition des föderalen Systems und seiner Strukturen zurück, die Wandel sehr voraussetzungsvoll machen. Die DGB und Andalusien teilen wiederum die Erfahrung einer vergleichsweise jungen Geschichte der Region in einem föderalen System (Belgien und Spanien). Während sich die DGB im Kontext einer auseinanderbrechenden Region langsam formieren konnte, entstand in Spanien eine „neue“ Nation im Anschluss an eine lange diktatorische Periode. Es ist daher nicht überraschend, dass sich unterschiedliche Raumbilder und Handlungssets in diesen beiden Regionen ergeben. Andalusien setzt auf Stabilität, während in der DGB die Weiterentwicklung im Mittelpunkt steht.

Während im ersten Raumbild (konservierend) vertikale Aspekte von Integration dominieren, finden sich im zweiten Raumbild (hybrid) zusätzlich horizontale Elemente von Integration in Erscheinung einer starken (wahrgenommenen) Vernetzung. Diese Kategorisierung ist gewissermaßen idealtypisch und sollte nicht als „entweder oder“ gelesen werden, sondern als prägende Muster in dem einen oder dem anderen Raumbild. Das Verhältnis zum jeweiligen Nationalstaat wird in Andalusien, Niederösterreich und Bayern oft thematisiert, während in der DGB die eigene Region im Vordergrund steht. Ob die Orientierung/Nicht-Orientierung am Nationalstaat mit einer Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit den Gegebenheiten gleichgesetzt werden kann, lässt sich nicht final auf Basis unseres Materials beurteilen.

Jedenfalls gibt es in Regionen mit konservierendem Raumbild selten Anlass zur Kritik an dieser Ebene in den Diskussionen.

6 Fazit

Unsere Studie analysierte unter Einsatz der von uns entwickelten Methode des *elicited mappings* Raumbilder von Abgeordneten regionaler Parlamente in vier europäischen Regionen. Raumbilder sind Grundlagen für die Ausarbeitung von Leitbildern der Regionalentwicklung. Die darin generierten Vorstellungen fließen in den politischen Diskurs ein und dienen der Strategiebildung und Weiterentwicklung von Regionen. Die entstehenden regionalen Leitbilder beinhalten eine Handlungsgrundlage, die kollektiv geteilt sein kann oder aber nur die Monopolsicht einiger Weniger abbildet. Um eine partizipative Raumentwicklung zu gewährleisten wäre in diesem Sinne die Einholung eines vielfältigen Meinungsbildes wünschenswert, um Entwicklungsprozesse auf eine breite Basis zu stellen. Als Erweiterung unserer Untersuchung wäre daher die Arbeit mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen und weiteren Stakeholdern denkbar.

Raumbilder beziehen sich nicht nur auf den physischen Raum, sondern beinhalten mit Werten, Einstellungen und Visionen auch einen normativen „Kompass“. Die Methode des *elicited mappings* kombiniert die Auseinandersetzung mit physischen Räumen und solchen emotional aufgeladenen Inhalten, die nur latent zugänglich sind. Durch ihre projektive Wirkungsweise ermöglicht *elicited mapping* so ein mehr oder weniger subtiles Eindringen in die Gedankenwelt der Teilnehmenden und eröffnet Einsichten in die Grundlagen und Treiber von Raumbildern aus Sicht der Diskutierenden. Im Gegensatz zu einer rein verbalen Befragung ermöglicht es das vorgelegte Material Emotionen anzusprechen. Gleichzeitig wird eine gedankliche und kommunikative Zäsur der Äußerungen verringert, in dem sich die Teilnehmenden in der Diskussion immer wieder auf das Kartenmaterial beziehen können und es als verklausuliertes „Sprachrohr“ für eigene, „heikle“ Aussagen und Gedanken nutzen können. Darin sehen wir ein großes Potential der Methode des *elicited mappings*, welches durch direktes Fragen in qualitativen Interviews oder Gruppendiskussionen unseres Erachtens so nicht eingelöst werden könnte. Wir haben diese neue Methode an einer besonders fordernden Zielgruppe – jene der Politiker*innen – getestet und somit auch gleich mögliche Grenzen der Umsetzung ausgelotet. In einem weniger formalisierten und institutionalisierten Umfeld ist davon auszugehen, dass die Umsetzung noch interaktiver gestaltet werden kann.

Die beiden in der Analyse entwickelten Raumbilder haben ein unterschiedliches Potential und einen unterschiedlichen Antrieb für die Weiterentwicklung der betrachteten Regionen. Während das „konservierende“ Raumbild eher für langsame Veränderungen und ein Absichern des Status quo steht, zeichnet sich das „hybride“ Raumbild durch eine starke Motivation für Veränderung und Adaption an sich ändernde Umstände aus. Möglicherweise deutet das konservierende Raumbild aber auch auf geringe institutionelle Mitspracherechte oder eine niedrigere Salienz von EU-Themen bei den Wähler*innen hin, dessen sich die Abgeordneten bewusst sind und sich diesbezüglich entsprechend „ernüchtert“ zeigen. Weitere Fälle müssten nun analysiert werden, um die empirische Basis der beiden Raumbilder zu festigen. Die Gruppensituation wirkt gerade in einem politischen Umfeld stark reglementierend in der Diskussion, bietet zugleich aber auch die Möglichkeit kollektive Aushandlungsprozesse und Sinndeutungen zu beobachten. Zudem sind die diskutierenden Politiker*innen mit der Umsetzung von Raumbildern und der daraus resultierenden Raumentwicklung befasst. In Zeiten einer multipplen Krise der EU und darüber hinaus tragen sie die Verantwortung

ihre Region durch diese Krisen zu führen und können dabei unter Umständen aus beiden hier erforschten Raumbildern etwas mitnehmen: die notwendige Stabilität wie sie das konservierende Raumbild vermittelt, aber auch die notwendige Anpassungsleistung, wie sie im hybriden Raumbild durchklingt. Ob sich Regionen dabei im Zentrum, der Peripherie oder an den Grenzen des Gemeinwesens der EU sehen, ist immer auch eine Frage des Standortes und der Positionierung, wie sie anhand der Technik des *elicited mappings* erörtert werden kann. In der Technik des *elicited mappings* verschränken sich sozialwissenschaftliche Disziplinen wie die Geographie, die Soziologie und die Psychologie. Gerade dieser interdisziplinäre Ansatz erscheint uns vielversprechend, um eine wissenschaftliche Grundlage bereitzustellen, um gegenwärtigen Herausforderungen in und außerhalb der EU adressieren zu können.

Literatur

- Abels, G./Battke, J. (2019): Regional governance in the EU or: what happened to the ‘Europe of the regions’? In: Abels, G./Battke, J. (Hrsg.): *Regional Governance in the EU: Regions and the Future of Europe*. Cheltenham, S. 1–14. <https://doi.org/10.4337/9781788978620.00007>
- Adorno, T.L.W. (1950): *The Authoritarian Personality*. New York.
- Bögelein, N./Vetter, N. (2019): Deutungsmuster als Forschungsinstrument – Grundlegende Perspektiven. In: Bögelein, N./Vetter, N. (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 12–39.
- Brenner, N. (2001): The limits to scale? Methodological reflections on scalar structuration. In: *Progress in Human Geography*, 25. Jg., H. 4, S. 591–614. <https://doi.org/10.1191/030913201682688959>.
- Buber, R./Holzmüller, H.H. (Hrsg.) (2009): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. 2. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7>
- Burri, R. (2009): Aktuelle Perspektiven soziologischer Bildforschung. Zum Visual Turn in der Soziologie. In: *Soziologie*, 38. Jg., H. 1, S. 24–39.
- Bursens, P./Högenauer, A.-L. (2017): Regional parliaments in the EU multilevel parliamentary system. In: *The Journal of Legislative Studies*, 23. Jg., H. 2, S. 127–143. <https://doi.org/10.1080/13572334.2017.1329984>
- Deppermann, A. (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Dobruskin, J./Helbrecht, I./Born, A.M./Genz, C. (2021): Bildgestützte Interviews am Beispiel der Foto-Elizitation. In: Heinrich, A.J./Marguin, S./Million, A./Stollmann, J. (Hrsg.): *Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung*. Bielefeld, S. 209–221.
- Emirbayer, M./Mische A. (1998): What Is Agency? In: *American Journal of Sociology*, 103. Jg., H. 4, S. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Fuller, M.G./Löw, M. (2017): Introduction: An invitation to spatial sociology. In: *Current Sociology Monograph*, 65. Jg., H. 4, S. 469–491. <https://doi.org/10.1177/0011392117697461>
- Fülling, J./Hering, L./Kulke, E. (2021): Kartierung und Foto-Dokumentation. Vorschlag für ein raum-sensible Mixed-Methods-Design am Beispiel einer Einzelhandelskartierung In: Heinrich, A.J./Marguin, S./Million, A./Stollmann, J. (Hrsg.): *Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung*. Bielefeld, S. 345–364.
- Gänzle, S./Leruth, B./Trondal, J. (2020): Differentiation, differentiated integration and disintegration in a ‘post-Brexit-era’. In: Gänzle, S./Leruth, B./Trondal, J. (Hrsg.): *Differentiated Integration and Disintegration in a Post-Brexit Era*. Milton, S. 1–18. <https://doi.org/10.4324/9780429026959-1>
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge.
- Halder, S./Michel, B. (2018): Editorial – This Is Not an Atlas. In: Kollektiv Orangotango+ (Hrsg.): *This Is Not an Atlas. A Global Collection of Counter-Cartographies*. Bielefeld, S. 12–25. <https://doi.org/10.1515/9783839445198-001>

- Harley, J.B. (2011): Deconstructing the Map. In: Dodge, M. (Hrsg.): *Classics in Cartography. Reflections on Influential Articles from Cartographica*. Chichester, S. 274–294. <https://doi.org/10.1002/9780470669488.ch16>
- Harper, D. (2002): Talking about pictures: A case for photo elicitation. In: *Visual Studies*, 17. Jg., H. 1, S. 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Häußling, R. (2010): Relationale Soziologie. In: Stegbauer, C./Häußling, R. (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden, S. 63–87. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_7
- Heidenreich, M. (2019): The Europeanisation of social fields and the social space. In: Heidenreich, M. (Hrsg.): *Horizontal Europeanisation – The Transnationalisation of Daily Life and Social Fields in Europe*. Abingdon, S. 1–6. <https://doi.org/10.4324/9781351189996-2>
- Heineken, A. (1992): *The United States of Europe : a Eurotopia?* Amsterdam.
- Helfferich, C. (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, S./Helfferich, C./Hoffmann, H./Niermann, D. (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim/Basel, S. 9–40.
- Hrbek, R./Große Hüttmann, M./Thamm, C. (Hrsg.) (2020): *Autonomieforderungen und Sezessionsbestrebungen in Europa und der Welt*. Baden-Baden. <https://doi.org/10.5771/9783748906148>
- Ipse, D. (1997): *Raumbilder. Kultur und Ökonomie räumlicher Entwicklung*. Pfaffenweiler.
- Ipse, D. (2006): *Ort und Landschaft*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80909-4_16
- Keating, M. (2013): Rescaling the European State Rescaling the European State: The Making of Territory and the Rise of the Meso. Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199691562.001.0001>
- Knoblauch, H./Steets, S. (2022): From the constitution to the communicative construction of space. In: Christmann, G.B./Knoblauch, H./Löw, M. (Hrsg.): *Communicative Constructions and the Refiguration of Spaces*. Abingdon/New York, S. 19–35. <https://doi.org/10.4324/9780367817183-4>
- Kogler, R./Wintzer, J. (2021): Räume – Bilder – Raumbilder. Eine Einleitung. In: Kogler, R./Wintzer, J. (Hrsg.): *Raum und Bild – Strategien visueller raumbezogener Forschung*. Berlin, S. XV–XXIV. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61965-0>
- Kohr, L. (1957): *The Breakdown of Nations*. New York.
- Koschut, S. (2017): Einleitung. Regionen und Regionalismus in den Internationalen Beziehungen. In: Koschut, S. (Hrsg.): *Regionen und Regionalismus in den Internationalen Beziehungen*. Wiesbaden, S. 1–17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05434-2_1
- Krisch, R. (2002): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, U./Krisch (Hrsg.): *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*. Opladen, S. 87–154. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90154-1_6
- Krumm, T. (2015): Föderale Staaten im Vergleich. Eine Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04956-0>
- Lefebvre, H. (1991): *The Production of Space*. Oxford/Cambridge.
- Lossau, J. (2012): Spatial Turn. In: Eckardt, F. (Hrsg.): *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden, S. 185–198. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7_9
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.
- Löw, M. (2010): Raumdimensionen der Europaforschung. Skalierungen zwischen Welt, Staat und Stadt. In: Eigmüller, M./Mau, S. (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie und Europapolitik. Sozialwissenschaftliche Ansätze zur Europaforschung*. Wiesbaden, S. 142–152. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92008-5_7
- Löw, M./Margini, S. (2022): Eliciting space. Methodological considerations in analyzing communicatively constructed spaces. Theoretical Approaches and Empirical Studies. In: Christmann, G.B./Knoblauch, H./Löw, M. (Hrsg.): *Communicative Constructions and the Refiguration of Spaces*. Abingdon/New York, S. 113–135. <https://doi.org/10.4324/9780367817183-9>
- Massey, D. (2018): Politics and space/time (1992). In: Christophers, B./Lave, R./Peck, J./Werner, M. (Hrsg.): *The Doreen Massey Reader*. Newcastle, S. 259–278. <https://doi.org/10.2307/j.ctv5cg7pq.24>
- Meuser, M./Sackmann, R. (1992): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler.

- Michel, B. (2021): Kartographische Raumproduktionen. Zugänge Kritischer Kartographien. In: Kogler, R./Wintzer, J. (Hrsg.): Raum und Bild – Strategien visueller raumbezogener Forschung. Berlin, S. 143–155. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61965-0_11
- Mick, C. (2012): Das Agency-Paradigma. In: Bauer, U./Bittingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 527–541. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_32
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. 2. Auflage Berlin/Boston. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Müller, M. (2013): Deutungsmusteranalyse in der soziologischen Sozialpolitikforschung. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsansatz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 2, S. 295–310. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16387>
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 2. Jg., H. 1, S. 35–81. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Pohn-Lauggas, M. (2016): In Worten erinnern, in Bildern sprechen. Zum Unterschied zwischen visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 1. Jg., H. 2, S. 59–80. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25543>
- Rose-Redwood, R. (2015): Deconstructing the Map: 25 Years On. Introduction: The Limits to Deconstructing the Map. In: Cartographica, 50. Jg., H. 1, S. 1–8. <https://doi.org/10.3138/carto.50.1.01>
- Schroer, M. (2009): „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: Döring, J./Thielmann, T. (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 125–149. <https://doi.org/10.1515/9783839406830-005>
- Simmel, G. (2016) [1908]: Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft. In: Eigmüller, M./Vobruba, G. (Hrsg.): Grenzsoziologie. Die politische Strukturierung des Raumes. Wiesbaden, S. 9–17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11745-0_2
- Sousa, L. (2013): Understanding European cross-border cooperation: A framework for analysis. In: Journal of European Integration, 35. Jg., H. 6, S. 669–687. <https://doi.org/10.1080/07036337.2012.711827>
- Studinger, P. (2013): Wettrennen der Regionen nach Brüssel. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00421-7>
- Tatham, M. (2017): Networkers, fund hunters, intermediaries, or policy players? The activities of regions in Brussels. In: West European Politics, 40. Jg., H. 5, S. 1088–1108. <https://doi.org/10.1080/01402382.2017.1303246>
- Tatham, M. (2018): The Rise of Regional Influence in the EU – From Soft Policy Lobbying to Hard Vetoing. In: Journal of Common Market Studies, 56. Jg., H. 3, S. 672–686. <https://doi.org/10.1111/jcms.12714>
- Wassenberg, B. (2020): The History of the Committee of the Regions. Brüssel.
- Wood, D. (1992): The Power of Maps. New York.

Verhandlungssache sozialpädagogischer Ort. Rekonstruktive Verhältnisbestimmung zwischen Innen und Außen durch eine vergleichende Fallanalyse

Johanna Brandstetter, Christian Reutlinger & Christina Rosenberger

Zusammenfassung: Sozialpädagogik schafft – unter Bezugnahme auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen, aber auch in bewusster Abgrenzung zu diesen – Orte, an denen sich Kinder und Jugendliche sozialpädagogisch vermittelt gesellschaftliche Zusammenhänge aneignen können (Winkler 1988). Doch wie geschieht dies genau in der sozialpädagogischen Praxis? Was tun Fachpersonen bei der (Re-)Produktion sozialpädagogischer Orte? Mit dem konzeptionellen Zugang der sozialpädagogischen Orte und der Heuristik der Markierungen wird im vorliegenden Beitrag diesen Fragen nach der Beziehung zwischen sozialpädagogischen Orten (dem „Innen“) und den gegebenen Verhältnissen (dem „Außen“) genauer auf die Spur gegangen. Anhand von zwei kontrastierenden empirischen Fällen eines Forschungsprojekts im Feld der Kinder- und Jugendhilfe wird herausgearbeitet, wie Fachpersonen das Innen und Außen sozialpädagogischer Orte markieren und dafür immer wieder in Verhandlung gehen (müssen). Die dabei rekonstruierten empirischen Erkenntnisse werden systematisch anhand dreier Dimensionen analysiert und schließlich an den theoretischen Diskurs über das relationale Raumverständnis (Löw 2021) rückgebunden.

Schlagwörter: Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, sozialpädagogische Orte, Qualitative Forschung, Sozialraum

Negotiating social pedagogical places. Defining relations of Inside and Outside on the basis of a comparative case study

Abstract: Social pedagogy creates places where children and adolescents can socially and pedagogically acquire societal connections, taking into account their given living conditions, but also deliberately distinguishing themselves from these conditions (Winkler 1988). However, how exactly does this happen in social pedagogical practice? What do professionals do in the (re)production of social pedagogical spaces? This article addresses these questions concerning the relationship between social pedagogical spaces (the “inside”) and the given conditions (the “outside”) using the conceptual approach of social pedagogical spaces and the heuristic of markings. Two contrasting empirical cases from a research project in the field of child and youth welfare are examined to reveal how professionals mark the inside and outside of social pedagogical spaces and how they continually engage in negotiation. The empirically reconstructed findings are systematically analyzed based on three dimensions and finally related back to the theoretical discourse on relational spatial understanding (Löw 2021).

Keywords: Social work, social pedagogy, social pedagogical places, qualitative research, space

1 Einleitung

Nachmittags in einem Jugendtreff einer Schweizer Gemeinde. Die Jugendarbeiterin deklariert gegenüber ihrem Kollegen: sollte sich die Anwohnerin wieder über die Lautstärke der Jugendlichen beklagen, würde sie nicht mehr mitmachen. Die Anwohnerin könne die Jugendlichen direkt ansprechen, oder bei der Polizei Anzeige gegen unbekannt erstatten. Die Aufforderung an die Jugendarbeit, vor ihrem Haus für Ruhe und Ordnung zu sorgen, sei hingegen auf gar keinen Fall mit ihrem professionellen Auftrag vereinbar.

Abends in der Kellerwerkstatt einer Wohngruppe mitten in einem anderen Schweizer Dorf. Ein Jugendlicher hantiert an einer Kreissäge, um an seinen selbst gebauten Schreibtisch zu arbeiten. Die anwesende Sozialpädagogin merkt daraufhin an, dass es ja wohl gleich ziemlich laut werden würde, wenn er die Säge anstelle. Sie fragt den Jugendlichen weiter, ob er nicht denkt, das könnte so spät abends die Nachbarn stören. Der Jugendliche hält einen Moment inne, wirft schließlich die Säge doch an. Die Sozialpädagogin interveniert nicht mehr.

Exemplarisch illustrieren die beiden kurzen Szenen als zusammengefasste Auszüge aus dem Forschungsmaterial, wie sozialpädagogische Fachpersonen in ihrem Tun mit der unmittelbaren nahräumlichen Umgebung konfrontiert und dadurch aufgefordert sind, Stellung zu beziehen. Sie positionieren sich dabei, mal eher hinweisend und vorsichtig, mal bestimmt und aktiv; zwischen Rücksichtnahme und Abgrenzung wird der sozialpädagogische Ort in seiner Einlagerung in den nachbarschaftlichen Nahraum durch ihr Agieren bewahrt, aufrechterhalten, verteidigt. Kennlich wird das in den angeführten Beispielen in Interaktionen mit anderen, unter anderem in verbalen Äußerungen. Diese geben Hinweise auf das Verhandeln zwischen dem Innen des sozialpädagogischen Ortes und dem Außen der nahräumlichen Umgebung. Aus einer raumrelationalen Perspektive wird auf Basis dieser Ausgangslage in den folgenden Ausführungen ein Beitrag zur systematischen Untersuchung und Rekonstruktion der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialpädagogischer Orte entlang der Relationierungen des Innen und Außen durch Professionelle geleistet. Dafür wird zunächst das Phänomen des sozialpädagogischen Ortes mit Hilfe raumrelationaler theoretischer Zugänge aufgeschlossen sowie die Relevanz und das Verständnis der Markierungspraktiken dargestellt (Kapitel 2). Daran anschließend wird ein vertiefter Einblick in die beiden zu Beginn dargestellten sozialpädagogischen Orte gegeben, die aus dem empirischen Material eines ethnografischen Forschungsprojektes stammen. Kapitel 3.1 beschreibt Markierungspraktiken in einem Jugendtreff, Kapitel 3.2 in einer stationären Wohngruppe für Jugendliche. In Kapitel 4 wird der Versuch unternommen, die erarbeiteten Markierungspraktiken anhand dreier Dimensionen analytisch zu durchleuchten. Im 5. Kapitel werden die bisherigen Erkenntnisse gebündelt und der Bogen geschlagen zur Eignung eines (raum-)relationalen Raumverständnis für die Erschließung und Rekonstruktion professioneller Ortsgestaltungspraktiken.

2 Konzeptioneller Zugang sozialpädagogischer Orte und Heuristik der Markierungen

Mit dem konzeptionellen Zugang *sozialpädagogischer Orte und der Heuristik der Markierungen* wird an zwei bisher bloß in Ansätzen aufeinander bezogene Denktraditionen angeknüpft, die beide eine paradigmatische Betrachtungsweise von Raum (einen so genannten „spatial turn“) durchlebten: einer sozialpädagogischen und einer raumsoziologischen. Erstere erlebte in den vergangenen Jahren eine grundlegende Neuausrichtung: Sozialpädagogisches Handeln schien bis vor kurzem orts- und raumlos. Die sozialpädagogische Bedeutung von Räumen und Orten wurde „notorisch übersehen“ (Winkler 2011, S. 30) bzw. schaute „keine/r [...] systematisch hin“ (Kessl/Maurer 2019, S. 169). Vielmehr wurden Orte, Räume und räumliche Zusammenhänge (Winkler 2022, S. 524) als „Voraussetzung[en] und ‚Bühne[n]‘ [betrachtet], auf der Pädagogik abläuft“ (Böhnisch 1992, S. 257).

Dies änderte sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts grundlegend, indem unter der Chiffre „Sozialraumorientierung“ (vgl. bspw. Kessl/Reutlinger 2018) verstärkt und insbesondere im Kontext der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe über die Positionierung und Verortung sozialpädagogischer Einrichtungen im jeweiligen institutionellen und nahräumlichen Kontext nachgedacht wurde (vgl. Kessl/Reutlinger 2019; Kessl/Reutlinger 2022). Zeitlich ein wenig nachgelagert setzte sich schließlich die Einsicht durch, dass „Erziehungs- und Bildungsprozesse nur verortet stattfinden können“ (Dirks/Kessl 2012, S. 507). Die Sozialpädagogik operiert „explizit mit dem Begriff des Ortes oder Raumes, gleich ob sie diesen nutzt, um die gegebenen Lebensbedingungen von Menschen zu analysieren und zu verstehen oder den Zusammenhang für Erziehungs- und Bildungsprozesse zu organisieren“ (Winkler 2011, S. 42). Raum, Ort aber auch Zeit werden seither sowohl von wissenschaftlichen Akteur:innen, wie auch von sozialpädagogischen Fachpersonen systematisch(er) betrachtet (Kessl/Maurer 2019), die Nebensache ist zur Hauptsache geworden (vgl. Fülbier/Münchmeier 2001, S. 851). Entsprechend wird sozialpädagogisches Tun auch über seine räumliche Dimension bestimmt (Uhlendorff 2011b, S. 98). Raumsoziologische Diskussionen, wie sie in den vergangenen zwei Dekaden stattfanden (vgl. Löw 2001; Löw/Knoblauch 2021), geraten dabei ebenso vermehrt in den (sozialpädagogischen) Blick wie raumrelationale Denkweisen (Kessl/Reutlinger 2022; Winkler 2011).

In der raumsoziologischen Diskussion, welche die pädagogischen Auseinandersetzungen mit Raum weit weniger zur Kenntnis nahm, fand ebenfalls ein „spatial turn“ statt, welcher dazu führte, dass heute Raum gilt „als eine zentrale soziale Kategorie, deren Bestimmung auf sozialer Interaktion, Interdependenz, Prozesshaftigkeit und Relationen basiert“ (Löw/Knoblauch 2021, S. 27). Konzeptionell werden in der raumsoziologischen Diskussion Orte zunächst „[...] als konkret benennbare, meist geografisch markierbare Plätze/Stellen gefasst“ (Löw/Knoblauch 2021, S. 37). „Als Stelle bietet der Ort raumkonstituierenden Elementen die Möglichkeit, dort gelagert zu werden. Mit der Benennung und als Produkt des Spacing werden Orte mit Identität aufgeladen. Sie werden als relationale Ortsräume erfahrbbar“ (Löw 2021, S. 156). Entsprechend geht es darum, das Spacing d.h. das „Platzieren und Platziertsein von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen“ (ebd., S. 151). Gleichzeitig gilt es mit Blick auf die Interaktionen und Verständigungen der Akteur:innen auch, die Syntheseleistung zu verstehen, bei der Objekte in Prozessen der Wahrnehmung, der Erinnerung, der Imagination etc. zu Räumen verknüpft werden (ebd.). „Um etwas als Raum zu bezeichnen, muss die Frage des „Wo“ beantwortet werden können“ (Löw/Weidenhaus 2018), daher erfolgen Raumkonstitutionen immer an Orten.

Kombiniert man beide Denktraditionen, wie dies im hier vertretenen Zugang der sozialpädagogischen Orte der Fall ist, so sind Räume und Orte nicht länger ontologisch aufzufassen, „sondern relational, stets in der Dualität des Innen und des Außen“ (Winkler 2011, S. 37). Für das sozialpädagogische Handeln bedeutet dies, dass es „Ordnung in das Verhältnis Ort und Außenwelt [bringt], um eine innere Ordnung am Ort zu erreichen“ (ebd., S. 49). Insbesondere die konzeptionellen Arbeiten zum pädagogischen Ort und deren sozialpädagogische Implikationen, wie sie Michael Winkler in den vergangenen Jahren dargelegt hat (2011; 2022), zeigen die hohe Anschlussfähigkeit sowohl zur raumsensiblen sozialpädagogischen Diskussion wie zum raumsoziologischen Grundverständnis auf (ebd.). Michael Winkler nimmt dabei explizit Bezug zu den Arbeiten von Martina Löw (2011, S. 37) und fokussiert entsprechend das Raumherstellen in pädagogischen Settings. Ein sozialpädagogischer Ort ist im Unterschied zu anderen Orten besonderes, da er „bestimmte Interaktionsspielräume zwischen Pädagogen/Pädagoginnen und Kindern, Jugendlichen bzw. Familien eröffnet“ (Uhlendorff 2011a, S. 7), sowie „Menschen in Not, Desorientierung und im Stress heutiger Normalität darin unterstütz[t], ihr Leben in den Strukturen der Gesellschaft zu bewältigen“ (Thiersch 2006, S. 113). Sozialpädagogische Orte entstehen und überdauern über das ständige Aufrechterhalten der Grenze zwischen dem Innen und dem Außen, mit dem Ziel, dadurch die Innenwelt zu gewährleisten und abzusichern (vgl. Winkler 2011, S. 49). Entwicklungs- und Bildungsprozesse benötigen stets ein rahmendes Setting oder eben Räume, die (auch) sozialpädagogisch organisiert sein können (ebd., S. 37).

An diesem konzeptionellen raumrelationalen Zugang ansetzend geht es im folgenden Beitrag darum, die Prozesse zur Aufrechterhaltung sozialpädagogischer Orte durch Fachpersonen empirisch greifbar zu machen und der Herstellung von Räumen in sozialpädagogischen Settings auf den Grund zu gehen. Dies wird möglich, so unser Ansatz, indem man sich auf die *Suche nach Markierungen* macht, die Fachpersonen in ihrer sozialpädagogischen Praxis anzeigen, manchmal explizit begründet, manchmal implizit, manchmal manifest durch ein Artefakt oder durch eine bestimmte Körperpraxis, manchmal symbolisch mit einem Verweis auf Regeln und Normen. Die Fachpersonen zeigen mit dem Markieren gegenüber anderen (auch Jugendlichen, Teamkolleg:innen, Kooperationspartner:innen) an, wo(bei) es sich um die Innenwelt bzw. die Außenwelt des sozialpädagogischen Ortes handelt.

Die Heuristik des Markierens verstehen wir als Tätigkeit, welche durch eine Markierung im Sinn eines Produkts manifest und damit beobachtbar wird. Die Markierung kann physisch-materielle Formen annehmen (bspw. eine Flagge), aber auch symbolisch erfolgen und verbal oder non-verbal ausgedrückt werden (bspw. ein Hinweis auf im Haus geltende Regeln). Gleichzeitig zeigen die folgenden Ausführungen, dass es auch zu Mischformen physisch-materieller und symbolischer Markierungspraktiken kommen kann, also beide Formen nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind.

3 Markieren als Anzeigen des Innen und des Außen

Die beiden in diesem Kapitel dargestellten Fälle wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Orte der Sozialpädagogik – Praktiken der Relationierung und Gestaltung“, welches vom Schweizer Nationalfonds (SNF)¹ finanziert wird, untersucht. Das Forschungsprojekt beschäftigt sich grundlegend mit der Frage, wie Professionelle den sozialpädagogischen Ort ins Verhältnis setzen zur Gesellschaft und wie sich diese Relationen in der Herstellung und Auf-

1 Siehe im Detail: <https://data.snf.ch/grants/grant/188925>

rechterhaltung des Ortes zeigen. Die bisher nur schwach vorhandene empirische Datenbasis zum Forschungsgegenstand legt grundsätzlich ein exploratives Vorgehen sowie eine entdeckende Grundhaltung in den Forschungsaktivitäten nahe (Flick 2011, S. 124). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, verstehen wir den sozialpädagogischen Ort als verortet in gesellschaftlichen Strukturen, er kann daher nur in Relation zu diesen erfahrbar werden. Diese Relationen können sich sowohl am sozialpädagogischen Ort selbst manifestieren wie auch in Handlungen und (teils impliziten) Sprechakten (dazu Löw 2016). Im Rahmen der Erhebungen wird der Blick somit einerseits auf die sich am pädagogischen Ort manifestierenden Praktiken gerichtet, andererseits auf das implizite, unbewusste, in Handlungen und Sprechakte eingelagerte In-Bezug-Setzen des sozialpädagogischen Ortes zu seinem Außen. Daher wurde ein Forschungsdesign gewählt, das es möglich macht, in Handeln eingelagertes implizites, aber auch expliziertes Wissen zu erheben. Das für diesen Beitrag ausgewählte Fallpaar bietet aufgrund der jeweiligen Einbettung in gesellschaftliche Strukturen aufschlussreiches Material, welches unter dem Aspekt der rekonstruktiven Ortsgestaltung im Folgenden analysiert wird. Die empirischen Daten wurden in intensiven Feldaufenthalten über etwa acht Monate durch die Forschenden ethnografisch erhoben (Spradley 1980; Hirschauer/Amann 1997; Breidenstein et al. 2015). Während der Feldaufenthalte nahmen die Forschenden eine beobachtende, möglichst wenig eingreifende Position ein, Forschungsrolle und -interesse wurden den Beteiligten offengelegt. Wenngleich der sozialpädagogische Ort sowie die Relationierungen des Innen und Außen augenscheinlich als Ko-Konstruktion (insbesondere zwischen den Jugendlichen und den Fachpersonen) gestaltet werden, lag die Aufmerksamkeit der Forschenden während der Beobachtungen durchgehend bei den alltäglichen Praktiken der Professionellen. Wie im Projektantrag formuliert, gilt es, ihre Praktiken, ihren Anteil an der Ortsgestaltung zu analysieren, um den Handlungsspielraum der Professionellen zu benennen und schließlich reflektieren und weiterentwickeln zu können. Das durch die Beobachtungen und Gespräche entstandene Material (Protokolle, Transkripte, Artefakte) wurde mithilfe der Grounded Theory Methodologie ausgewertet (vgl. Strauss/Corbin 1996) mit dem Ziel auf Basis empirischer Daten einen gegenstands begründeten Theoriebildungsprprozess zu erreichen (Flick 2011, S. 124). Wie beim Sammeln, so auch beim Auswerten des Datenmaterials und der Darstellung der ausgewählten Ergebnisse in den nächsten Kapiteln gilt es, folgenden Grundsatz zu beachten: „Die Daten sind durch den Forscher geprägt, so dass der Forscher sich in seinen Daten selbst begegnet; umgekehrt inkorporiert der Forscher Wissen über das Forschungsfeld“ (Meyer/Verl 2019, S. 275). Mithilfe von Dokumentation und Explikation (Flick 2019, S. 485) versuchen wir dieser Komplexität qualitativer Forschung zu begegnen.

Die im Folgenden dargestellten Fälle wurden kontrastierend zueinander ausgewählt. Der Fallkontrast ergibt sich durch ein offenes Angebot (Jugendtreff) und ein stationäres Angebot (Wohngruppe). Während sich die Offene Jugendarbeit durch Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit auszeichnet sowie durch partizipative und emanzipatorische Prinzipien geprägt ist, greift die Heimerziehung qua erzieherischen Auftrag stärker disziplinierend, normierend und korrigierend in das Leben der Jugendlichen ein. Beide Fälle haben bezogen auf Alter und Geschlecht ähnliche Zielgruppen. In ihrer konzeptuellen Ausrichtung weisen beide eine sozialräumliche Orientierung auf, im Sinne einer Eingebundenheit in die Gemeinden sowie in die umliegende Region. Anhand der Fälle werden rekonstruktiv Markierungen herausgearbeitet, welche Fachpersonen nutzen, um das Innen des Ortes und das umgebende Außen anzuziehen.

Die Darstellung der Markierungen am sozialpädagogischen Ort lässt sich über die drei Ebenen des *Hineingehens*, des *Umhergehens* und des *Hinaufgehens*, vollzogen durch die Forschenden, ordnen (vgl. Diebäcker/Reutlinger 2018). Beim *Hineingehen* liegt das Augenmerk zunächst auf dem „Gesamtensemble“ (ebd., S. 169), d.h. Umgebung sowie Eingänge der Einrichtung rücken in den Fokus der Forschenden. Im Inneren der Einrichtung

wird dann *umhergegangen*, verschiedene Schauplätze, Situationen, Bühnen, die sich sowohl durch ihre materielle Gegebenheit als auch durch darauf bezogene Handlungen ausweisen, werden durch die Forschenden erkundet. Nicht nur manifest, sichtbar Wahrnehmbares, sondern auch implizite Zusammenhänge werden dabei relevant. Das *Hoch- und Hinausgehen* verlässt den räumlich lokalisierbaren Ort, die Forschenden untersuchen die Einrichtung in ihrer organisationalen, institutionellen und gesellschaftlichen Einbettung.

3.1 Sichtbar werden nach außen: Markierungen des Innen und des Außen eines Jugendtreffs

Der untersuchte Jugendtreff stellt das Angebot einer Offenen Jugendarbeit in einer ländlichen Schweizer Gemeinde dar. Er reiht sich damit in die so genannte „allgemeine Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien“ (Schnurr 2012) in der Systematik der Schweizer Kinder- und Jugendhilfe ein. Diese hat gemäß Schnurr (2012, S. 72f.) die außerschulische Förderung des Heranwachsens, der Identitätsentwicklung sowie die Entwicklung sozialer Verantwortung zum Ziel. Dafür werden Treffpunkte bzw. Angebote geschaffen an denen weitgehend selbstgesteuerte Aktivitäten nach den Prinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit, Interessensorientierung, Partizipation stattfinden können. Die Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie wenig strukturiert sind und somit eigensinnige Nutzungsmuster der Nutzer:innen ermöglichen (vgl. Schnurr 2012, S. 73). Die Offene Jugendarbeit schafft und begleitet solche Angebote entlang von partizipativen und emanzipatorischen Prinzipien.

Der ausgewählte Jugendtreff bietet in seiner Gemeinde genau dieses Angebot: Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren, abends ab 12 Jahren, frequentieren den Jugendtreff zu dessen Öffnungszeiten zweimal pro Woche nachmittags bzw. abends. Sie verbringen dort ihre Freizeit und beteiligen sich bei Interesse an unterschiedlichen Aktionen und Projekten. Während der Öffnungszeiten ist jeweils mindestens eine ausgebildete Fachperson anwesend. Der sozialpädagogische Ort setzt sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung konkret aus einem ortsbundenen und einem mobilen Treffpunkt zusammen.

3.1.1 Hineingehen – Ein einladender Aufenthaltsort

Nähert man sich dem fixen Treffpunkt, wird sichtbar, wie dieser in der Gemeinde eingebettet ist: er befindet sich einem eingeschossigen, ebenerdigen Gebäude. Dieses ist in der Dorfstruktur zentral gelegen, nahe an einer Schule, einer Kirche und dem Pfarrgelände, von Gewerbestandorten und Einfamilienhäusern umgeben. Der mobile Treffpunkt wird bei gutem Wetter jeweils ein- bis zweimal wöchentlich und im Wechsel zum fixen Treffpunkt (nicht gleichzeitig) genutzt. Durch diese beiden Angebote spannt der sozialpädagogische Ort sich – zumindest temporär – über unterschiedliches Terrain auf.

Auf der Suche nach konkreten Markierungen des Innen bzw. des Außen durch Fachpersonen im Jugendtreff fallen zunächst augenscheinliche, physisch-materielle Gegenstände in den Blick, die von den Fachpersonen platziert werden: die offene Türe, aber auch Wärme und Licht im Inneren, zudem das Arrangement von Einrichtungsgegenständen laden Jugendliche ein, den Treff zu betreten und sich im Innen aufzuhalten. Die Fachpersonen sind von innen nach außen hin auch auf vielfache Art und Weise damit beschäftigt, das Geöffnet-Sein des Jugendtreffs und damit ihre eigenen Präsenzzeiten mit physischen Hinweisen zu zeigen. Dazu zählen das Hissen einer Flagge mit dem Logo der Gemeinde, das Öffnen und Offthalten der Eingangstüre, das Gestalten von Lichteffekten, die durch geöffnete Türen und

Fenster nach außen wirken, außerdem Warndreiecke außerhalb des Gebäudes, die die Nutzungsfläche des Jugendtreffs gegenüber dem öffentlichen Raum, Straßenverkehr und Parkplätzen temporär anzeigen und auch abgrenzen. Gleichzeitig gibt es für bestimmte Spielsituationen gesonderte Abmachungen mit den Jugendlichen, welches Terrain (z. B. zwischen Kirche und Schule) in unmittelbarer Umgebung des Treffs für die Zeit des Spiels aufgesucht und genutzt wird. Sind die Fachpersonen am mobilen Treffpunkt, tragen sie mit dem Logo bedruckte T-Shirts. Sie legen Wert darauf, dass diese Markierungen temporär sind und entfernen diese, bevor sie selbst den Ort verlassen. Dieses Vorgehen wird unter den Fachpersonen aktiv verhandelt und explizit immer wieder durch Entscheidungen bekräftigt. So soll beispielsweise kein fixes Absperrband zum Nachbargrundstück hin installiert werden, sondern bloß eines temporär während der Öffnungszeiten des Jugendtreffs.

Betrachtet man die Markierungen, welche das Innen und das Außen des sozialpädagogischen Ortes anzeigen nicht auf der physisch-materiellen Ebene, sondern symbolisch, zeigen sich weitere Muster des Herstellens und Erhaltens bzw. Verhandelns durch die Fachpersonen. Einerseits nutzen sie verbale sowie non-verbale Markierungen durch Mimik und Gestik, indem sie die Jugendlichen grüßen oder zuwinken, beim Ankommen oder Verlassen des Treffs. Durch das gegenseitige Begrüßen sind die Jugendlichen quasi im Innen des Jugendtreffs angekommen, auch wenn sie sich noch außerhalb aufhalten. Für die Jugendlichen sind dann die Fachpersonen ansprechbar, die vereinbarten Regeln gelten und die Nutzung der Angebote beginnt. Die Fachpersonen kündigen zudem an, zu welchen Zeiten der Treff geschlossen wird, oder wenn ein Ortswechsel vollzogen wird und die Jugendarbeitenden vom fixen Treff zum mobilen wechseln.

3.1.2 Umhergehen – Begegnungsort mit Wohlfühlatmosphäre

Durch das Umhergehen im ortsgebundenen Treffraum erschließen sich die unterschiedlichen Schauplätze und Nutzungsmöglichkeiten. Der große Hauptraum weist durch sein Arrangement von Möbeln, Vorhängen, Spiegeln und mobilen Stellwänden unterschiedliche Aufenthaltsqualitäten auf. Zentraler Dreh- und Angelpunkt ist die Theke mit Barhockern. Zwei Sofa-Gruppen bieten Rückzugsorte. Drei Spieltische sowie eine Spielkonsole bieten Spiel- und Unterhaltungsmöglichkeiten. Die Fachpersonen schreiben dem sozialpädagogischen Ort unterschiedliche Merkmale zu. Sie kennzeichnen und markieren dadurch das Innen: Zunächst betonen sie, dass dieser etwas Besonderes, einzigartig sei, indem er ermöglicht, was den Jugendlichen sonst verwehrt bleibe. Konkret lässt sich das exemplarisch in folgendem Auszug aus einem Beobachtungsprotokolle zeigen:

Die Jugendarbeiterin merkt an, dass sie wahrnehme, dass Jugendliche immer früher Social Media nutzen würden. Sie habe den Eindruck, manche der Jugendlichen dürfen diese Medien zuhause nicht nutzen, oder sie haben kein Smartphone oder kein W-lan, im Jugendtreff hätten jüngere Jugendliche die Gelegenheit, mit älteren Jugendlichen mitzuschauen. (Beobachtungsprotokoll vom 17.3.2021, Z. 167–171)

Der Jugendtreff wird hier als Gelegenheit für Jugendliche beschrieben, im Rahmen des Treffangebots digitale Medien zu nutzen, die ihnen anderswo eingeschränkt oder gar nicht zur Verfügung stehen. Weiters zeigen sich in den Beobachtungsprotokollen Situationen, die das Kaufen und Konsumieren von Esswaren und Getränken zu günstigen Preisen (da die Jugendlichen normalerweise nicht viel Geld zur Verfügung haben) umfassen. Wir haben diese Angebote und die Rahmung der Jugendarbeitenden als Ermöglichungsstruktur im Jugendtreff interpretiert. Die Jugendlichen können an diesem besonderen Ort etwas tun, erleben oder ausprobieren, wozu sie sonst keine Gelegenheiten finden würden. Die Haltung und Ar-

beitsweise der Fachpersonen zeichnen den sozialpädagogischen Ort ebenso aus: sie betonen die partizipative Gestaltung der Räumlichkeiten, sowie des Programms, das mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt und umgesetzt wird. Dazu gehören sowohl am fixen als auch am mobilen Treffpunkt kurz- und längerfristige Änderungen der Einrichtung, z.B. das Verschieben oder Umbauen und Bemalen von Einrichtungsgegenständen. Neben der Definition über das Innen erfolgen in den Gesprächen mit Jugendlichen punktuell auch Definitionen des Innen über das Außen: es gelten innen andere Regeln, sie hätten eine andere Rolle, während sie im Innen gemeinsam mit den Jugendlichen Regeln aufstellen und auch deren Einhaltung einfordern, würden sie sich Außen nicht als Kontrollorgan oder Ordnungshütende zeigen, wie es die Nachbarin im Konfliktfall von ihnen erwartet hätte.

Es zeigen sich verhandelbare Grenzen oder Regeln, welche im Fall von Streit oder Unstimmigkeiten auch spontan zur Ordnung einer konkreten Situation eingeführt werden können, und die Jugendliche durch Nachfragen und ihr Agieren ausdehnen können. Sie spielen dann beispielsweise länger an der Konsole als abgemacht war, und lassen es darauf ankommen, ob und wann die Jugendarbeitenden sie auf das Ende der Spielzeit aufmerksam machen. Umgekehrt gibt es auch Regeln, die durch die Jugendarbeitenden gesetzt und nicht weiter verändert werden, darunter das Festhalten an vereinbarten Uhrzeiten, beispielsweise beim Öffnen des Treffs am Nachmittag.

Die Fachpersonen selbst behalten während ihrer Präsenzzeit im Jugendtreff das territoriale Innen und Außen ständig im Blick. Sie beobachten, was Jugendliche im Treff tun, wer den Treff verlässt, wer neu ankommt. Sie beobachten zudem immer wieder die nähere Umgebung außerhalb des Treffs durch Fenster und geöffnete Türen. Teilweise kommt es dabei zur Weitergabe von Informationen oder Absprachen zwischen den Fachpersonen. In der unmittelbaren Umgebung werden die Fachpersonen auch aktiv, sie greifen in das Geschehen vor dem Treffgebäude ein, sprechen Jugendliche aktiv an. Sie betonen dabei, keine Kontroll- oder Ordnungsfunktion einzunehmen, und sich diese auch nicht zuschreiben zu lassen. Die Aufgabe der Fachpersonen sei es vielmehr, mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten und mit ihnen im Austausch zu stehen.

3.1.3 Hinaufgehen – Positionieren in der Gemeindestruktur

Unabhängig vom physischen Ort zeigen sich Einbettungen des Jugendtreffs in weitere Gefüge und Strukturen. So sind die Jugendarbeitenden auf unterschiedlichen Social Media Plattformen aktiv. Sie adressieren damit unterschiedliche Zielgruppen, einerseits die Jugendlichen selbst, andererseits ihre Bezugspersonen, Eltern, sowie auch die Öffentlichkeit. Die Beiträge auf diesen Plattformen stellen dabei ein Abbild der anderen Aktivitäten der Offenen Jugendarbeit dar: Öffnungszeiten des Treffs werden kommuniziert, Projekte werden beschrieben oder dokumentiert. In der Mehrzahl dienen die Beiträge dazu, die Angebote der Offenen Jugendarbeit nach außen zu spiegeln und auch während der Schließzeiten Informationen bereitzustellen. In seltenen Fällen kommt es dazu, dass Themen oder auch Konflikte aus den Interaktionen auf Social Media Plattformen in den Jugendtreff getragen und dort reflektiert oder bearbeitet werden.

Symbolisch erfolgt das Markieren und damit ein Positionieren der Fachpersonen gegenüber der Trägerschaft, innerhalb der Gemeinde und weiteren Netzwerken. Sie vergewissern sich dabei gegenseitig über ihre Haltung und Position und versuchen dann, ihren Auftrag, auch Prinzipien durchzusetzen, indem sie diese immer wieder benennen. Sie beziehen sich auf das, was sie im Innen tun (bspw. Beziehungsarbeit) und was sie nicht tun (bspw. Alterskontrolle der Jugendlichen). Gelingt es nicht, den eigenen Auftrag durch solche symbolischen Markierungen zu erhalten, kommt es dazu, dass andere – aus dem Außen – der Jugend-

arbeit Aufgaben übertragen, die sie als „Lückenbüberin“ erfüllen muss. Sie kennen demgegenüber auch Möglichkeiten und Taktiken des Lobbyings, um politische Arbeit zu ihren eigenen Gunsten voranzubringen, sodass Rahmenbedingungen geschaffen werden, die wiederum die eigene Arbeit, selbst gesetzte Aufträge ermöglichen und unterstützen. Darunter fällt beispielsweise das Schreiben von Projektanträgen, die Visionen und Vorstellungen des Innen werden dann explizit formuliert und nach außen getragen.

3.2 Sichtbar werden nach innen: Markierungen des Innen und Außen in der Wohngruppe

Die Wohngruppe als Ausgangspunkt der folgenden Darstellung bietet Platz für insgesamt sechs Jugendliche im Alter zwischen 12 und 17 Jahren, die dort vollstationär untergebracht sind. Nach Schnurr (2012, S. 23) ist die Heimerziehung unter den „Ergänzenden Hilfen zur Erziehung“ in der Systematik der Schweizer Kinder- und Jugendhilfe einzuordnen. Sie stellt eine der wichtigsten Formen öffentlich verantworteter Erziehung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Herkunftsfamilie dar mit dem Ziel der Befähigung zur selbstständigen Lebensführung nach der Volljährigkeit (vgl. ebd., S. 27).

Das sozialpädagogische Konzept der Wohngruppe wird zum Beobachtungszeitpunkt überarbeitet, die Einführung des neuen, überarbeiteten Konzepts war verbunden mit einem Leistungswechsel. Präsenz und Beziehungsgestaltung stehen im Mittelpunkt des neuen Konzepts, das sich am Ansatz der *Neuen Autorität*² (vgl. Schlippe/Omer 2016) orientiert. Ziel ist es, mit der Erarbeitung und Umsetzung des neuen Konzepts auf der Wohngruppe, das verstaubte Heimimage zu reformieren.

3.2.1 Hineingehen – Ein gewöhnliches Wohnhaus

Folgt man der Logik des *Hineingehens* und betrachtet die Wohngruppe in ihrer Einbettung im umliegenden Gebiet, fügt sich das Haus der Einrichtung in das Gesamtensemble einer dörflichen Gemeinde in der Schweiz ein. Der ländliche Standort wird von einigen Fachpersonen positiv konnotiert, zum einen bezüglich der Nähe zur Natur. Zum anderen würde die Abgelegenheit des Ortes in der Provinz, die von den Jugendlichen selbst häufig beklagt wird, auch Schutz bieten vor schädlichen Einflüssen, wie etwa illegalen Drogen, schlicht weil es auf dem Dorf schwieriger sei, an diese zu gelangen. Das Außen im Hinblick auf die ländliche Gegend wird hier von den Fachpersonen als konstruktiv für die Entwicklung der Jugendlichen markiert.

Das alte Bauernhaus, in dem die Wohngruppe untergebracht ist, wird von der Wohngruppe gemietet und alle Stockwerke werden genutzt. Vor dem Haus befindet sich eine Rasenfläche. Überquert man diese, gelangt man zu einer Scheune mit Werkstatt vis-à-vis zum Wohnhaus, welche ebenfalls von der Wohngruppe genutzt wird.

Äußerlich ist das Haus der Wohngruppe nicht von anderen Wohnhäusern in der Nachbarschaft zu unterscheiden, es gibt keine sichtbaren Hinweise auf eine sozialpädagogische Einrichtung. Besucher:innen der Wohngruppe nutzen die Klingel als akustische Ankündigung ihrer Anwesenheit und sind i.d.R. darauf angewiesen, dass ihnen jemand im Inneren

2 Die Neue Autorität entstand ursprünglich aus einem Handlungskonzept für Eltern von Haim Omer, Kerngedanke ist der gewaltlose Widerstand nach Mahatma Gandhi und Martin Luther King. Inzwischen wurde das Konzept vielfach weiterentwickelt und bildet eine Grundlage für verschiedene pädagogische Settings.

der Wohngruppe die Tür öffnet. Licht, welches durch die Fenster der Wohngruppe scheint oder im Garten aufgehängte Wäsche signalisiert die dauerhafte Anwesenheit von Personen.

3.2.2 Umhergehen – Im strukturierten Innen der Wohngruppe

Im Inneren der Wohngruppe finden sich beim *Umhergehen* dann erste Markierungen über den Ort als Arbeitsort, etwa beim Arbeitsbeginn der Fachpersonen. Dieser geht einher mit dem Ablegen der Straßenschuhe und dem Anlegen von Hausschuhen, die als eine Art Arbeitsuniform gedeutet werden können. Auffallend ist zudem, dass die Fachpersonen um die Sicherstellung ihrer ständigen Erreichbarkeit bemüht sind durch das möglichst permanente bei-sich-Tragen des Wohngruppen-Smartphones während der Dienstzeit. Das Läuten des Festnetztelefons wird außerdem über einen Lautsprecher im Flur übertragen.

Betrifft man das Innere der Wohngruppe und schaut sich dort um, fallen zum einen eine Reihe von Plänen und Listen auf (Menü-, Aufgaben- bzw. Dienstplan etc.), die an prominenten Stellen für alle ersichtlich aufgehängt sind. Bewegt man sich durch die Wohngruppe, knarzt der Boden unter den Füßen, auch das Hinauf- und Hinuntergehen der Treppenstufen beim Wechsel der Stockwerke wird von einem Knarren begleitet, insgesamt ist das Haus sehr hellhörig.

Neben diesen physischen und sichtbaren Markierungen können beim Umhergehen in der Wohngruppe noch weitere symbolische Markierungen identifiziert werden. Zum Beispiel in der Interaktion zwischen Fachpersonen und Jugendlichen, wie sich in folgender Sequenz veranschaulichen lässt: ein Jugendlicher fordert von der Fachperson die Anschaffung eines technischen Geräts für das eigene Zimmer. Er tritt dabei sehr beharrlich auf. Die Fachperson fordert den Jugendlichen auf, sein Anliegen in das regelmäßig stattfindende Gruppen-Format einzubringen, damit es dort mit den anderen Jugendlichen besprochen werden kann. Bei der weiteren Ausführung stellt die Fachperson unmittelbar Bezug her zu den geltenden formalen Strukturen in einem Amt. Wenn der Jugendliche etwas vom Amt benötige, gebe es auch einige strukturelle Vorgaben zu beachten, damit ein Anliegen bearbeitet werde. Nur eine Forderung zu stellen, würde ihn hier nicht weit bringen. Es sei wichtig, betont die Fachperson, schon in der Wohngruppe zu lernen, formale Strukturen einzuhalten und keine unrealistischen Erwartungen zu entwickeln. Die Fachperson markiert in diesem Vergleich das Außen als eine Realität, die sich schon im Innen der Wohngruppe so gut es geht, angeeignet werden soll. Die Jugendlichen sollen darauf vorbereitet werden, sich außerhalb zurechtzufinden, indem Parallelen gezogen werden im geschützten Ort der Wohngruppe. Der sozialpädagogische Ort wird hier also zum Übungsfeld für die Jugendlichen. Ähnlich wird auch markiert, dass die Jugendlichen den Trockner im Waschkeller nicht nutzen sollten. Die Fachperson erklärt, durch diese Regel solle den Jugendlichen vermittelt werden, dass es auch noch andere, energiesparendere Alternativen gebe, die eigene Wäsche zu trocknen. Dieses Wissen sei später, wenn sie in eine eigene Wohnung ziehen würden, hilfreich und nützlich, um Geld und Energie zu sparen.

Andere Regeln sind konzeptuell verankert, z.B., dass die Jugendlichen keinen eigenen Fernseher auf ihrem Zimmer haben dürfen. Der Umgang mit Medienzeiten ist an das Alter der Jugendlichen gekoppelt, mit jüngeren Jugendlichen wird zudem eine Vereinbarung getroffen, wie viel Medienzeit sie an einem Tag zur Verfügung haben und an welche Voraussetzungen diese geknüpft ist.

Im pädagogischen Alltag spielt der Konsum von Zucker und junk food immer wieder eine Rolle. So gibt es einige Lebensmittel, die wöchentlich von den Fachpersonen rationiert werden (z.B. Sirup). Mehrfach wurden Situationen beobachtet, in denen der Konsum von diesen Lebensmitteln von den Fachpersonen thematisiert wurde. Folgende Beobachtungsse-

quenz veranschaulicht beispielhaft das Auseinandersetzen mit dem Zuckerkonsum zwischen einer Fachperson und einer Jugendlichen:

Die Jugendliche steht auf und holt eine grosse Packung Ovomaltine aus einem Schrank. Sie holt einen Löffel, stellt die Packung auf den Küchentisch und setzt sich. Dann nimmt sie den Löffel und schöpft sich eine gehäufte Portion des Pulvers über ihr Eis. Der Sozialpädagoge betrachtet das Geschehen zunächst schweigend. Als die Jugendliche mit dem Löffel ein weiteres Mal in die Packung geht, sagt er, das reiche jetzt, das Pulver sei sowieso nur Zucker und das Eis auch schon so süß genug. Er merkt mehrmals an, dass das nicht gesund sei. Die Jugendliche kippt einen weiteren Löffel Pulver über das Eis und beginnt in ihre Schlüssel zu rühren, sodass sich das Eis mit dem Pulver vermischt und sich braun verfärbt. Der Sozialpädagoge nimmt die Packung, auf der der Name der Jugendlichen handschriftlich steht, in die Hand und liest einige Inhaltsstoffe vor. Er und die Jugendliche unterhalten sich einen Augenblick über die Inhaltsstoffe, es geht dabei um den Inhaltsstoff „Gerstenmalz“ und er erklärt, woher dieser komme. (Beobachtungsprotokoll vom 12.10.2021, Z. 275-286).

Die Szene veranschaulicht, dass die Fachperson nicht sofort einschreitet in das Vorhaben der Jugendlichen, sondern das Geschehen zunächst beobachtet, ohne einzugreifen. Erst als die Jugendlichen den Löffel zum zweiten Mal in die Packung steckt, scheint die Fachkraft das gesunde Mass des Konsums als überschritten zu bewerten und schreitet verbal ein. Dieses Einschreiten hat zunächst einen bestimmenden Charakter („es reiche jetzt“) und wird dann mit dem hohen Zuckergehalt beider Lebensmittel begründet und markiert den Konsum wiederholt als ungesund. Die Aufforderung hält die Jugendliche nicht davon ab, auch den zweiten Löffel Kakao in das Eis zu geben. Die Fachperson nimmt die Packung daraufhin außer Reichweite der Jugendlichen und beginnt die Inhaltsstoffe vorzulesen und über deren Herkunft zu informieren. Durch das Markieren des Konsumverhaltens als ungesund positioniert sich die Fachkraft als Aufklärungsperson, die auch über Wissen einzelner Inhaltsstoffe verfügt, die sie mit der Jugendlichen teilt. Das Innen wird hier zum Ort der Aufklärung, dabei wird Bezug genommen auf das Außen im Hinblick auf eine gesunde Lebensführung, die einen gemäßigten Zuckerkonsum vorsieht.

3.2.3 Hinaufgehen – Handeln zwischen professionellen Ansprüchen und strukturellen Abhängigkeiten

Wird der räumlich lokalisierbare Ort verlassen und die Wohngruppe *beim Hoch- und Hinaufgehen* in ihrer organisationalen, institutionellen und gesellschaftlichen Einbettung betrachtet, gibt es einige Hinweise darauf, wie sich die Fachpersonen zum Außen verhalten, darüber verhandeln, davon in gewisser Weise auch abhängig sind und sich selbst darin positionieren. Ein Beispiel dafür ist die Diskussion über den Einbau einer Trennwand in ein Jugendlichenzimmer. Bei dem diskutierten Zimmer handelt es sich um ein Durchgangszimmer, welches lediglich mit einem Vorhang abgegrenzt wird. Das Durchgangszimmer muss passiert werden, um in das Zimmer einer anderen Jugendlichen zu gelangen. Der Bewohner des Zimmers hat sich eine Trennwand gewünscht, auch die Fachpersonen argumentieren für den Umbau unter Berücksichtigung des Alters des Jugendlichen und seinen Anspruch auf Privatsphäre. Sie deklarieren die Zimmer als Rückzugsorte der Jugendlichen, in denen sie sich wohlfühlen sollen und durch das Schließen der Tür auch vor äußeren Einflüssen schützen können. Allerdings sind beim Umbau bauliche Vorgaben zu beachten. Zudem muss die Finanzierung von den Vorständen der Trägerschaft der Wohngruppe bewilligt werden, hierfür muss die Notwendigkeit gut begründet und legitimiert sein. Die Fachpersonen sind also bei dieser Entscheidung nicht nur geleitet von ihrer professionellen Einschätzung, sondern auch abhängig von äußeren Faktoren, sie müssen verhandeln mit externen Akteur:innen, um das

Innere des sozialpädagogischen Ortes in ihrem Sinne adäquat aufrecht erhalten zu können. Vorstellungen was ein solches adäquates Innen ausmacht bzw. was als inadäquat bewertet wird, zeigt folgendes Beispiel: ein Jugendlicher möchte vorübergehend aufgrund eines Praktikums bei seinem Vater wohnen. Dem Vater wird eine Suchtproblematik zugeschrieben, er ist zudem wohnhaft oberhalb einer Bar. Die Fachpersonen deklarieren dies untereinander und gegenüber dem Beistand des Jugendlichen als keinen guten Ort für den Jugendlichen. Letztlich liege aber die Entscheidung beim Beistand, mehr als ihre Bedenken äußern könnten die Fachpersonen nicht tun. Im Hinblick auf das markierte Verhältnis zwischen Innen und Außen wird hier die Wohnung des Vaters als schädlich für die Entwicklung des Jugendlichen deklariert, im Gegensatz zum Innen der Wohngruppe, in dem entwicklungsförderlichere Bedingungen herrschen. Gleichzeitig zeigen sich in diesem Beispiel auch die Grenzen der Zuständigkeit des sozialpädagogischen Ortes der Wohngruppe.

Auch gesetzliche Regelungen auf kantonaler Ebene beeinflussen die Arbeit der Fachpersonen bzw. die Herstellung und Aufrechterhaltung des sozialpädagogischen Ortes. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass es den Jugendlichen gestattet ist zu rauchen, wenn sie das gesetzliche festgelegte Mindestalter dafür erreicht haben. Das Rauchen im Haus ist untersagt, es gibt einen Platz hinter dem Haus, an dem die Jugendlichen, die alt genug sind, rauchen dürfen. Dieser ist durch einen Aschenbecher markiert. Die Fachpersonen erzählen der Forsscherin, dass sie gesundheitsschädliche Aspekte im Hinblick auf das Rauchen den Jugendlichen gegenüber immer wieder offenlegen. Das zu Beginn illustrierte Beispiel, bei dem ein Jugendlicher spät abends die Kreissäge nutzt, kann ebenfalls in dieser Logik eingereiht werden: mit dem Hinweis auf die Uhrzeit und die potenzielle Störung der Nachbar:innen bezieht sich die Sozialpädagogin auf geltende Lärmschutzbestimmungen.

4 Den Blick schärfen: Dimensionen der Markierungspraktiken im Innen und Außen

Im vorigen Kapitel wurde anhand von zwei empirisch erhobenen Fällen aus der Schweizer Kinder- und Jugendhilfe das professionelle Handeln von Fachpersonen fokussiert und dargestellt, inwiefern am sozialpädagogischen Ort das Markieren im Innen bzw. Außen stattfindet. In diesem Kapitel wird der Versuch einer weiterführenden systematischen Analyse und Einordnung unternommen. Die Grundlage dafür bietet das aus dem Material herausgearbeitete Facettenreichtum professioneller Markierungspraktiken. Dessen Aufschlüsseln anhand zentraler Dimensionen erscheint vielversprechend für die weiterführende Verhältnisbestimmung zwischen Innen und Außen und eine vergleichende Analyse beider Fallgeschichten. Die nachfolgend dargestellten Dimensionen entstanden induktiv aus den in Kapitel 3 beschriebenen Fällen des Jugendtreffs und der Wohngruppe. Bei der folgenden Ausführung geht es nicht um die Herausarbeitung von Unterschieden, die sich schlicht durch die strukturellen Begebenheiten der untersuchten pädagogischen Orte ergeben, sondern darum, *wie* die Fachpersonen arbeiten, das Innen und Außen definieren und damit den sozialpädagogischen Ort herstellen und gestalten.

Winkler (insbesondere 2011, 2022) hat bereits konzeptionelle Grundüberlegungen ange stellt zur Konstitution des pädagogischen Ortes und dabei unterschiedliche Betrachtungswinkel herausgearbeitet. Diese zeigen vielfältige Folien auf, vor deren Hintergrund der sozialpädagogische Ort selbst analysiert werden kann. Auch Cloos et al. (Cloos et al. 2009, Cloos/König 2021) haben anschlussfähige Analyseperspektiven sozialpädagogischen Handelns

in der Offenen Jugendarbeit erarbeitet, sie fokussieren damit ein konkretes Handlungsfeld. Die in diesem Beitrag vorgestellten Dimensionen versuchen, diesen Diskurs um eine Analyseperspektive zu erweitern, indem das Handeln der Fachpersonen am sozialpädagogischen Ort in zwei kontrastierenden Handlungsfeldern verglichen wird.

4.1 Präsenz zeigen – Den sozialpädagogischen Ort sichtbar machen

Im Jugendtreff legen die Professionellen sehr großen Wert darauf, ihre Präsenz am und im Ort möglichst sichtbar nach außen hin zu markieren, durch Elemente wie Licht, geöffnete Türen, einer gehissten Flagge etc. Diese manifesten Markierungen sind für diesen sozialpädagogischen Ort immanent und substantiell, da es keinen exklusiven Teilnehmendenkreis gibt, sondern eine Offenheit erzeugt werden soll; grundsätzlich sollen sich alle Jugendlichen der Gemeinde eingeladen fühlen, in den Treff zu kommen. Auch durch den Social-Media-Auftritt zeigen die Jugendarbeitenden Präsenz in der Öffentlichkeit und machen den Ort dadurch für Außenstehende erkenn- und wahrnehmbar.

Demgegenüber gestaltet sich das Präsenz zeigen in der stationären Wohngruppe völlig anders: zwar gibt es ebenfalls sichtbare Hinweise auf die Anwesenheit von Personen im Wohnhaus der Wohngruppe (z.B. durch aufgehängte Wäsche, Licht etc.), jedoch ist von außen nicht erkennbar, dass es sich bei diesem Wohnhaus um einen sozialpädagogischen Ort handelt. Die relativ konstante Gruppe der Jugendlichen, die in der Wohngruppe untergebracht ist, erkennt das Wohnhaus ohne offensichtliche äußere Markierungen, es ist nur einem exklusiven Personenkreis zugänglich. Von außen ist die Wohngruppe also nicht als solche identifizierbar. Erst im Inneren zeugen z.B. an prominenter Stelle angebrachte Pläne und Übersichten von der Präsenz des Fachpersonals.

Betrachtet man nun das im Inneren der beiden pädagogischen Orte stattfindende Präsenz zeigen durch die Professionellen, können auch hier Unterschiede herausgearbeitet werden: Im Jugendtreff wird etwa durch das Grüßen bzw. Verabschieden von Jugendlichen beim Ankommen bzw. Verlassen des Innenraums markiert, ebenso durch das Dasein und die (unaufdringliche) Anwesenheit der Jugendarbeitenden, oftmals in beobachtender, abwartender Haltung, während der Trefföffnungszeiten. In der Wohngruppe ist Präsenz zeigen ein Teil des pädagogischen Konzepts der Neuen Autorität (vgl. Schlippe/Omer 2016), die Sozialpädagog:innen beziehen sich darauf in ihrem professionellen Alltag. In der direkten Interaktion mit den Jugendlichen lässt sich das Präsenz zeigen immer wieder beobachten, beispielsweise als die Fachperson den Zuckerkonsum der Jugendlichen kritisch kommentiert. Sie bleiben hierbei auf einer appellierenden Ebene, direkte Eingriffe oder das Aussprechen von Verbotsfinden nicht statt. Das Präsenz zeigen der Fachpersonen ist verbunden mit dem Verantwortlichsein für die Jugendlichen in der Wohngruppe. Dies zeigt sich etwa daran, dass die Professionellen großen Wert darauf legen, rund um die Uhr anwesend und telefonisch erreichbar zu sein. Der Personenkreis, für den die Fachpersonen präsent und somit verantwortlich sind, ist – im Unterschied zum Jugendtreff – klar definiert.

Für das Sichtbarmachen des sozialpädagogischen Ortes ist das Präsenz zeigen ein ausschlaggebender Indikator, in beiden untersuchten Fällen. Das Präsenz zeigen kann sich in einem Spektrum von Ausprägungen manifestieren: sanft, subtil, leise, etwa durch das Herstellen von angehnemmen Lichtverhältnissen oder einen umherschweifenden Blick und das Signalisieren von Ansprechbarkeit. Es kann sich aber auch energisch, offensichtlich und laut äußern, etwa durch akustische oder visuelle Signale, wie die direkte Konfrontation der Jugendlichen mit geltenden Normen oder durch das Hissen einer Flagge. Präsenz zeigen als eine Dimension ist dabei unter anderem durch die Anwesenheit von Personen (Körperlich-

keit) mit bestimmter Funktion (Sozialpädagog:innen) gekennzeichnet, die eingebunden ist in bestimmte zeitliche Strukturen (Zeitlichkeit). Das Präsenz zeigen der Fachpersonen ist ein essenzieller Bestandteil, um den Ort als sozialpädagogischen Ort erst herzustellen. D.h. der Ort selbst benötigt die sicht- und wahrnehmbare Präsenz der Fachpersonen, um als solcher erkennbar zu werden, wenn auch in ganz unterschiedlicher Art und Weise, wie der Fallvergleich zeigt. Gleichzeitig sind die Fachpersonen in ihrer Präsenz verwiesen auf andere Personen (Jugendliche), die den Ort als solchen erkennen, nutzen und frequentieren.

4.2 Regeln aufstellen, verhandeln und durchsetzen – Den Alltag am sozialpädagogischen Ort aufrechterhalten

Im Jugendtreff gelten wenige Regelungen im Inneren, wie etwa die festgelegten Zeiten für das Spielen an der Konsole. Auch die Öffnungszeiten selbst können als klarer Rahmen deutet werden, der von der Fachpersonen entsprechend umgesetzt wird, und den Ort temporär zum sozialpädagogischen machen. Dies wird von den Fachpersonen klar an die Jugendlichen kommuniziert und so durchgesetzt. Die Jugendlichen kennen diese Regeln und versuchen teilweise, sie zu dehnen, indem sie bewusst länger als vereinbart an der Konsole spielen und damit herausfordern, dass die Jugendarbeitenden sie auf das Einhalten der Regeln aufmerksam machen.

Die Wohngruppe wird unter anderem durch die im Ort manifesten Regelwerke als sozialpädagogischer Ort sicht- und erfahrbar. Die im Haus an mehreren Stellen einschbaren Listen (z.B. Aufgabenpläne) werden von den Fachpersonen immer wieder zur Orientierung genutzt, wer was wann zu erledigen hat. Im Alltag in der Interaktion zwischen Fachpersonen und Jugendlichen sind kontinuierlich Verweise oder Bezugnahmen zu geltenden Regeln beobachtbar. Zusätzlich zu den im Inneren der Wohngruppe aufgestellten Regelungen beziehen sich die Fachpersonen auf geltende gesetzliche bzw. kantonale Bestimmungen, die auf den Ort und das darin stattfindende sozialpädagogische Handeln wirken (z.B. Brand- oder Lärmschutzbestimmungen.). Diese externen Bestimmungen sind im Gegensatz zu den im Innen geltenden Regelwerk gesetzt und kaum verhandelbar. Innerhalb der Wohngruppe zeigen sich zahlreiche Verhandlungsmomente, spontan und lebhaft (etwa bei einer Diskussion über die Verlängerung der Internetzeit), auch initiiert durch die Fachpersonen und aktivierend gegenüber den Jugendlichen (im Beispiel des Anschaffungswunsches eines Jugendlichen, welcher in der Gruppensitzungen diskutiert werden soll).

Sowohl im Inneren des Jugendtreffs als auch im Inneren der Wohngruppe gibt es Regeln und Abmachungen, die – in unterschiedlicher Ausprägung – am Ort markiert werden und auf die darin agierenden Akteur:innen wirken. Mit der Schaffung und Einhaltung von Regelwerken stellen die Fachpersonen in beiden Einrichtungen ein strukturiertes und funktionierendes Angebot für die Jugendlichen her. Die Regeln im Jugendtreff sind dabei auffällig wenig explizit und im Vergleich zur Wohngruppe weniger ausdifferenziert – sie scheinen eher an Bedarfe (ausgelöst von Konfliktfällen oder Störungen) geknüpft und eingeführt worden zu sein. Der Umgang mit diesen Regeln im Jugendtreff kann auf dessen Inszenierung als Wohlfühl- und Ermöglichungsort zurückgeführt werden, der den Jugendlichen auch als Gegenort z.B. zum regelgebundenen Schulalltag geboten werden soll. Anders als die eher gegenwartsbezogenen Regeln im Jugendtreff scheinen sich einige der im Inneren der Wohngruppe geltenden Regeln auf die Zukunft der Jugendlichen, genauer auf das Leben nach der Wohngruppe, zu beziehen. Dies lässt sich mit dem Auftrag der Wohngruppe erklären, die Jugendlichen schrittweise zur Selbstständigkeit zu befähigen.

4.3 Position beziehen und durchsetzen – Den sozialpädagogischen Ort absichern

Im Eingangsbeispiel aus dem Jugendtreff zeigt sich anschaulich, wie sich die Dimension des Position-Beziehens im Außen ausgestalten kann: in der Szene grenzt sich die Fachperson klar ab von einer von außen (der Nachbarin) zugeschriebenen Rolle. Außerdem wird der Ort außen, auch medial, von den Fachpersonen als etwas Besonderes markiert, als Ort, an dem Erlebnisse und Begegnungen möglich sind, die anderswo nicht möglich wären (z.B. günstiges Erwerben von Snacks und Getränken, Spielen an Spielkonsolen). Das Position-Beziehen im Außen findet außerhalb des Jugendtreffs immer wieder statt, auch bei Verhandlungen mit der Gemeinde. Hier versuchen die Jugendarbeitenden vor allem ihre fachlichen Interessen und Vorstellungen durchzusetzen. Gleichzeitig nutzen sie das Positionieren nach Außen für die Legitimation der eigenen Arbeit und um finanzielle Mittel zu akquirieren.

Auch in der Wohngruppe gehört das Position-beziehen zum sozialpädagogischen Alltag, z.B. dann, wenn Zuständigkeiten mit anderen Akteur:innen (etwa Behörden) verhandelt, anerkannt bzw. zurückgewiesen werden (z.B. liegt die Entscheidung über Aufenthaltsort der Jugendlichen bei der Beistandschaft). Im alltäglichen, professionellen Handeln richten die Sozialpädagog:innen sich nach einem fachlichen Konzept, deren Ausgestaltung sie stets prüfen und anpassen; auch im Wissen darum, dass sie extern überprüft werden, was die Voraussetzung für die Finanzierung der Wohngruppe darstellt. Durch die Entwicklung und Erarbeitung des neuen Konzepts positionieren sich die Sozialpädagog:innen der Wohngruppe ebenfalls sowohl nach innen als auch nach außen, in klarer Abgrenzung zum verstaubten Heimimage, d.h. weg von Sanktionen und einer in sich geschlossenen, strikten, hierarchischen Institution, hin zu einer innovativen, partizipativen und offenen Praxis. Gleichzeitig verweisen die in Kapitel 3.2 dargestellten Situationen auch darauf, dass die Wohngruppe als sicherer Ort positioniert wird (etwa im Gegensatz zur Wohnumgebung eines Vaters eines Jugendlichen), an dem ein gelingendes Aufwachsen ermöglicht werden soll, möglichst geschützt von schädlichen Einflüssen, wofür auch der ländliche Standort als förderlich bewertet wird.

In dieser Dimension zeigt sich das Eingelagertsein des pädagogischen Ortes im und das sich Verhalten zum umliegenden Außen. In beiden Fallgeschichten positionieren sich die Fachpersonen nach außen hin und reproduzieren dadurch den sozialpädagogischen Ort. Zentral dabei werden Fragen nach der eigenen Vergewisserung, der Qualität und der Legitimation des sozialpädagogischen Ortes, die auf ein Außen verwiesen sind. Häufig hängt dies auch zusammen mit finanziellen Belangen, die von externen Akteur:innen verwaltet werden. In Verhandlung mit diesen Akteur:innen geht es oft darum, die Grenzen des sozialpädagogischen Ortes zu dehnen oder im Interesse der Jugendlichen zumindest nicht zurückstecken zu müssen. Das Positionbeziehen kann Aufschluss darüber geben, wo eigene Zuständigkeiten gesehen werden (und wo nicht), welche Qualitäten im Inneren des Ortes vertreten und ggf. auch verteidigt werden (und welche nicht). Somit (re-)produzieren die Fachpersonen den Ort als sozialpädagogischen Ort, indem sie in Abhängigkeitsstrukturen Position beziehen und den Ort dadurch absichern.

5 Kein sozialpädagogischer Ort ohne Verhandlung – Reflexion empirischer Hinweise

In den rekonstruktiv herausgearbeiteten empirischen Hinweisen der vorangegangenen Kapitel zu Markierungspraktiken konnte dargelegt werden, dass diese konstitutiv sind für die Gestaltungspraxis sozialpädagogischer Orte. Zur Einordnung und zum Verständnis der im vorherigen Kapitel dargestellten Dimensionen ist darauf hinzuweisen, dass diese zwar analytisch getrennt voneinander dargestellt wurden, es jedoch zwischen ihnen immer wieder Überschneidungen, auch Mischformen und vielfältige Verbindungen gibt, diese sich teilweise gegenseitig beeinflussen. Zudem haben die dargestellten Dimensionen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Den vorgestellten Dimensionen zugrunde liegen die unterschiedlichen Aufträge von offenen und stationären Angeboten und das fachliche Selbstverständnis der agierenden Fachpersonen, die auf alle Dimensionen Einfluss nehmen. Diese sehen wir als (gegebene) Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtungen an. Über diese festgelegten Bedingungen hinaus finden am und im sozialpädagogischen Ort jedoch noch zahlreiche Gestaltungspraktiken statt, deren Rekonstruktion durch die Auseinandersetzung mit (relationalen/räumlichen) Theoriebezügen, wie sie insbesondere in Kapitel 2 dargestellt wurden, analytisch fassbar werden.

Sozialpädagogische Orte (Winkler 2011; 2022) aus der Perspektive eines raumrelationalen Verständnisses zu betrachten, erweitert den Blick für die Verwiesenheit der am Ort stattfindenden Praktiken zu gesellschaftlichen Strukturen. Es sind vielfach immaterielle Aspekte wie Werte, Normen und Regeln, welche auf die strukturelle Dimension zielen. Diese beeinflussen die Markierungspraxis, resp. strukturieren die Art und Weise vor, wie Räume „wahr genommen, erfahren, erinnert werden und wie Menschen sich und ihre Objekte platzieren“ (Löw/Weidenhaus 2018, S. 213). Ob diese Markierungen auch eine konkrete physisch-materielle Ausprägung haben resp. vor Ort sichtbar werden, muss jeweils rekonstruiert werden, wie die beiden Fälle vor Augen führen. Und obwohl die institutionelle Vorstrukturierung, wie bspw. der vorgegebene Auftrag einer Einrichtung, einen wichtigen Aspekt bei der sozialpädagogischen Ortsgestaltung darstellt, ist sie nicht volumnäßig dafür verantwortlich, wie Raumherstellungsprozesse stattfinden. Die sozialpädagogischen Orte sind keine Behälter, denen von außen ihre Funktion zugeschrieben wird. Stattdessen erkennen wir einen zweiten Aspekt: es finden stetig Herstellungsprozesse statt, die den Ort (re-) produzieren. Markierungen können durch Fachpersonen gesetzt werden, in diesem Fall wird damit gleichzeitig ein Prozess der Verhandlung ausgelöst, diese erfolgen in verschiedenen Akteur:innenkonsellationen (die Fachpersonen untereinander, sowie mit Jugendlichen, Kooperationspartner:innen, Anwohner:innen etc.). In anderen Beispielen geht der aktuellen Markierung ein laufender oder bereits abgeschlossener Verhandlungsprozess mit der Außenwelt (resp. mit Jugendlichen/ anderen Akteur: innen) voraus; dann stellen Markierungen das Resultat dieser Verhandlungen dar. Das im Artikel vorgestellte Projekt fokussiert speziell die Perspektive der Fachpersonen als Gestalter:innen sozialpädagogischer Orte. Gleichzeitig zeigte sich in der Analyse, dass auch die anderen beteiligten Akteur:innen, insbesondere die Jugendlichen, auf die Markierungspraxis Einfluss nehmen. Für weiterführende Analysen bietet das vorliegende Material Gelegenheiten, den Fokus auf diese Akteuer:innen-Perspektiven zu richten.

Im vorliegenden Beitrag konnten wir zeigen, was die Sozialpädagog:innen mit der Markierungspraxis des Innen und Außen leisten: Sie sind fortwährend damit beschäftigt, sich zu positionieren, Regeln zu setzen oder zurückzunehmen, Dinge in Frage zu stellen – kurz: den Ort zu verhandeln. Es handelt sich in den untersuchten Fällen um lebendige Orte der Sozialpädagogik, um Verhandlungszonen, die nicht aufgrund fest installierter, physischer Grenzen

funktionieren, sondern indem diese aufgezeigt, verwischt, ausgedehnt, hinterfragt, auch aufgelöst werden (können).

Literatur

- Böhnisch, L. (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage Konstanz/München. <https://doi.org/10.36198/9783838544977>
- Diebäcker, M./Reutlinger, C. (2018): Institutionelle Raumforschung – eine Programmsskizze. In: Diebäcker, M./Reutlinger, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und institutionelle Räume. Explorative Zugänge. 1. Auflage Wiesbaden, S. 165–182. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19500-7_10
- Dirks, S./Kessl, F. (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Ullrich Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 507–526. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_31
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage Reinbek b.H.
- Flick, U. (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage Wiesbaden, S. 473–488. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33
- Fülbier, P./Münchmeier, R. (2001): Sozialräumliches Verständnis von Jugend und sozialräumliche Ansätze. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster, S. 847–861.
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. 1. Auflage Frankfurt a.M.
- Kessl, F.; Maurer, S. (2019): Soziale Arbeit. Kessl F./ Reutlinger, C. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden, S. 161–183.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2018): Sozialraumorientierung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 1067–1094. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_50
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2019): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2>
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2022): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2>
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Löw, M. (2016): Kommunikation über Raum. Methodologische Überlegungen zur Analyse der Konstitution von Räumen. In: Christmann, G.B. (Hrsg.): Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen. Wiesbaden, S. 79–88. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00867-3_4
- Löw, M. (2021): In welchen Räumen leben wir? Eine raumsoziologisch und kommunikativ konstruktivistische Bestimmung der Raumfiguren Territorialraum, Bahnenraum, Netzwerkraum und Ort. In: Reichertz, J. (Hrsg.): Grenzen der Kommunikation. Kommunikation an den Grenzen. Weilerswist, S. 149–164. <https://doi.org/10.5771/9783748920533-149>
- Löw, M./Knoblauch, H. (2021): Raumfiguren, Raumkulturen und die Refiguration von Räumen. In: Löw, M./Sayman, V./Schwerer, J./Wolf, H. (Hrsg.): Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen. Bielefeld, S. 25–58. <https://doi.org/10.1515/9783839454022-002>
- Löw, M./Weidenhaus, G. (2018): Relationale Räume mit Grenzen. In: Brenneis, A. (Hrsg.): Technik – Macht – Raum. Wiesbaden, S. 207–227. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15154-6_11
- Meyer, C./Verl, C.M.(2019): Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 271–289. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_18
- Schlippe, A.v./Omer, H. (2016): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 3. Auflage Göttingen.
- Schnurr, S. (2012): Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Bern, S. 66–109.

- Spradley, J.P. (1980): Participant observations. Belmont.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim/
Basel.
- Thiersch, H. (2006): Normen, Grenzen, Strafen – eine Skizze. In: Badawia, T./Helga Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik.
Wiesbaden, S. 113–131. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90026-1_7
- Uhlendorff, U. (2011a): Einführung. In: Mertens, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft.
Paderborn, S. 3–10.
- Uhlendorff, U. (2011b): Sozialpädagogische Einrichtungen. In: Mertens, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Paderborn, S. 98–123.
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.
- Winkler, M. (2011): Der pädagogische Ort. In: Mertens, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Paderborn, S. 30–68. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_43
- Winkler, M. (2022): Pädagogischer Ort. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 523–533.

Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie

Sophia Richter

Zusammenfassung: Reflexivität gilt in der qualitativen und vor allem in der ethnographischen Forschung als ein Anspruch und eine Anforderung an die Forschenden, die jeweiligen Prozesse von Erkenntnis in ihren Entstehungsbedingungen kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen. Dabei wurde insbesondere die Ethnographie einer Methodendiskussion unterzogen, so dass spätestens seit der Writing-Culture-Debatte Ethnograph*innen Prozesse von Erkenntnis und die eigene Positionierung zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen machen, einhergehend mit Suchbewegungen nach neuen Formen des Schreibens und der Ergebnispräsentation.

Der Beitrag setzt an dem Anspruch von Reflexion an und stellt den Ansatz der Ethnographischen Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie vor. Die Standortgebundenheit als Forschende*r, Verständnisse sowie Verhältnisse von Theorie und Empirie, die Verbindung von Daten im Analyseprozess sowie die möglichen Formen der Darstellung von Forschungsergebnissen sind einige der zentralen Aspekte, welche reflexiv in den Forschungs- und Erkenntnisprozess einbezogen werden. Ziel der Ethnographischen Collage ist es, durch Beschreibung und Darstellung Re-Analysen zu ermöglichen und damit Wissenschaft zugleich in ihrer Konstruktionslogik zugänglich zu machen. Eine Ethnographische Collage versteht sich als Auswertungs- und Darstellungsstrategie, die am Anspruch von *Reflexivität als Beobachtung und Beschreibung von Infrastrukturen des Forschens* ansetzt und sich dabei an einem kontextanalytischen Vorgehen orientiert.

Schlagwörter: Ethnographie, reflexives (Be-)Schreiben, Auswertung, Kontextanalyse, Ergebnisdarstellung

Describing reflexively. The Ethnographic Collage as an Evaluation and Representation Strategy

Abstract: In qualitative and especially in ethnographic research, reflexivity is considered a claim and a requirement for researchers to critically question and examine the respective processes of cognition in their formation conditions. In this context, ethnography in particular has been subjected to a methodological discussion, so that since the Writing Culture debate at the latest, ethnographers have made processes of cognition and their own positioning the subject of reflexive debates, accompanied by search movements for new forms of writing and the presentation of results. The article starts with the claim of reflection and introduces the approach of the Ethnographic Collage as a strategy of evaluation and presentation. The location-boundedness as a researcher, understandings as well as relations of theory and empiricism, the connection of data in the analysis process as well as the forms of the presentation of research results are some of the central aspects, which are reflexively included in the research and cognition process. The aim of the Ethnographic Collage is to enable re-analyses through description and representation and thereby to make science accessible in its construc-

tion logic at the same time. An Ethnographic Collage is understood as a strategy of evaluation and representation that is based on the claim of reflexivity as observation and description of the infrastructures of research and is oriented towards a context-analytical approach.

Keywords: ethnography, reflexive writing, evaluation, context analysis, presentation of results

1 Ethnographische Analyse und Ergebnisdarstellung – Problemaufriss

Die ethnographische Analyse und Ergebnisdarstellung hat mit einer Reihe von Problemen zu kämpfen, die bereits im Feld beginnen. Was macht also das ethnographische Forschen und Schreiben problematisch? Ethnographische Forschungen zeichnen sich weniger durch eine gemeinsame sozialwissenschaftliche Theorie oder einen spezifischen Methodenkanon aus, der zur Anwendung gebracht wird, als vielmehr durch ein am Forschungsgegenstand orientiertes offenes Vorgehen, das im Prozess der Forschung entwickelt wird. Demnach gilt es, sich von Formzwängen, in denen „Methoden besagen, wie etwas zu tun ist“, und „Theorien, wie es zu sehen ist“ (Hirschauer 2008, S. 178), zu befreien und das Augenmerk darauf zu richten, welche Methoden und Theorien welche Gegenstandserschließung ermöglichen und welche sie zugleich ausschließen. Methoden und Theorien gelten dann als Optiken und Denkwerkzeuge, indem sie Sichtweisen auf den Gegenstand erschließen und verschließen (vgl. Lindemann 2008, S. 114). Das ethnographische Vorgehen umfasst zumeist unterschiedliche methodische Zugänge, die im Zuge einer explorierenden Auseinandersetzung mit einem sozialen Feld oder einem Phänomen entwickelt werden. Die teilnehmende Enkulturation in den Alltag, die Gewohnheiten, Rituale und Lebensvollzüge der beforschten Felder bilden dabei die Grundlage zur Erfassung von Relevanzen und Bedeutungen. Dies bedarf einer offenen Haltung, was Clifford Geertz pointiert über die fragende ethnographische Haltung des „What the hell is going on here?“ (Geertz 1983) formuliert hat. Damit ist die Ethnographie eine „kaum eindeutig darstellbare und standardisierte Methode“ (Breidenstein et al. 2013, S. 10).¹ Es verwundert folglich nicht, dass es zur Ethnographie wenige Beiträge gibt, die systematisch in die Forschungsstrategie einführen² und auch in den ethnographischen Studien fallen die Beschreibungen des methodischen Vorgehens zumeist sehr knapp und wenig präzise aus. Forschenden wird hier wenig Orientierung geboten.

Doch was genau machen Ethnograph*innen? Sie schreiben – so die knappe Antwort von Clifford Geertz (1983, S. 28). Oder mit den Worten Georg Breidensteins (2006, S. 24): „Das wichtigste Geschäft der ethnographischen Forschung ist das Schreiben.“ Ziel ist es, zu einer „genauen Beschreibung und Analyse sozialer Ordnungen“ (Kelle 2010, S. 108) zu gelangen, womit sich ethnographische Forschungen darauf spezialisiert haben, „Weltsichten als [...] gelebte Praxis“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 24) durch Teilnahme, Beobachtung und Befragung zu erfassen und diese in Form von „dichten Beschreibungen“ (Geertz 1983) zu präsentieren. Doch wie lassen sich Erfahrungen, Beobachtungen und Erzählungen in genaue Beschreibungen transformieren, die Grundlage von Analysen sozialer Ordnungen sind? Oder

1 Die damit einhergehenden Anforderungen durch Unbestimmtheit werden im Rahmen sich fortsetzender Tagungen als ein regelmäßiger Verständigungsprozess zwischen Ethnograph*innen mit dem Ziel der stetigen Präzision des methodologisch-methodischen Gehaltes von Ethnographie diskutiert (vgl. z.B. Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel et al. 2010; Frieberthhäuser et al. 2012; Tervooren et al. 2014).

2 Eine Ausnahme bildet der Band von Georg Breidenstein et al. (2013).

sind genaue Beschreibungen zugleich Analysen sozialer Ordnungen im Sinne der von Geertz beschriebenen „dichten Beschreibung“?

Wenn nicht die ‚Anwendung einer Regel‘ wissenschaftliche Erkenntnis sichert, sondern die flexible und kontextgebundene Einsatzweise von Methoden, ist die Beschreibung der jeweiligen Vorgehensweise zentral für die wissenschaftstheoretische Verortung der Forschung. Ethnographische Forschung lässt sich genau genommen nur *ex post* beschreiben und begründen. Damit verbunden ist der Anspruch eines *reflexiven Schreibens*, bei dem das Schreiben als „soziale Praxis“ (Reichert 1992, S. 335) betrachtet wird und damit Möglichkeiten der Reflexion für die mit dem Schreiben verbundenen kulturell strukturierten Wahrnehmungen und Deutungen sowie Darstellungszwänge eröffnet (vgl. ebd., S. 335ff.). Doch wie lässt sich im Zuge des ethnographischen (Be-)Schreibens zugleich das wissenschaftliche Schreiben als soziale Praxis reflexiv einbeziehen? Wie lassen sich Ergebnisse ethnographischer Forschungen Lesenden in einer Weise präsentieren, die zugleich Einblicke in den ethnographischen Forschungsprozess als Konstruktionsprozess ermöglichen?

In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist die Auswertungs- und Darstellungsstrategie der Ethnographischen Collage entstanden, in deren Entstehung und Umsetzung im vorliegenden Beitrag eingeführt wird.³ Die Ethnographische Collage systematisiert methodisch und methodologisch die Reflexion von Erkenntnisprozessen durch eine Heuristik aus derzeit vier Analysedimensionen, die sich am ethnographischen Forschungsprozess orientieren und die in eine spezifische Darstellungsform münden. Mit Hilfe der Heuristik soll die Rekonstruktion des ethnographischen Forschungsprozesses als Erforschung sozialer Praxis im Zuge des Schreibens als soziale Praxis ermöglicht werden. Die Heuristik umfasst ein kontextanalytisches Vorgehen als eine methodisch angeleitete Reflexion mit dem Ziel, Ethnograph*innen bei den Anforderungen des Beschreibens im Zuge der Ergebnisdarstellung zu unterstützen. Dabei stellt die Ethnographische Collage keine abgeschlossene Forschungsstrategie dar und sie reklamiert für sich auch keinen allgemeingültigen Anspruch der Übertragbarkeit auf jedweden ethnographischen Forschungsprozess. Sie stellt vielmehr ein Angebot der Orientierungshilfe für Ethnograph*innen dar, um im Auswertungs- und Darstellungsprozess ethnographischen Forschens der Anforderung von Reflexion möglichst umfänglich Rechnung zu tragen. Zugleich reiht sie sich in die Debatten um Wissenschaftsforschung ein, um im Nachdenken über das wissenschaftliche Handeln auch der Frage nach der Produktion bzw. der ‚Übersetzung‘ von Wissen nachzugehen (vgl. Engel/Köneter 2019).

Hierfür wird im Folgenden zunächst noch einmal etwas näher auf den mit dem ethnographischen Schreiben verbundenen Anspruch von Reflexivität eingegangen (Kap. 2). Im Anschluss daran wird die Ethnographische Collage als Reflexionsinstrument in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Forschungsprozess beschrieben, welcher in einer spezifischen Ergebnisdarstellung mündet (Kap. 3). Wie die Ethnographische Collage in den Forschungsprozess integriert werden kann, wird im Anschluss in Form einer Heuristik eines den Auswertungsprozess begleitenden kontextanalytischen Vorgehens dargestellt (Kap. 4). Ein sich daran anschließender Ausblick bilanziert Möglichkeiten und Grenzen der Ethnographischen Collage (Kap. 5).

3 An dieser Stelle möchte ich mich bei Barbara Friebertshäuser für die gemeinsame Arbeit mit und an dem Ansatz der Ethnographischen Collage bedanken. Außerdem bedanke ich mich bei Alina Brehm, Vanessa Dresbach, Jana Heer, Carmen Kosorok, Diemut König, Antje Langer, Flora Petrik und Julia Prescher für die kritischen Rückmeldungen, die nicht nur den Beitrag bereichert haben, sondern auch den Forschungsansatz in seiner bisherigen Entwicklung.

2 Reflexiv beschreiben: Zum Anspruch von Reflexion und Reflexivität in der Ethnographie

Innerhalb eines ethnographischen Forschungsprozesses wird zwischen unterschiedlichen Formen des Schreibens differenziert. Feldnotizen dienen als Gedankenstützen im Zuge der Feldaufenthalte, die als möglichst detaillierte nachvollziehbare Beschreibungen im Anschluss in Beobachtungsprotokolle überführt werden. Dabei entstehen erste Memos mit analytischen Ideen, persönlichen Einschätzungen und Empfindungen, offenen Fragen und Hinweisen zu Fokussierungen für weitere Erhebungen. Beobachtungsprotokolle formen sich im Zuge der andauernden Schreibpraxis von Ethnograph*innen zu „ethnographischen Beschreibungen“, in denen die Logiken der jeweiligen sozialen Ordnungen herausgearbeitet werden (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 85–107).

In der Methodenliteratur finden sich zahlreiche Anregungen zum Schreiben im Feld. Im Zentrum der Beiträge steht die Frage, wie beim ethnographischen Protokollieren das im Feld Beobachtete, Gelesene, Gehörte und Erlebte sowie Empfundene sprachlich-stilistisch so präzise beschrieben werden kann, dass es auch für Nicht-Anwesende nachvollziehbar wird und (bildliche) Vorstellungen dessen erzeugt (vgl. z.B. Bock 2019; Breidenstein et al. 2013, S. 98–99). Stefan Hirschauer (2001) widmet sich dem Problem der „Schweigsamkeit des Sozialen“, womit er jene Aspekte des Sozialen hervorhebt, die sich den Verbalisierungen der Akteur*innen entziehen (bspw. materielle Settings, wortlose Alltagspraktiken, bildhafte Performativität, (hierarchiebedingte) Sprachlosigkeiten, Tabuisierungen oder Selbstverständliches und Offensichtliches). Die Beiträge geben Hinweise, wie Beschreibung als „ein selektiver Akt des Zur-Sprache-Bringens von Erfahrung“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 30) im Verhältnis zum Zuschreiben ausgelotet werden kann, was an die Überlegungen zu Bezeichnungs- und Übersetzungspraktiken hinsichtlich der damit verbundenen Konstruktionsleistungen anschließt (vgl. z.B. Engel/Königeter 2019; Diehm/Kuhn/Machold 2010).

Wie die ethnographischen Daten im Zuge des analytischen Prozesses in eine Ergebnisdarstellung übersetzt werden können, wird in der Methodenliteratur weniger konkretisiert. In Anlehnung an Clifford Geertz werden die beobachteten Handlungen und Verläufe im Zuge einer verstehenden Interpretation in „dichte Beschreibungen“ überführt (vgl. Geertz 1983, S. 29–30).⁴ Dieses verstehende und interpretierende Schreiben wurde als machtvolles Scheiben, als ‚Sprechen über‘ und ‚Sprechen für andere‘ im Zuge der Writing-Culture-Debatte kritisch diskutiert, einhergehend mit Suchbewegungen nach neuen Formen „ethnographischen Schreibens“ (vgl. Berg/Fuchs 1995; Clifford/Marcus 1986). Ansätze von Polyphonie bzw. einer ‚dialogischen Ethnographie‘ (vgl. Dammann 1991) setzen auf „die gegenseitige dialogische Produktion des Diskurses“ (Tyler 1993, S. 295), wobei Forschende und Be Forschte gleichermaßen eine Kultur kommentieren. Die Idee eines gleichberechtigten Nebeneinanderstehens mehrerer Sprecher*innen löst die Problematik um Repräsentation jedoch durch den Umstand, dass eine Ethnographie immer aus einem Forschungsinteresse von Forschenden entsteht, nicht auf (vgl. Clifford 1988, S. 52).

Wichtige Impulse haben in diesem Zusammenhang die ethnographischen Heterogenitätsforschungen geliefert (vgl. z.B. Diehm/Kuhn/Machold 2010; Fritzsche/Tervooren 2012;

4 Clifford Geertz schlägt vor, eine Kultur wie einen Text zu verstehen: „Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnenem Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen“ (Geertz 1983, S. 9).

Honig/Lange/Leu 1999; Kelle 1999; Thon 2006). In der kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Produktion sozialer Differenzen geriet zugleich die Produktion genau jener Differenzen durch die Forschung in den Blick. Unter dem Stichwort des ‚Othering‘ rückten Reifikationsprobleme in den Fokus einhergehend mit der Frage nach möglichen Umgangsformen damit (vgl. Gabriel et al. 2021). Sensibilität und Reflexivität werden ebenso als Umgang hervorgehoben (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2010) wie die Idee, die Praktiken des Differenzierens selbst zum Ausgangspunkt von ethnographischen Forschungen zu machen (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012; Tervooren et al. 2014).

Aus den hier nur skizzierten Debatten sind unterschiedliche Reflexionskonzepte⁵ entstanden, einhergehend mit einer Ausdifferenzierung von Ethnographie. Zum einen gibt es Ansätze, in denen die Reflexion von Subjektivität im Zentrum steht. Der Umstand, dass soziale Ordnungen durch die Praxis von Forschung und die Perspektivität der Beobachtendenpositionen hervorgebracht werden (vgl. Knoblauch 2005), sind hier Gegenstand der Reflexion. Die Formulierung einer Forschungsfrage, die Entscheidung für ein Feld, die Fokussierungen auf Akteur*innen und Praktiken, die Auswahl und der Einsatz von Methoden der Datenerhebung und -analyse sowie die Einbeziehung von Theorien werden hinsichtlich der Subjektivität und Standortgebundenheit der Forschenden hinterfragt. Die Verwobenheit von Forschenden in den Prozess der Forschung und in die Produktion von Sinn und Erkenntnis wurde insbesondere in wissenschaftssoziologisch ausgerichteten ethnographischen Studien hervorgehoben (vgl. Knorr-Cetina 1985; Latour/Woolgar 1979). Grenzen und Bedingungen von ‚Fremdverstehen‘ (vgl. Friebertshäuser 2006) und die Annahme von Nicht-Verstehen (vgl. Engel 2012) werden als den Forschungsgegenstand konstituierende Elemente eingeführt, einhergehend mit der Reflexion von sozialen Bezügen und Beziehungen zwischen Forschenden und Beforschten sowie zwischen Forschenden und Untersuchungsgegenständen (vgl. z.B. Hammersley/Atkinson 1995).

Neben Ansätzen der Reflexion von Subjektivität finden sich zudem Ansätze, die die Nutzbarmachung von Subjektivität durch Selbstreflexion als forschende Haltung hervorheben (vgl. z.B. Brehm/Kuhlmann 2018, S. 16; Mruck/Breuer 2003). Unter Bezugnahme auf den Ethnopsychoanalytiker George Devereux (1967) sind in diesen Ansätzen die Gefühle und Ängste von Forschenden für Erkenntnisprozesse maßgebend, womit Forschende durch Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibungen selbst zum Medium von Forschung und Erkenntnissen über das Unbewusste einer Kultur werden (vgl. Erdheim 1984). Insbesondere im Ansatz der Autoethnographie ist dies konstitutiv (vgl. z.B. Ellis/Adams/Bochner 2011; Vochatzer/Engelmann 2019).

Die von Pierre Bourdieu eingeführte Differenz zwischen einer „wissenschaftlichen“ und einer „narzißtischen Reflexivität“ schließt an diese beiden Dimensionen von Reflexion/Selbstreflexion an (Bourdieu 1993b). Für ihn beinhaltet Reflexivität die Anforderung der (Selbst-)Distanzierung (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 68ff.). Es gehe darum, „die eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst“ zu richten (Bourdieu 1993b, S. 372). Diese kriegerische Metapher verweist auf die machtvolle Praxis von Wissenschaft sowie die Deutungsmacht der Forschenden. Pierre Bourdieu fordert dazu auf, den eigenen wissenschaftlichen Standort in die reflexive Analyse einzubeziehen, so dass das wissenschaftliche Feld selbst zum Forschungsgegenstand wird. Die Zugehörigkeit von Forschenden zum Feld der Wissenschaft und den damit einhergehenden sozialen Status gilt es hinsichtlich der Einflussnahme auf die Erkenntnismöglichkeiten mit Blick auf die jeweiligen Forschungsfelder und -gegenstände in den Blick zu nehmen. Anforderung an Reflexivität ist, Bourdieu zufolge, „das in die wissenschaftlichen Werkzeuge und Operationen eingegangene soziale und intellektuelle Unbewußte“ aufzudecken (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 63). Bourdieu nutzt in die-

5 Zu der Vielfalt der Bedeutungen und des Gebrauchs des Reflexivitätskonzepts (vgl. Lynch 2004).

sem Zusammenhang die Begriffe „bias“ und „doxa“, um auf die Voreinstellungen, die der Organisationsstruktur der wissenschaftlichen Disziplin innewohnen, und die blinden Flecken der Wissenschaft zu verweisen: „die Gesamtheit dessen, was als Selbstverständliches hingenommen wird, insbesondere die Klassifikationssysteme, die festlegen, was als interessant bewertet wird und was als uninteressant, wovon niemand denkt, daß es erzählt zu werden verdient, weil keine (Nach)Frage besteht“ (Bourdieu 1993a, S. 80). Die kollektiven und unbewussten „Vor-Urteile“, das Verbogene, worüber sich scheinbar alle einig sind, was bereits in den Fragestellungen, den Kategorien und dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der Forschenden liegt, gilt es Bourdieu zufolge aufzuklären (vgl. Bourdieu 1993b, S. 366).

Reflexivität als Anspruch ethnographischen Forschens verweist schließlich auf die Intention von Forschung. „Es geht in der Ethnographie gewissermaßen darum, sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wundern“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 29). Die in ethnographischen Studien beschriebenen Effekte von machtvollen Praktiken der Differenzproduktion offenbaren Dimensionen, die häufig den Intentionen von Akteur*innen oder Programmatiken zuwiderlaufen (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012). Ergebnisse ethnographischer Forschungen produzieren damit oftmals Vieldeutigkeit, indem das scheinbar Eindeutige neu und tiefgreifender erschlossen wird. Die Auflösung des scheinbar Vertrauten bringt Reflexionswissen hervor und kann damit für die untersuchten Felder alternative Formen des Denkens und möglichen Handelns eröffnen. In diesem Fall verknüpft sich Reflexivität mit Aufklärung und kann Professionalisierung und professionelles Handeln befördern.

Der Anspruch von Reflexion in ethnographischer Forschung bedeutet zusammengenommen darüber nachzudenken, wie sich forschendes Handeln vollzieht, wie Sinnzusammenhänge hergestellt und wie diese in wissenschaftliche Diskurse eingebunden werden (vgl. Lynch 2004). Eine reflexive Ethnographie bedarf der Explizierung der Infrastruktur einer jeweiligen Forschung im Sinne einer ‚Ethnographie des Ethnographierens‘. Ethnographisches Schreiben bedarf damit eines reflexiven Beschreibens genau jener Infrastruktur des Forschens in ihrer jeweiligen Hervorbringung von Erkenntnis. Doch wie lässt sich das Ethnographieren zugleich als Ethnographie des Ethnographierens konzipieren? Wie lassen sich die Bedingungen, Voraussetzungen und Rahmungen der Forschung beschreiben und wie lässt sich das Nachvollziehen des Vollzuges von Forschung im Rahmen der Ergebnispräsentation organisieren und vorbereiten – auch um kritische Diskussionen oder Re-Analysen zu ermöglichen? An diese Fragen schließt die Ethnographische Collage an.

3 Methodologie der Ethnographischen Collage

Meier zu Verl (2018) beschreibt den ethnographischen Forschungsprozess als Transformation von Erfahrungen in aufbereitetes Datenmaterial, bei der Relevanzsetzungen, Interpretationen und Formen der Materialaufbereitung ineinander greifen. Dieser Prozess des In-Beziehung-Setzens und die dabei getroffenen Entscheidungen sind in den Ergebnisdarstellungen der meisten Ethnographien nicht mehr nachzuvollziehen. Ethnographieren als Praxis des Beobachtens und Beschreibens bedeutet im Ansatz der Ethnographischen Collage die Beobachtung und Beschreibung selbst zu beobachten und zu beschreiben. Dabei werden neben den Fragestellungen der jeweiligen ethnographischen Forschung eine Reihe weiterer Fragen integriert wie bspw.: Welche Perspektive habe ich auf das Feld und den Gegenstand der Forschung? In welcher Beziehung stehe ich zu den Beforschten und zu dem Forschungsinteresse? Wie komme ich zu welchen Daten und Ergebnissen?

Im Prozess der Erstellung einer Ethnographischen Collage stehen die Rekonstruktions- und Selektionsprozesse der analytischen Verdichtung im Fokus. Damit einher geht eine spezifische Form der Datenauswertung, die zirkulär zum Prozess der Darstellung erfolgt. Das Prinzip von Zirkularität ethnographischer Forschung bezieht sich demnach nicht nur auf den Wechsel von Datenerhebung und -analyse, sondern zugleich auch auf den Wechsel von Datenanalyse und Ergebnisdarstellung. Die Ethnographische Collage als Produkt fungiert als spezifische Form der Darstellung von Forschungsergebnissen, bei der die Nachvollziehbarkeit der Relevanzsetzungen und Interpretationen zugänglich gemacht werden soll.

Gegenstand der Collage ist die Trias von Empirie, Theorie und Darstellung in ihrer wechselseitigen Hervorbringung und die Frage, wann ‚Theorie‘ welche Funktion im Forschungsprozess erhält und damit zu welchen Erkenntnissen führt. Bereits die Bestimmung eines Gegenstandes oder einer Praktik ist eine analytische Entscheidung, und jedwede Beobachtung „theoretisiert [und] trifft Unterscheidungen, die auch hätten anders ausfallen können“ (Meseth 2011, S. 181). Diese Theoretisierungen und Entscheidungen als Collagieren zu betrachten, bei dem Dinge in den Vordergrund rücken – andere an die Seite gedrängt oder gar verdeckt werden –, soll dabei behilflich sein, sich der Konstruktionsprozesse im Prozess von Forschung zu vergegenwärtigen, um dies wiederum beim Schreiben einzubeziehen.

Um im Prozess der ethnographischen Forschung möglichst unterschiedliche Perspektiven in ihren wechselseitigen Verstrickungen in den Blick zu nehmen und den Untersuchungsgegenstand in seiner Vielgestaltigkeit sowie in seiner Hervorbringung in und durch Forschung zu erfassen und zu beschreiben, bedarf es eines kontextanalytischen Vorgehens, welches die Hervorbringung von Wissen in seinen relationalen Bezügen berücksichtigt. Bestimmungs- und Beobachtungspraxen sind immer bezogen auf Kontexte, in denen jemand diese Bestimmung und Beobachtung vollzogen hat. Die Kontextanalysen zielen darauf, die Hervorbringung sozialer Ordnungen und das damit verknüpfte implizite und explizite Wissen der Akteur*innen des Feldes sowie der Forschenden in ihren wechselseitigen Verstrickungen oder Differenzen zu ergründen. Dem Ansatz liegt eine praxeologische Perspektive⁶ zugrunde, die Praktiken als Komplex aus Handlungsweisen und Wissensbeständen, die miteinander verwoben sind, sich gegenseitig bedingen und hervorbringen, in den Blick nimmt (vgl. Hörning/Reuter 2004). Die ‚klassische‘ ethnographische Perspektive, die aus einer mikroanalytischen Perspektive Praktiken in den Feldern fokussiert, wird erweitert, indem die Praktiken auf der Mikroebene in ihren dynamischen Verschränkungen zur Meso- und Makroebene analysiert werden (vgl. Ott/Langer/Rabenstein 2012). Das damit verbundene kontextanalytische Verständnis zielt darauf, den Forschungsgegenstand als Zusammenspiel von Wissensdimensionen zu rekonstruieren. Dabei wird die Forschung selbst als (wissenschaftliche) Praxis betrachtet, die in einem dynamischen und zirkulären Verhältnis zu den ‚Praktiken des Feldes‘ steht. Kontexte werden dabei unter Bezugnahme auf Falko Müllers Entwurf einer „performativen Kontextualisierung“ nicht als etwas Äußerliches gefasst, sondern als den Praktiken inhärent bzw. „in den Praktiken situiert“ (Müller 2015, S. 481). Im Rahmen von Kontextanalysen gilt es Verweisungszusammenhänge, die bspw. mit Positionierungen, Fokussierungen, Formen des Sprechens oder des Schweigens verknüpft sind, herauszuarbeiten. Das bedeutet, dass die Forschenden den gesamten Forschungsprozess in seinem interaktiven Charakter beobachten. Die Analyse richtet sich demnach nicht allein auf die produzierten ‚Wirklichkeiten‘ der untersuchten Felder, sondern zugleich auf die produzierten Wirk-

6 Praxeologische Perspektiven suchen dualistische Konzepte von Individuum und Gesellschaft zu überwinden. Der Fokus richtet sich daher auf „das Hervorbringen von Denken und Wissen im Handeln“ (Hörning/Reuter 2004, S. 19), sodass Praktiken „als Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen“ (ebd., S. 13) entworfen werden. Über den Habitus verknüpft Bourdieu die Ebenen in seiner Theorie der Praxis (vgl. Bourdieu 1979).

lichkeiten im Vollzug der jeweiligen Forschung. Dieser Prozess wird methodisch angeleitet durch ein stetes Changieren zwischen Beobachtungsebenen, der Einbeziehung von Strategien der Befremdung (vgl. Amann/Hirschauer 1997) und Fragen, die im Forschungsprozess verankert werden: Was gerät wie „in Bewegung“ durch den Eintritt und die Anwesenheit von Forschenden in einem Feld? Welche Deutungs- und Zuschreibungsprozesse vollziehen sich bei den Akteur*innen und den Forschenden mit welchen Effekten? Wie strukturiert, rahmt und determiniert welches Wissen die jeweilige Forschung (vgl. Langer/Richter 2022)? Analytische Fähigkeiten, Offenheit, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz sowie methodenplurale Kompetenzen und feld- bzw. forschungsspezifisches Wissen sind Anforderungen, die damit einhergehen.

Jede Form der Ergebnisdarstellung ist eine wissenschaftliche Zusammenstellung, die zu meist nur kleine Ausschnitte der vielfältig erhobenen Daten umfasst, die auf Basis einer analytischen Systematisierung zur Darstellung gebracht werden. In der Ethnographischen Collage soll dies Lesenden zugänglich gemacht werden, um Re-Interpretationen zu ermöglichen, womit der Ansatz an die Debatten der Writing Culture und die Frage des wissenschaftlichen (Be-)Schreibens als machtvolle Praktik der Wissensproduktion anschließt (Clifford/Marcus 1986; Berg/Fuchs 1995). Forschungsergebnisse als Ausschnitt von Wirklichkeit sollen zu gleich in ihrer Konstruktion von Wirklichkeit durch Perspektivität und damit einhergehender Selektivität beschrieben werden. In der Metapher der Collage verdeutlicht sich dieser Anspruch, indem die einzelnen Elemente „sichtbar“ und damit als auf spezifische Weise zusammengestellt „nachvollziehbar“ bleiben. Trotz der Fixierung in einem Ergebnis (von franz. *coller* = kleben) bleiben die Elemente in ihrer Eigenständigkeit sichtbar. Sie können dabei als teils fließend ineinander übergehend erscheinen, sich aber auch als brüchig und widersprüchlich zeigen.

Zusammenfassend soll die Ethnographische Collage Forschenden dazu verhelfen, sich selbst in ihrem Forschen kritisch zu beobachten und ihr forschendes Handeln zu hinterfragen und dies auch den Lesenden beim Blick auf die Forschungsergebnisse zu ermöglichen.

4 Einsatzweisen der Ethnographischen Collage

Was geschieht in dem Moment, wenn Forschende mit Perspektiven in ein Feld gehen und zugleich mit einer Vielzahl an Perspektiven konfrontiert werden und diese in Beschreibung überführen? An dieser Stelle setzt die Ethnographische Collage als Reflexionsinstrument ein, um die entstehenden ethnographischen Beschreibungen als Rekonstruktions- und Konstruktionsleistung zugänglich zu machen. Reflexives Beschreiben bedarf eines spezifischen Forschungsdesigns, welches parallel zu dem am Forschungsgegenstand ausgerichteten methodischen Vorgehen die Praxis des Forschens in seinen Effekten in Form von Kontextanalysen einbezieht.

Die im Folgenden vorgestellten vier Schritte orientieren sich am ethnographischen Forschungsprozess. Sie dienen als Heuristik eines kontextanalytischen Vorgehens, das die Beobachtung und Beschreibung der Infrastruktur von Forschung in den Prozess der Forschung integriert mit dem Ziel eines reflexiven (Be-)Schreibens. Die Analysedimensionen lassen sich dabei nicht standardisieren und in ein Programm übersetzen – das würde bereits den Anspruch der Ethnographischen Collage als Eröffnung eines Möglichkeitsraumes für Reflexion untergraben. Es geht vielmehr darum, dass Reflexionsprozesse angestoßen und Denkräume eröffnet werden. Im Folgenden wird demnach nicht eine Methode vorgestellt, sondern ein Reflexionsinstrument.

4.1 Prozesse der Datenerhebung als Datencollage

Während eines ethnographischen Forschungsprozesses sammeln Ethnograph*innen meist eine Vielzahl unterschiedlicher Daten. Der Prozess der Auseinandersetzung mit den Materialien führt zu ersten Fokussierungen, welche wiederum in die weiteren Erhebungen im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses eingehen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 8). Mit Hilfe der Ethnographischen Collage lassen sich die gesammelten Daten in Form einer Datencollage systematisieren, indem alle Daten im Kontext ihrer jeweiligen methodischen Zugänge zusammengetragen und hinsichtlich ihrer gegenstandskonstituierenden Effekte hin ‚befragt‘ werden. Welche Ansichten und Einsichten eröffnen welche methodischen Zugänge? Und gibt es Zugänge, die noch unbedacht geblieben sind und die der Forschung eine neue Akzentuierung verleihen oder zu neuen An- und Einsichten führen könnten? Um Praktiken innerhalb eines Feldes angemessen deuten zu können, bedarf es häufig einer Kontrastierung oder einer Ausdehnung des Blickes ‚über das jeweilige Feld hinaus‘. Neben den ‚klassischen‘ feldbezogenen Zugängen von teilnehmenden Beobachtungen, Interviews, Gruppendiskussionen, Fotografien, Videos und Felddokumenten werden so im Zuge des Forschungsprozesses Programmatiken, Ratgeber, Zeitschriften, wissenschaftliche Publikationen, Rechtsordnungen, biographische Zeugnisse u.v.a. einbezogen.

Am Beispiel meiner Forschungen zu schulischen Strafen zeigte sich bspw. im Erstellen der Datencollage, dass mit den beobachteten Praktiken (wie etwa dem Verweis in einen Trainingsraum) unterschiedliche Bezeichnungen sowie Formen des Sprechens einhergehen. Während die Schüler*innen in den durchgeföhrten Interviews vielfach von Strafen sprechen, grenzen sich die Lehrkräfte genau von diesen ab. Der Verweis in den Trainingsraum sei explizit keine Strafe, sondern vielmehr eine Konsequenz. Um dieser Differenzierung und den darin impliziten Verweisungszusammenhängen nachzugehen, bedurfte es einer Erweiterung der Zugänge um Dokumentationen von Wissen *um* Strafen im historischen Wandel durch die Einbeziehung von pädagogischen Lexikabehältnissen, Erziehungsratgebern und wissenschaftlichen Publikationen. Zugleich stellt sich über die kontextanalytische Vorgehensweise die Frage, inwieweit die jeweiligen Artikulationen erst durch die Forschung evoziert werden. Welche Effekte hat die Anwesenheit von Forschenden und inwiefern sind hier Diskurse um Wissenschaft und Praxis einzubeziehen?

4.2 Systematisierungen und Fokussierungen als analytische Teilcollagen

Im Zuge der weiteren Datenerhebungen und Systematisierungen entstehen Fokussierungen in der (Er-)Fassung eines Untersuchungsgegenstandes. Schritte des Codierens unterstützen diesen Prozess (vgl. Strauss/Corbin 1996; Breidenstein et al. 2013). Die Fokussierungen als gegenstandsbezogene Collagen anzulegen, hilft dabei, die damit in den Vordergrund tretenden Teilespekte der Datencollage als Resultat einer analytischen Fokussierung zu bestimmen. In meiner Forschung waren dies einzelne Strafpraktiken, Formen von Regelvermittlung oder Vorstellungen schulischer Disziplin. Als gegenstandsbezogene Collage lassen sich die unterschiedlichen Daten sortieren und zugleich das forschende Vorgehen beobachten und beschreiben. Um das Wissen, welches in die Prozesse des Fokussierens einfließt, zu dokumentieren, hilft es, zwischen unterschiedlichen Formen des Wissens zu differenzieren. In Anlehnung an Breidenstein et al. (2013, S. 170–171) kann hier zwischen Vorwissen (Stereotype über den und eigene Erfahrungen mit dem Gegenstand), feldspezifischem Hintergrundwissen

(durch die Erfahrungen im Feld), Fallvergleichswissen (Wissensbestände anderer Felder und Gegenstände) sowie theoretischem Wissen (Theorien und Konzepte) unterschieden werden. Die jeweiligen Zugänge der Daten werden dabei weiter hinsichtlich ihrer gegenstandskonstituierenden Effekte berücksichtigt. Das bedeutet, dass die Daten innerhalb einer Collage im Zuge der Auseinandersetzung nicht gegeneinander ausgespielt bzw. als Maßstäbe für Validität (im Sinne eines ‚Mehr‘ oder ‚Besser‘) eingesetzt werden.⁷ Die einzelnen Elemente der Collage sind in Anlehnung an Helga Kelle als unterschiedliche „Relevanzzusammenhänge“ zu begreifen, „die füreinander Kontexte darstellen, sich aneinander reiben und nicht notwendig zur Übereinstimmung gebracht werden können“, und auch nicht müssen (Kelle 2001, S. 206). Mit Hilfe der unterschiedlichen Zugänge erhält man somit kein umfassenderes Bild des Untersuchungsgegenstandes, sondern eine Aneinanderreihung unterschiedlicher Bilder – was die Collage metaphorisch aufgreift.

Bei dem Forschungsgegenstand Strafen zeigte sich in diesem Prozess der Auswertung, dass die Bezeichnung von Praktiken als ‚Strafe‘ in den teilnehmenden Beobachtungen sehr häufig vorkam, womit in die Beschreibungen Vorwissen der Forschenden eingeflossen ist. Da aber auch die Schüler*innen in den Interviews von Strafen sprechen, könnte es sich auch um feldspezifisches Hintergrundwissen handeln. In den Interviews mit Lehrkräften hingegen findet sich der Begriff ‚Strafe‘ ebenso selten als In-Vivo-Code wie seit den 1990er Jahren innerhalb schulbezogener Dokumente, Schulordnungen oder auch erziehungswissenschaftlicher Publikationen. Hier finden sich Formulierungen wie ‚Regeln von Regeln‘, ‚Unterrichtsstörung‘, ‚Sanktion‘, ‚Konsequenz‘, ‚Disziplin‘ oder ‚pädagogische Maßnahmen‘. Diese unterschiedlichen Bezeichnungen und damit verbundenen Formen des (Nicht-)Sprechens wurden zum Ausgangspunkt weiterer Forschungen gemacht (vgl. Richter 2018, 2019). Die Memos, in denen zuvor Kontextualisierungen, Hypothesen und Ergänzungen zu den Codes festgehalten wurden, dienten als Anhaltspunkte für die Frage der Verstrickung von Formen des Sprechens und Schweigens in Theorie und Praxis.

4.3 Datenanalyse als Prozess des Collagierens

Fokussierungen und systematisierende Datenanalyse bedingen sich gegenseitig, indem durch den steten Vergleich Zusammenhänge und wiederkehrende Momente herausgearbeitet werden. Zugleich werden Feinanalysen durchgeführt, bei denen einzelne Sequenzen Wort für Wort betrachtet werden. Es ist der Wechsel zwischen einer ‚Vogelperspektive‘, die das Ganze in den Blick nimmt und einer ‚Perspektive durch ein Mikroskop‘, die Details heranzoomt und ergründet (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 124, 142). Über diese Prozesse lassen sich neue Zusammenhänge finden, die der programmatischen oder temporären Eigenlogik von Praktiken entgegenstehen können und neue Ansichten und Einsichten ermöglichen. Die Suche nach theoretischen Anschlüssen an sozialwissenschaftliche Diskurse runden die Prozesse des Analysierens ab (ebd., S. 157). Gestaltet man diese Datenanalyse als Prozess des Collagierens, lässt sich der kreative Prozess der Arbeit mit Daten und Theorien, bei der Re-

7 Methodenpluralität als Qualitätssicherung von Forschung zu begreifen und als Strategie, um zu einem „tieferen Verständnis eines Sachverhaltes“ (Schründer-Lenzen 2010, S. 149; vgl. auch Flick 2004, S. 49) zu gelangen (im Sinne eines Zuwachses von Erkenntnis), birgt die Gefahr, dass Daten beliebig zusammengebracht und -gedacht werden, was Helga Kelle (2001) und Daniel Wrama (2011) problematisieren. Vor dem Hintergrund der jeweiligen Gegenstandskonstitutionen von Methoden lässt sich dieser Anspruch relativieren. Der Einsatz unterschiedlicher Methoden und die Erzeugung unterschiedlicher Daten führt demnach lediglich zu einem Zuwachs unterschiedlicher Konstitutionen, die nebeneinander existieren und nicht ineinander übersetbar sind (vgl. ebd.).

levanzsetzungen vollzogen und Entscheidungen getroffen werden, beobachtend beschreiben. Welche Sichtweisen eröffnen analytische Strategien der Verlangsamung, Vergrößerung oder Verkleinerung oder der Einbeziehung von Theorien?

Im Prozess des Collagierens wiederholt sich die Praxis der teilnehmenden Beobachtung als Wechsel zwischen dem ‚Eintauchen in‘ und dem ‚In-Distanz-Treten zu‘ als Strategien der Befremdung durch den Wechsel zwischen *Teilnahme* (als forschende Praxis) und *Beobachtung* (als Herstellung von Distanz zur eigenen Praxis) mit dem Ziel der (Selbst-)Reflexion des wissenschaftlichen Vorgehens. So treten in den Prozessen des Collagierens manche Deutungen in den Vordergrund, andere werden an den Rand gedrängt; sie erscheinen für die Erschließung des Untersuchungsgegenstands als weniger relevant. Es kommt zu Überlappungen, Bündelungen, Ordnungen, Abgrenzungen und Brüchen, die wiederum zu Neujustierungen führen können. Insbesondere die Arbeit mit Theorien und die Anschlussbildung an sozialwissenschaftliche Diskurse wirft die Frage nach Relevanzsetzungen innerhalb der Daten auf. Welche Überlegungen führen zu welchen Entscheidungen? Ansätze der Erwägungsorientierung können dabei helfen, möglichst vielfältige Deutungen als Spektrum von Alternativen in diesen Prozess einzubeziehen und sich mit Ideen, Zweifeln, Formulierungsvorschlägen und deren jeweiligen Begründungen auseinanderzusetzen (vgl. Blanck 2012; Schmidt 2013). Die dabei entstehenden schriftlichen Dokumentationen dienen bei der Ergebnispräsentation dazu, auf Grenzen und Ambiguitäten hinzuweisen. Sie eröffnen den Raum für Uneindeutiges, für Brüche und Widersprüche, die in einer Collage nicht in Übereinstimmung gebracht werden müssen, um ‚ein Bild‘ zu zeichnen, sondern genau in dieser Brüchigkeit Betrachtende herausfordert, ‚genau hinzusehen‘.

In meinen Daten zeigte sich bspw., dass der Trainingsraum mannigfaltig eingesetzt und von schulischen Akteur*innen unterschiedlich gedeutet wird. Theorien können den Blick auf die komplexen Gebrauchsweisen erweitern aber auch verengen. So lassen sich die Einsatzweisen und Deutungen je nach Theoriebezug als machtvolle Praktiken der Disziplinierung und Normierung, als Praktiken schulischen Ausschlusses, als Praktiken der Aktivierung und Selbstoptimierung, als peerkulturelle Praktiken oder als Praktiken der Mediation und Beratung in den Blick nehmen, um nur einige der aus den Daten ableitbaren möglichen Anschlüsse zu nennen. Die damit einhergehenden Spannungen und auch Ungereimtheiten werden über die Ergebnispräsentation einer Ethnographischen Collage ebenso zugänglich gemacht wie die Frage, inwiefern die disparaten Gebrauchsweisen und Funktionszuschreibungen möglicherweise im Zuge der Anwesenheit von Forscher*innen spezifische Akzentuierungen erhalten.

4.4 Ergebnispräsentation als Ethnographische Collage

Beschreibungen von Ethnograph*innen sind Interpretationen von Interpretationen, bei der die im Zuge der Interpretation getroffene Auswahl von Daten in eine spezifische choreographische Anordnung übersetzt wird. Jede Form der Darstellung von Ergebnissen enthält Systematisierungen, die unter Bezugnahme auf ihre Generierung zu begründen und zu hinterfragen sind, da jeder Aufmerksamkeitsfokus Szenen hervorhebt und andere ausschließt. Während die meisten ethnographischen Beschreibungen unterschiedliche Daten in Form von Protokollen, teilnehmender Beobachtungen, Interviewausschnitte, Dokumenten u.v.a. verbinden und dabei Interpretationen oder auch Kommentare textlich in Form einer literarischen Zusammenstellung einarbeiten, werden in einer Ethnographischen Collage die Daten in ihrer jeweiligen methodischen Perspektivität als eigenständige Zugänge präsentiert. Die Collage ist als eine Kondensierung von Schlüsselsequenzen zu verstehen, die zentral und zugleich für

den jeweiligen Forschungsgegenstand exemplarisch sind (als *Fall von* und als *Fall für*). Sie ist damit ein Produkt aus erwogenen analytischen Entscheidungen, die im Prozess der Forschung getroffen wurden. Die Daten in Form von Schlüsselsequenzen dienen als Ausgangspunkt weiterer sich daran anschließender Analysen, die getrennt vom Material dargestellt werden und so zugleich von den Lesenden überprüft und ergänzt werden können. Die Abbildung (s. Abb. 1) visualisiert dies am Beispiel des schulischen Trainingsraumes.

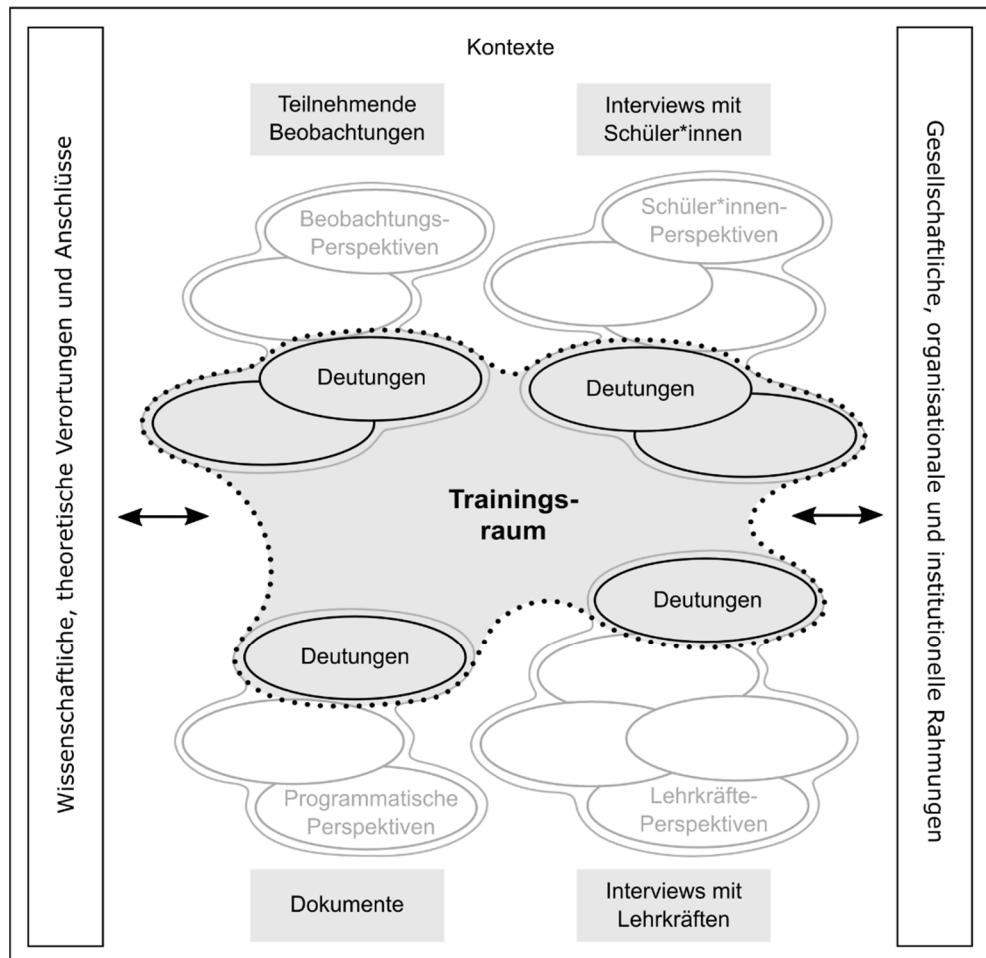


Abb. 1: Vom Collagieren zur Collage am Beispiel des schulischen Trainingsraumes

Im Prozess des Collagierens werden die Daten in ihrer jeweiligen Gegenstandskonstitution und Perspektivität analysiert und systematisiert und auch die Theoretisierungen werden als perspektivisch eingeführt, indem die damit einhergehenden Relevanzsetzungen (der mittlere hervorgehobene Bereich der Graphik) für Lesende nachvollziehbar bleiben. Hierfür ist es notwendig, möglichst vielfältige Einblicke in das Spektrum der Daten zu geben und diese als Zusammenstellung von ‚Perspektiven‘ zu präsentieren. Daran anschließend werden die wissenschaftlichen Deutungen und Theoretisierungen entfaltet (die zu der Datenauswahl geführt haben). Zugleich gilt es, das Nicht-Dargestellte durch die Beschreibung der Infrastruktur der

Forschung einzuholen, indem die Relevanzsetzungen als eine von vielen möglichen Deutungen transparent gemacht und auch Zweifel und Unklarheiten benannt werden. Die Einbeziehung der eigenen Person als Interpret*in mit einer individuellen wissenschaftlichen und sozialen Positionierung bedarf der steten Befremdung durch die Frage: Wie könnte man es anders sehen? Die Beschreibung der jeweiligen Grenzen durch Perspektivität wird abschließend aufgeführt, um weitere Deutungen und ein ‚Anders-Sehen-Können‘ anzuregen. Damit öffnet sich die Ethnographische Collage gegenüber kritischen Re-Analysen, was Antrieb für weitere Forschungen sein kann. Infrastrukturen von Forschung transparent und nachvollziehbar zu machen, bedeutet, dass sich Ethnographische Collagen Lesenden als *Möglichkeitskonstruktionen* (anstelle einer Wirklichkeitskonstruktion) präsentieren. An dem Beispiel des schulischen Trainingsraumes kann dies exemplarisch bei Richter und Friebertshäuser (2012) nachvollzogen werden.

5 Resümee und Ausblick

Der asymmetrische Bestandteil im wissenschaftlichen (Be-)Schreiben ethnographischer Forschungen lässt sich nur durch Darstellungsstrategien balancieren, die Widersprüche, Perspektivität und Selektivität dokumentieren, so Breidenstein et al. (2013, S. 7). Die Ethnographische Collage ist eine Möglichkeit, wobei eine solche Darstellungsstrategie bereits im Forschungsprozess angelegt werden muss in Form einer Beobachtung und Beschreibung von Forschung im Vollzug. Somit ist die Ethnographische Collage zugleich eine Analysestrategie, bei der im Zuge eines kontextanalytischen Vorgehens die machtvolle Praxis des Forschens in seinen Effekten zum Gegenstand gemacht wird. Sie versteht sich als eine ergänzende Perspektive zur reflexiven Gestaltung ethnographischen Forschens und Schreibens und möchte dazu beitragen, hierarchisch untergeordnete bzw. ausgegrenzte Perspektiven, alternative Deutungen und Inkohärenzen über den gesamten Forschungsprozess bis zur Ergebnisdarstellung reflexiv einzuholen. Sie möchte dazu verhelfen, Denkweisen und Erkenntnisse im Forschen sowie Verstrickungen in die Forschungsgegenstände kritisch zu beobachten, zu hinterfragen und diese reflexiv in die Erkenntnisprozesse einzubeziehen. Dafür bedarf es jedoch spezifischer forschungspraktischer Rahmungen, die sich im Zuge enger zeitlicher Finanzierungs- und Qualifikationsvorgaben nicht immer realisieren lassen. Es bedarf der Zusammenarbeit in Forschungsgruppen, um die jeweilige Perspektivität von Forschenden wechselseitig zu befremden, Konstruktionsprozesse von Forschung zugänglich zu machen sowie feldspezifische Nähe und Distanzen in Datenerhebung und -analyse reflexiv einzusetzen (vgl. Dausien 2019).

Ein weiteres Potenzial der Ethnographischen Collage liegt darin, dass sie Lesenden neben neuen Perspektiven auf zumeist vertraute Felder (als Ziel ethnographischen Forschens), zugleich Einsichten in die Erschließung von Sichtweisen im Zuge der Nachvollziehbarkeit von Deutungsprozessen sozialer Ordnungen gewährt. Ethnographie im Sinne einer Ethnographischen Collage kann infolgedessen eine hohe Bedeutung im Kontext von Professionalisierungsprozessen zukommen. Es ist die Gleichzeitigkeit der Eröffnung alternativer Deutungen sozialer Situationen sowie der Eröffnung von möglichen Wegen alternativen Deutens. Insofern ist die Ethnographische Collage insbesondere für die Erziehungswissenschaft in der Vermittlung zwischen Forschung und Praxis bedeutsam. Pädagogische Felder sind zumeist hierarchisch strukturiert, wodurch Perspektiven im Zuge pädagogischen Handelns schnell unterschiedlich gewichtet oder Sichtweisen ausgegrenzt werden können. Das Ausgegrenzte

als ein Element der Mehrdimensionalität des Sozialen stets mitzudenken ist Anspruch professionellen Handelns.

Wissen und Erkenntnis als perspektivistische Selbst- und Weltsichten wahrzunehmen und Perspektiven nicht ineinander zu übersetzen oder gegeneinander auszuspielen, sie aber gleichzeitig in eine neue Form zu bringen, die wandelbar bleibt und in der Brüche und Widersprüche Raum erhalten, ist Gegenstand und Ziel der Ethnographischen Collage. Dieser Anspruch schließt an die postmodernen Herausforderungen durch zunehmend konfrontative Begegnungen und Auseinandersetzungen unterschiedlicher Wissensansprüche und damit einhergehender Geltungsansprüche an (vgl. Lyotard 1986). Für Forschung bedeutet dies unter Bezugnahme auf Engel und Königter (2019), dass es weniger um die Frage des Verstehens durch Verständigung (im Sinne der ‚klassischen Ethnographien‘) als um die Darstellung einer Koexistenz mannigfacher, teils konflikthafter Wirklichkeiten geht (ebd., S. 10). Sich selbst als Wissenschaftler*in als in diese Wirklichkeitskonstruktionen verstrickt zu beobachten und dies im Erkenntnisprozess im Sinne Pierre Bourdieus (1993b) reflexiv einzuhören, das bleibt eine Herausforderung reflexiven (Be-)Schreibens. So ist der Anspruch der Explikation und Selbsterkenntnis zugleich in seinen Grenzen zu reflektieren. (Wissenschaftliches) Denken, Wahrnehmen und Handeln basiert „auf stillschweigendem Wissen, das inkorporiert ist und nie erschöpfend expliziert werden kann, da es in verzweigte Verweisungszusammenhänge von kollektiven Praktiken [sowie in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, S.R.] eingebunden ist“ (Lehmann-Rommel 2017, S. 712). So formt sich in der Ethnographischen Collage eine spezifische Weise des Schreibens („graphein“), die durch die Normen wissenschaftlichen Schreibens möglicherweise zugleich befremdet wird. Hier bedarf es weiterer Auseinandersetzungen, auch im Sinne einer disziplinären Selbstaufklärung. Infolgedessen ist die Ethnographische Collage kein in sich abgeschlossenes Reflexionsinstrument, sondern im Kontext von ethnographischen Forschungen und ihrer methodologischen Debatten weiterzu entwickeln.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1995): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 2. Auflage Frankfurt a.M.
- Blanck, B. (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart. <https://doi.org/10.1515/9783828260023>
- Bock, K. (2019): Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 20. Jg., H. 1, o.S. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.2933>
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyleischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993a): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993b): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M., S. 365–374.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.D.J. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.
- Brehm, A./Kuhlmann, J. (Hrsg.) (2018): Reflexivität und Erkenntnis – Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion. Gießen. <https://doi.org/10.30820/9783837974065>

- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswandt, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Clifford, J. (1988): The predicament of culture. Twentieth-century ethnography, literature, and art. Cambridge. <https://doi.org/10.4159/9780674503724>
- Clifford, J./Marcus G.E. (1986): Writing culture. The poetics and politics of ethnography. Berkeley. <https://doi.org/10.1525/9780520946286>
- Dammann, R. (1991): Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung. Frankfurt a.M./New York.
- Dausin, B. (2019): „Doing reflexivity“: Interpretations- und Forschungswerkstätten. In: Jost, G./Haas, M. (Hrsg.): Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Opladen, S. 257–276.
- Devereux, G. (1976): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, F./Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Hohengehren, S. 78–92.
- Ellis, C./Adams, T.E./Bochner, A.P. (2011): Autoethnography: An overview. In: Forum Qualitative Social Research, 12. Jg., H. 1, Art. 10.
- Engel, N. (2012): Die Übersetzung der Organisation. Theoretische Skizzen organisationalen Lernens im Kontext des Nicht-Verstehens. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Öztürk, H./Engel, N. (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden, S. 49–58. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19480-6_4
- Engel, N./Königeter, S. (2019): Übersetzung in pädagogischer Sicht. Eine Einleitung in diesen Band. In: Engel, N./Königeter, S. (Hrsg.): Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken. Wiesbaden, S. 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20321-4_1
- Erdheim, M. (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit: Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß. Frankfurt a.M.
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97512-6>
- Frieberthhäuser, B. (2006): Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In: Frieberthhäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, M. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 231–251. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_13
- Frieberthhäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bolling, H./Huf, Ch./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Leverkusen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7>
- Fritzsche, B./Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnografischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Frieberthhäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bolling, H./Huf, Ch./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, S. 25–39. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.4>
- Gabriel, S./Kotzyba, K./Leinhos, P./Matthes, D./Meyer K./Völcker M. (Hrsg.) (2021): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0>
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1995): Ethnography. Principles in Practice. London/New York.
- Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Königeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9>
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, 30. Jg., H. 6, S. 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>

- Hirschauer, S. (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M., S. 165–187.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H.R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München.
- Hörning, K.H./Reuter, J. (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, K.H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 9–15. <https://doi.org/10.1515/9783839402436-001>
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim.
- Kelle, H. (1999): Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? Methodologische Reflexion eines ethnographischen Forschungsprozesses. In: Dausien, B./Herrmann, M./Oechsle, M./Schmerl, Ch./Stein-Hilbers, M. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen, S. 304–324. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93346-1_14
- Kelle, H. (2001): Ethnografische Methoden und Probleme der Triangulation – Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21. Jg., H. 2, S. 192–208.
- Kelle, H. (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage Weinheim/München, S. 101–118.
- Knoblauch, H. (2005): Wissenssoziologie. Konstanz.
- Knorr-Cetina, K. (1985): Soziale und wissenschaftliche Methode oder: Wie halten wir es mit der Unterscheidung zwischen Natur- und Sozialwissenschaften? In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen, S. 275–298.
- Langer, A./Richter, S. (2022): In Beziehung setzen: Positionierungen in ethnographischen Forschungsprozessen. In: Richter, S./Bitzer, A. (Hg.): In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis. Weinheim, S. 135–153.
- Latour, B./Woolgar, S. (1979): Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts. Princeton.
- Lehmann-Rommel, R. (2017): Schweigende Dimensionen von Macht in pädagogischen Beziehungen: Autorität und (Selbst-)Regierung. In: Kraus, A./Budde, J./Hietzge, M./Wulf, Ch. (Hrsg.): Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel, S. 712–729.
- Lindemann, G. (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M., S. 107–128.
- Lynch, M. (2004): Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 2, S. 273–309.
- Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Hrsg. von P. Engelmann. Graz.
- Meier zu Verl, Ch. (2018): Daten-Karrieren und epistemische Materialität. Eine wissenschaftssoziologische Studie zur methodologischen Praxis der Ethnografie. Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04604-8>
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 12. Jg., H. 2, S. 177–197.
- Mruck, K./Breuer, F. (2003): Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 4. Jg., H. 2. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696/1502> (18. Januar 2021)
- Müller, F. (2015): Professionelles Handeln als organisierte und situierte Tätigkeit. In: neue praxis. In: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 45. Jg., H. 5, S. 469–487.
- Ott, M./Langer, A./Rabenstein, K. (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Frieberthäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, Ch./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, S. 169–184. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.13>

- Reichert, J. (1992): Beschreiben oder Zeigen – über das Verfassen Ethnographischer Berichte. In: Soziale Welt, 43. Jg., H. 3, S. 331–350. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-17670>
- Richter, S. (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim.
- Richter, S. (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage. Weinheim.
- Richter, S./Friebertshäuser, B. (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 71–87. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.7>
- Schmidt, Ch. (2013): Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In: Friebertshäuser, B./Seichter, S. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/Basel, S. 176–188.
- Schründer-Lenzen, A. (2010): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage Weinheim/München, S. 149–158.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458>
- Thon, Ch. (2006): Rekonstruktive Geschlechterforschung und die zögerliche Konstitution des Gegenstandes. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zu intergenerationalen Wandlungsprozessen in Frauenbiographien. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodische Aspekte. Opladen/ Farmington Hills, S. 179–197. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbj7jtd.12>
- Tyler, S.A. (1993): Zum „Be-/Abschreiben“ als „Sprechen für“. Ein Kommentar. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M., S. 288–296.
- Vochatzer, S./Engelmann, S. (2019): Das Ich im Schatten der Methode. Eine Hinführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für die wissenschaftliche Praxis. In: Journal der Schreibberatung, 10. Jg., H. 18, S. 86–99.
- Wrana, D. (2011): Zur Rekonstellation von Methoden in Forschungsstrategien. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Triangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, S. 207–224.

Zur Bedeutung von Forschungsbeziehungen in Interviewstudien – (selbst-)reflexive Zugänge

Karolina Siegert & Alice Junge

Zusammenfassung: Der Beitrag zeigt mittels eines ausdifferenzierten Verständnisses von Forschungsbeziehungen auf, dass die reflexive Auseinandersetzung mit selbigen im Rahmen von ansatzspezifischen Prämissen qualitativer Sozialforschung angelegt ist. Durch eigene Fallbeispiele werden die differenten Forschungsbeziehungen im zirkulären Forschungsprozess illustriert sowie abschließend konkretisiert und forschungspragmatisch systematisiert.

Schlagwörter: Forschungsbeziehungen, Forschungssupervision, Ko-Konstruktion, (Selbst-)Reflexivität, Interviewstudien

On the importance of research relationships in interview studies – (self-)reflexive approaches

Abstract: Starting from a differentiated understanding of research relations, the article shows that the reflexive examination of these relations is set up within the framework of approach-specific premises of qualitative social research. The different research relationships in the circular research process are illustrated by means of case studies and finally concretised and systematised in terms of research pragmatics.

Keywords: research relations, research supervision, co-construction, (self-)reflexivity, interview studies

1 Einleitung

Ausgehend von unseren Studien (vgl. Junge 2020; Siegert 2021), deren empirisches Datenmaterial mittels qualitativer Längsschnittinterviews erhoben worden ist, möchten wir im Rahmen des Beitrags die in unseren Arbeiten begonnene Auseinandersetzung mit der Reflexion der Bedeutung der forschenden Person im Zuge der Akquise-, Erhebungs- und Auswertungssituation im Sinne einer Forschungsbeziehung vertiefen. Diese Forschungsbeziehungen differenzieren wir im Rahmen des Beitrags weiter aus und unterscheiden zwischen einer primären und sekundären Ebene (vgl. Morgenroth 2012), ergänzen diese um eine tertiäre und stellen Überlegungen im Hinblick auf eine quartäre Dimension an.

Unser gemeinsamer Ausgangspunkt ist dabei, dass qualitative Forschungsarbeit im Allgemeinen immer als „Menschenwerk“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019, S. 68) zu sehen ist, in das konkrete Personen in verschiedenen Rollen involviert sind. Alle Interaktionen, die im Forschungsprozess geschehen, sind immer auch vor dem Hintergrund persönlicher, fachlicher, kultureller und sozialer Konstellationen zu betrachten. Die forschende Person ist davon nicht ausgenommen, sondern wird vielmehr als Instrument der Datenerhebung verstanden

(vgl. Pazella/Pettigrew/Miller-Day 2012). Die Sichtbarkeit von selbstreflexiven Prozessen in Bezug auf die eigene Forscher*innenrolle ist wesentlich, um das Bild einer nahezu mechanisch agierenden zugunsten einer involvierten, mit-konstruierenden Forscher*innenperson abzulösen, die sich ihrem Einfluss über reflexive Praktiken bewusst geworden ist (vgl. Bereswill 2003; Mallozzi 2009). Diese Aspekte erscheinen uns vor dem Hintergrund longitudinaler Untersuchungen mit mehreren Erhebungszeitpunkten, wie wir sie durchgeführt haben, nochmals besonders relevant.

Dazu besteht in der qualitativen Forschungsmethodologie bereits ein breiter Diskursstrang, den wir aufgreifen und weiterdenken wollen. Der bestehende Diskurs beschäftigt sich vor allem mit der primären Forschungsbeziehung¹, wobei die weiteren Dimensionen weniger Beachtung finden. Die Relevanz dieser weiteren Ebenen sowie deren reflexive Erarbeitung illustrieren wir anhand eigener Fallbeispiele, die wir im Rahmen unserer Auswertungspraxis erlebt haben. Wenngleich unsere Auswertung zum Teil in Fallwerkstätten² stattgefunden hat und wir Bezug auf dieses Format nehmen, liegt der Fokus des Beitrags auf der reflexiven Zuwendung und Erarbeitung der Forschungsbeziehungen in ihren unterschiedlichen Dimensionen. Aus der Perspektive feministischer Wissenschaftstheorie bleibt anzumerken, dass die Thematisierung der eigenen Position und Subjektivität ein tradiertes Bild von Objektivität irritiert und damit hegemoniale Wissensproduktion kritisiert (Haraway 1988).

Im Rahmen des Beitrags berichten wir aus eigener Erfahrung derjenigen, die im Kontext ihrer Studien durchaus in Rechtfertigungszwänge geraten sind, um die eindeutig sichtbare Reflexion ihrer Involviertheit in die eigenen Erkenntnisprozesse zu begründen. So ist der Beitrag explizit aus einer Perspektive von sog. „wissenschaftlichem Nachwuchs“ formuliert. Wir weisen – im Anschluss an Maier (2018, S. 36–37) – explizit darauf hin, dass selbstreflexive Auseinandersetzungen und Darstellungen zumeist von etablierten Wissenschaftler*innen publiziert werden und damit einerseits eine gewisse Deutungshoheit reproduziert und andererseits spezifische Spannungsfelder für Personen in ihrer Qualifikationsphase nicht thematisiert werden.

Alle exemplarischen Ausführungen entstammen aus unseren Studien, die sich im Paradigma der rekonstruktiven bzw. interpretativen Sozialforschung verorten lasen. Das Material wurde mittels leitfadengestützter bzw. biographisch-narrativer Interviews erhoben und mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik bzw. der biographischen Fallrekonstruktion ausgewertet. Eine weitere Gemeinsamkeit, die insbesondere für die (primäre) Forschungsbeziehung relevant ist, besteht darin, dass die Studien mehrere Erhebungszeitpunkte hatten. Die Studien lassen sich verorten im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung (vgl. Junge 2020) sowie der subjektorientierten Übergangsforschung (vgl. Siegert 2021).

In der 2020 erschienenen Studie wurden mithilfe von Interviews mit Studierenden der Sonderpädagogik deren Sichtweisen und Überzeugungen gegenüber dem inklusiven Lernen rekonstruiert. Im Vordergrund stand dabei das Spannungsfeld zwischen positiv-normativen Aussagen und latent rekonstruierbaren Herausforderungen, Sorgen um Anerkennung und die Aberkennung des Bildungsauftrags gegenüber Menschen mit Behinderungen (vgl. Junge 2020).

In der 2021 erschienenen Studie wurden mittels biographisch-narrativer Interviews mit als benachteiligt geltenden Jugendlichen sowie deren Elternteilen biographische Bewältigungsstrategien im Rahmen der Übergangsgestaltung von der Schule ins nachschulische Leben

1 Exemplarisch sind hier insbesondere ethnographische Untersuchungen zu nennen (Adler/Adler 2008; Breidentstein et al. 2020; Maier 2009).

2 Für eine Systematisierung und Nachzeichnung der Auswertungspraxis siehe exemplarisch Reichertz (2013) oder Dausien (2019). Systematische Forschungen zur Arbeit in Forschungswerkstätten bestehen jedoch nicht, sodass vor allem Dokumentationen oder Ausschnitte aus Werkstattsituationen publiziert worden sind (ex. Rothe/Dausien 2022).

rekonstruiert. Die Studie verfolgt einen verstehenden Ansatz, sodass nach der Funktion spezifischer beruflicher Selbstpräsentationen vor dem Hintergrund der Gesamtbiographie gefragt wird (vgl. Siegert 2021).

Wir umreißen in unserem Beitrag zunächst die Ausdifferenzierung der genannten Forschungsbeziehungen und verknüpfen diese mit den Prämissen qualitativer Sozialforschung. Es gilt zu verdeutlichen, dass innerhalb dieser Prämissen bereits die Grundlage für eine reflexive Betrachtung der verschiedenen Dimensionen der Forschungsbeziehungen enthalten ist. Um schließlich konkret zu zeigen, wie eine solche reflexive Betrachtung aus der Perspektive der forschenden Personen ausgestaltet sein kann, nutzen wir eigene Beispiele unserer Studien. Wir orientieren uns dabei an einem Systematisierungsvorschlag Breuers (2003) und zeigen Anknüpfungspunkte für eine reflexive Auseinandersetzung mit den Ebenen der Forschungsbeziehungen auf. Daraus ableitend konkretisieren wir am Schluss übergeordnete Konsequenzen, die sich aus unserer Sicht für die Reflexion der Forschungsbeziehungen insbesondere innerhalb von Interviewstudien ergeben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den besonderen Herausforderungen von ‚Nachwuchswissenschaftler*innen‘, wenngleich die dort genannten Aspekte auch weiterführend bedeutsam sind.

2 Verbindungslien zwischen Prämissen qualitativer Sozialforschung und Forschungsbeziehungen in Interviewstudien

Reichertz (2019) stellt jüngst fest, dass qualitative Sozialforschung „(wieder) als *Kommunikation* mit den Beforschten angesehen“ (ebd., S. 3; Herv. i. O.) wird, was zur Folge hat, dass die Beziehungen zwischen forschenden und beforschten Personen erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken und einer reflexiven Bearbeitung bedürfen. Die Bedeutung und Reichweite der Auseinandersetzung zeigte sich bereits in Themenheften des Forums für Qualitative Sozialforschung und der Zeitschrift für Qualitative Forschung aus den Jahren 2002 bzw. 2004. Damit liegt der Schluss nahe, dass es sich bei diesem Thema „um ein drängendes und herausforderndes Problem (qualitativ-)sozialwissenschaftlicher Forschung handelt“ (Breuer/Mruck/Roth 2002, S. 6). Wir verfolgen die Annahme, dass insbesondere Interviewforschung konsequent als Kommunikation und Ko-Konstruktion mit den Beforschten zu verstehen ist, die auf auszudifferenzierenden Forschungsbeziehungen beruht.

Hinsichtlich der Reflexivität im Forschungsprozess lassen sich im Allgemeinen in Anlehnung an Langenohl (2009) zwei unterschiedliche Richtungen unterscheiden. Gemäß Bourdieu und Wacquant (2006, S. 63) lässt sich Reflexivität betreiben, um „wissenschaftliche Werkzeuge“ zu schärfen, auszubauen und zu präzisieren. Damit soll die Prämisse der Objektivität erreicht und gesichert werden. Die andere Möglichkeit bezieht sich auf die Berücksichtigung der Forscher*innen im Sinne von Devereux (1984), der sich für „die Wiedereinführung des Beobachters“ (ebd., S. 52) ausspricht, der bzw. die nicht als zu vermeidende Störquelle, sondern als unverzichtbarer und unumgänglicher Teil des Erhebungsprozesses angesehen wird. Subjektivität wird damit also zu einem systematischen Bestandteil des Forschungsprozesses und schlägt sich konkret in einer Forschungsbeziehung nieder, die wir im Folgenden ausdifferenzieren. „Dabei ist entscheidend, dass das eigene Handeln und Empfinden im Forschungsprozess genauso auf seinen latenten Sinn oder auf seine impliziten Wissensbestände zu befragen ist, wie das der untersuchten Subjekte“ (Bereswill 2003, S. 512).

Daher erfolgt zunächst eine Darstellung des Begriffs der Forschungsbeziehungen mitsamt ihren unterschiedlichen Dimensionen. Unserer Meinung nach findet sich eine reflexive Bearbeitung der Forschungsbeziehungen bereits in differenten Prämissenbestimmungen qualitativer Sozialforschung wieder, wobei wir einer ansatzspezifischen Darstellung folgen, die auf unseren ausgewählten Forschungsmethoden basiert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Rosenthal 2015). So stellen wir in den folgenden Ausführungen direkt eine Verknüpfung zwischen den ansatzspezifischen Prämissen und den darin enthaltenen Forschungsbeziehungen dar.

Die Thematisierung der Subjektivität der forschenden Person sowie die Berücksichtigung dieser als „unverzichtbare Quelle“ (Devereux 1984, S. 52) im Zuge des Erhebungs- und Auswertungsprozesses ist keine neue Forderung oder Erkenntnis, dennoch stellt sich die Frage, wie Subjektivität – verstanden als Forschungsbeziehungen zwischen der forschenden und beforschten Person – method(olog)isch angelegt ist und eine forschungspragmatische Umsetzung finden kann. In ethnographischen Studien haben sich dazu diverse Schreib- bzw. Positionierungsstile entwickelt (vgl. Adler/Adler 2008; van Maanen 2011); im Rahmen von Interviewstudien insbesondere im angloamerikanischen Raum besteht ein breiter Diskursstrang, welcher der Rolle der interviewenden Person besondere Aufmerksamkeit schenkt, indem Pazella et al. (2012, S. 182) davon sprechen, dass „qualitative researchers [are] differently calibrated instruments“ sind. Dabei steht eine reflexive Auseinandersetzung mit Interviewstilen unterschiedlicher Interviewer*innen im Kontext der jeweiligen Erhebungssituation und ihrer Beschaffenheit im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Mallozzi 2009; Morgenroth 2010; Pillow 2003; Unger 2016). Morgenroth (2012, S. 30) folgend wird damit die *primäre Forschungsbeziehung* vertiefend betrachtet, die das direkte und konkrete Aufeinandertreffen der forschenden und beforschten Personen in der Erhebungssituation selbst beschreibt. In dieser Situation finden (emotionale) Reaktionen aufeinander statt, das Interviewmaterial wird gemäß der jeweiligen Methode erhoben und im nächsten Schritt in die Form eines Interviewtranskripts gebracht. Liegt das Material in schriftlicher Form vor, findet im Zuge der Arbeit mit dem Transkript eine weitere Beziehungsebene statt, die jedoch im Rahmen der Forschungsliteratur weniger Beachtung findet (vgl. King 2004, S. 53). Die *sekundäre Forschungsbeziehung* beinhaltet die Reaktionen der jeweiligen Forschungsinterpret*innen bspw. einer Forschungswerkstatt auf den Text; „besser: mit den zum Text geronnenen Erzählungen, die aus der Interview-Situation (auch einer Aktual-Szene) hervorgehen“ (Morgenroth 2012, S. 30). Durch die Reaktionen der Interpretierenden werden sie zu Teilhabenden an der Situation, die durch die interviewende Person und forschende Person hergestellt worden ist (vgl. ebd., S. 31). Die Auswertungspraxis, die sich dann in der Interpretationsgruppe vollzieht, konkretisieren wir im Folgenden als *tertiäre Forschungsbeziehung*, weil diese nicht lediglich als Reaktion auf den Interviewtext zu verstehen ist, sondern von der Interaktion und Dynamik innerhalb der Gruppe begründet wird. In Anlehnung an King (2004, S. 53) kann diesbezüglich festgestellt werden, dass die reflexive Bearbeitung der tertiären Forschungsbeziehung das Potential hat, Verstehensbarrieren offen zu legen und die Rekonstruktion des Falls in den Mittelpunkt zu stellen, ohne dabei einer Determination durch die Fragestellung zu verfallen (vgl. ebd.). Diese Forschungsbeziehung kann auch Konflikte oder Störungen innerhalb der Gruppe hervorbringen, die jedoch auf einer Metaebene eine reflexive Bearbeitung finden und wiederum zum Fallverstehen beitragen können (vgl. Morgenroth 2012). Ein wesentliches Kennzeichen der sekundären und tertiären Forschungsbeziehung ist, dass sie auf der „Handlungsentlastetheit der wissenschaftlichen Rekonstruktionssituation [beruht], in der auf häufig (auch) kontraintuitive und langwierige Weise die Struktur eines Falls herausgearbeitet wird“ (King 2004, S. 61).

Wie einleitend erwähnt, folgt der gesamte Forschungsprozess den Prinzipien rekonstruktiver Sozialforschung, die aus Offenheit, Kommunikation, Rekonstruktion, Abduktion und

Sequenzialität bestehen. Dass Subjektivität bzw. Forschungsbeziehungen als Teil des Forschungsprozesses verstanden werden, sehen wir bereits in diesen Prämissen als inhärent an. In der folgenden Darstellung illustrieren wir an ansatzspezifischen Prämissen qualitativer Sozialforschung, wie die ausdifferenzierten Ebenen der Forschungsbeziehungen im Erhebungsprozess konkretisiert werden können (vgl. Bereswill 2003; Morgenroth 2012).

Wir beginnen unsere Erläuterungen mit dem Prinzip der Offenheit, das seinen Ausgangspunkt an theoretischem und aber auch subjektiv alltagsweltlichem (Erfahrungs-)Wissen nimmt. Alle Forschenden verfügen über ihr individuelles Alltagswissen, welches in den gesamten Forschungsprozess einfließt und sich im Verlauf der unterschiedlichen Arbeitsphasen ebenfalls verändern kann. Das erfordert eine Explikation der eigenen Standortgebundenheit sowie ein „*Nachdenken über eigene Verhaftungen und Kategorisierungen, über die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse*“ (Buchner 2018, S. 131; Herv. i. O.). In diesem Prozess wird also die „Konstruktion der Forschungsperspektive selbst“ (King 2004, S. 54) betrachtet. Im Zuge der primären Forschungsbeziehung besteht die Befreiung von Handlungszwängen nur bedingt, da die forschende Person eine belastbare Beziehung zur interviewten Person und eine ‚gute‘ Gesprächsatmosphäre aufbauen möchte. Dies gilt insbesondere dann, wenn mehrere Interviewzeitpunkte geplant sind.

Hinsichtlich der sekundären Forschungsbeziehung lässt sich ein wesentlicher Aspekt feststellen: Die Forschenden verfügen im Vergleich zu den beforschten Personen über eine Entlastung von Handlungszwängen und sind dahingehend in einer privilegierten Situation, weil sie sich den Alltag der Personen „wie ein Schauspiel“ (Bourdieu 1993, S. 370; Herv. i. O.) ansehen können, „wie eine Gesamtheit von Bedeutungen, die nach einer Interpretation verlangt, denn als eine Gesamtheit von Problemen, die nach praktischen Lösungen ruft“ (ebd.). Gleichzeitig sind sie aber in jeweilige Logiken des wissenschaftlichen Feldes eingebunden, in denen das erhobene Material spezifische vom Alltagshandeln der Personen abweichende Bedeutungen erfahren kann (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006, S. 67). Dieser Aspekt kann vor allem im Zuge der tertiären Forschungsbeziehung deutlich werden.

Die Tatsache, dass beforschte und forschende Personen in einen gemeinsamen Interaktionsprozess treten, wird im Prinzip der Kommunikation besonders deutlich. Die Erhebungssituationen werden als gemeinsame Konstruktionen sozialer Wirklichkeit verstanden, bei denen also auch die forschende Person eine aktive Rolle an der Konstruktion und Herstellung einnimmt. Hofmann-Riem (1980, S. 347) beschreibt die Datengewinnung als eine „kommunikative Leistung“, die es den handelnden Personen ermöglicht, ihre Relevanzstrukturen sowie auch ihre Definition der Forschungssituation mitzuteilen. In der Forschungssituation finden gegenseitige Zuschreibungen von Deutungen und Wahrnehmungen statt, die unabhängig von den jeweils erklärten oder nicht erklärten Situations- und Selbstbeschreibungen stattfinden können. Wir müssen uns daher als Forschende darüber im Klaren sein, dass soziale Differenzierungen stattfinden, die auch nicht durch das Stellen von ‚richtigen‘ Fragen nivelliert werden (vgl. King 2004, S. 60).

In der Forschungsliteratur wird dieser Prozess insbesondere für die Perspektive der beforschten Person beschrieben, dass aber auch die forschende Person sich nicht von ihren jeweiligen biografischen Erfahrungen trennen kann, wird deutlich seltener thematisiert, unterstreicht aber die Bedeutung der Selbstreflexivität und die Frage nach der Positionierung der forschenden Person im Forschungsprozess. Diese selbstreflexiven Auseinandersetzungen, die in ethnographischen oder ethnopsychanalytischen Studien (vgl. van Maanen 2011; Maier 2009; Müller 2017) vorliegen, gilt es insbesondere im Rahmen von Interviewstudien zu vertiefen und als festen Bestandteil des Erhebungs- und Auswertungsprozesses zu systematisieren. Exemplarische Auseinandersetzungen liegen von bspw. Mallozzi (2009) und Pillow (2003) vor und illustrieren, wie gewinnbringend die reflexive Bearbeitung und Frage nach der Beschaffenheit der Forschungsbeziehungen für den Forschungsprozess sein kann.

Dabei wird jedoch nicht nach den unterschiedlichen Dimensionen dieser Beziehung unterschieden. Insbesondere die Prämisse der Kommunikation verstehen wir als Prinzip, welches quer zu den differenten Ebenen der Forschungsbeziehungen liegt und daher in allen Ausdifferenzierungen in unterschiedlichem Ausmaß relevant wird. Kennzeichnend ist dabei aber, dass der Aspekt der Kommunikation als gegenseitig hervorgebracht verstanden wird – entweder zwischen forschender und beforschter Person (primäre Forschungsbeziehung) oder zwischen den unterschiedlichen Forschenden (sekundäre und tertiäre Forschungsbeziehung). Wir schließen uns Bereswill an, wenn sie feststellt: „Forschungsaktivitäten werden als entsprechend komplexe Verflechtung zwischen den persönlichen, professionellen und biographischen Entwicklungen von Wissenschaftlern begriffen“ (2003, S. 514).

Ebenfalls im Rahmen des Auswertungsprozesses erhält das Prinzip der Rekonstruktion Relevanz, da es der Prämisse folgt, dem empirischen Datenmaterial nicht mit einem bestehenden Set von Hypothesen zu begegnen, womit ein Rückgriff auf das Prinzip der Offenheit erfolgt. Durch das Prinzip der Rekonstruktion werden die Textteile in ihrer funktionalen Bedeutsamkeit des Gesamtzusammenhangs rekonstruiert und nicht thematisch aus diesem herausgelöst und anschließend kategorial zugeordnet. Mit einem Verfahren, das sich an den Prinzipien der Abduktion und Sequenzialität orientiert, wird die Prämisse der Rekonstruktion am konsequentesten umgesetzt.

Das Merkmal des Prinzips der Abduktion ist die Hypothesengewinnung und -prüfung am Einzelfall (vgl. Rosenthal 2015, S. 61). Es geht dabei also nicht darum, eine bestimmte Theorie zu verfolgen und zu prüfen. Das Prinzip wird insbesondere im Zuge der Datenauswertung als besonders relevant erachtet. Der Schritt der Hypothesenbildung ist wesentlich und erscheint zunächst wie eine zufällige Gedankeneingabe, ein plötzlicher Gedankenblitz. Um nicht einem rein assoziativen Vorgehen zu verfallen, muss der Gedanke anhand des Materials belegt und begründet werden, so dass eine Überprüfung am konkreten Fall möglich ist. Insbesondere bei diesem Schritt sind die Explikation sowie auch die Reflexion der Standortgebundenheit besonders relevant. Diese Prinzipien sind insbesondere im Zuge der sekundären und tertiären Forschungsbeziehung relevant und können in der stattfindenden Auswertungspraxis als Orientierungs- und Richtwert fungieren. Damit steht die Prämisse der Sequenzialität in engem Zusammenhang, bei der die Sprech- oder Schreibeinheiten Zug um Zug interpretiert werden. Dabei werden stetig Hypothesen entwickelt, die das dargestellte Geschehen betreffen. Gleichzeitig sollen auch Hypothesen zu verhinderten, nicht genutzten oder verwehrten Möglichkeiten entwickelt werden, um „Regeln für die Auswahl des Thematisierten und Dethematisierten zu rekonstruieren“ (Rosenthal 2008, S. 72). Im Zuge einer sequenziellen Bearbeitung gewinnt insbesondere die tertiäre Forschungsbeziehung an Bedeutung.

Durch das Aufzeigen der Verbindungslinien von Forschungsbeziehungen und Prämissen qualitativer Forschung wird deutlich, inwiefern Subjektivität bzw. Forschungsbeziehungen Teil der method(olog)ischen Anlage sind, sodass die Berücksichtigung unseres Erachtens in dem Sinne keine zusätzliche methodologische oder konzeptuelle Begründung erfordert noch eine erhebliche Komplexitätssteigerung aus ihr folgt. Dennoch ermöglicht die Betrachtung der Forschungsbeziehungen eine Perspektiverweiterung sowie Konkretisierung für Interviewstudien und deren interaktive Gestalt. Die Wichtigkeit der Reflexion von Subjektivität im Forschungsprozess ist vermehrt thematisiert worden (Buchner 2018; Grummt 2019), jedoch fehlt es oftmals noch an Konkretisierungen und Vorschlägen zur Umsetzung, sodass sich die Frage aufdrängt, wie eine Umsetzung stattfinden kann und inwiefern dazu forschungspragmatische Möglichkeiten bestehen. Vor dem Hintergrund der Durchführung unserer eigenen Studien stellen wir im nächsten Kapitel Impulse zur Umsetzung nach Breuer (2003) vor, verbinden diese mit den verschiedenen Ebenen der Forschungsbeziehungen und betonen an dieser Stelle, wie bereits in der Einleitung erwähnt, dass wir eine Perspektive von

,wissenschaftlichem Nachwuchs‘ vertreten, was sich anhand der nachfolgenden Illustrationen zeigt und auch spezifische Spannungsfelder im Rahmen der Qualifikationsphase verdeutlicht.

3 Impulse zur Umsetzung – Praktische Vorschläge für eine Systematisierung

Auch wenn bis zu dieser Stelle deutlich wurde, dass die Vielschichtigkeit der genannten Forschungsbeziehungen einer reflexiven Auseinandersetzung seitens der forschenden Person bedarf, so liegt gleichzeitig eine Herausforderung darin, dies konkret umzusetzen. Das Bedürfnis einer Systematisierung entsteht. Wir möchten an dieser Stelle eine Systematisierung mit Hilfe der drei definierten Forschungsbeziehungen vorschlagen und diese mit dem Ansatz Breuers für eine Reflexionsmethodik (2003) verbinden. Dies versuchen wir anhand eigener Beispiele unserer Forschungsprojekte zu verdeutlichen.

Breuer schlägt eine Technik der Dezentrierung und Selbstreflexion vor, die sich an den unterschiedlichen zeitlichen Phasen eines Forschungsprozesses orientiert. Er benennt sechs Reflexionsfelder, die er mit Fragen- bzw. Problemstellungen füllt und anhand derer sich die forschende Person einer Selbstbeobachtung unterziehen kann. Die sechs Reflexionsfelder beziehen sich inhaltlich auf die Aspekte Themenwahl, methodisches Vorgehen, Agieren im Feld, Dokumentation, Auswertung sowie Darstellung bzw. Präsentation der Ergebnisse (vgl. Breuer 2003, S. 35–40). Breuer schlägt dabei eine Reihe je nach Themenfeld unterschiedlicher Impulsfragen vor, die „konventionellerweise ‘hinter den Kulissen‘ bleiben“ (Breuer 2003, S. 33). Damit gemeint sind Fragen wie beispielsweise: „Warum und wie wird ein Thema zu ‚meinem‘ Thema? Wie un-/offen bin ich für Dynamiken des Themenwandels, der Themenfokussierung?“ (Reflexionsfeld Themenwahl); „Welche Nähe zum Untersuchungsgegenstand kann/will ich ertragen? Wie viel Ressourcen und Zeit kann/will ich dem Untersuchungsthema widmen?“ (Reflexionsfeld Methodenwahl); „Welche Ergebnisse passen (nicht) zu meinen Präkonzepten oder dem erarbeiteten Schlussbild?“ (Reflexionsfeld Auswertung). In diesen innerhalb der Themenfelder vorgeschlagenen Fragestellungen sind zwar reflexive Auseinandersetzungen im Hinblick auf die von uns genannten Forschungsbeziehungen impliziert, jedoch bedarf es an vielen Stellen einer Art Übersetzungsleistung, um diese zu konkretisieren. Dies gilt insbesondere für die sekundäre und tertiäre Beziehungsebene. So ist zunächst beispielsweise die Frage im Reflexionsfeld Auswertung „Wie groß ist meine Ausdauer des Ringens um eine Phänomen-Strukturgebung, mein Vertrauen auf eigene Strukturierung vs. mein Anlehen an wissenschaftlich-autoritative Vorgaben (Begriffe, Konstrukte, Theorien)?“ (Breuer 2003, [39]) ausgerichtet auf die forschende Person selbst. Nicht zuletzt steht die Antwort auf diese Frage aber in einer erheblichen Abhängigkeit mit weiteren Personen wie bspw. den Mitgliedern einer Interpretationsgruppe oder betreuenden Personen, die Teil der sog. Phänomen-Struktur-Gebung sein können.

Die primäre Forschungsbeziehung findet sich in Breuers Systematisierungsvorschlag am stärksten im dritten Themenfeld, nämlich dem Agieren im Feld, wieder. Neben Fragen nach dem Eintritt ins Feld und dem Verhalten gegenüber Feldmitgliedern sind auch und insbesondere solche Situationen in der reflexiven Auseinandersetzung interessant, die in der Interviewsituation selbst zu Irritationen führen und die etablierte primäre Forschungsbeziehung vermeintlich erschüttern. Dazu folgendes Beispiel aus einem unserer Interviews:

I: (...) was macht das für dich aus, Heterogenität positiv wahrzunehmen, also, wie sollte ein Lehrer sein, der Heterogenität positiv wahrnimmt?

S: Mh. (.) Krasse Frage (lacht). Wie sollte ein Lehrer sein? (...)

Ausgehend von einer Äußerung der Studierenden selbst, fragt die Interviewerin hier konkretisierend nach den Eigenschaften einer Lehrkraft, die Heterogenität wertschätzt. Erwartungsgemäß bzw. auf der Grundlage der bis zu diesem Zeitpunkt von mir im Rahmen der Studie geführten Interviews wurde davon ausgegangen, dass die Studierende nun mit tendenziell eher normativ gefärbten Eigenschaften („wertschätzend“, „den Schüler*innen auf Augenhöhe begegnend“, „Stärken anerkennend“ usw.) antwortet. Stattdessen aber weist die Studierende die Frage mehr oder weniger zurück und nimmt zunächst eine Bewertung dieser vor. Geprüft auf ihren latenten Sinngehalt vermittelt die Äußerung „Krasse Frage“ eine Grenzverletzung bzw. starke Überforderung durch die Interviewerin. In der Interviewsituation selbst, aber ebenso in der Fallwerkstatt, in die diese Sequenz eingebracht wurde (sekundäre Forschungsbeziehung), sorgte diese Sequenz durchaus für Irritationen. Während auf der Ebene der primären Forschungsbeziehung, also in der Situation selbst, versucht wurde, das irritierende Moment auszuhalten und die Studierende so dazu zu bringen, ihre Antwort weiter auszuführen, ergab sich in der Forschungswerkstatt eine Diskussion über die ‚Unstimmigkeit‘ dieser Äußerung. Es wurde von einem Teil des Forschungsteams infrage gestellt, ob von einer Lehramtsstudierenden am Ende ihres Bachelorstudiums eine solche Frage nicht mühelos beantwortet werden können sollte. Ein anderer Teil, mich eingeschlossen, empfand dagegen durchaus Mitgefühl mit der Studierenden in der Interviewsituation, die davon geprägt ist, ad hoc Fragen beantworten und wie in diesem gezeigten Fall eigene Aussagen weiter explizieren bzw. rechtfertigen zu müssen. Nicht zuletzt führten aber diese unterschiedlichen Betrachtungsweisen und die daraus resultierende Diskussion innerhalb der Forschungswerkstatt auch dazu, verschiedene Perspektiven auf das Material einzunehmen und dadurch wiederum zu einem qualitativ besseren Ergebnis in der Datenauswertung (tertiäre Forschungsbeziehung).

Das Fallbeispiel aus der anderen Studie illustriert ebenfalls Irritationsmomente während der Erhebungssituation, die in einer konkreten Gesprächs- und Situationsaushandlungen im Rahmen der primären Forschungsbeziehung deutlich werden. Nachdem der ‚klassische‘ Interviewimpuls des biographisch-narrativen Interviews erläutert worden ist, ergibt sich folgende Situation:

(3) ((klopft auf den Tisch)) Okay (.) ((nuschelt)) lassen se mich ma überlegen (Interviewerin: ja auf jeden Fall) (7) Ich kann sowas irgendwie nicht frei erzählen=Können Sie nicht irgendwas Bestimmtes fragen dann geht das einfacher“ („Interviewerin: (@@@@)) Ja ich weiß ((@@@@)) das ist ein bisschen schwierig=mir würde das auch schwerfallen aber versuch einfach mal so (.) zu überlegen (.) was dir so als erstes einfällt (.) (...) Arthur: also jetzt einfach irgendwas erzählen? (Interviewerin: mhmm (.) und wie? (Interviewerin: @@@ ja das ist nicht so leicht=du kannst dir auch ruhig ein bisschen Zeit nehmen das dir zu überlegen (.) ähm (.) genau) (4) ((lacht)) (40) mh (6) ja keine Ahnung (Interviewerin: du kannst alles erzählen was dir so wichtig ist was du in deinem Alltag so machst) Was ich in meinem Alltag mache?

Auf Ebene der primären Forschungsbeziehung wird deutlich, dass sich hier ein Aushandlungsprozess zwischen mir und dem interviewten Jugendlichen vollzieht, wobei es um unterschiedliche Aspekte gehen kann, die im Rahmen der Gesamtanalyse berücksichtigt werden sind und hier mit den Schlagworten Beziehungsaufbau, gegenseitiges Aushalten und Bearbeitung der Machtasymmetrie festgehalten werden können. Auf Ebene der sekundären Forschungsbeziehung löste dieser Intervieweinstieg eine rege Diskussion in der Interpretationsgruppe aus. So wurden die Aushandlungsstrategien des Jugendlichen einerseits als herausfordernd für eine konsequent narrative Gesprächsführung angesehen; andererseits erhielt ich

auch Hinweise zu ‚Fehlern‘ im Rahmen der Erhebung durch etwaige Schwerpunktsetzungen („mir würde das auch schwer fallen“ oder „was du so in deinem Alltag machst“) oder eine Überforderung des interviewten Jugendlichen durch die Offenheit des Impulses. Auch die Pause von 40 Sekunden wurde kontrovers diskutiert und einerseits als Beziehungsprobe verstanden und andererseits als Zumutung/Überforderung, die das Potential entwickeln könnte, das Interview an der Stelle abbrechen zu lassen (tertiäre Forschungsbeziehung). Wie bereits im ersten Fallbeispiel verdeutlicht wurde, zeigt sich auch hier ein Spannungsfeld, das es im Rahmen der primären Forschungsbeziehung ad hoc zu bearbeiten gilt und was dann einer weiteren Vertiefung im Zuge der sekundären und tertiären Forschungsbeziehung zur Verfügung steht.

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass auf Ebene der tertiären Forschungsbeziehung also auch zum Teil Rückmeldungen zur Art und Weise der Erhebung im Sinne einer ‚richtigen‘ Durchführung einer bestimmten Erhebungsmethode relevant werden. Diese können dann in dieser Qualifikationsphase auch ihre eigene Dynamik entfalten und einerseits als gewinnbringende Rückmeldung bzw. Fremdeinschätzung dienen und andererseits auch ein Konkurrenzverhalten in der Gruppe von ‚Nachwuchswissenschaftler*innen‘ verursachen.

Neben dem Themenfeld der Interaktion mit den Feldmitgliedern lassen sich die Bereiche Methodenwahl und -zuschnitt (vgl. Breuer 2003, S. 36) und Auswertung (vgl. ebd., S. 39) für eine Betrachtung vor dem Hintergrund der sekundären und tertiären Forschungsbeziehung entfalten. Breuer schlägt vor, sich unter dem Oberbegriff der Methodenwahl damit zu befassen, welche Erhebungsmethodik gewählt wird und warum, welche zeitlichen Ressourcen für die Erhebungen zur Verfügung stehen und welche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zugelassen werden (vgl. Breuer 2003, S. 36). Insbesondere dieser letzte Aspekt der unterschiedlichen Perspektiven, die nur zu einem geringen Teil im Kontrollbereich der forschenden Person liegen, betrifft die sekundäre und tertiäre Forschungsbeziehung. Am folgenden Beispiel lässt sich dies illustrieren. Die nachstehende Sequenz (vgl. Junge 2020, S. 157) wurde aufgrund eigener Schwierigkeiten im Zugang zur Interpretation im Rahmen einer Forschungswerkstatt eingebracht:

S: Ich hab am Anfang immer gedacht, ok mit Kindern ist kein Problem, Jugendliche wird schon grenzwertig, aber mit Erwachsenen, ich glaub, das liegt mir nicht, weil ich einfach, ne? Ich komm aus einem ganz anderen Bereich, ich hab mal BWL studiert, also für mich @(.)@ ist das wirklich ne? Und durch dieses Seminar hab ich gelernt, hey, das ist überhaupt nicht so, wie ich das in meinem Kopf mir vorgestellt habe, das ist ganz normal und ne?

In der sich entwickelnden Interpretation in der Gruppe musste ich die Erfahrung machen, dass die eingebrachte Sequenz von der Leitung als strukturell ‚unmöglich‘ formulierter Sprechakt gewertet wurde, wovon sich gemäß dem Wirken einer gewissen Deutungshoheit die gemeinsame Interpretation ebendieser Sequenz erheblich erschwerte. Lange Zeit kam die Interpretation nicht voran, sondern verharrete ausschließlich an der Formulierung der Studierenden. So entstand für mich eine Unzufriedenheit mit dem vorläufigen Interpretationsergebnis, die aus heutiger Perspektive auch als Unstimmigkeit zwischen den drei benannten Forschungsbeziehungen gewertet werden könnte. Aufgelöst werden konnte diese Situation nur durch das Einbringen dieser Sequenz in eine weitere Forschungswerkstatt, in der weitere Perspektiven auf das Material einen ausdifferenzierteren Zugang zur Auswertung des Materials ermöglichten. Somit wird deutlich, dass sowohl sekundäre als auch tertiäre Forschungsbeziehungen abhängig von den Mitgliedern von Interpretationsrunden sind und je nach deren Zusammensetzung diese Forschungsbeziehungen beeinflussen und ausgestalten. Denn obgleich Forschungswerkstätten zum einen die Möglichkeit des freien Interpretierens eröffnen, bestehen zum anderen dennoch oftmals hierarchische Beziehungen zwischen den Mitgliedern untereinander, sei es durch unterschiedliche Statusgruppen oder methodenkundige Per-

sonen. Diese Abhängigkeit der Forschungsbeziehungen von den Interpretierenden gilt nicht nur für den Themenbereich der Methodenwahl, sondern gleichfalls für den der Auswertung und Interpretation. Breuer geht es hierbei um die Passung von Präkonzepten und tatsächlichen Ergebnissen sowie die Rückkopplung dieser mit den Feldmitgliedern (vgl. Breuer 2003, S. 39). Mit Blick auf die Forschungsbeziehungen lässt sich dieser Punkt im Forschungsprozess aber dahingehend erweitern, dass auch weitere, an der Auswertung und Interpretation beteiligte Personen als teilhabende und wirkmächtige Größen Berücksichtigung finden. Inwiefern diese Beteiligung ausgestaltet sein kann, lässt sich in unserem Fall exemplarisch am Themenzuschnitt der jeweiligen Studien verdeutlichen.

Die Auswertungspraxis hat schließlich auch gezeigt, dass es sinnvoll ist, das Material in fachfremde Kontexte bzw. Gruppen einzubringen. Interviewtranskripte in einem Forschungsteam zu bearbeiten, dessen Mitglieder größtenteils selbst entweder in einem ähnlichen Feld forschen oder arbeiten, bedeutete teilweise eine relativ schnelle Einführung des Falls. Diese basierte jedoch vor allem darauf, dass ein vermeintlich bekannter Proto- oder Stereotypus des Falls entworfen worden ist, den die Personen aus ihrer eigenen (Berufs-) Biografie kannten.

Die erläuterten Beispiele beziehen sich auf Zeitpunkte im Forschungsprozess, die vor allem aus den zirkulär ablaufenden Phasen der Erhebung und Auswertung bestehen. Für die danach stattfindende Phase, die Breuer (2003) mit dem Themenfeld Darstellung und Präsentation umschreibt, schlagen wir abschließend eine weitere Ausdifferenzierung der Forschungsbeziehungen – die quartäre Forschungsbeziehung – vor. Diese beschäftigt sich bspw. mit folgenden Fragen: „Welche Beschreibungs-Ebenen und Perspektiven, welche Stimmen lasse ich im Text zur Sprache kommen?“ (Breuer 2003, S. 40) oder „An welchen Text-Gattungen bzw. -Modellen orientiere ich mich?“ (ebd.). In diesem Kontext geht es darum, Dynamiken und Prozesse aus den vorherigen Beziehungsaspekten und -erfahrungen sowohl zu systematisieren als auch zu abstrahieren, sich zum Teil von der konkreten Fallebene zu lösen und auch der Frage nachzugehen, welchem Publikum die Ergebnisse wie zur Verfügung gestellt werden (vgl. Adler/Adler 2008). Es kann bspw. bei der Ergebnisdarstellung danach gefragt werden, an welche Zielgruppen und Öffentlichkeiten Wissenschaftler*innen sich wenden und welche Wirkungen mit den eigenen Texten erzielt werden (sollen). Für ‚Nachwuchswissenschaftler*innen‘ erscheint unseres Erachtens diese quartäre Forschungsbeziehung als ein wesentliches Moment, da mit der Publikation der Dissertation auch die eigene Expertise und Fachlichkeit unter Beweis gestellt werden soll und somit unterschiedliche – vielleicht auch divergierende – Erwartungshaltungen kollidieren.

Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Forschungsbeziehungen hat es uns erlaubt, eine reflexive Bearbeitung unseres Materials und der eigenen subjektiven Beteiligung darin vorzunehmen. Insbesondere vor dem Hintergrund unserer Auswertungserfahrungen erscheint uns dieser Prozess der Bewusstwerdung sowie die konsequente Berücksichtigung der unterschiedlichen Forschungsbeziehungen dabei zu verhelfen, ein erweitertes Methodenverständnis zu erhalten, das sich – insbesondere im Rahmen der Interviewforschung – stärker an kommunikativen Prinzipien orientiert. Wie unsere Beispiele illustrieren, zeigt sich der Sinngehalt nicht nur konkret daran, wie eine Frage oder ein Sprechakt formuliert sind, sondern auch daran, welche Dynamik diese Situation aus der primären Forschungsbeziehung dadurch auch in den weiteren Beziehungsdimensionen auslöst. So können sich vermeintliche ‚Durchführungsfehler‘ schließlich doch als situationsangemessen herausstellen und bereits ein wesentlicher Hinweis für die Fallstruktur sein. Gleichwohl stellen diese Prozesse die jeweiligen ‚Nachwuchswissenschaftler*innen‘ und die Auswertungsgruppen vor die Herausforderung, sich als Gruppe auf Prozesse von Ungewissheit einzulassen und innerhalb der Gruppe ein Klima der Transparenz und des Vertrauens entstehen zu lassen, um diese Ungewissheiten und mögliche Irritationen auszuhalten.

4 Abschließende Konkretisierungen und Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen im Rahmen des Auswertungsprozesses und der Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie der Aspekt von Reflexivität und die Auseinandersetzung mit differenten Forschungsbeziehungen sichtbar gemacht werden kann, skizzieren und konkretisieren wir abschließend Impulse dafür.

Zunächst erscheint es sinnvoll, wie vielerorts vorgeschlagen (bspw. Breuer/Muckel/Dieris 2019), Eindrücke, die im Akquiseprozess, beim Eintritt ins Feld und vor, während und nach den Interviews gesammelt werden, mittels Feldtagebüchern, Memos, Prä- und Postskripten festzuhalten. Diese ersten Eindrücke sind – auch wenn sie zunächst unsystematisch erscheinen und ad hoc festgehalten werden – bereits erste Hinweise für eine fallimmanente Struktur. Dieses Festhalten der Eindrücke hilft, die primäre Forschungsbeziehung bewusst zugänglich zu machen. Ein weiterer Aspekt, der diese Ebene vertiefen kann, ist eine Forschungssupervision, die auch Teil des Auswertungsprozesses sein und somit die sekundäre/tertiäre Forschungsbeziehung umfassen kann. Auf kollegialer Ebene haben wir Forschungssupervisionen durchgeführt und herausfordernde Momente vor allem im Rahmen der primären Forschungsbeziehung besprochen, aber auch im Nachgang zu den Forschungswerkstätten kam es zu einem kollegialen Austausch darüber, wie sich bspw. herausfordernde Situationen in der primären Forschungsbeziehung auch auf der sekundären und tertiären Beziehungsebene gezeigt haben. Hier sehen wir die Möglichkeit, das Format der Forschungssupervision (vgl. Müller 2017) als niederschwelliges Angebot zu systematisieren und zu konkretisieren, indem bspw. Post-Doc-Mitarbeitende Supervisionsgruppen für Doktorand*innen anbieten und insbesondere die Bedeutung der primären Forschungsbeziehung gemeinsam ergründen können.

In der Einführung einer Moderator*innenrolle, die nicht von den materialeinbringenden Personen übernommen wird, sehen wir unterschiedliche Vorteile: Einerseits kann die materialeinbringende Person dadurch eine Entlastung und Distanzierung zum eigenen Material im konkreten Auswertungsprozess erfahren. Sie steht als Expert*in für Rückfragen zur Verfügung und kann dann aber auch in eine eher passive Rolle übergehen – was jedoch auch als herausfordernd erlebt werden kann. Andererseits sehen wir mit der Einführung einer Moderationsrolle das Potential, sich verstärkt mit der sekundären und tertiären Forschungsbeziehung auseinanderzusetzen, da so Konflikte oder Störungen in der Auswertungsgruppe durch die Moderation angesprochen werden können (vgl. Morgenroth 2012). Damit kann bspw. eine Auseinandersetzung an einer bestimmten (Text-)Stelle der Auswertung auf eine Mettaebene gebracht werden und die Frage danach erörtert werden, inwiefern die Diskussion der Gruppe ein fallimmanentes Moment ist. Darüber hinaus kann das Aufzeichnen der jeweiligen Auswertungsrunde hilfreich für eine Nachbesprechung sein und für die Person, deren Material besprochen wird, eine entlastende Funktion haben, da das Gespräch und die jeweiligen Inhalte gesichert sind. Dadurch können auch Aspekte, die die sekundäre und tertiäre Forschungsbeziehung anbetreffen, ebenfalls im Nachgang nochmals aufgearbeitet werden und bspw. auch im Rahmen der Auswertungsgruppe bei einem Folgetreffen thematisiert werden.

Wie oben bereits angesprochen, schlagen wir neben der Möglichkeit, das Doktorand*innenkolloquium der betreuenden Personen zu besuchen, vor, auch auswärtige Kolloquien³ in

3 Eine Übersicht aktuell angebotener Forschungswerkstätten ist unter folgendem Link zu finden: <https://qualitative-forschung.de/wp-content/uploads/2023/05/Forschungswerkstaetten.pdf>

Betracht zu ziehen. So kann unseres Erachtens dem Prinzip der Offenheit noch besser entsprochen werden.

Hinsichtlich der quartären Forschungsbeziehung und der allgemeinen Thematisierung und Positionierung im Rahmen der gesamten Arbeit schlagen wir abschließend vor, darüber in den Austausch mit den jeweils betreuenden Personen der Qualifikationsarbeiten zu treten. Die Art und Weise ist nicht nur themenabhängig, sondern hängt ebenfalls davon ab, ob es sich um eine monographiebasierte oder kumulative Arbeit bzw. Veröffentlichung handeln soll, sodass auch unterschiedliche Stile der Reflexion gefordert sind (vgl. Adler/Adler 2008). Wie einleitend erwähnt, zeigt unsere Erfahrung, dass es nach wie vor eher unüblich ist, die eigene Person im Forschungsprozess so umfangreich zu thematisieren. Wir sehen eine mögliche Ursache dafür in der Struktur des wissenschaftlichen Feldes als solches (vgl. Reuter et al. 2020, S. 25), weil die Thematisierung von Unsicherheiten oder potentiellen Fehlerquellen als ‚Schwächen‘ der wissenschaftlichen Arbeit aufgefasst werden können, was die quartäre Forschungsbeziehung maßgeblich prägt. Dass die Notwendigkeit besteht, selbstreflexive Prozesse zu berücksichtigen und als einen festen Bestandteil der Forschungspraxis anzusehen, zeigen nicht zuletzt die Prämissen qualitativer Sozialforschung, sodass sich unser Beitrag als ein konzeptueller Vorschlag versteht, den Stellenwert von Selbstreflexion und -positionierung von Forschenden im Prozess zu etablieren und als erkenntnisreiches Instrument zu nutzen. Damit – und dies sei ausdrücklich betont – ist nicht eine Reflexion um ihretwillen gemeint, da mit Hilfe der ausdifferenzierten Forschungsbeziehungen in Kombination mit den Reflexionsfragen nach Breuer (2003) einerseits eine *anlassbezogene* reflexive Auseinandersetzung beobachteter Phänomene möglich wird und andererseits der *gesamte Forschungsprozess* (in unterschiedlicher Intensität) reflexiv zugänglich gemacht werden kann. So entsteht schließlich eine Komplementierung zum Aspekt intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Der Mehrwert liegt – insbesondere für ‚Nachwuchswissenschaftler*innen‘ – darin, dass durch die reflexive Beschäftigung der Forschungsprozess kontextualisiert und Vokabular dafür produziert wird, was zunächst ein unspezifisches Gefühl oder eine diffuse Ahnung bleibt. Der Reflexionsprozess der Forschungsbeziehungen ist daher keine Entscheidung gegen den ‚eigentlichen‘ Gegenstand der Forschung, sondern eine notwendige Ergänzung zur Erkenntnisgewinnung.

Literatur

- Adler, P.A./Adler, P. (2008): Of Rhetoric and Representation: The Four Faces of Ethnography. In: The Sociological Quarterly, 49. Jg., H. 1, S. 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2007.00104.x>
- Bereswill, M. (2003): Die Subjektivität von Forscherinnen und Forschern als methodologische Herausforderung. Ein Vergleich zwischen interaktionstheoretischen und psychoanalytischen Zugängen. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 4. Jg., H. 3, S. 511–532. <https://doi.org/10.1515/sosi-2003-0308>
- Bourdieu, P. (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M., S. 365–374.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage Stuttgart. <https://doi.org/10.36198/9783838552873>
- Breuer, F. (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 4. Jg., H. 2, Art. 23.

- Breuer, F./Mruck, K./Roth, W.-M. (2002): Subjektivität und Reflexivität: Eine Einleitung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 3. Jg., H. 3, 10 Absätze.
- Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. (Hrsg.) (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn.
- Dausien, B. (2019): „Doing reflexivity“: Interpretations- und Forschungswerkstätten. Überlegungen und Fragen (nicht nur) aus der Perspektive von „Anfänger*innen“ in der Biographieforschung. In: Joost, G./Haas, M. (Hrsg.): Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis. Opladen, S. 257–275.
- Devereux, G. (1984): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a.M.
- Grummt, M. (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>
- Haraway, D. (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, 14. Jg., H. 3, S. 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hofmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32. Jg., H. 2, S. 339–372.
- Junge, A. (2020): Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.35468/5840>
- King, V. (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80889-9_7
- Langenohl, A. (2009): Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 10. Jg., H. 2, Art. 9.
- Maier, C. (2009): Des Ethnologen Begegnung mit dem Fremden. In: Paideuma, Band 55, S. 67–92.
- Maier, M.S. (2018): Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In: Maier, M.S./Keßler, C.I./Deppe, U./Lethold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 29–49. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_3
- Mallozzi, C.A. (2009): Voicing the Interview. In: A Researcher's Exploration in a Platform of Empathy. Qualitative Inquiry, 15. Jg., H. 6, S. 1042–1060. <https://doi.org/10.1177/1077800409334227>
- Morgenroth, C. (2010): Die dritte Chance. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92582-0>
- Morgenroth, C. (2012): Gegenübertragung in der Forschungsbeziehung – Störung als Erkenntnis-chance. In: Soziale Passagen, 4. Jg., H. 1, S. 23–38. <https://doi.org/10.1007/s12592-012-0103-5>
- Müller, F. (2017): Die Bedeutung von Gegenübertragungen in der Dynamik von Forschungsbeziehun-gen. In: Bonz, J./Eisch-Angus, K./Hamm, M./Sülzle, A. (Hrsg.): Ethnografie und Deutung. Wiesbaden, S. 163–177. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15838-5_7
- Pazella, A.E./Pettigrew, J./Miller-Day, M. (2012): Researching the researcher-as-instrument: an exer-cise in interviewer self-reflexivity. In: Qualitative Research, 12. Jg., H. 2, S. 165–185. <https://doi.org/10.1177/1468794111422107>
- Pillow, W. (2003): Confession, catharsis oder cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodologi-cal power in qualitative research. In: International Journal of Qualitative Studies in Education, 16. Jg., H. 2, S. 175–196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Reichertz, J. (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 20. Jg., H. 1, Art. 3.
- Reuter, J./Gamper, M./Möller, C./Blome, F. (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839447789>
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage Weinheim/Basel.
- Rosenthal, G. (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage Weinheim/Basel.
- Rothe, D./Dausien, B. (2022): Kooperative Erkenntnisproduktion. Über die methodisch-methodologi-sche und die soziale Dimension gemeinsamer Arbeit in der Forschungswerkstatt. In: Alheit, P./

- Dausien, B./Göymen-Steck, T./Hanses, A./Herbzer, H./Rothe, D. (Hrsg.): Reflexive Forschungspraxis. Zur Analyse von Biographien in ihren gesellschaftlichen Kontexten. Frankfurt a.M.
- Siegert, K. (2021): Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf. Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.35468/5878>
- Van Maanen, J. (2011): Ethnography as Work: Some Rules of Engagement. In: Journal of Management Studies, 48. Jg., H. 1, S. 218–234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00980.x>
- Unger, H.v. (2016): Reflexivity Beyond Regulations: Teaching Research Ethics and Qualitative Methods in Germany. In: Qualitative Inquiry, 22. Jg., H. 2, S. 87–98. <https://doi.org/10.1177/1077800415620220>

Institutionelle Diskriminierung aus der Perspektive von Intersektionalität? Zur Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule

Eva Dalhaus

Zusammenfassung: Der vorliegende erziehungswissenschaftliche Beitrag rekonstruiert die Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule beispielhaft mithilfe von zwei kontrastierenden narrativen Interviews mit Lehramtsstudentinnen. Hierzu wird der klassische Ansatz der institutionellen Diskriminierung in den Zusammenhang von struktureller Gewalt und Intersektionalität eingeordnet und in seinem begrifflichen Verständnis von Praktiken institutioneller Diskriminierung weiter ausdifferenziert. Mit einem Verständnis von Wahrnehmung als individuelle Deutung und Bewertung von Diskriminierung werden die Daten mithilfe der intersektionellen Biographieforschung ausgewertet. Die Ergebnisse weisen auf die ausgeprägte Wahrnehmung von Formen verdeckt-beabsichtigter, natio-ethno-kulturell bezogener institutioneller Diskriminierung und die negative Verstärkung natio-ethno-kulturell bezogener durch gender- und geschlechtsbezogene institutionelle Diskriminierung hin. Darüber hinaus können die Formen struktureller Gewalt der Fragmentierung, Marginalisierung und Penetration herausgearbeitet werden, die in direktem Zusammenhang mit den erkennbaren Diskriminierungspraktiken stehen.

Schlagwörter: Institutionelle Diskriminierung, Intersektionalität, Schule, Perspektive junger Frauen, strukturelle Gewalt

Institutional discrimination from the perspective of intersectionality? About the perception of multiple institutional discrimination or structural violence by young women at school

Abstract: This article from the field of educational science reconstructs young women's perceptions of multiple institutional discrimination and structural violence at school, using two contrasting narrative interviews with female student teachers as examples. For this purpose, the classical approach of institutional discrimination is placed in the context of structural violence and intersectionality and further differentiated in its conceptual understanding of practices of institutional discrimination. With an understanding of perception as individual interpretation and evaluation of discrimination, the data are analyzed with the help of intersectorial biographical research. The results point to the distinct perception of indirect forms of covert-intentional, natio-ethno-culturally related institutional discrimination and the negative reinforcement of natio-ethno-culturally related by gender-based institutional discrimination. In addition, the forms of structural violence of fragmentation, marginalization and pe-

netration can be elaborated, which are directly related to the identifiable discrimination practices.

Keywords: Institutional discrimination, intersectionality, school, young women's perspective, structural violence

1 Einleitung

„Institutionelle Diskriminierung“ nach Gomolla und Radtke (2009) bezieht sich auf benachteiligende Handlungsmechanismen gegenüber Schüler*innen mit einer ihnen als fremd zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Relevant werden können aber auch weitere Kategorien wie z.B. „Bildungs- und Gender- und Geschlechtszugehörigkeit“, die in verstärkender oder abschwächender Weise aufeinander wirken. Diskriminierung wird zu struktureller Gewalt, wenn sich Praktiken alltäglicher Benachteiligung verfestigen und zu einer Etablierung einer gesamtgesellschaftlichen Kultur der Armut bzw. des „Klassismus“, des „Rassismus“ und des „Sexismus“ zum Nachteil von Frauen führen (vgl. Webb 2019). Auf diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass junge Frauen in der Schule von institutioneller Diskriminierung besonders betroffen sind. Obgleich der Diskurs deutlich auf Diskriminierung von Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit hinweist (Beach/Fritzsche 2018; Rose 2012; Springsgut 2021; Verkuyten/Thijs/Gharaei 2019), mangelt es an Studien, die Frauen fokussieren und an den Ansatz der institutionellen Diskriminierung anknüpfen. Dementsprechend werden Diskriminierungserfahrungen von Frauen etwa im Zusammenhang mit biographischen Studien lieber „nebenbei“ im Lichte von Bildungserfolg betrachtet (u.a. Füllkrug 2011; Hummrich 2009). Zudem liegen dem Thema der institutionellen Diskriminierung diffuse Konzepte und Begriffe zugrunde, die eine „Logik der Tabuisierung“ fördern können (vgl. Karabulut 2020). Darüber hinaus fehlen erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die die Perspektive von Schüler*innen auf institutionelle Diskriminierung aufgreifen (vgl. Heinemann/Mecherill 2017).

Der folgende Beitrag, der auf Überlegungen und erste Ergebnisse aus einem aktuellen Projekt zurückgreift, erzielt die Rekonstruktion der Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule. Hierzu wird der Ansatz der institutionellen Diskriminierung zunächst auf theoretischer Ebene in den Zusammenhang struktureller Gewalt nach Galtung (1988, 1998) und Intersektionalität eingeordnet und auf Basis der grundlagentheoretischen Ausführungen von Feagin und Feagin (1978) in seinem Verständnis von Praktiken institutioneller Diskriminierung ausdifferenziert. Im empirischen Teil erfolgt die Analyse der Wahrnehmung institutioneller Diskriminierung durch junge Frauen in der Schule und der zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse mithilfe von Auszügen aus zwei narrativen Interviews mit Lehramtsstudentinnen. Die Ergebnisse werden zusammengefasst und auf Basis des aktuellen Forschungsstands diskutiert.

2 Institutionelle Diskriminierung

2.1 Institutionelle Diskriminierung als strukturelle Gewalt

Der klassische Ansatz der institutionellen Diskriminierung bezieht sich auf benachteiligende Handlungen gegenüber Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, die u.a. an Schulübergängen sichtbar werden und den Besuch des Gymnasiums verwehren können. Voraussetzung für institutionelle Diskriminierung ist ein schulisches Umfeld, in dem Ungleichbehandlungen von Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit toleriert und nicht hinterfragt werden, so dass strukturell eingebettete, systematische Benachteiligungen möglich sind. Die theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung, die auf US-amerikanischer Forschung zu institutionellem Rassismus (Carmichael/Hamilton 1967) basiert, legt eine Verknüpfung mit dem Ansatz der strukturellen Gewalt nahe. Während direkte Gewalt unmittelbar durch Akteur*innen ausgeübt wird und sich als „Töten“, „Haft“ oder „Ausweisung“ äußert (vgl. Galtung 1998, S. 344), geht strukturelle Gewalt von einer tiefen Verankerung von Macht- und Herrschaftsstrukturen wie Armut bzw. Klassismus, Rassismus und Sexismus zum Nachteil von Frauen in sozialen und gesellschaftlichen Strukturen aus und definiert sich als „hidden in structures rather than being inflicted by a specific individual or group of individuals“ (vgl. Webb 2019, S. 54). Klassismus geht oft mit Rassismus und Sexismus einher, so dass strukturelle Gewalt dazu führen kann, dass „weiße“ Frauen weniger Geld als „weiße“ Männer und „farbige“ Frauen weniger als „weiße“ Frauen verdienen. In Anlehnung an Galtung (1988) gilt Diskriminierung als eine Form struktureller Gewalt und beschreibt Praktiken, die Menschen daran hindern, ihren Grundbedürfnissen nachzugehen. Diese äußern sich im Sinne eines Drangs nach Selbstentfaltung z.B. als Positions-, Status- und Rangveränderungswille (vgl. Grant-Hayford/Scheyer 2016). Die Schnittstellen zwischen personaler bzw. direkter und struktureller bzw. indirekter Gewalt bleiben unklar und werfen Fragen auf (vgl. 2.2). Empirisch erfassbare Phänomene struktureller Gewalt äußern sich z.B. als „Unterlassene Hilfestellung“ im Sinne der Verhinderung individueller Entfaltung (z.B. Schüler*innen werden nicht individuell gefördert) oder als „Segmentierung“ im Sinne der Vorenthaltung wichtiger Informationen (z.B. Lehrkräfte informieren Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit nicht über ihre Möglichkeiten, ein Studium anzutreten) (vgl. Grant-Hayford/Scheyer 2016, S. 6–8).

2.2 Praktiken institutioneller Diskriminierung

Die Grundproblematik institutioneller Diskriminierung liegt dem klassischen Ansatz zufolge darin, dass schulische Akteur*innen mithilfe der Anwendung standardisierter Regeln eine Homogenisierung der Lerngruppen und unproblematischen Unterricht erzeugen wollen und Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit dabei benachteiligen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 281). Davon ausgegangen wird, dass Praktiken institutioneller Diskriminierung vornehmlich auf eine indirekte und unbewusste Weise vollzogen werden. Es handelt sich hier also nicht wie bei *individueller Diskriminierung* um Vorurteile oder Diskriminierungsabsichten einzelner Personen, sondern in den Blick geraten rechtlich-politische Rahmenbedingungen, spezifische (Schul-)Programme, Regeln, Routinen und kollektive Wissensrepertoires (vgl. Gomolla 2016, S. 77). Obgleich die Ergebnisse des aktuellen Diskurses auf derartige Diskriminierungshandlungen hinweisen, werden bei dieser Definition von institutioneller Diskriminierung in die institutionellen Strukturen der Schulen eingebettete

Praktiken, die von einzelnen Lehrkräften systematisch, bewusst und beabsichtigt ausgeübt werden, nicht berücksichtigt. Auf dieser Grundlage bietet sich eine Erweiterung und Differenzierung zwischen a) *indirekten, unbewussten und unbeabsichtigten*, b) *direkten, bewussten, beabsichtigten* und c) *indirekten, bewussten, aber subtilen bzw. verdeckt-beabsichtigten Formen* an. Bei der zuletzt genannten Form handelt es sich Feagin und Feagin (1978, S. 22; weiterführend: Feagin 2006; Feagin/Feagin 2011) zufolge um Praktiken, die „hidden from public view“ und schwer nachzuweisen sind. Laut des aktuellen Forschungsdiskurses verläuft institutionelle Diskriminierung in Schulen insbesondere gegenüber jungen Frauen häufig subtil und äußert sich z.B. innerhalb negativer Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerin (Leath et al. 2019, S. 1341). Beabsichtigte und verdeckt-beabsichtigte institutionelle Diskriminierung kann auf Vorurteilen und/oder ökonomischen und politischen Interessen Einzelner basieren (Feagin/Feagin 1978, S. 20). Im Falle institutioneller Diskriminierung werden diese individuellen Interessen und Absichten im Sinne einer akteursübergreifenden Ideologie innerhalb des schulischen Umfelds toleriert. Auf dem Hintergrund empirischer Ergebnisse und der diesen Beitrag anleitenden Fragestellung sind indirekte Praktiken institutioneller Diskriminierung dann als beabsichtigt zu definieren, wenn a) ihre Ausübung deutlich gegen festgelegte Werte und Handlungsmaßstäbe der jeweiligen Schulkultur, denen sich die ausübenden Akteur*innen in der Regel bewusst sind, verstößt (z.B. „Inklusionsgebot“), b) ihre Ausübung öfter gegenüber Schüler*innen erfolgt bzw. einen dauerhaften und systematischen Eindruck macht, c) Schüler*innen verletzt sind und sich ungerecht behandelt fühlen, d) Schüler*innen die Handlungen selbst als beabsichtigt wahrnehmen, e) sich die erlebte Diskriminierung nachweisbar benachteiligend auf den Schulerfolg der Schüler*innen auswirkt (wie etwa die Vergabe einer schlechten Note) und f) die diskriminierenden Praktiken Schulleiter*innen einer Schule zwar bewusst sind, jedoch geduldet werden und für die Akteur*innen keine negativen Folgen haben.

2.3 Institutionelle Diskriminierung und Intersektionalität

Die Ansätze der institutionellen Diskriminierung und der Intersektionalität fokussieren beide die soziale Konstruktion von Differenz und hieraus entstehende Benachteiligungen für diverse soziale Gruppen. Institutionelle Diskriminierung bezieht sich schwerpunktmäßig auf institutionell eingebettete, benachteiligende Handlungen gegenüber Schüler*innen und begründet diese mit ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Davon ausgegangen wird, dass bei jungen Frauen „eine direkt institutionalisierte Ungleichbehandlung durch das Schulsystem mittlerweile aufgehoben werden konnte“ und damit junge Menschen aus „Migrantenfamilien“ in den Fokus rücken (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 25). In neueren Ausführungen zum Ansatz (Gomolla 2017, S. 134–135) wird kurz auf mögliche weitere Ungleichheitskategorien als die der Ethnie hingewiesen. Grundlegend für die Erforschung institutioneller Diskriminierung ist die Ausarbeitung eines Verständnisses ungleichheitserzeugender *Mechanismen*, indem die „Beziehung zwischen Individuen, die Teil der Institution sind, und den Strukturen, innerhalb derer sie arbeiten“ (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 54), analysiert wird. Problematisch ist hierbei, dass mit Mechanismen a) Diskriminierungspraktiken und b) die diesen Praktiken zugrundeliegenden Rassismusstrukturen gleichermaßen gemeint sind. Zudem bleiben andere evtl. mit Rassismus in Beziehung stehende Macht- und Herrschaftsstrukturen wie etwa Sexismus unberücksichtigt. Intersektionalität hingegen stellt sich die Frage, wie soziale Kategorien zusammengedacht werden können (Walgenbach 2016, S. 212). Deutlich werden zwei wesentliche Argumentationslinien, die nach Bedarf etwa im Sinne eines „Mehrebenenansatzes“ (Winker/Degele 2009, S. 25) verknüpft werden können: Der gesellschaftstheoreti-

sche Ansatz betont die Bedeutung symbolischer und sozialer Strukturen für die Entstehung von Intersektionalität (vgl. Knapp 2008), während der „Doing Difference-Ansatz“ auf der Ebene sozialen Handelns nach der Erzeugung von Ungleichheitskategorien innerhalb von Interaktionen fragt (vgl. Fenstermaker/West 2001). Seinen Ursprung hat der Ansatz der Intersektionalität in der US-amerikanischen Frauenforschung durch Crenshaw (1989), die von einem starken Einfluss von „Class, Race und Gender“ und ihrer Verschränkung auf die soziale Situation von „schwarzen“ Frauen ausging. Aktuell weist der Diskurs auf weitere, ggf. zur berücksichtigende Ungleichheitskategorien wie z.B. Körper, Behinderung und sexuelle Orientierung hin (De Terra 2020; Mecheril 2003). Die Analyse institutioneller Diskriminierung auf Basis von Intersektionalität kann sich je nach Fragestellung entweder auf interkategoriale Ansätze fokussieren, die nur wenige Ungleichheitskategorien in den Blick nehmen, oder intra- oder antikategoriale Ansätze, die es vermeiden, Ungleichheitskategorien im Vorhinein zu definieren. Für erziehungswissenschaftliche Studien bietet sich an, Subjektkonstitutionen *und* Machtverhältnisse gleichermaßen zu fokussieren (vgl. Budde 2013, S. 255). Strukturell verankerte Machtverhältnisse sind dabei in Abhängigkeit mit den Subjekten zu betrachten, die diese Strukturen wahrnehmen und beurteilen.

3 Fallbeispiele und Interpretation

Die für die folgende Interpretation herangezogenen narrativen Fallbeispiele „Olga“ und „Kara“¹ sind einer Studie über den Bildungshabitus junger Frauen mit „Migrationshintergrund“ in Schulen entnommen (Dalhaus 2013, 2016), in deren Zusammenhang vier narrative Interviews (Schütze 1983) mit Lehramtsstudentinnen, deren Eltern aus dem Kongo, Polen, Sri Lanka und der Türkei stammen, durchgeführt wurden. Bei den Fällen handelt es sich um eine Positiv-Selektion, da die jungen Frauen nach ihrer Schulzeit erfolgreich ein Studium beginnen konnten. Die Studentinnen wurden in der Eingangsfrage nach ihren „Erfahrungen während ihrer Schulzeit“ gefragt. Die Interpretation orientiert sich am Ansatz von Lutz und Davis (2005) zur intersektionellen Biographieforschung. Mithilfe eines Wechsels zwischen der Innenperspektive der Erzählerinnen und der analytischen Außenperspektive der Interviewerin auf die geschilderten Diskriminierungserfahrungen soll die subjektive Perspektive der Befragten rekonstruiert werden. Zudem soll eine im Vorhinein getätigte Festlegung auf theoretisch plausible Differenz- und Ungleichheitskategorien vermieden werden. Auf *Intersektionsebene* wird geklärt, welche Kategorien und damit einhergehenden Diskriminierungspraktiken die Erzählerin bewertet und warum Bewertungen bestimmter Kategorien vorgenommen werden, während andere Kategorien, die aus der Außenperspektive der Interviewerin nahegelegen hätten, nicht berücksichtigt werden. Auf der *Ebene der Machtverhältnisse* werden die Wahrnehmung der Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. der Formen und Praktiken struktureller Gewalt rekonstruiert. Das Verständnis von Wahrnehmung wird in Anlehnung an Scherr und Breit (2018, S. 15–17) als individuelle Deutung und Bewertung von Diskriminierung konstruiert.

Im Fokus stehen die folgenden Fragen: Wie nehmen die jungen Frauen ihre Schulzeit wahr und wie beurteilen sie diese? Inwiefern sind ihre Erfahrungen institutioneller Diskriminierung dem Forschungsdiskurs zuzuordnen und welche strukturellen Herrschafts- und

1 Die Interpretation der Fallbeispiele erfolgt unter einer besonderen ethischen Verantwortung gegenüber den Befragten hinsichtlich der Bewahrung ihrer Anonymität (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016).

Machtverhältnisse sind auf der Grundlage der subjektiven Wahrnehmung erkennbar? Werden die Praktiken in den Augen der jungen Frauen direkt oder indirekt, unbeabsichtigt oder beabsichtigt-systematisch durchgeführt? Wirken sie sich benachteiligend auf den weiteren Schul- und Bildungsweg aus? In welcher ggf. intersektionalen Beziehung stehen die institutionellen Diskriminierungspraktiken und Macht- und Herrschaftsstrukturen aus dem Blick der jungen Frauen zueinander?

3.1 Olga

3.1.1 Wahrnehmung von Praktiken institutioneller Diskriminierung

Die 22-jährige Olga wurde in Deutschland geboren, ihre Eltern sind aus Polen nach Deutschland eingewandert. Olga und ihre Eltern besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. Beide Elternteile haben Abitur, Olgas Vater leitet eine Firma. Olga, die zum Zeitpunkt des Interviews zügig Lehramt studiert, weil sie „etwas schaffen“ will und einen sicheren Arbeitsplatz anstrebt, fokussiert sich im Rahmen der Stegreiferzählung direkt auf ihre Diskriminierungserfahrungen, die sie auf der Grundschule und später auf dem Gymnasium wahrnimmt. Positive Erlebnisse mit Lehrkräften, die sie förderten und ihr gute Noten gaben, deutet sie kurz an.

Olga schildert zunächst ihre Erlebnisse auf dem Gymnasium, bevor sie auf ihre Grundschulzeit zu sprechen kommt. Ihre Erfahrungen in der Oberstufe kurz vor dem Abitur beläufen sich vornehmlich darauf, dass ihr unterschiedliche Lehrer*innen schlechtere Noten gegeben hätten, als sie ihrer Ansicht nach verdient habe. Dabei sei sie doch „eigentlich“ eine sehr gute Schülerin. Ihre Deutschlehrerin teilt ihr mit, dass sie „noch nicht so ganz der deutschen Sprache mächtig“ (vgl. Interview Olga, 719) sei. Olga rekonstruiert die folgende Aussage der Lehrerin:

„Und, ehm, also in Deutsch hatte ich damals immer 14–15 Punkte. Irgendwie konnte ich das. (...) Und dann hatte ich die neue Lehrerin, und irgendwie war alles falsch. Auf einmal hatte ich einen Rechtschreibquotienten mit Fehlern. (...) Und in Biologie war das dann auch so. (...) Und dann war einmal unter einer Klausur, da schrieb die Lehrerin ‚deutsche Sprache, schwere Sprache‘. Und dann habe ich gedacht: Wow, ne?“ (Interview Olga, 130–135)

Die Art und Weise, wie die Studentin ihre Erfahrungen schildert, deutet auf ihre Wahrnehmung des Verhaltens der Lehrkräfte als indirekt und verdeckt-beabsichtigt hin:

„Und, ehm, andere machten nichts. Oder haben schlechtere Noten geschrieben. Aber im Endeffekt doch bessere bekommen. (...) Und man fragte sich immer wieder, ja, warum. Und ja, das ist halt so, wie soll man sagen, das ist halt nicht offiziell. Aber da war halt schon so ein Hass gegeben.“ (Interview Olga, 753–756)

Aus der Perspektive der Interviewerin nimmt Olga *systematische, auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bezogene institutionelle Diskriminierung* wahr, wobei theoretische Bezüge zur institutionellen Diskriminierungspraxis der „veränderten Bewertungsmaßstäbe“ (vgl. Mansel/Spaiser 2010) erkennbar werden, die wiederum aus der von Gomolla und Radtke (2009, S. 282) erarbeiteten Begründung der „fehlenden Deutschkenntnisse“ resultiert.

Im Zusammenhang mit der Grundschule wirft ihre Mathematiklehrerin Olga und ihrer Familie vor, dass sie nach Polen zu einer Hochzeit fahren und Olga eine Mathearbeit versäumt. Olga merkt in diesem Kontext an, dass Hochzeiten in ihrer polnischen Kultur einen hohen Stellenwert haben. Die Reise sei außerdem vom Direktor der Schule genehmigt worden und die Lehrerin habe versichert, dass in dieser Zeit keine Mathearbeit geschrieben werde. Als Grund für die geschilderte Diskriminierungshandlung kann in Anlehnung an

Gomolla und Radtke (2009) die Unterstellung eines „*Drangs nach (Selbst-)Segregation*“ der Familie von Seiten der Lehrerin angenommen werden. Da Olga die Arbeit nachschreiben muss und aufgrund mangelnder Vorbereitung eine schlechte Note erhält, wird darauf hin die Diskriminierungspraxis der veränderten Bewertungsmaßstäbe angewendet. Eine andere Lehrerin äußert sich, dass Olgas Eltern „*ein bisschen zu nachlässig*“ seien (vgl. Interview Olga, 721) und es daher besser wäre, sie nicht auf das Gymnasium, sondern den Realschulzweig der Gesamtschule zu geben. Hier kommt die Diskriminierungsbegründung der „*fehlenden oder falschen Bildungsaspirationen der Herkunfts familie*“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 283) in den Blick.

Olga erkennt resümierend, dass die erlebte Diskriminierung sich benachteiligend auf ihren weiteren Schulweg auswirkt, da sie zunächst den Realschulzweig auf einer Gesamtschule besuchen muss, bevor sie aufgrund guter Noten auf den Gymnasialzweig wechseln darf.

3.1.2 Wahrnehmung von Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. struktureller Gewalt

Die im Falle von Olga angewendeten Praktiken der Unterstellung einer fehlenden oder falschen Bildungsaspiration, fehlender Deutschkenntnisse und die damit einhergehende Anwendung veränderter Bewertungsmaßstäbe sind in Anlehnung an den Ansatz der strukturellen Gewalt als Praktiken *rassistischer Marginalisierung* zu charakterisieren. Marginalisierung bezeichnet die Ausgrenzung sozialer Gruppen, indem ihren Mitgliedern z.B. die negative Eigenschaft der geringen Leistungsmotivation zugeschrieben wird (vgl. Grant-Heyford/Scheyer 2016, S. 6–7). Dabei wird die Vergabe schlechter Noten als institutionelle Diskriminierungspraxis in der Schule durch Strukturen *rassistischer Marginalisierung* gerechtfertigt. Die von Olga wahrgenommene Unterstellung eines Drangs nach (Selbst-)Segregation von Seiten einer Lehrkraft, als sie und ihre Familie während der Schulzeit ihre Verwandtschaft in Polen aufgrund einer anstehenden Hochzeit besucht haben, kann als Praxis *rassistischer Penetration* gedeutet werden. Penetration beschreibt die erzwungene Internalisierung der „Weltanschauung der vorherrschenden Gruppe durch die unterworfenen Gruppe in einem hierarchischen Interaktionssystem“ (vgl. ebd., S. 6). Die vorherrschende Gruppe wird in der von Olga geschilderten Situation durch Lehrer*innen gebildet, die sich selbst eine nicht-fremde natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zuschreiben, während die unterworfenen Gruppe Schüler*innen mit zugeschriebener fremder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit beinhaltet. In dem die Mathematiklehrerin in der Zeit, in der Olgas Familie sich in Polen aufhält, eine Mathearbeit schreiben lässt und Olga damit aus dieser Prüfungsleistung ausgrenzt, zeigt sie, dass sie das Traditionsbewusstsein von Olgas Familie nicht akzeptiert. Sie unterstellt dieser, sich über allgemeingültige Erwartungshaltungen der Schule (Anwesenheitspflicht) hinwegzusetzen. Ausgehend von einem in Schulen bestehenden hierarchischen Interaktionssystem ordnet sie sich der für sie überlegenen Gruppe der Lehrer*innen mit nicht-fremder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zu und setzt sich eigenmächtig über Olgas Familie und die Entscheidung des Schuldirektors hinweg. Da Olga die Mathearbeit nach der Reise nachholen muss und aufgrund fehlender Vorbereitung eine schlechte Note schreibt, geht mit der strukturellen Gewaltform der *rassistischen Penetration* die institutionelle Diskriminierungspraxis der veränderten Bewertungsmaßstäbe einher (vgl. Tabelle 1).

3.2 Kara

3.2.1 Wahrnehmung von Praktiken institutioneller Diskriminierung

Der Vater der 21-jährigen Kara ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und besaß die deutsche und kongolesische Staatsbürgerschaft. Ihre Mutter kommt aus dem Kongo und besaß die kongolesische Staatsbürgerschaft. Aufgrund einer Krankheit des Vaters ist Kara mit ihren Eltern im Grundschulalter aus dem Kongo nach Deutschland eingewandert und Karas Mutter nahm die deutsche Staatsbürgerschaft an. Ihr Vater starb wenig später. Er besaß einen akademischen Studienabschluss und war in Afrika beruflich erfolgreich. Ihre Mutter verfügt über einen Realschulabschluss und ist in Deutschland Wäschereiangestellte. Kara, die ihre Diskriminierungserlebnisse in der Schulzeit als maßgeblichen Beweggrund für ihr aktuelles Lehramtsstudium interpretiert, fokussiert sich im Rahmen der Stegreiferzählung schwerpunktmäßig auf ihre negativen Erfahrungen mit einem Mathematiklehrer auf dem Gymnasium. Ihrer Wahrnehmung zufolge wird sie, wenn sie sich in der Mathestunde zu Wortbeiträgen meldet, entweder ignoriert oder der Lehrer macht sich über sie lustig:

„Es war zwar nicht immer richtig oder nur im Ansatz richtig. Aber ich habe mich bemüht. Aber er hat dann gesagt, kommen Sie, oder, ehm, hat mich ausgelacht, wenn ich mich gemeldet habe.“ (Interview Kara, 194–196)

Kara merkt, dass andere schwache Schüler*innen anders behandelt werden und bessere mündliche Noten bekommen. Aus der Außenperspektive der Interviewerin verweist Karas subjektive Wahrnehmung auf die natio-ethno-kulturell bezogene Diskriminierungspraxis der „geringen Beachtung und verweigerten Anerkennung“ nach Mansel und Spaiss (2010, S. 215). Gründe für Karas Erfahrungen können aber auch darin liegen, dass Mathematiklehrer*innen junge Frauen in ihren Leistungen als weniger kompetent wahrnehmen als junge Männer (Ditton et. al. 2017). In Anlehnung an Joseph, Hailu und Matthews (2019, S. 135) lassen sich Karas Erfahrungen zudem im Zusammenhang mit Praktiken der „Dehumanisierung“ deuten, die gegenüber farbigen jungen Frauen im Mathematikunterricht vollzogen werden. Diese beziehen sich auf Zuschreibungen negativer Persönlichkeitsmerkmale wie „weniger aufmerksam“, „deviant“ oder gar „intellektuell inkompetent“.

Dass Kara selbst einen Zusammenhang zwischen natio-ethno-kulturell bezogener und gender- und geschlechtsbezogener institutioneller Diskriminierung wahrnimmt, wird an folgender Stelle deutlich:

„Weil ich in der Schule in Frankfurt mit ein paar Lehrern Probleme hatte. Und, ehm, aufgrund meines Aussehens, aufgrund meiner Haarfarbe. Und dann kamen so Sprüche wie von wegen, ich würde mich in meiner Schönheit baden, oder sonst. Ja, und ich hatte das Gefühl... Also das war nicht der eigentliche Grund. Aber dadurch, dass man jemanden nicht angreifen kann heutzutage aufgrund seiner Hautfarbe, haben sie andere Gründe gesucht, mich irgendwie, ja, ehm, fertigzumachen.“ (Interview Kara, 239–244)

Indem die Studentin zunächst ihr „Aussehen“ und ihre „Haarfarbe“ erwähnt, spielt sie auf ihr „fremdes“ äußerliches Erscheinungsbild an. Mit ihrer Aussage, dass sie in der Schule mit „Sprüchen“ von Seiten der Lehrer*innen über ihre „Schönheit“ konfrontiert wird, positioniert sie sich jedoch negativ zu einer verbalen Äußerung, die auf ein spezifisches Merkmal abzielt, das Frauen zugeschrieben wird. Die Deutung aus der Außenperspektive der Interviewerin, das Kara den Spruch über ihre Schönheit von Seiten der Lehrer*innen mit ihrem Frau-Sein begründet, wird an anderer Stelle des Interviews noch einmal bestätigt, in deren Rahmen sie sich selbst als „weibliche Frau“ (vgl. Interview Kara, 630–631) beschreibt. Öffentlich bloßstellende Sprüche über Frauen im schulischen oder beruflichen Kontext im Sinne von „Spot-

lighting“ zielen auf die Beeinträchtigung des Wohlbefindens, Einschüchterung und Entmündigung von Frauen ab (vgl. McLoughlin 2005). In Anlehnung an den „Microaggressions“-Ansatz von Sue und Capudilopu (2008) kann diese Praxis auch als „*sexuelle Objektivierung*“ gedeutet werden. Kara relativiert die hier von der Interviewerin gedeutete Schwere der erlebten gender- und geschlechtsbezogenen Ungleichbehandlung, indem sie für sich interpretiert, dass dieser Spruch „nur so“ getätigter wurde. Denn als eigentlichen Grund für das Verhalten ihrer Lehrkräfte betrachtet sie ihre Hautfarbe.

Eine weitere Erfahrung beschreibt Kara im Zusammenhang mit einer Interaktion mit ihrer Schulleiterin. Sie steht mit Mitschüler*innen auf dem Pausenhof und raucht verbotenerweise. Es ist Sommer und sie trägt zu diesem Zeitpunkt ein enges Tanktop und eine kurze Hose. Die Schulleiterin spricht sie mit den folgenden Worten an:

„Ziehen Sie die Jacke an! (...) Ja, das geht nicht, dass Sie so herumlaufen wie eine Schlampe.“
(Interview Kara, 634–637)

Nachdem Kara ihre Schulleiterin nach den Gründen für ihre Worte fragt, fragt diese sie, welche männlichen Lehrkräfte sie denn heute habe (Interview Kara, 638–639). Mit der Betitelung Karas als „Schlampe“ wird durch die Schulleiterin eine verbale Abwertung als Person und Schülerin vorgenommen, die mit dem Wunsch nach Ausgrenzung einhergehen könnte, zumal die Handlung vor den Augen von Karas Mitschüler*innen vorgenommen wird. Diese Diskriminierungshandlung kann nach Mansel und Spaiser (2010) als „*Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung*“ interpretiert werden.

Dass es sich bei den Erfahrungen von Kara um systematische, verdeckt-beabsichtigte Diskriminierung handelt, wird zum einen darin deutlich, dass diese von ihrem Mathelehrer durchgehend bis zur Abiturphase ausgeübt wird. Zum anderen ist die verbale Diskriminierung auf dem Pausenhof von Seiten der Schulleiterin als Reaktion auf Karas Probleme mit ihrem Mathelehrer zu interpretieren. Die Tatsache, dass gleich mehrere Handlungsakteur*innen als Mitglieder einer Schule an der Diskriminierung einer Schülerin beteiligt sind, weist auf eine legitimierte strukturelle Einbettung dieser in den Handlungskontext der Schule hin. Die den Praktiken inhärente Systematik führt schließlich dazu, dass Kara im Abitur beim ersten Versuch durch die Matheprüfung fällt. Ähnlich wie bei Olga kann hier die natio-ethno-kulturelle Diskriminierungspraxis der *veränderten Bewertungsmaßstäbe* nach Mansel und Spaiser (2010) angenommen werden, die wiederum auf der Praxis der *geringen Beachtung und verweigerten Anerkennung* beruht.

3.2.2 Wahrnehmung von Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. struktureller Gewalt

Die im Zusammenhang mit Karas Wahrnehmung gedeuteten natio-ethno-kulturell bezogenen Praktiken der Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung, der veränderten Bewertungsmaßstäbe sowie die gender- und geschlechtsbezogenen Praktiken des Spotlightings und der sexuellen Objektivierung können aus dem Blick sozialer Macht- und Herrschaftsstrukturen als strukturelle Gewaltformen *rassistischer und sexistischer Fragmentierung und Marginalisierung* analysiert werden. Beide Formen wirken ineinander. Die Gewaltform der *rassistisch-sexistischen Marginalisierung* bezieht sich bei Kara auf ihre äußerlichen Merkmale der Haut- und Haarfarbe, ihre Schönheit als Frau und ihren Kleidungsstil und geht mit natio-ethno-kulturellen und gender- und geschlechtsbezogenen Diskriminierungspraktiken einher. Marginalisierung bildet im Falle von Kara die Grundlage für Fragmentierung, die von schulischen Handlungsakteur*innen ausgeübt wird, die sich selbst eine nicht-fremde natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zuschreiben, und äußert sich

im Rahmen sozialer Interaktion als Aufteilung von Schüler*innen in „kleinere“ Gruppen („Under-Dogs“). Gegenüber diesen wird dann jeweils eine Wertzuschreibung vorgenommen, wobei die Bezeichnung „Schlampe“ von Seiten der Schulleiterin im Falle von Kara ausschlaggebend für die Geringschätzung der ihr zugeteilten doppelten Gruppenzugehörigkeit ist. Die geringfügige Wertzuschreibung bezieht sich auf Kara a) als Mitglied der sozialen Gruppe der Frauen und b) als Mitglied der sozialen Gruppe der Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Grant-Heyford/Scheyer 2016, S. 6–7) (vgl. Tab 1).

Tab. 1: Subjektive Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule

Studentinnen	Diskriminierungspraktiken und -begründungen	Ungleichheits- bzw. Differenzkategorien	Macht- und Herrschaftsverhältnisse bzw. Formen struktureller Gewalt
Olga	<p>natio-ethno-kulturell begründend:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Deutschkenntnisse • fehlende/falsche Bildungsaspirationen • Drang nach (Selbst-)Segregation <p>natio-ethno-kulturell praktizierend:</p> <ul style="list-style-type: none"> • veränderte Bewertungsmaßstäbe 	natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • rassistische Marginalisierung • rassistische Marginalisierung • rassistische Penetration <p>• rassistische Marginalisierung und Penetration</p>
Kara	<p>natio-ethno-kulturell und gender- und geschlechtsbezogen praktizierend:</p> <ul style="list-style-type: none"> • geringe Beachtung und verweigerte Anerkennung • Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung • veränderte Bewertungsmaßstäbe <p>gender- und geschlechtsbezogen praktizierend mit der Absicht der negativen Verstärkung natio-ethno-kultureller Diskriminierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Spotlighting“ bzw. sexuelle Objektivierung 	<p>natio-ethno-kulturelle und gender- und geschlechtsbezogene Zugehörigkeit</p> <p>natio-ethno-kulturelle und gender- und geschlechtsbezogene Zugehörigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung • rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung • rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung <p>• rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung</p>

Quelle: Eigene Darstellung

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ergebnisse aus der intersektionalen Migrationsforschung belegen, dass Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit durch Lehrkräfte eine niedrige Bildungsposition zugeschrieben wird. Außerdem wird ein Zusammenhang zwischen Gender- und Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsposition angenommen. Dies führt dazu, dass farbige Schülerinnen ungleich behandelt werden (Joseph/Hailu/Matthews 2019; King 2009; Weber 2003, 2005). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu erkennen, dass die Wahrnehmung institutioneller Diskriminierung in der Schule aufgrund von Bildungszugehörigkeit durch beide jungen Frauen nicht erkennbar ist. Aus der Außenperspektive der Interviewerin ergibt sich hingegen, dass sich die Bezeichnung von Kara als „Schlampe“ durch die Schulleiterin auch auf ihre Kleidung beziehen (enges Tank-Top, Shorts) und damit auf der Grundlage des aktuellen Diskurses als Diskriminierung aufgrund ihrer Bildungszugehörigkeit in den Blick kommen kann (Butler-Barnes/Innis-Thompson 2020). Demnach kann die verbale Beschimpfung „Schlam-

pe“ auch als „Top-Down-Praxis“ bzw. Praxis der Erniedrigung im Sinne der Klassismus-Forschung gedeutet werden (Kemper/Weinbach 2009). Auf strukturell-institutioneller Ebene gilt Geschlecht als „Ankerpunkt für strukturelle Diskriminierung“ (vgl. Bereswill/Ehlert 2017, S. 502), wobei „the structural dimension of much violence against women is usually ignored“ (vgl. Webb 2019, S. 56). Nach Beach und Fritzsche (2018, S. 205) findet in Schulen im Zuge von Inklusionsmaßnahmen eine Verschleierung sozialer, sprachlicher und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten von Schüler*innen durch das Zuschreiben von Persönlichkeitseigenschaften wie z.B. „langsam Denken“ statt. Zu fragen wäre, inwiefern diese Verschleierungspraxis auch für gender- und geschlechtsbezogene Diskriminierung gelten könnte? Eine Wahrnehmung gender- und geschlechtsbezogener Diskriminierung während der Schulzeit durch Olga ist weder explizit noch implizit analysierbar. Im Kontrast dazu nimmt Kara eine negative Verstärkung natio-ethno-kulturell bezogener durch gender- und geschlechtsbezogene Diskriminierung wahr. Auch die Erkenntnis, dass Kara im Matheunterricht mit institutioneller Diskriminierung konfrontiert wird, weist auf die Relevanz von Gender und Geschlecht hin. Dieses Ergebnis ordnet sich z.B. in die Diskussion über Geschlechtsstereotype in Schulen (Glock/Kleen 2020; Herrmann 2020) und damit einhergehender „Priming-Handlungen“, die das Ziel haben, die Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen von jungen Frauen im Mathematikunterricht negativ zu beeinflussen (Ditton et. al. 2017), ein. Natio-ethno-kulturell bezogene institutionelle Diskriminierung in der Schule wird von beiden Studentinnen ausgeprägt wahrgenommen und die Ergebnisse lassen sich bestehenden Typologien gut zuordnen. Die Wahrnehmung der Studentinnen verweist darüber hinaus auf die strukturellen Gewaltformen der rassistischen und/oder sexistischen Fragmentierung, Marginalisierung und Penetration, die mehr oder weniger intersektional ineinanderwirken und mit denen natio-ethno-kulturell bezogene und gender- und geschlechtsbezogene institutionelle Diskriminierungspraktiken einhergehen.

Mit Blick auf die Ergebnisse wird schlussfolgernd eine Erweiterung des klassischen Ansatzes der institutionellen Diskriminierung auf insgesamt *drei Ebenen* deutlich: *Erstens* handelt es sich bei der subjektiv wahrgenommenen Diskriminierung in Schulen ausschließlich um indirekte Praktiken. Wie auch Kelly und Koithoff (2017, S. 323) belegen, wird deutlich, dass an indirekt-institutioneller Diskriminierung nicht nur Lehrkräfte, sondern auch weitere pädagogische Berufsgruppen wie etwa Schulleiter*innen beteiligt sein können. Diese Praktiken müssen den jungen Frauen zufolge, die von einer wiederkehrenden, systematischen Ausübung in Form verbaler und non-verbaler Erniedrigungen sowie unzureichend begründeten benachteiligenden Empfehlungsschreiben und Notenvergaben erzählen, in Anlehnung an Feagin und Feagin (1978, S. 21–23) als verdeckt-beabsichtigt definiert werden. Dieses Ergebnis widerspricht der gängigen Konzeptionierung institutioneller Diskriminierung in Schulen als unbewusst und unbeabsichtigt. Um die Vielfalt durch Schüler*innen wahrnehmbarer institutioneller Diskriminierungsformen angemessen abbilden zu können, ist insofern nicht nur explorativ-qualitative Forschung ratsam, sondern auch eine Orientierung an Studien, die sich mit den theoretischen Grundlagen von institutioneller Diskriminierung befassten und Schnittstellen zwischen bewusst und unbewusst, direkt und indirekt und beabsichtigt und unbeabsichtigt ansprechen. *Zweitens* ist eine Verknüpfung institutioneller Diskriminierung mit struktureller Gewalt sinnvoll, zumal es offensichtlich wesentliche Überschneidungen zwischen beiden Ansätzen gibt. Zudem ist aus menschenrechtlicher Perspektive zu berücksichtigen, dass Galtung (1998, S. 343–348) „Überleben“, „Wohlbefinden“, „Identität/Sinn“ und „Freiheit“ als menschliche Grundbedürfnisse betrachtet, die durch Diskriminierung maßgeblich beeinträchtigt werden können. *Drittens* ist eine Verknüpfung der Ansätze institutioneller Diskriminierung und Intersektionalität erforderlich. Dabei bedarf es nicht nur an Aufmerksamkeit für bislang wenig bekannte Kategorien. Diskriminierung gegenüber Frauen findet oft indirekt-subtil statt und ist aus diesem Grund nicht hinreichend erforscht

(vgl. Leath et. al. 2019; Sue/Capudilopu 2008). Über „Bildung“ als Differenz- und Ungleichheitskategorie gibt es zwar u.a. in der schulischen Übergangsforschung (Kramer et. al. 2019) fundierte Ergebnisse. Diese Kategorie wird im Zusammenhang mit intersektionalen Studien aber wenig überzeugend als ein geringfügigen Einfluss ausübender Bestandteil natio-ethno-kultureller Diskriminierung betrachtet (vgl. Geharts/Sawert 2019; Yu-Chuan 2019). „Gender/Geschlecht“ und „Bildung“ als Differenz- und Ungleichheitskategorien gilt es daher innerhalb intersektionaler Analysen ernst zu nehmen und feinsinnig auszudifferenzieren, bevor ihre Wechselwirkung mit anderen populäreren Kategorien gesichtet wird.

Literatur

- Beach, D./Fritzsche, B. (2018): Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem: Eine Meta-Ethnographie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., H. 2, S. 198–214.
- Bereswill, M./Ehlert, G. (2017): Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 499–510. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_28
- Budde, J. (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 245–285. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_21
- Butler-Barnes, S.-T./Innis-Thompson, M.N. (2020): “My Teacher Doesn’t Like Me”: Perceptions of Teacher Discrimination and School Discipline among African-American and Caribbean Black Adolescent Girls. In: Education Sciences, 44. Jg., H. 10, S. 1–14. <https://doi.org/10.3390/edu-sci10020044>
- Carmichael, S./Hamilton, C.V. (1967): The Politics of Liberation in America. Harmondsworth.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, 140. Jg., S. 139–167.
- Dalhaus, E. (2013): Emanzipation als Merkmal von Bildungshabitus? Zum Bildungserfolg junger Frauen mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 2, S. 201–216. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15007-5_10
- Dalhaus, E. (2016): Emanzipation durch Schule. Zum Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- De Terra, W. (2020): Intersektionalitätsforschung und Theorie der Geschichten und Diskurse – Versuch einer gemeinsamen Perspektive am Beispiel von Gatekeeping-Prozessen im Falle von Behinderung. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 1, H. 3, S. 42–56. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.04>
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2016): Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf (20. November 2021)
- Dirton, H./Han, M./Elsaesser, S./Lang, V. (2017): Geschlechtsspezifische Benotung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37. Jg., H. 2, S. 174–194.
- Feagin, J.R./Feagin, C.B. (1978): Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Malabar.
- Feagin, J.R. (2006): Systemic racism. A theory of oppression. New York.
- Feagin, J.R./Feagin, C.B. (2011): Racial and Ethnic Relations. New York.
- Fenstermaker, S./West, C. (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog der Geschlechterforschung. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden, S. 236–249.
- Füllkrug, B. (2011): Bildungsaspiration bei Frauen mit türkischem Hintergrund der zweiten Migrationsfolgegeneration – Auszüge aus einer qualitativen Studie anhand von Leitfadeninterviews. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 27. Jg., H. 1, S. 53–66.

- Galtung, J. (1988): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek b.H.
- Galtung, J. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Op-laden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95822-8>
- Geharts, J./Sawert, T. (2019): „Deconstructing Diversity“: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses. In: Leviathan, 46. Jg., H. 4, S. 527–550. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2018-4-527>
- Glock, S./Kleen, H. (Hrsg.) (2020): Stereotype in der Schule. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3>
- Gomolla, M./Radtke, F.O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Gomolla, M. (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 73–89.
- Gomolla, M. (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 133–156. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_9
- Grant-Hayford, N./Scheyer, V. (2016): Strukturelle Gewalt verstehen. Eine Anleitung zur Operationalisierung. Galtung-Institut für Friedenstheorie und Friedenspraxis. Galtung-Institut Working Paper. <https://www.galtung-institut.de/papers/G-I-W-P-2016-06-SG.pdf> (19. Mai 2021)
- Heinemann, A.M.B./Mecheril, P. (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 117–131. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_6
- Herrmann, J.M. (2020): Warum Mädchen schlechter rechnen und Jungen schlechter lesen – Wenn Geschlechtsstereotype zur Bedrohung für das eigene Leistungsvermögen in der Schule werden. In: Glock, S./Kleen, H. (Hrsg.): Stereotype in der Schule. Wiesbaden, S. 33–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_2
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91744-3>
- Joseph, N.M./Hailu, M.F./Matthews, J.S. (2019): Normalizing black girls' humanity in mathematics classrooms. In: Harvard Educational Review, 89. Jg., H. 1, S. 132–155. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.1.132>
- Karabulut, A. (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kelly, P./Kotthoff, H.-G. (2017): PISA, National and Regional Education Policies and their Effect on Mathematics Teaching in England and Germany. In: Research in Comparative & International Education, 12. Jg., H. 2, S. 318–332. <https://doi.org/10.1177/1745499917724286>
- Kemper, A./Weinbach, H. (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
- King, V. (2009): Ungleiche Karrieren, Bildungsaufstieg und Adolezsensverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. Auflage Wiesbaden, S. 27–46. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_2
- Knapp, G.A. (2008): Verhältnisbestimmungen. Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: Klinger, C./Knapp, G.A. (Hrsg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, S. 138–170.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – theoretischer und empirischer Bezugsrahmen. Selektion und Schulkarriere. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7_2
- Leath, S./Mathews, C./Harrison, A./Chavous, T. (2019): Racial Identity, Racial Discrimination, and Classroom Engagement Outcomes among Black Girls in Predominantly Black and Predominantly White School Districts. In: American Educational Research Journal, 56. Jg., H. 4, S. 1318–1352. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>
- Lutz, H./Davis, K. (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 228–247. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6_12

- Mansel, J./Spaiser, V. (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und Misserfolgen junger Migrant*innen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5. Jg., H. 2, S. 209–225.
- McLoughlin, L.A. (2005): Spotlighting: Emergent gender bias in undergraduate engineering education. In: Journal of Engineering Education, 94. Jg., H. 1, S. 373–381. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00865.x>
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrzahl-) Zugehörigkeit. Münster.
- Rose, N. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421352>
- Scherr, A./Breit, H. (2018): Erfolgreiche Bewältigung von Diskriminierung. In: Genkova, P./Riecken, A. (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg. Wiesbaden, S. 1–24. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18403-2_41-1
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf.
- Springsgut, K. (2021): Zwischen Zugehörigkeit und Missachtung. Empirische Rekonstruktionen zu studentischen Diskriminierungserfahrungen. Weinheim/Basel.
- Sue, D.W./Capodilupo, C.M. (2008): Racial, gender and sexual orientation microaggressions: Implications for counseling and psychotherapy. In: Sue, D.W./Sue, D. (Hrsg.): Counseling the culturally diverse: Theory and practice. 5. Auflage Hoboken, S. 105–130.
- Verkuyten, M./Thijs, J./Gharaei, N. (2019): Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: a social identity threat perspective. In: Social Psychology of Education, 22. Jg., H. 2, S. 267–290. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09476-0>
- Walgenbach, K. (2016): Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. In: VHN, 85. Jg., H. 3, S. 211–224. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art25d>
- Webb, R.J. (2019): Addressing structural violence. Reforming our perspectives. In: Reforming practical theology, 1. Jg., H. 1, S. 53–60.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>
- Weber, M. (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von Schüler*innen in der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 69–79. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_5
- Winker, D./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>
- Yu-Chuan, C. (2019): Study of the Factors Affecting the Career Development of New Immigrant Children University Students in Taiwan. In: International Journal of Higher Education, 8. Jg., H. 6, S. 192–202. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p192>

Anna Juliane Heinrich/Séverine Marguin/
Angela Million/Jörg Stollmann (Hrsg.):
**Handbuch qualitative und visuelle Methoden
der Raumforschung.** Bielefeld: transcript/UTB 2021,
468 S., ISBN 978-3-8252-5582-4. 29,90 €

Dominique Matthes

1 Einordnung des Handbuchs in den Diskurs

Raum- und bildwissenschaftliche Zugänge haben in der qualitativen Sozialforschung in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Besonders in der Bezugnahme auf praxis- und kulturtheoretische sowie konstruktivistische Ansätze wurden seither Konzeptualisierungen zum Sozialraum (z.B. Löw 2001) sowie zur Bedeutung des Visuellen und Bildhaften in der Alltagskommunikation und in biografischen Lern- und Sozialisationsprozessen (z.B. Burri 2008) herausgearbeitet. Auch in der Forschungspraxis werden zu den Fragen, auf welche Weise Raum in sozialen Kontexten erzeugt wird und welche Funktion das Visuelle und Bildhafte dabei erhält, methodisch-methodologische und empirische Klärungen vorangetrieben. Durch die Herausforderungen bei der Artikulation und Sichtbarmachung des Räumlichen sind Forschungsarbeiten in diesem Feld besonders häufig mit dem Ziel verbunden, „den üblichen Quellen für die Deutung der Umwelt“ (Löw 2016, S. 87), d.h. sprach-, text- und schriftbezogenen Methoden und Daten, weitere (neue) kommunikative Zugriffe zur Erschließung von Welt zur Seite zu stellen.

Der Bedarf nach Entwicklung und Ausdifferenzierung von raum- und bildsensiblen Forschungszugriffen zur Erschließung der Komplexität und Mehrdimensionalität der sozialen Welt ist trotz der im ‚spatial turn‘ (z.B. Läpple 1991) und ‚visual turn‘ (z.B. „iconic turn“ bei Boehm 1994, „pictorial turn“ bei Mitchell 1995) ausgewiesenen Zuwendungen noch nicht gesättigt. Noch immer sind jene Zugänge selten und die Verbindung von Raum- und Bildwissenschaft keine Selbstverständlichkeit (vgl. Kogler/Wintzer 2021). Das von *Heinrich, Marguin, Million und Stollmann* 2021 vorgelegte Handbuch nimmt sich den Desideraten im Forschungsdiskurs weiter an und legt einen Schwerpunkt auf „qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung“, wobei sich über das Wort ‚und‘ bereits andeutet, dass ‚qualitativ‘ und ‚visuell‘ nicht in eins gedacht, sondern parallel geführt werden.

2 Struktur des Handbuchs

Das Handbuch enthält neben der Einführung 28 Einzelbeiträge, die auf fünf Kapitel verteilt sind. Jeder Beitrag verfügt über ein Literaturverzeichnis, weiterführende Literaturhinweise

sind nicht enthalten. Zudem enthält das Buch eine Vielzahl an Abbildungen. Das Buch ist als Printversion und als E-Book verfügbar.¹

In der Einführung der Herausgebenden wird das Ziel des Handbuchs, „Raumforschungsmethoden interdisziplinär“ (S. 9) zu betrachten, entfaltet. Dies scheint zunächst überraschend, wird so die tragende Komponente anders als über den Titel erwartet eingeführt. Der Band geht aus den Aktivitäten im Sonderforschungsbereich *Re-Figuration von Räumen* hervor, bei dem die „Kombination unterschiedlicher Wissensbestände und Methodentraditionen“ (ebd.) raumbbezogener Disziplinen im Fokus stand. Den fächer- und methodenübergreifenden und explorativen Zugang soll das Handbuch mit „Schwerpunkt auf visuelle Methoden“ (S. 10) abbilden. Es bietet die „Darstellung von 20 unterschiedlichen Instrumenten [...] einer qualitativen empirischen Untersuchung von Räumen“ (S. 15) sowie zu Mixed-Method-Designs. In der für das Handbuch herausgestellten Verwobenheit von „Erhebung, Auswertung und Präsentation“ (S. 11) geben die Autor*innen auch Einblick in die Potenziale und Herausforderungen der Raumforschung. Viele Beiträge stammen aus der Soziologie, aber auch aus der Architektur, (Kultur-)Anthropologie, (Kultur-)Geografie, Kommunikationswissenschaft, Kunstwissenschaft, Planungssoziologie, Stadtforschung/-planung, dem Städtebau sowie Urban-Design werden Beiträge beigesteuert.

Im Ersten Kapitel stehen mit acht Beiträgen grundlegende theoretische und methodologische Phänomene zur qualitativen Erforschung des Raums im Fokus. Die nachfolgenden vier Kapitel setzen jeweils mit bis zu sechs Beiträgen forschungsmethodische Perspektiven und Zugriffe auf den untersuchten Gegenstand ins Zentrum. Dafür wird mit Begriffspaaren gearbeitet: „Sprechen & Erzählen“ (S. 153ff.), „Beobachten & Erleben“ (S. 225ff.), „Zeichnen & Visualisieren“ (S. 293ff.) sowie „Lesen & Rezipieren“ (S. 403ff.).

3 Beiträge des Handbuchs

Kapitel eins beginnt mit einem Gespräch zwischen *Löw*, *Heinrich* und *Marguin*, in dem das Verhältnis von „Theorien und Methoden der qualitativen Raumforschung“ (S. 21) diskutiert wird. Dieser Grundlagenbeitrag, der sich durch übergreifende Frage- und Hilfestellungen abhebt, bietet auf unkonventionelle Art zunächst einen historischen Einblick in das Konzept und „die Verbreitung eines relationalen Verständnisses von Räumen“ (ebd.), das v.a. durch die Arbeiten von *Löw* geprägt wurde. Mit Blick auf den Methodendiskurs wird u.a. darauf verwiesen, dass etablierte Zugänge wie Interviews auch auf Raumnarrative hin untersucht werden können; gleichzeitig wird für die Erforschung von Räumen die Offenheit für den Einbezug jeglicher Formen kommunikativen Handelns über die Relationierung von (Körper-)Praktiken und Dingen sowie Artefakte aus Beobachtungen, Videografien, Kartierungen, Fotografien oder Zeichnungen markiert (vgl. S. 23). Aufschlussreich sind die Projekterfahrungen der Forscher*innen, die zum Ausdruck bringen, dass aufseiten der Befragten *und* auf der Ebene der Forschenden teils sehr unterschiedliche Verständnisse und Wege zum Raum vorliegen. Dies betont für die Folgebeiträge, dass die Standortgebundenheit in der eigenen Disziplin und Fachsprache bei der Differenzierung methodischer Zugriffe und bei der Theoriegenerierung hilfreich, entlang der Fachspezifika für den gemeinsamen Diskurs aber auch hinderlich sein. Im Kern plädiert das Gespräch für eine übergreifende Verständigung zu „Raumwissen, Raumpraktiken, räumlich strukturierten kommunikativen Situationen und der Materialität von Räumen“ (S. 33). Hervorzuheben ist die Adressierung der Leser*innen, de-

1 Das Handbuch erscheint im Herbst 2023 auch in der englischsprachigen Übersetzung.

nen die Relevanz der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses für die jeweilige Methodenwahl skizziert wird, wobei die „biografisch-professionelle[...] Formung – wie zum Beispiel, was für eine Ausbildung die Forschenden genossen haben und welche *skills* (wie Zeichnen, Codieren, Schreiben usw.) sie mitbringen“ (S. 31; Herv. i. Orig.) – letztlich einen wichtigen Faktor darstellt.

Die folgenden Beiträge des ersten Kapitels spiegeln die „vielfältigen und komplexen Interaktionen [...], die sich zwischen verschiedenen Arten von Akteuren, Menschen und Nicht-Menschen vollziehen“ (S. 49). In den Beiträgen werden die Entwicklungsstadien der Akteur-Netzwerk-Theorie und ihre Rolle bei kartografischen Raumexperimenten diskutiert (*Farias* und *Paulos*) sowie queer/feministisch inspirierte Dekonstruktionen und Reflexionen von Wissensdiskursen, Relevanzen der beforschten Akteur*innen und ethischen Fragen der Positionierung der Forscher*innen angeregt (*Huning*). Stärker vom Visuellen ausgehend und ebenso an den Reflexionsdiskurs anschließend werden dann Schärfungen zur Visual Culture und Raumforschung in der Kunst vorgenommen sowie Bezüge zu verbalen Daten hergestellt (*Rose, Haarmann, Heinrich*). Neben den kunst- und kulturtheoretischen Einordnungen werden Fallkonstitutionen sowie Fragen der Generalisierung in der Raumforschung thematisiert (Beiträge von *Baur* und *Christmann*).

Das zweite Kapitel fokussiert auf Formen des Sprechens *als* Erzählen über Räume. Hier rücken Interviewformate in den Blick, „die Raum selbst als soziales Produkt versteh[en]“ (S. 154): das biografisch-narrative Interview (*Weidenhaus* und *Norkus*), mit dem untersucht wird, „welche sozialen Raumkonstitutionen für Biografiesierungsprozesse relevant sind und welche Räume handelnd hergestellt werden“ (S. 155), das visuell gestützte biografische Interview (*Bentlin* und *Klepp*), in dem mithilfe von grafischen Elizitationsverfahren wie dem biografischen Zeitstrahl „Lern- und Raumerfahrungen“ (S. 167) sichtbar werden, das leitfadengestützte Interview (*Thierbach*), das Erkenntnisse dazu liefern kann, „wie Menschen Räume wahrnehmen, sich aneignen, produzieren, kontrastieren und nutzen“ (S. 192) sowie das bildgestützte Interview (*Dobrusskin, Helbrecht, Born* und *Genz*), in dem das Medium der Fotografie der Sichtbarmachung latenter geografischer (Un-)Sicherheiten in Generationen dient (vgl. S. 212). Neben dem Fokus auf die Erinnerungen in den Interviews wird mit der Methode des Go-Alongs (*Sommer* und *Töppel*) über den Zugriff des Erlebens aufgezeigt, wie sich die „Wahrnehmung von räumlicher Umwelt“ (S. 195) zum Sicherheitsempfinden in öffentlichen Räumen gestaltet. Ein Sprechen *als* Diskutieren, etwa über Gruppendiskussionen, wird hingegen nicht entfaltet.

Im dritten Kapitel wird das Erleben als soziales Phänomen weiter ausdifferenziert und durch die Komponente der wissenschaftlichen Beobachtung oder Begehung (*Tabačková*) unterstützt. Dabei rückt die Ethnografie in der Darstellung verschiedener Ansätze sowohl als praktiken- als auch als raumfokussierende Methodologie in den Fokus (*Genz* und *Tschoepe* sowie *Wetzels*). Neben den Raumpraktiken lässt sich unter Einbezug digitaler Methoden und Medien z.B. durch Videografie auf das (körper- und dingbezogene) Raumwissen fokussieren (*Knoblauch* und *Tuma*) sowie durch Methodenkombinationen „physische[r] Interaktionen als auch digitale[r] Kommunikationen“ (S. 268) die „wachsende[...] Hybridisierung von Räumen“ (S. 263) untersuchen (*Lettkemann*).

Im vierten Kapitel steht das Bildhafte im Mittelpunkt. Dabei geht es v.a. um den Stellenwert der Eigenproduktion und der Prozesshaftigkeit der Raumkonstitution. Die Beiträge unterscheiden sich in der Art der methodischen Strukturierung des Impulses (z.B. durch freie Handzeichnung, vorbereitete Bögen) als auch im Medium der Darstellung (z.B. analog, digital). Selbstentwürfe werden anhand der Verfahrensformen der Mental Maps und narrativen Landkarten aufgezeigt und als „Momentaufnahme“ (S. 293) zur Untersuchung des Alltags von Kindern und Jugendlichen (*Million*) und Migrant*innen (*Bürkle*) vorgestellt, wobei in letzterem auch die künstlerische Dimension der Präsentation und Rezeption diskutiert wird.

Daneben wird am Beispiel des Einzelhandels mithilfe von Kartierungen und Foto-Dokumentationen (*Fülling, Hering und Kulke*) das „Raumwissen von Konsumenten und Produzenten erforscht“ (S. 353; Herv. get. d. Verf.), am Beispiel der Unterbringung von wohnungslosen Menschen das multiskalare „Mapping als entwurfsbasiertes Werkzeug für die Analyse urbaner Räume und Lebensformen“ (S. 327; Herv. get. d. Verf.) in Forschung und Lehre vorgestellt (*Pelger, Kelling und Stollmann*) sowie der Austausch zu Raum, Zeit und Sozialem in der Architekturpraxis veranschaulicht (*Marguin, Pelger und Stollmann*). Einen weiteren bildhaften Zugang des Städtebaus (*Bentlin*) bilden „morphologische und topologische Analysen“ (S. 312). Im letzten Kapitel rücken Zugriffe in den Blick, die sich raumbezogenen Daten, Artefakte und Diskursen annehmen. Vorgestellt werden die geschichtliche und zeitliche Analyse „[r]äumliche[r] Transformationsprozesse“ (S. 403) am Beispiel von Verlaufsformen und Prozessmustern bei Kindern und Jugendlichen (*Hergesell*), die qualitative Meta-Analyse als erkenntnisgenerierende „interpretative Synthese verschiedener Primärstudien“ (S. 415) und deren Materialien (*Ulloa und Schwerer*), die multimodale Diskursanalyse, die untersuchen lässt, „wie sich Wissen über Raum durch diskursive Praktiken konstituiert“ (S. 429) und auch über bildhafte Dokumente zum Ausdruck gelangt (*Sommer und Bembista*), sowie die Geolokalisierung digitaler Daten (*Stoltenberg, Pfetsch und Waldherr*), um anhand digitaler Praktiken Spuren der Nutzer*innen zu identifizieren und „deren Umgang mit Rauminformationen in ethnografischen Studien oder qualitativen Interviews“ (S. 445) zu untersuchen, womit die Klammer zu vorherigen Kapiteln geschlossen wäre.

4 Würdigung und Weiterdenken nach der Lektüre des Handbuchs

Die Herausgebenden und Autor*innen des Handbuchs sind darin bestrebt, „Räume in ihrem Facettenreichtum, ihrer Vielschichtigkeit, Gleichzeitigkeit, den ihnen zugeschriebenen Bedeutungen und ihrem Wandel zu begreifen“ (*Heinrich*, S. 137), was ihnen eindrucksvoll gelingt. Vermittelt wird ein Ansatz, der sich als relational, prozesshaft und kooperativ auszeichnet und das (Selbst-)Verständnis der Forschungscommunity maßgeblich prägt. Das Handbuch verfolgt dabei mindestens zwei Zielstellungen: die Herstellung von Interdisziplinarität in der Raumforschung zum einen, die Vorstellung von qualitativen und visuellen Methoden in der Raumforschung zum anderen. Es zeichnet sich besonders durch Vielfalt und Kollaboration der eingeholten Disziplinen aus (wenngleich diese über die Beitragstitel nicht direkt einsehbar sind) und bietet einen gemeinsamen Ort zum Nachdenken über Raum. Zentrale Themenfelder, Problemstellungen und Feldzugänge werden markiert, ohne in der Beitragsaufteilung zu kleinteilig zu werden. Dabei werden ‚klassische‘ und historisch gewachsene ebenso wie zeitgenössisch-progressive Strömungen angeboten. Es fällt aber auch auf, dass Zugänge und Erkenntnisse z.B. aus der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung (neben anderen vermissten Fachbereichen) kaum einen Beitrag erhalten, obwohl sie als wichtig gerahmt werden (z.B. in *Million*). Anders formuliert bleibt die Strategie bei der Auswahl der Fachrichtungen, die in den Diskurs gebracht worden sind, offen. Bei der vergleichenden Lektüre fällt der Spagat zwischen dem Anliegen der Generalisierung und der Spezifizierung auf: Zwar enthält das Handbuch Beiträge, die (erwartungsgemäß) überblicksartig in theoretische, methodologische und methodische Begriffe, Konzepte und Arbeitsschritte einführen. Die ausführlichen Hinweise zur Verwendung der Methoden erzeugen vereinzelt sogar den Eindruck eines Lehrbuchs und eignen sich z.B. für Studierende sehr gut. Zugunsten der Metho-

denvorstellung rückt jedoch die in der Einführung gewünschte Bearbeitung von Raumfragen mitunter in den Hintergrund (was sich schon über die Beitragstitel andeutet). Zugleich liegen Beiträge vor, die eher im Stil eines Aufsatzes verfasst sind und an spezifischen Modellierungen in Projektkontexten orientieren. Hier stellt sich die Frage, inwiefern diese dem Überblickscharakter des Handbuchs gerecht werden, wenn sie sich zum einen durch ihre Länge abheben und zum anderen offenbleibt, wie sich Vorgehen und Befunde für den eigenen Zugang übersetzen ließen. Die Anschlussfähigkeit erscheint aufgrund des erhöhten Abstraktionsniveaus in diesen Fällen voraussetzungsvoll; womöglich sind damit eher Raumwissenschaftler*innen angesprochen, die sich vertiefend mit dem Diskurs beschäftigen (möchten). Im Leitartikel zu Beginn wird das Verhältnis von Raumtheorie, Sozialtheorien und Methoden (vgl. S. 27) als Basismodell zur Konzeptualisierung von Raumforschung verwendet, das jedoch in den Beiträgen unterschiedlich stark zur Geltung kommt bzw. in der Komplexität der „Beantwortung bestimmter sozialräumlicher Fragestellungen“ (S. 26) nicht bruchlos aufgeht. Das Handbuch illustriert zwar eindrücklich die Möglichkeiten bei der Erhebung und gibt Einblick in diverse Materialsorten, die enge Verknüpfung zu den Auswertungsmethoden (mit ihren u.U. eigenen Kategorien und Analyseschritten) steht jedoch nicht derartig im Fokus (aber z.B. bei Sommer und Bembista). Aus meiner Sicht stellte sich in Bezug auf die Trias zudem die Frage, ob ‚Raum‘ im Forschen dann allein den Gegenstand darstellt, an welcher Stelle gegenstandstheoretische Bezüge als separate Ebene ins Spiel kommen und/oder in diesem Modell bereits mitgedacht werden. Schließlich deutet sich eine Inkonsistenz im Handbuch da an, wo es – wie einleitend betont – stärker noch um die Herausstellung der Bedeutung, Funktion und den Eigenwert des Visuellen und Bildhaften gehen sollte, selten jedoch bildwissenschaftlich untermauert wird (aber z.B. bei Dobrusskin u.a.). Visuelle, bildhafte Zugriffe dienen sonst eher als Verdichtung sprachlicher Erkenntnisproduktion.

Empfohlen werden kann das Handbuch Wissenschaftler*innen, die sich in verstehende Forschung und die Vielfalt der Zugänge zu Raum einarbeiten möchten, sowie jenen, die ihre Standorte kontrastieren und um neue Perspektiven erweitern möchten. Aspekte zum Weiterdenken werden bereits mit angeboten (S. 15f.): hinsichtlich Mixed-Method-Designs, interkultureller Vergleiche, partizipativer und subjektbezogener Ansätze sowie Reflexivität im Forschungsprozess, womit aktuelle Debatten in der Sozialforschung tangiert wären. Ergänzend bieten sich Zugänge an, die den bildwissenschaftlichen Blick, die Verwobenheit von Gegenständen und methodologischen Prämissen, die praxeologische Betrachtung der impliziten Logiken der sowie rekonstruktive Zugänge zur Raumkonstitution stärken.

Literatur

- Boehm, G. (1994): Was ist ein Bild? Leiden.
- Burri, R.V. (2008): Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. In: Zeitschrift für Soziologie, 37 Jg. H. 4, S. 342–358. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2008-0404>
- Kogler, R./Wintzer, J. (Hrsg.) (2021): Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61965-0>
- Läpple, D. (1991): Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, H. (Hrsg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen. Pfaffenweiler, S. 157–207.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- Löw, M. (2016): Kommunikation über Raum. In: Christmann, G.B. (Hrsg.): Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen – Theoretische Konzepte und empirische Analysen. Wiesbaden, S. 79–88. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00867-3_4
- Mitchell, W.J.T. (1995): Picture Theory. Chicago, S. 11–13.

**Dr. Sebastian W. Hoggenmüller: Globalität sehen.
Zur visuellen Konstruktion von „Welt“.
Frankfurt a.M./New York: Campus 2022,
236 S., 978-3-593-51114-6, 39,95 €**

Felix Keller

„Warum sagen die Leute, dass es natürlich sei zu denken, dass die Sonne sich um die Erde drehe, anstatt dass die Erde sich um ihre Achse dreht?“ fragte Wittgenstein eine Schülerin. Sie antwortete: „Ich nehme an, weil es so aussah, als ob sich die Sonne um die Erde drehte.“ „Ja aber“, antwortete Wittgenstein, „wie hätte es denn ausgesehen, wenn es so *ausgesehen* hätte, als würde sich die Erde um ihre Achse drehen?“ (Anscombe 1959, S. 151). Die Vorstellung der *Welt als Bild* bleibt auch im wissenschaftlichen Zeitalter keineswegs stabil. Optische Apparate, Messinstrumente liefern Ergebnisse, doch wie verknüpfen sie sich mit dem alltäglichen Wissen, der sinnlichen Erfahrung? Die technischen Apparate fungieren wie ein Selfiestick der Menschheit, wobei der Leib der Porträtierten zugleich auch Kamera, Stock und Fotografin umfasst, eine Mise en abyme. „Globalität“ sich bildlich vorzustellen, stößt entsprechend auf inhärente Schwierigkeiten (Ullrich 2006, S. 14f.), die „Erdsichten“ (Pörksen 1997, S. 44) werden so nicht einfach nur in Form gesetzt, sondern auch metaphorisch aufgeladen, kontextualisiert mit anderen Bildern verknüpft, um frei flottierende Bedeutungen oder schlicht Sinnlosigkeit zu bannen: Ist das nun eine Murmel („Blue Marble“), die da durchs All fliegt, oder doch nur eine „Kartoffel“ (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt), handelt sich um eine fotografierte „living creature (Lovelock 2000, S. 1) oder vielmehr um ein Auto respektive „a spaceship … a mechanical vehicle, just as is an automobile“ (Buckminster Fuller 1969, S. 52)?

Gerade darum bietet es sich an, die resultierenden „Visiotype“ (Pörksen 1997) genauer zu untersuchen, ein Unterfangen, dem sich Hoggenmüller mit seiner Dissertation angenommen hat, um die Frage nach der „visuellen Konstruktion“ von „Globalität als einer allen Menschen gemeinsamen Sozialwelt“ zu erkennen (S. 12). Sein Unterfangen ist anspruchsvoll: Es existieren zwar zahlreiche Arbeiten, welche Bilder des Globalen untersuchen, so Hoggenmüller, diese setzen die Sichtbarkeit der Bilder, das heißt, was sie wie zeigen, aber schon als gegeben voraus. Der Autor widmet sich dagegen der Frage, *wie* das „Sehbare“, wie er es nennt, der Bilder überhaupt entsteht.

Freilich will er über die bloße Untersuchung eines „showing seeing“ (Mitchell 2002) auch hinaus. Der Autor möchte die visuellen Formen mit einer soziologischen Theorie der Weltgesellschaft, die er aus der Systemtheorie gewinnt, verbinden: Sie bildet für ihn eine Art Hintergrund der Emergenz und Dynamik der Bilder der Globalität, welche die „Einheit“ des weltgesellschaftlichen „Systems“ besonders „gut … repräsentieren“ (S. 16, desgleichen S. 141–143). Vor allem aber zeichnet sich die Arbeit durch enorme Neugier und technische Versiertheit aus, sie vermittelt darüber hinaus exemplarisch ein tätiges Erkennen. Unverzagt werden die untersuchten Bilder schon fast mikrologisch in Bestandteile zerlegt, rekombiniert, mit anderen Bildern in Bezug gesetzt, die scheinbar mit ihnen nichts zu tun haben, um ihnen damit, wie Jürgen Raab in seinem konzisen Schlusswort schreibt, das „konventionell Vertraute und vermeintlich Triviale“ zu nehmen (S. 234). Methodisch bezieht sich Hoggenmüller

dabei auf den bekannten russischen Formalisten Viktor Šklovskij, respektive auf seine Theorie der Funktionsweise poetischer Texte und künstlerischer Formen. Das Verfahren, das Šklovskij als Kern der Kunst identifiziert, nämlich Komplizierung und Verfremdung, um die „Wahrnehmung“ des Lebens jenseits des automatisierten Sehens wieder freizulegen, erklärt der Autor zum Kern seiner eigenen Arbeit (S. 80–82). Dabei greift Hoggenmüller nicht, was naheliegend wäre, auf künstlerisches Material zurück, welche sich mit den Visiotypen der Globalität auseinandersetzt, sondern steigt selbst ins Labor, um diese Bilder zu verfremden, zu komplizieren, um so über die Entschlüsselung ihrer Konstruktionsweise das „Sehbare“ und ihren „Sinngehalt“ freizulegen. Ungeachtet, welchen bildtheoretischen und soziologischen Ansatz jemand verfolgt, die Lektüre lohnt sich alleine aufgrund der Möglichkeiten, die Hoggenmüller aufzeigt, ein Bild in seine Bestandteile zu zerlegen.

Welche Ergebnisse zeitigen aber die konkreten Analysen? Man blickt, nachdem die Einleitung die ikonische Fotografie des Jahres 1972 der Apollo 17-Mission von der vollumfänglich beleuchteten Erde („Blue Marble“) wuchtig präsentiert hat, zunächst einmal auf ein weißes Quadrat, denkt zunächst an einen Fehldruck, zumal noch eine quadratische schwarze Fläche folgt, alsbald wimmelt es jedoch nur so von Globen, Kugeln, runden Flächen aller Art, von mittelalterlichen Karten, Fotografien, Schallplattencovern, RadARBildschirmen. Es gibt eine Darstellung des Augenhintergrundes, eine Zwiebelmikroskopie, und über allem strahlt das grellfarbene Lidl-Logo. Doch gemäß seiner Methode wird Hoggenmüller auch selbst produktiv: Mittels Photoshop kreiert er neue Variationen und rekonstruiert schließlich die „Blue Marble“ mit eigenen zeichnerischen Mitteln. So legt der Autor in seinem Bildpräparat allmählich dessen Konstruktionsweise frei: Während die Fotografie des Globus einerseits nach kulturellen Konventionen aufbereitet, „überformt“ sei, so präsentiere sie andererseits den menschlichen Heimatplaneten menschenleer, in seiner „naturgegebenen Ordnung“ (tatsächlich?) als „dekulturalisiertes Bildmotiv“ (S. 60). Seine Analysen zeigten, wie die Fotografie den Planeten geradezu „stark und autark“ hervortreten ließe, ganz ohne die schmutzende Tätigkeit der Erdlinge (S. 64). Er sieht darin einen Bezug zur Weltgesellschaftstheorie: Während die Fotografie die Erde von einem Außen als Ganzes sichtbar mache, erschließe die Weltgesellschaftstheorie ebenfalls von außen ein globales Soziales (S. 65). Doch was bedeutet diese postulierte Parallelität überhaupt: Ist sie eine Antwort auf eine Frage (welche?) oder birgt sie nicht vielmehr selbst Fragen?

Warum diese Fotografie zur Ikone wurde, weswegen er sie schließlich auch analysiert hat, bleibt für mich ebenso offen wie die Konstitution ihres „Sehbaren“. Was in der Fotografie sichtbar erschien, war ja im vornherein bekannt, war schon „sehbar“, beispielsweise zeigt *Le Voyage dans la Lune* von G. Méliès (1902) ebenso die gänzlich hell erleuchtete menschenleere Erde in verblüffender formaler Ähnlichkeit zur Apollo-Fotografie. Was wurde und wird dann darüber hinaus im konkreten Bild gesehen, dass es einen solchen Kultstatus erlangte? Oder anders ausgedrückt: Lässt sich der wesentliche Bedeutungsgehalt des Bildes – das politische, visuelle und technische Spektakel im Sinne Debords (1978) das mit dieser Fotografie mit Eigennamen eigentlich amalgamiert ist und erst ihre Wiedererkennbarkeit sichert – über die geschlossene materiale Form, über eine mit Photoshop demontierbaren Pixelordnung, erkennen und verstehen?

Nach einem methodischen Exkurs, der vor allem den Bezug seiner Arbeit zu den bestehenden Analysen der visuellen Soziologie aufzeigt, folgt etwas unvermittelt die Diskussion eines zweiten Visiotyps, eine andere Form von Bildlichkeit mit anderem medialem Kontext, nämlich eine Infografik aus dem Magazin *Der Spiegel*: ein Säulendiagramm, das die Nationen nach ausgestoßenen Schadstoffen sortiert. Dieser visuelle Pranger wird nun, über dreißig Seiten hinweg eigentlich seziert. Sämtliche grafischen Elemente werden einzeln betrachtet, und neu kombiniert, der Farbverlauf, die Beschriftung, die visuelle Datendarstellung, die figurativen Elemente. Es ist hinreichend zu sehen, wie etwa der klischeehaft dargestellte Ame-

rikaner auf dem linken Pol der Grafik und die ebenso stereotyp dargestellte Inderin auf dem entgegengesetzten Pol, nun so zusammengerückt werden, dass die künstlich erzeugte Romanze die zugrundeliegende visuelle Ordnung aufdeckt, die sie realiter trennt. Zugleich wird diese Grafik auf eine zeitliche Entwicklungslinie der Visualisierung globaler Verschmutzung im Magazin projiziert, um das Hervortreten einer globalen Perspektive jenseits der nationalen Ordnung zu illustrieren.

Freilich, die verschiedenen statistischen Bilder, die der Autor in eine zeitliche Logik bringt, sind auch hier Bestandteil eines längst zuvor existierenden Bildraums der Vorstellung einer globalen Welt. In den 20er und 30er Jahren hatte Otto Neurath, so beispielsweise in seinen bildpädagogischen Schriften (Neurath 1991), mit der Entwicklung einer globalen visuellen Sprache experimentiert, die Bildstatistik sollte helfen in einem „Zeitalter des Auges“ die Menschheit zu einen. Entsprechend findet sich die Kombination von Weltkarten und statistischen Informationen, die Hoggenmüller analysiert, bereits bei Neuraths Darstellungen. Mehr noch, sie sind vor dem Hintergrund einer spezifischen Theorie der globalen Kommunikation und Repräsentation begründet und erläutert. Neurath liebte allerdings keine Kurven. Die Verlaufsgrafik, der dritte analysierte Visiotyp, der den exponentiell ansteigenden Schadstoffausstoß zeigt, wurde wiederum in der Studie zu den *Grenzen des Wachstums* des Club of Rome als Kennzeichnung der fatalen Dynamik des „Weltsystems“ diskutiert: Sie geriet zum Signum des drohenden Zusammenbruchs aller Ordnung – eine Gefährdungskurve, die gleichermaßen ikonischen Status erlangte wie die „Blue Marble“. Die *Grenzen des Wachstums* und die „Blue Marble“ wurden im Jahr 1972 bemerkenswerterweise fast zeitgleich der Weltöffentlichkeit präsentiert. Doch Hoggenmüller interessiert sich nicht für solche Bezüge und welchen Anteil sie an der Konstitution von (oft widersprüchlichen) kollektiven Weltbildern haben, seine Aufmerksamkeit gehört der immanenten Bildanalyse.

Diese Fokussierung zeitigt Folgen für die Interpretationsmöglichkeit der visuellen Evidenzen: Der *Spiegel* operiert in einem bereits vorhandenen *synchron* existierenden Bildraum des Globalen, dessen er sich selektiv bedient: Dass sich in den diskutierten Grafiken im thematisierten Zeitraum eine *diachrone* Logik eines „visuellen Globalisierungsprozesses“ und Bewusstwerdung der Weltgesellschaft (S. 150) abzeichnen soll, lässt sich über die Analyse einer Reihe von Bildern alleine nicht erkennen, da die Einzelbilder augenscheinlich dem visuellen Reservoir der Darstellung des Globalen entstammen, das schon vor der Publikation der ersten diskutierten Grafik, also in synchroner Weise, existierte. Ohne genaue Betrachtung des Kontexts erschließt sich mir das postulierte Ergebnis nicht.

Im folgenden Kapitel kommen erneut Bilder ganz anderer Art zum Zuge, die zur Synthesierung der vorhergehenden Analysen dienen sollen; der Autor analysiert 44 Frontcovers des *World Development Reports* der Weltbank. Es sollen dabei sowohl die methodischen Erkenntnisse aus der Weltraumfotografie als auch die inhaltlichen Aussagen, die aus der Infografik gezogen wurden, gleichsam synthetisierend verbunden werden. Mit bewundernswertem Aufwand rekonstruiert er die zugrundeliegenden Weltkarteprojektionen, die in gewissen Zeitphasen auf dem Cover erschienen. Freilich, bei aller Bewunderung der zugrundeliegenden Techniken, die Hoggenmüller anwendet, wurde mir der soziologische Wert dieser Beobachtungen nicht immer deutlich: das Ausblenden der Inselgruppe Franz-Josef-Land auf dem Cover etwa oder die etwas freiere gestalterische Interpretation der Karten, die das Grafikbüro vornahm. Dass die Art der angewandten Projektion der Weltkarte die Kontinente näher zusammenrückt als andere Projektionsweisen, lässt indes aufhorchen, weil es nicht augenfällig ist. Für Hoggenmüller soll dadurch die Einheit der Weltgesellschaft betont werden. Doch hier stellen sich wiederum Fragen an die immanente Bildanalyse, und es ist ein Verdienst der Arbeit, dass sie so deutlich hervortreten: Was sind die Grenzen des immanenten Rahmens, und was ist die Bezugsebene der postulierten visuellen Äußerungen (Lyotard 2002)? Sie sind vorausgesetzt anstatt problematisiert. Vielleicht, um es ketzerisch zu formu-

lieren, ist die fragliche Projektionsweise der Tatsache geschuldet, dass sich diese Darstellung der Welt auf einem hochformatigen Magazin, das selbst eine eigenständige Bildgestalt darstellt, besser eignet als andere. Desgleichen lässt sich die Hypothese des Verschwindens, respektive der Logofizierung der Weltkarte auf dem Cover befragen. Liegt der Grund tatsächlich darin, dass nun im Jahre 2004 (warum dann?) für die Weltbank die Existenz der Weltgesellschaft gesichert ist (S. 186), was doch als reichlich spät erscheint? Oder genereller ausgedrückt: Über eine immanente Betrachtung kann eine schier unbegrenzte Zahl von Hypothesen über bestimmte bildliche Transformationen formuliert werden, und die Bilder lassen freundlicherweise alle Mutmaßungen zugleich zu, doch sie schweigen über deren Gehalt und Bedeutung.

Hoggenmüllers Untersuchung hat mit der Frage eingesetzt, „wie Bilder ein spezifisches Wissen über die Globalität und Weltgesellschaft erzeugen“. Er wollte „Bildwissen“ methodisch rekonstruieren, für die soziologische Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung fruchtbar machen und dabei zeigen, so sein Hauptergebnis, wie die Bilder an der „Entstehung globaler Beobachtungsordnungen“ selbst „konstitutiv beteiligt“ oder „diese überhaupt erst erschaffen“ (S. 194). Sein Close Reading der Bilder ist beeindruckend. Aber werden „Beobachtungsordnungen“ wirklich in bildlichen Oberflächen sichtbar oder werden sie darin nicht vielmehr auch invisibilisiert? Findet sich die Frage nach dem Wie des Erzeugens des Bedeutungsgehalts und das „Wissen“ der Bilder tatsächlich in den sichtbaren Formen („gewiss doch“, würden Flat Earther sagen) oder nicht vielmehr auch in der gesellschaftlichen und technischen Matrix des Hervorbringens, in den Praktiken des Gebrauchs? Mehr noch, lässt sich überhaupt erkennen, woran die Bilder konstitutiv beteiligt sind, ohne dass dieses Woran, welche Formen es aufweist und wie es sich angesichts der konkreten Bilder verändert, nicht selbst systematisch in das Untersuchungsfeld gerückt wird?

Der Wert der Dissertation liegt für mich nicht primär im inhaltlichen und theoretischen Ergebnis der Untersuchung (die visuellen Konstruktionen von Globalität und Weltgesellschaft seien als ein historisch, kulturell und sozial unabgeschlossener Prozess zu beschreiben, so die Conclusio, S. 193). Was Hoggenmüller vielmehr erhellt zeigt, ist, wie soziologisch ergiebig ein Umgang mit Bildern sein kann, der in anderen Augen als Ikonokasmus gälte – dehnen, verfärbeln, beschneiden, schräg kombinieren, zerstückeln – dies kann tatsächlich der imaginativen Erweiterung des Denkraums dienen (S. 87) und wirft nebenbei die Frage auf, was der totalen Entropie einer als fragmentiert wahrgenommenen Welt (noch) entgegensteht.

Literatur

- Anscombe, G.U.M. (1959): An introduction to Wittgenstein's Tractatus. Second Edition, Revised. New York.
- Buckminster Fuller, R. (1969): Operating Manual for Spaceship Earth. Simon & Schuster.
- Debord, Guy (1978): Die Gesellschaft des Spektakels. Hamburg.
- Lovelock, J. (2000): Gaia. A new look at life on Earth. Oxford.
- Lyotard, Jean-François (2002): Discours, figure. Paris.
- Mitchell, W.J.T. (2002): Showing seeing: a critique of visual culture. In: Journal of visual culture 1. Jg., H. 2, S. 165–181.
- Neurath, O. (1991): Gesammelte bildpädagogische Schriften. Wien.
- Pörksen, U. (1997): Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype. Stuttgart.
- Ullrich, W. (2006): Bilder auf Weltreise. Eine Globalisierungskritik. Berlin.

Autor*innen und Herausgeber*innen

Tim Böder

Dr. phil. Tim Böder ist Postdoktorand in der AG Jugend- und Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Jugend, Ästhetik und Politik; Entschulung und Schulkultur; Rekonstruktive Methoden und Methodologien.

E-Mail: tim.boeder@uni-due.de

Jeanette Böhme

Dr. Jeanette Böhme ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe I, AG Jugend- und Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Jugend und Ästhetik in Raum-Zeitlichkeiten; Medienkulturelle Bildungs- und Schultheorie; Rekonstruktive Methoden und Methodologie.

E-Mail: jeanette.boehme@uni-due.de

Johanna Brandstetter

Johanna Brandstetter, Mag., ist Dozentin am Institut für Soziale Arbeit und Räume am Departement Soziale Arbeit, Ostschweizer Fachhochschule. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendförderung, Kinder- und Jugendpolitik, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, qualitative Sozialforschung.

E-Mail: johanna.brandstetter@ost.ch

Eva Dalhaus

Dr. phil. Eva Dalhaus ist aktuell Lehrkraft für besondere Aufgaben am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Habilitandin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik (Betreuer: Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-empirische Schul- und Bildungsforschung, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Erziehungswissenschaftliche Migrations- und Diskriminierungsforschung.

E-Mail: eva.dalhaus@paedagogik.uni-halle.de

Elisabeth Donat

Dr. Elisabeth Donat ist Assistenzprofessorin und Senior Researcherin am Department für Europapolitik und Demokratieforschung an der Universität für Weiterbildung Krems. Forschungsschwerpunkte: Europasoziologie, Politische Soziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung.

E-Mail: elisabeth.donat@donau-uni.ac.at

Julia Franz

Dr. Julia Franz ist Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des intergenerationalen Lernens, der pädagogischen Organisationsforschung, der Digitalisierung von Bildung und professionellen didaktischen Handelns.

E-Mail: julia.franz@uni-bamberg.de

Cathleen Grunert

Dr. phil. habil. Cathleen Grunert, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung mit Schwerpunkt auf soziale Ungleichheit, politische Sozialisation, außerschulische Bildung. Professions- und Wissenschaftsforschung .

E-Mail: cathleen.grunert@paedagogik.uni-halle.de

Nora Friederike Hoffmann

Dr. Nora Friederike Hoffmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten, Schul- und Bildungsforschung, Jugendforschung, Methodologie und Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung.

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

Alice Junge

Dr.in Alice Junge arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte, auto- und fremdbiografisches Lernen, Reflexion von Forschungsprozessen.

E-Mail: alice.junge@ifs.uni-hannover.de

Felix Keller

Dr. Felix Keller ist Titularprofessor für Soziologie, lehrt und forscht an der Universität St. Gallen. Zuvor arbeitete er an diversen anderen Universitäten, so Zürich, Lausanne, Fribourg, Luzern, EHESS Paris. Zu seinen Schwerpunkten gehören wissenssoziologische Fragen der Darstellung, Vermessung und Erzählung des Sozialen.

E-Mail: felix.keller@unisg.ch

Claudia Kühn

Dr. Claudia Kühn ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Prozessen ästhetisch-kultureller Bildung aus einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungsperspektive. Aktuell widmet sie sich im Forschungsprojekt „Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity“ Fragen zur intergenerationalen Tradierung kultureller Bildung.

E-Mail: claudia.kuehn@uni-bamberg.de

Simon Lenhart

Simon Lenhart, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Politikwissenschaft III Politikfeldanalyse & Umweltpolitik an der Fernuniversität in Hagen. Forschungsschwerpunkte: Europapolitik/EU-Integrationsforschung, Europasoziologie und Politikfeldanalyse.

E-Mail: simon.lenhart@fernuni-hagen.de

Katja Ludwig

Dr. Katja Ludwig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt ‚Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung‘ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik; Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung, Wissenschaftsforschung.

E-Mail: katja.ludwig@paedagogik.uni-halle.de

Dominique Matthes

Dr. Dominique Matthes ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Professionsforschung, u.a. zu ‚Lehrer-Familien‘, Sozialraumforschung im Kontext von Schule, Qualitative und visuelle Methoden der Sozialforschung.

E-Mail: dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Christian Reutlinger

Dr. phil. habil. Christian Reutlinger, Professor für Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit am und Leiter des Instituts für Soziale Arbeit und Räume an der Ostschweizer Fachhochschule. Forschungsschwerpunkte: Sozialgeografien der Kinder und Jugendlichen, Sozialräumliche Sozialpädagogik, offene Kinder- und Jugendarbeit, Communityorientierung in der Sozialen Arbeit.

E-Mail: christian.reutlinger@fhnw.ch

Sophia Richter

Dr. phil. Sophia Richter ist Professorin für Bildungswissenschaften am Institut für Schulentwicklung, Fort- & Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Schwerpunkte: Schul- und Hochschulforschung, Jugend- und Kulturforschung, qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Ethnographische Feldforschung, forschendes Lernen, systemische Theorie, Praxis und Beratung.

E-Mail: sophia.richter@ph-vorarlberg.ac.at

Christina Rosenberger

Christina Rosenberger, MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziale Arbeit und Räume am Department Soziale Arbeit, Ostschweizer Fachhochschule. Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogik, insbesondere das Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe, qualitative Sozialforschung

E-Mail: christina.rosenberger@ost.ch

Annette Scheunpflug

Dr. Annette Scheunpflug ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie widmet sich systematischen Fragen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sowie interkulturell vergleichenden Perspektiven Weltbürgerlicher Erziehung/Globalen Lernens.

E-Mail: annette.scheunpflug@uni-bamberg.de

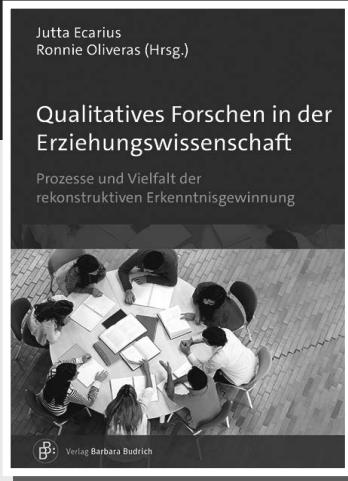
Karolina Siegert

Dr.in Karolina Siegert arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut I der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Forschungsschwerpunkte: Adoleszenz- und Übergangsforschung, soziale Ungleichheiten, Reflexion von Forschungsprozessen.

E-Mail: karolina.siegert@ovgu.de

Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte

- 1-2024
Qualitative empirische Forschung zur Sozialen Arbeit im Kontext von Ideologien der Ungleichwertigkeit und Rechtsextremismus
herausgegeben von Lisa Janotta und Johanna Sigl
- 2-2024
Aktuelle Beiträge zur qualitativen Forschung
- 1-2025
Situationsanalyse: Zu Aktualität und Verwendungsweisen eines Forschungsprogramms
herausgegeben von Ursula Offenberger, Tamara Schwertel und Renate Baumgartner
- 2-2025
Verstrickungen und Verletzbarkeiten – (Macht-)Asymmetrien in Forschungsbeziehungen als Herausforderung im Kontext qualitativer Ungleichheitsforschung
herausgegeben von Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour und Lisa Rosen



Jutta Ecarius, Ronnie Oliveras (Hrsg.)

Qualitatives Forschen in der Erziehungswissen- schaft

**Prozesse und Vielfalt der
rekonstruktiven Erkenntnisgewinnung**

2023 • 206 S. • kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-2561-8 • eISBN 978-3-8474-1708-8

Qualitative Forschung bedeutet die Erhebung und Auswertung nicht-standardisierter Daten, für die unterschiedliche Methoden zur Verfügung stehen. Qualitative Zugänge enthalten einen ausdifferenzierten Forschungsprozess, für den die Auseinandersetzung mit vieldeutigem Forschungsmaterial charakteristisch ist. Die Komplexität des Forschungsprozesses und die Vieldeutigkeit von empirischen Materialien sind Thema des Sammelbandes. Diskutiert werden einerseits der Weg des Forschungsvorganges, der prozesshafte Wandel von Perspektiven und Anschauungen und damit die Konturierung des Forschungsgegenstandes. Andererseits liegt der Fokus auf einem qualitativ begründeten Umgang mit vielältigem Material und der potenziellen Mehrdeutigkeit der Daten. Die leitende Frage dabei ist: Inwiefern kann qualitative Forschung in Gewissheit münden und an welchen Stellen ist eine Offenheit sinnvoll?



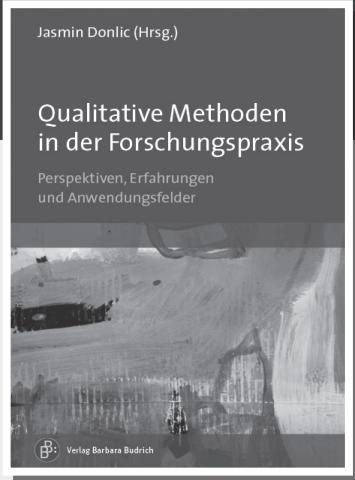
Jessica Gröber, Marc André Kellert,
Dirk Hofäcker (Hrsg.)

Quantitative Daten in bildungswissenschaft- lichen Disziplinen

2023 • 212 S. • kart. • 45,00 € (D) • 46,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2687-5 • eISBN 978-3-8474-1860-3 (Open Access)

In bildungswissenschaftlichen Disziplinen galt die Anwendung quantitativer Forschungsmethoden bislang nicht unbedingt als disziplinärer Standardzugang in der Datensuche, -erhebung und -analyse. Gleichzeitig gewinnt im Zuge besserer Datenverfügbarkeit, u.a. auch infolge zunehmender Digitalisierung, die Arbeit mit quantitativen Daten ebenso wie die individuelle Kompetenz zu ihrer Erhebung und Analyse an Bedeutung. Diese forschungsmethodische „Soft Skill“-Lücke greift dieser Sammelband auf und schließt sie: Die Handreichung des multiprofessionellen Autor:innenteams beleuchtet und diskutiert die Möglichkeiten der Nutzung quantitativer Daten in bildungswissenschaftlichen Disziplinen kritisch und vermittelt hilfreiche Kompetenzen im Bereich des Findens geeigneter (Sekundär-)Daten, der Umsetzung eigener Datenerhebungen, sowie weiterer forschungspraktischer Datenkompetenzen (bspw. Datenschutz).



Jasmin Donlic (Hrsg.)

Qualitative Methoden in der Forschungspraxis

**Perspektiven, Erfahrungen
und Anwendungsfelder**

2023 • 281 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2663-9 • eISBN 978-3-8474-1825-2

Das Buch bietet einen praktischen Einblick in zahlreiche Anwendungsfelder qualitativer Sozialforschung. Die Autor*innen setzen sich mit methodischen und methodologischen Fragen, Debatten und Diskursen auseinander und behalten dabei konkrete Projekte und Forschungsgegenstände im Blick. Der kompakte Überblick über die vielfältigen qualitativen Methoden und ihre jeweilige Einbettung in einen Anwendungszusammenhang machen das Buch zu einem praktischen Ratgeber für die verschiedenen Fachdisziplinen innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften.



Nivedita Prasad (Hrsg.)

Methoden struktureller Veränderung in der Sozialen Arbeit

2023 • 268 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A) • utb M

ISBN 978-3-8252-6046-0 • eISBN 978-3-8385-6046-5

Es wird viel über strukturellen Wandel in der Sozialen Arbeit gesprochen, aber selten über die Umsetzung solcher Veränderungen. Dieses Buch verdeutlicht, dass strukturelle Veränderungen Kern Sozialer Arbeit sind und unternimmt den Versuch, diese Haltung methodisch umzusetzen. Dabei geben bereits in anderen Disziplinen und Arbeitsbereichen erprobte Methoden wichtige Impulse.

Das Buch stellt zunächst strukturellen Wandel als Auftrag Sozialer Arbeit vor und stellt einige Stränge in der Sozialen Arbeit, die sich auch auf strukturellen Wandel fokussieren, dar. Die Autor*innen diskutieren die Frage der Inklusion von Methoden struktureller Veränderung in den Methodendiskurs Sozialer Arbeit. Da Soziale Arbeit historisch und aktuell eine große Nähe zu sozialen Bewegungen hat, befassten sich die Autor*innen mit Methoden, die bislang vorwiegend von sozialen Bewegungen genutzt werden und evaluieren die Übertragbarkeit der Methoden in den Kontext der Sozialen Arbeit. Dabei sind nicht nur Beratung im Zusammenhang von Policy Practice und kooperativen Konfliktanalysen denkbare Ansätze, sondern auch Whistleblowing und Lobbyarbeit können eine Rolle spielen.