

**ZBBS**

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

1/2002

ISSN 1438-8324

# Inhaltsverzeichnis

## **Themenschwerpunkt: Kinder- und Jugendkultur in ethnographischer Perspektive**

Barbara Friebertshäuser/ Heinz-Hermann Krüger/ Ralf Bohnsack	Kinder- und Jugendkultur in ethnographischer Perspektive – Einführung in den Themenschwerpunkt.....	3
Régine Sirota	When the birthday invitation knocks again and again on the door – learning and construction of manners.....	11
Iris Nentwig-Gesemann	Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation.....	41
Jörgen Schulze-Krüdener/ Waldemar Vogelgesang	Feldforschung bei jugendlichen Medien- und Brauchkulturen. Zur Forschungspraxis lebensweltlicher Ethnographie.....	65
Kurt Möller	Qualitative Forschung über Rechtsextremismus bei Jugendlichen – Ansatzpunkte und Erfahrungen.....	93

## **Allgemeiner Teil**

Gesine Foljanty-Jost/ Manuel Metzler	Der kleine Klau und die große Kontrolle: Ladendiebstahlsprävention in einer japanischen Präfektur.....	115
Hartmut Wenzel/ Gudrun Meister	Lehrerbiographien und Lehrerhandeln im Wendeprozess: Probleme des methodischen Zugangs.....	133

---

**Rezensionen**

Georg Breidenstein	Bereichsrezension: Einführungen in die Ethnographie .....	155
Jeanette Böhme	Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch .....	163
Ralf Schmidt	Peter Loos/Burkhard Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung .....	169
<b>Mitteilungen</b>	.....	173
<b>Autorinnen und Autoren</b>	.....	175

Barbara Friebertshäuser, Heinz-Hermann Krüger und  
Ralf Bohnsack

## Kinder- und Jugendkultur in ethnographischer Perspektive – Einführung in den Themenschwerpunkt

Analysen von Kinder- und Jugendkulturen haben Konjunktur und finden meist ein interessiertes Lesepublikum. Insbesondere ethnographische Perspektiven gewähren spezifische, teilweise überraschende Einblicke in fremde Lebenswelten, arbeiten die Selbst- und Weltdeutungen der Erforschten heraus und versprechen, zu einem tiefergehenden Verstehen beizutragen. Zudem sind Darstellungen von Kinder- und Jugendkultur aus ethnographischer Perspektive rar, so dass ein solches Themenheft voraussichtlich die Neugier interessierter Leserinnen und Leser weckt. Gerade Beschreibungen und Analysen von Kinder- und Jugendkulturen können dazu verführen, sofort ins Lesen einzutauchen. Dagegen erscheinen dann Einleitungen mit Überblicks- und Hintergrunddarstellungen oder theoretisch-methodologischen Überlegungen möglicherweise weniger interessant. Vor diesem Hintergrund könnte sich diese Einleitung kurz fassen und lediglich auf die einzelnen Beiträge verweisen. Einigen Themen und Fragen, die ein ethnographischer Zugang zu Kinder- und Jugendkulturen aufwirft, soll an dieser Stelle jedoch nachgegangen werden, um das Terrain ein wenig abzustecken, einige historische Traditionslinien zu zeichnen und bezüglich der theoretischen und methodischen Perspektiven den derzeitigen Stand der Diskussion zu skizzieren. Daran anschließend werden dann die verschiedenen Beiträge dieses Heftes kurz vorgestellt.

Zunächst einige Aspekte zur historischen Verortung dieser Forschungsrichtung. Es stellt sich die Frage, warum sich gegenwärtig das Thema Kinderkultur und Jugendkultur zu einem interessanten Gegenstand der Forschung entwickelt hat. Woher kommt das gegenwärtige Interesse an Kultur und der Zuwachs an Kulturanalysen in allen wissenschaftlichen Disziplinen? Vieles deutet darauf hin, dass die gegenwärtige Konjunktur verbunden ist mit gesellschaftlichen Veränderungen, die mit den Stichworten Individualisierung, Pluralisierung der Gesellschaft und Enttraditionalisierung von Lebensformen charakterisiert werden können (vgl. Beck 1986). Diese Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass sich Menschen in modernen Gesellschaften aus den symbolischen und faktischen Bindungen an Klasse, Schicht oder Familie zunehmend

lösen, so dass neue Freiräume für den Einzelnen und zugleich neue Risiken oder Formen des Leidens an der Realität durch Überforderung entstehen. Wahlmöglichkeiten bei der Gestaltung des eigenen Lebens umfassen auch ästhetische Optionen und drücken sich in Stilbildungen und kulturellen Neuschöpfungen aus (vgl. Eickelpasch 1997, S. 15f.). Kultur erhält in der modernen Gesellschaft einen neuen Stellenwert zur eigenen Stilisierung und dient damit dem Distinktionsgewinn (Liebau 1992). Soziale Gruppen bilden sich nach neuen Prinzipien. Dabei kommt es auf der Ebene kultureller Ausdifferenzierungen aber auch zu neuen Vergemeinschaftungen im Sinne von Gruppen- bzw. Milieubildungen. Diese erschöpfen sich nicht in einer Ästhetisierung des Alltagslebens, sondern bieten dem einzelnen auch neue (kollektiv geteilte) biographisch relevante Orientierungen. Die Arbeiten des französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu untersuchen die Verbindung zwischen gesellschaftlicher Klassenlage und den jeweiligen kulturellen Praxen. Er zeichnet nach, wie die verschiedenen sozialen Klassen jeweils eine eigene Kultur hervorbringen, die in Form von Geschmackspräferenzen und Lebensstilmustern ausgeprägt wird. Diese Kultur erwächst aus ihrer jeweiligen sozialen Lagen und wird über den Habitus reproduziert (vgl. Bourdieu 1983). Kultur umfasst die Summe aller materialisierten und ideellen Lebensäußerungen, sowie die internalisierten Werte, Haltungen und Sinndeutungen, die auch in ihrer historischen Dimension betrachtet werden. Menschen werden in eine Kultur hineingeboren und von ihr geformt, aber sie gehen auch kreativ damit um und produzieren Teilkulturen innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Friebertshäuser 2002). Der Begriff der Kulturanalyse ist in einem „transdisziplinären“ Raum zu verorten (vgl. Bohnsack/ Marotzki 1998, S. 8f.), denn er hat sich jenseits disziplinärer Zuordnungen entwickelt und eröffnet gleichsam ein neues Feld, das disziplinäre Grenzen überschreitet.

Welche theoretischen und methodologischen Überlegungen stehen hinter den ethnographischen Perspektiven auf Kinder- und Jugendkulturen? Das Spezifikum von Kulturanalysen liegt darin, Menschen im Kontext ihrer natürlichen Umgebung zu untersuchen. Menschen werden als Produkt und Schöpfer von Kultur betrachtet, die in ihren „selbstgesponnenen Bedeutungsgeweben“ (Geertz 1983, S. 9) leben und auf der Basis des sozialen Sinns handeln, den die Dinge für sie besitzen. Menschen werden in ihren jeweiligen kulturellen, milieuspezifischen und ökologischen Kontexten aufgesucht, um sie dort zu erfassen, zu beschreiben und zu analysieren und so zum Verstehen zu gelangen. Ethnographische Perspektiven bemühen sich darum, die Sichtweisen und Sinndeutungen innerhalb einer Kultur kennen zu lernen. Daraus resultiert die Fokussierung auf kleinere Untersuchungseinheiten (bspw. eine Kinder- oder Jugendgruppe oder Schulklasse). Dabei kommt der mündlichen Befragung (in Form von Interviews oder dem Aufzeichnen von Gruppendiskussionen) eine zentrale Bedeutung zu. Die Grenzen dieses Zugangs sind jedoch gerade bei Kinder- und Jugendkulturen offensichtlich. Wenn man sich für die kulturellen Praxen des Alltags und ihre ästhetischen Ausdrucksformen interessiert, dann schafft erst die teilnehmende Beobachtung und ethnographische Darstellung einen Forschungszugang zu diesen Dimensionen. Nur so kann es gelingen, auch die sprachlich nicht repräsentierten, nicht bewussten oder kaum verbalisierbaren Elemente des Gruppenlebens und ihres sozialen und kulturellen Alltags einzubeziehen, beispielsweise

Körperinszenierungen der Geschlechter und räumliche Arrangements. Allerdings ist die beobachtete Handlungspraxis der Analyse nur durch die Filter der Beobachtungsprotokolle zugänglich und damit der Selektivität der Forschenden unterworfen (vgl. Bohnsack u.a. 1995, S. 424). Über das ethnographische Schreiben ist deshalb auch eine intensive Diskussion entstanden, die nach den Konstruktionsprinzipien fragt, den Kulturforscher als Schriftsteller enttarnt und in eine Krise der Repräsentation gemündet ist (vgl. Geertz 1993; Clifford 1993; Fuchs/Berg 1993).

Kinder- und Jugendkulturen stehen im Zentrum dieses Heftes, aber worauf verweisen diese Begriffe, welche Annahmen verbinden sich mit ihrem Gebrauch?

Die Rede von „Kinderkulturen“ ist bereits Ausdruck einer spezifischen Sichtweise, die sich erst im vergangenen Jahrzehnt in dieser Weise entwickelt hat. Die Kindheitsforschung folgte zunächst einer anthropologischen Perspektive, die Kinder als noch unfertig und abhängig von Schutz und Hilfe der Erwachsenen betrachtete und einer Generationenperspektive, die darauf fokussierte, dass mit den Kindern die nächste Generation von Erwachsenen heranwächst. Seit den 1960er Jahren zentriert sich die Forschung auf Entwicklungs- und Sozialisationsfragen. Kategorien und Stufen kindlicher Entwicklung entstehen und die Einflüsse der sozialen Umwelt geraten in den Blick. Förderliche Bedingungen für die kindliche Entwicklung werden erforscht. Klassische Studien zur Lebenswelt von Kindern werden erst Ende der 1970er Jahre wieder entdeckt und inspirieren neuere Studien.<sup>1</sup> In den 1980er Jahren entdeckt man eine Reihe von Forschungslücken in der Kindheitsforschung. In den 1990er Jahren wird die These formuliert, Kindheit sei ebenso wie die Jugend von Individualisierungstendenzen betroffen. Die Forschung beginnt sich für das soziale Leben, das Freizeitverhalten, die Einstellungen, Ansichten und Weltansichten von Kindern zu interessieren. So entsteht ein neues Paradigma. Eine vom sozialen Konstruktivismus beeinflusste Richtung formuliert zudem eine Kritik am Adultismus bisheriger Forschungsansätze. Kritisiert wird ein erwachsenenzentrierter Blickwinkel auf Kindheit, der auf der Basis von Theorien von Erwachsenen mit Zuschreibungen von Merkmalen von Kindheit operiere, Kinder als unreif und unfertig betrachte und mit dieser Fokussierung auf eine Entwicklungsperspektive eine Konstruktion von Kindheit vornehme, die diese Phase nur als Durchgangsstadium zur eigentlich wichtigen Erwachsenenwelt thematisiere und damit die Machtverhältnisse zwischen den Generationen zementiere (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996, S. 12f.). Stattdessen sollen Kinder als Akteure und Konstrukteure von Wirklichkeit betrachtet werden. Auf diese Weise wird die Kultur der Kinder interessant, ihre alltagskulturelle Praxis und ihre Interessen rücken in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Nun gilt es zu verstehen, wie Kinder miteinander agieren, wie sie die Welt erleben und interpretieren, was sie selbst denken und wie sie handeln. Damit ist der Boden für neue forschende Zugänge zu Kindern bereitet, man beginnt die Kinder für Autoritäten in eigener Sache zu halten (vgl. Zinnecker 1996; Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996). Inzwischen widmen sich ethnographische Ansätze der Welt der Kinderkulturen, die es nun zu begreifen gilt, und biographische Ansätze kommen auch in der Kindheitsforschung zum Einsatz (vgl. Zeiher/Zeiher 1994; Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998; Behnken/Zinnecker 2001).

„Kinderkultur“ umfasst als Begriff verschiedene Bedeutungen. In Abgrenzung von jenen Forschungen, die sich mit einer „Kultur für Kinder“ (im Sinne von Einrichtungen für Kinder, Kinderliteratur, Spielsachen etc.) befassen, wird damit die von Kindern selbst geschaffene Kultur bezeichnet. Dazu gehören kulturelle Praxisformen, Beziehungsstrukturen, Problemlösungen, Rituale, Tabus, aber auch Ängste, Sehnsüchte und der von ihnen geschaffene Lebenssinn, bspw. der Kinderglaube (vgl. Honig 1996, S. 17). Durch Interviews, teilnehmende Beobachtungen und andere Erhebungsverfahren wie narrative Landkarten (vgl. Lutz/Behnken/Zinnecker 1997) soll erschlossen werden, wie Kinder die Welt erleben, sich Räume aneignen und Erfahrungen verarbeiten. Die ethnographisch orientierte Kindheitsforschung sucht, „die Alltagspraxis von Kindern möglichst authentisch und unbeeinflusst durch Erwachsene zur Sprache zu bringen“ und „die Perspektive von Kindern zur Geltung zu bringen“ (Honig/Leu/Nissen 1996, S. 18). Insbesondere die subjekt- bzw. lebensweltorientierte Kindheitsforschung widmet sich dem Alltag und der Kultur der Kinder. Sie fokussiert auf das Kind-Sein im Hier und Jetzt und setzt sich mit den Perspektiven der Kinder selbst auseinander. Ethnographische Perspektiven auf Kinderkulturen wählen meist kleinschnittige Fallstudien als Forschungszugang. So soll ein differenzierteres Bild von Kindern gezeichnet werden, das auch in der Lage ist, die Welt des einzelnen Kindes und die Kinderkultur aus der Perspektive der Akteure zu erfassen sowie regionale Spezifika zu berücksichtigen. Um das neue Paradigma der Kindheitsforschung – die Kinder als Akteure und Konstrukteure von sozialer Wirklichkeit betrachtet – forschend umzusetzen, gewinnt die ethnographische Feldforschung an Bedeutung. „Die Erfahrung des Kindes kann man, ähnlich wie bestimmte kulturelle Übergangsphänomene, als synkretistisch bezeichnen, da das Kind in seinen Introjektionen und Projektionen sowie in seinem mimetischen Nachtun und Mit-tun von vornherein an den Wünschen und Vorstellungen Anderer partizipiert und in eine Welt der Symbole hineingeboren wird, bevor es sich auf sich selbst besinnt und von Anderen Abstand nimmt“ (Waldenfels 1997, S. 69). Dieser letzte Gedanke verweist darauf, dass der alleinige Fokus auf die Kultur der Gleichaltrigen möglicherweise zu kurz greift, um Kindheit in all ihren Dimensionen zu erfassen. Die Welt der Kinder ist zugleich mit der Erwachsenenwelt in vielfältiger Weise verbunden. Kinder lernen nicht nur von den Gleichaltrigen, sondern auch von den Erwachsenen und nicht zuletzt auch von den Pädagoginnen und Pädagogen, die zum einen eine Kultur für Kinder geschaffen haben und ständig neu produzieren und zum anderen auch als personale Vorbilder für die Kinder präsent sind. Zinnecker kritisiert am Forschungsdesign einiger ethnographischer Studien ihre „antipädagogische Grundposition“, so bleiben innerhalb einer pädagogisierten Umwelt die räumlich anwesenden und mit den Kindern interagierenden Pädagoginnen und Pädagogen kunstvoll aus dem Fokus der Forschung ausgeklammert (vgl. Zinnecker 1996, S. 48). Um diese Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und den von ihnen betreuten Kindern wieder stärker in den Blick zu bekommen, aber auch die Einrichtungen für Kinder und die Bildungsinstitutionen als räumliche und soziale Arrangements zu untersuchen, ergeben sich vielfältige neue Forschungsfragen und Forschungsaufgaben für eine in diesem Sinne erweiterte ethnographische Kindheitsforschung.

Für eine ethnographisch orientierte Jugendkulturforschung treffen eine ganze Reihe der gerade genannten Charakteristika ethnographischer Perspektiven auf Kinderkulturen ebenso zu und sollen deshalb an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Das Jugendalter ist die Zeit der peer-groups, in diesem Lebensabschnitt neigen Jugendliche dazu, sich von den Erwachsenen zu separieren und in Gleichaltrigengruppen zu organisieren. Vielfältige Jugendkulturen und unterschiedliche Stile der Selbstpräsentation sind ein charakteristischer Ausdruck dieser Entwicklung und hier leuchtet die Verwendung des Kulturbegriffs unmittelbar ein und benötigt weniger Begründung als bei der Kinderkultur. Die Jugend gilt als Kulturerneuerer und insofern liegen Analysen von Jugendkulturen nahe. Für Baacke trägt der Begriff „Jugendkulturen“ sowohl der Pluralität, Internationalisierung und Medialisierung der jugendlichen Kultur Rechnung (Baacke 1987, S. 95). Eine ethnographisch orientierte Forschung widmete sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Erforschung von Phänomenen des Jugendalters und hat sich enorm ausgeweitet (vgl. Krüger 1988; Krüger/Grunert 2002). Um die spezifischen Lebenswelten und kulturellen Praxen von Jugendlichen forschend zu erkunden, sind methodische Instrumente notwendig, die gerade diesem Forschungsgegenstand angemessen sind. Ethnographische Perspektiven stehen für einen Forschungszugang, der sich darum bemüht, das Innenleben von Jugendkulturen, ihre Rituale und Selbstdeutungen, ihre kulturellen Praxen und ihre Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erschließen. Auch die biographische Lage von Jugendlichen und die Bedeutung, die der Gruppe der Gleichaltrigen in ihrem Alltag zukommt, lässt sich auf diesem Weg ermitteln. Die Frauen- und Geschlechterforschung weist darauf hin, dass Mädchen und Jungen in geschlechtsspezifisch geprägten Gleichaltrigen-Kulturen heranwachsen und dabei unterschiedliche kulturelle Praxen entwickeln und sich zugleich als Konstrukteure des Geschlechts betätigen (vgl. Lemmermöhle u.a. 2000 sowie Breitenbach 2000). Kulturanalysen gewinnen in modernen Gesellschaften auch durch die weltweiten Wanderbewegungen von Menschen an Bedeutung, Migration und Globalisierung rücken die Probleme von Kulturkontakt, Kulturkonflikte und Aspekte der interkulturellen Kommunikation in den Fokus der Aufmerksamkeit.<sup>2</sup>

Eine Fülle von Studien dokumentiert das Interesse an Kinder- und Jugendkulturen, an dieser Stelle würde es den Rahmen sprengen, hier einen Überblick geben zu wollen, stattdessen sei auf einige Publikationen verwiesen, die den Forschungsstand dokumentieren und bilanzieren (Zinnecker 1995; Behnken/Zinnecker 2001; Krüger/Grunert 2002; Friebertshäuser 2002).

Dieses Heft präsentiert nun eine Reihe von interessanten ethnographischen Perspektiven auf Kinder- und Jugendkulturen.

Eingeleitet wird der Thementeil mit einem Beitrag der französischen Ethnologin *Régine Sirota*, die die Bedeutung des Kindergeburtstages als modernes Ritual im Alltagsleben von Kindern in Frankreich analysiert. Ausgehend von einer kindheitstheoretischen Position, die Kinder als Produzenten und Produkt im Prozess der Konstruktion von Ritualen betrachtet, werden nicht nur die verschiedenen Symboliken von Einladungskarten zu Kindergeburtstagen dechiffriert. Vielmehr wird von ihr auch die Frage diskutiert, was die Einladung zu Geburtstagsfeiern für die Konstituierung von sozialen Netzwerken zwischen Kindern bedeutet.

*Iris Nentwig-Gesemann* berichtet in ihrem Artikel von einem Forschungsprojekt, das an empirischem Material überprüft, inwieweit sich die Methode der Gruppendiskussion zur Erhebung und Analyse der Diskursorganisation und Spielpraxis von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter eignet. Auf der Basis der Ergebnisse von insgesamt elf Gruppendiskussionen mit Kindern im Alter zwischen vier und elf Jahren werden erste Befunde zum Diskursverlauf in Kindergesprächen sowie zum spielerischen Umgang von Kindern mit Pokémon-Karten vorgestellt.

Während die ersten beiden Artikel in dem Thementeil dieses Heftes sich mit verschiedenen Aspekten der kulturellen Praxis von Kindern beschäftigen, setzen sich die beiden folgenden mit den verschiedenen Facetten heutiger Jugendkulturen auseinander. *Jörgen Schulze-Krüdener* und *Waldemar Vogelgesang* zeigen auf, in welchen konzeptionellen Schritten und mit welchen Zugangs-, Erhebungs- und Interpretationsverfahren die ethnographische Feldforschung Jugendkulturen und deren Lebensweise in den Blick nimmt. Dabei werden zwei Kontrastbeispiele jugendkultureller Praxis genauer untersucht und vorgestellt, die jugendkulturelle Szene der Grufties sowie der bei Jugendlichen in ländlichen Regionen auch gegenwärtig noch immer beliebte Brauch des Ausrufens einer Lebenspartnerschaft.

*Kurt Möller* zieht in seinem Beitrag nicht nur eine Bilanz zu methodischen Zugängen und bisherigen Erträgen der qualitativen Forschung zum Rechtsextrémismus bei Jugendlichen. Vielmehr berichtet er auch von den Ergebnissen einer biographischen Längsschnittstudie, die sich mit der Gewaltakzeptanzentwicklung und der Herausbildung rechter Orientierungen bei Heranwachsenden im frühen Jugendalter beschäftigt hat.

## Anmerkungen

- 1 Martha Muchow beispielsweise entwickelte bereits in den 1920er Jahren eine ethnographisch orientierte Kindheitsforschung und führte zahlreiche Studien durch. Ihre 1935 in Hamburg erschienene Studie: „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ wurde von Jürgen Zinnecker wiederentdeckt und 1978 als Reprint publiziert, inzwischen wurde dieser Klassiker neu aufgelegt (vgl. Muchow/Muchow 1998).
- 2 Studien über Migrantenjugendliche sind ein interessantes Feld für ethnographische Analysen (vgl. beispielsweise: Schiffauer 1983; Tertilt 1996; Nohl 1996; Bohnsack/Nohl 2001).

## Literatur

- Baacke, D.: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim/München 1987
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986
- Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B.: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen 1995

- Bohnsack, R./Marotzki, W.: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 7-18
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.: Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2 (2001), Heft 1, S. 15-36
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1983 (Paris 1979)
- Breidenstein, G./Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998
- Breitenbach, E.: Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen 2000
- Clifford, J.: Über ethnographische Autorität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. 1993, S.109-157
- Eickelpasch, R.: ‚Kultur‘ statt ‚Gesellschaft‘? Zur kulturtheoretischen Wende in den Sozialwissenschaften. In: Rademacher, C./Schweppenhäuser, G. (Hrsg.): Postmoderne Kultur? Soziologische und Philosophische Perspektiven. Opladen 1997, S. 10-21
- Friebertshäuser, B.: Fremde Lebenswelten verstehen – Ethnographische Feldforschung und Kulturanalysen in der Erziehungswissenschaft. (Habilitationsschrift) Weinheim/München 2002 (*Publikation in Vorbereitung*)
- Fuchs, M./Berg, E.: Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. 1993, S. 11-108
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1983
- Geertz, C.: Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller. Frankfurt a.M. 1993 (USA 1988)
- Honig, M.-S.: Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), H. 1, S. 9-25
- Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996
- Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München 1995
- Krüger, H.-H. (Hrsg.): Geschichte und Perspektiven der Jugendforschung – historische Entwicklungslinien und Bezugspunkte für eine theoretische und methodische Neuorientierung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1988, S. 13-26
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002
- Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000
- Liebau, E.: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim/München 1992
- Lutz, M./Behnken, I./Zinnecker, J.: Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 414-435
- Muchow, M./Muchow, H. H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. Weinheim/München 1998 (zuerst Hamburg 1935, Reprint Bensheim 1978)

- 
- Nohl, A.-M.: Jugend in der Migration – Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse. Baltmannsweiler 1996
- Schiffauer, W.: Die Gewalt der Ehre – Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt a.M. 1983
- Tertilt, H.: Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt a.M. 1996
- Waldenfels, B.: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a.M. 1997
- Zeher, H./Zeher, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/München 1994
- Zeher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München 1996
- Zinnecker, J.: Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.): Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim/München 1995, S. 21-38
- Zinnecker, J.: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, S. u.a. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996, S. 31-54

Régine Sirota

## When the birthday invitation knocks again and again on the door – learning and construction of manners

### **Abstract**

Birthday invitations, brought home triumphantly after school throughout the year, have recently become an everyday feature in the cultural and social world of the child. Through them, we can perceive a change in the place of the child in contemporary France. Birthday ritual can be considered as a symbol of the transformation of the position of children and of changes in the modes of socialization and sociability. Within the framework of a contribution to the emergence of a sociology of childhood, this article starts an attempt to define and to identify the place of the child as a social actor in this process. Thereby, the child can be considered as a product and as a producer of the ritual.

### **Zusammenfassung**

Einladungskarten zu Geburtstagsfeiern, die während des ganzen Jahres triumphierend nach der Schule mit nach Hause gebracht werden, sind zu einem alltäglichen Charakteristikum in der kulturellen und sozialen Welt der Kinder geworden. An ihnen lässt sich ein Wandel der Stellung des Kindes in Frankreich erkennen. Geburtstagsrituale können als ein Symbol der Transformation der Stellung von Kindern und als Wandel der Art und Weise von Sozialisation und Sozialität betrachtet werden. Der Artikel versteht sich als Beitrag zur Begründung einer Soziologie der Kindheit und versucht, den Ort des Kindes als sozialen Akteur in diesem Prozess zu identifizieren und zu bestimmen, wobei Kinder als Produzenten und Produkt im Prozess der Konstruktion von Ritualen betrachtet werden.

I invite you to my birthday party next Saturday...

Salim invites you to a party to celebrate his birthday...

Come and celebrate my 10<sup>th</sup> birthday! From Thor and Odin, only Vikings admitted! But fancy dress isn't compulsory...

Hello, I invite you to my birthday. We're going to have fun and really amuse ourselves! Come dressed as an alien...

Birthday invitations, brought home triumphantly after school throughout the year, have recently become an everyday feature in the cultural and social world of the child. Through them, we can perceive a change in the place of the child in contemporary France that I would like to examine from the dual perspective of the evolution of the social object and the evolution of its scientific construction.<sup>1</sup>

Birthday ritual can be considered as a symbol of the transformation of the position of children and of changes in the modes of socialization and sociability. In fact, the birthday is the re-emergence of a traditional ritual. It may be considered as a profane ritual that displays and represents the forms of socialization of contemporary childhood and, secondly, the construction of individuality in modern times. Within the framework of a contribution to the emergence of a sociology of childhood, we shall attempt to define and identify the place of the child as a social actor in this process.

## 1. Birthday and childhood

### 1.1 The different phases in the research

This ethnographic research pursued over several years is an „in-depth“ ethnographic study, which allows me to enter into the private life<sup>2</sup> of the family and of the children themselves. The reason is because I take the dual position of a researcher and of a mother in this research. It is thanks to invitations received by my own children that I have been able to enter into private family life, where I have gathered observations, photographic or video documents, and interviews for my research.

Over the past twenty years, the ritual of the birthday has acquired three distinct forms in France: the birthday celebrated within the family, the birthday celebrated with friends, the birthday celebrated at school (see Sirota 1998a). This means that the ritual is celebrated in three agencies of socialization: in the family, with the peer group, and at school. Each of these agencies of socialization – which simultaneously communicate with the others and adopt specific forms, but which all share the celebration of individuality and membership of a social group – contribute to the socialization process.

Two figures should give an idea of the scale of this phenomenon in France: first, nine of ten children receive a present for their birthday according to surveys carried out by the French National Institute of Statistics (Herpin/Verger 1996, p. 1). And second, children during their childhood – i.e. between the ages of one and twelve – attend on average approximately one hundred birthdays celebrated with their friends and a dozen family birthdays (or more in the case of families, whose parents have divorced and remarried) without mentioning birthdays celebrated in the kindergarten or at school for the entire class, which represents approximately 125 birthdays (see Sirota 1998c). All these birthdays appreciate the strength and the importance of this ritual. An individual celebrates few contemporary rituals with such frequency and such repetition during primary socialization.

This is why I have carried out this research in several stages:

- Firstly, I examined the creation of the ritual by focusing first of all on the enunciation, the description and the formalization of „the rules de savoir-vivre“, which determine the organization of the birthday and justify our description as a ritualised repetitive sequence. Thus, it is possible to identify a certain number of rules (see Sirota 2001), which is governed by: the invitation rule, the gift rule, the return-gift rule, the decoration rule, the cake rule and the candles rule, the pig out rule, the sweet memories rule etc.
- Secondly, I focused on what is the stake in this ritual, which I first described as an apprenticeship of manners and its transmission (following Elias' (1973) use of the word), and as a construction of the social link through the gift mechanism around the exchange of presents and invitations. Thus, we can consider the birthday as a contemporary „childhood potlatch“, using the classical analysis of Marcel Mauss (see Sirota 1998c).
- Thirdly, I studied the origin of the rules, which highlighted this event. Where do they come from? How are they transmitted? How are they circulated? To answer these questions, I took an extremely wide range of materials obtained from the observation of and by my obsession with the subject, and which led to the accumulation of extensive field notes. Thus, it is possible to show that the birthday is located at the centre of a „configuration“<sup>3</sup> of a series of spheres of influence, which create a sort of handbook of contemporary civility through contemporary forms such as advertising, the media (see Sirota 1999) etc.
- Fourthly, the current research focused on the specific place of childhood in the construction of this contemporary ritual. This coincides with a theoretical examination which is not merely personal but which goes across the construction of the field of sociology of childhood.

## 1.2 The child as product and producer

Most English speaking and French authors of the field seem to concur to a point of theory formulated as an assertion or postulate: „If we consider childhood as a social construction, we cannot simply consider the child as an object, we must also consider him as an actor“.<sup>4</sup> The effect of this proposal is to create a paradigmatical break. In other words, we must revise the classical position established by Durkheim, which has long determined the dominant sociological position – in French sociology, at least – by focusing principally on the analysis of the socialization process through the analysis of institution's functioning, and exclusively virtually, i.e. the socialization structures destined to give birth to the „social being“. Attention has only gradually been focused on the role of the actors, but for a long time neglecting the pupil or child as a fully-fledged social actor. What happens when we consider the child not merely as a „future being“ but as an „actual being“? But is this not merely a shift from one romantic representation to another? David Buckingham (1999; 2000) put it in his work of media and children, the description from total incompetence to total competence. In fact, the question is not as simple as it appears. Why should the child occupy a specific position as a social

actor? Considering him as a fully-fledged social actor does not necessarily mean he is given full autonomy, outside all sociological contexts and all theoretical foundations. This is why a certain number of sociologists, including James and Prout (1990), in their definition of the new paradigm of a sociology of childhood proceed cautiously when they assert that childhood is a social construct, where the child should be considered simultaneously as both product and producer. I shall start from this theoretical position.

### 1.3 The place of the child in the construction and the shaping of a ritual

To analyse the hypothesis of a child as both product and producer, I based my approach:

- On an „interactionist“ framework, where I assume that in the birthday situation the ritual is constructed, defined and re-defined (in all the sequences forming the elaboration of the birthday, from its initial preparation to the celebration of the ritual without forgetting its transformation into a memory).
- Seeing the definition of socialization as a reciprocal process, where the „*métier d'enfant*“<sup>5</sup> and the „*métier de parent*“ are developed parallel and in interaction with one another. The parenthood is considered as a continuous socialization process here.
- On a dual hypothesis, defining the role of the birthday as a „traditional“ ritual<sup>1</sup>, which is transmitted vertically between the generations, and as a „contemporary“ ritual (see Segalen 1998) transmitted horizontally through the peer group comprised of the children or of the adults and parents.
- Where each of the social actors involved, is located at the intersection of spheres of influence of a mass-media, commercial, cultural, or school-based nature.
- In a market society providing the objects required for the organization of a contemporary childhood potlatch, because the party can be considered as a modern form of the forging of the social link through the fundamental mechanism represented by the gift.

If we consider the birthday from this dual point of view, which sees the child both as product and as producer within the framework of a ritual that develops a socializing process and the social link, then we are faced with the opposition between and in combination of certain mechanisms, which should be both highlighted and explained.

We have to consider on one hand a traditional ritual transmitted to the child as a „product“ via vertical transmission, within the framework of traditional education, based on imposition, reproducing behavioural patterns and values

and, on the other hand, the making of a contemporary ritual by the child as a „producer“,  
via horizontal transmission,  
within the framework of the spread and extension, of new forms of sociability,  
based on different relationships of authority,  
produced through negotiation,  
within the context of a consumer society,  
founded on social dynamics and innovative behaviour,  
that offers material modes of manufacture,  
spreading symbolic codes,  
that themselves speed up changes in civility.

I shall take a few examples from one of the first phases and initial rules of the birthday celebrated with friends: the birthday invitation.

## 2. Symbolism of the invitation card

### 2.1 Traditional code, fashion code, market code

Let us start with the rule governing the invitation: a few days ago, a card was sent to announce the organization of the birthday party and to inform the fortunate guest, that he or she is invited to attend. Within the framework of traditional civility, it could be pointed out that this highly stylised – if not formal – way of proceeding is usually reserved for the major events in the life cycle: births, marriages, and death. It is associated with a certain pomp determining the manner, in which the host presents him-/herself and the nature of the event. The written invitation forms a part of the transmission and the teaching of „good manners“, which demand respect for social decorum along with a certain improvisation within these limits because these rules, first of all, belong to tradition and customs, common practice and a social heritage; they belong to a social presentation, a theatrical setting, which – based on a „morality of trivia“ – provides a social grammar giving expression to the place and the form of the birthday ritual.

Thus, the use of this invitation card will teach the method for using the domestic script, and it will transmit from one generation to the next. Thereby, the social codes are governing the presentation of oneself. Thanks to these „domestic scripts“, an initiation to „*all the usages of written communication imposed by our private life and social existence as members of a family and a network of friends and acquaintances*“ (Albert 1993, p. 37) is introduced into the child’s socialization process. The birthday invitation both reveals and embodies in the public sphere, an event originally from private life.

These birthday invitations exist in a wide variety of forms from the commercially standardized invitations to the most sophisticated cards created at home.

„Writing also involves being familiar with the art of organizing the appropriate words on the page. ... The choice of the paper, choice of the words, the layout, style of writing, but also the art of receiving and replying, everything was governed by etiquette“ (Grassi 1995, p. 47) explain the historians of courtesy and savoir-vivre. This etiquette seems far from being lost if we consider the care and attention of some invitations.

The aim is to teach – and consequently, to learn – how to draft a message containing all the required practical details: name, address, times, etc., but also to present the forthcoming party. This is by no means self-evident, even if the epistolary style, when writing birthday invitations, seems to have acquired a stable form as clearly expressed in correspondence handbooks:

„You are familiar with the subject of the letter you are about to write, you have studied it in great detail and you know the order in which you should present your ideas. So far so good. You feel that all you have to do is to take your pen and the words will flow freely onto the page. But then, suddenly, you're faced with a multitude of problems: what sort of paper should you use, what title should you give to the invitation, how should you address your guests, how much space should you leave under the title, and the first line... the salutation, the formal close, how should you conclude the letter... A host of important questions that merit your attention considering that, ultimately, it is in these details that lies the ceremonial of letter-writing“ (Bescherelle 1858, p. 102).

Thus, we can distinguish different types of birthday invitation cards, and different degrees of sophistication:

- *Standard invitations* bought in a shop or at a kiosk specialized in children's birthday tea parties or, in the greeting card section of shops, invitation card sold individually, or more frequently, in packets of 5 to 10, which naturally pre-suppose a collective invitation for birthdays or a children's tea party. The first page includes an illustration generally of a festive nature, including favourite childhood themes or more fashionable subjects, or representing the tea party and its activities. The illustration must be playful and light-hearted, and suggest that a merry time for all is in preparation. The inside includes all the necessary headings: address of the host, times, reason for the invitation, and frequently a RSVP. The host merely needs to fill out the different sections (see Invitation No. 1 Laura).
- *Homemade invitations* include the same information because this consists of a veritable social code, but the information is then presented in a less. A wide range of distinctive<sup>7</sup> strategies emerges from the aesthetic exercise, which will be shared and negotiated by parents and children in the intimacy of the home. For certain families, buying invitation cards is out of the question in the name of home economics and moral values, which implies a virtual professionalism of the mother's role as an educator, considering these are chiefly the mothers, who assume responsibility for this training. Individualization and social code come on the stage, in an orgy of imagination and a host of forms, which emphasize the importance granted to these occasions by the families. A host of technological resources will be used, including photocopies and computers (see Invitations No. 2 and 6), in addition to

drawings, cut-outs, paper of different weight, texture and colour, from the most rudimentary to the most elaborated one (see Invitations No. 2 and 3). Highly original materials are used: balloons, record sleeves, lasagne etc.

No. 1 Standard invitation card, Laura (Author's collection)

The exceptional nature of the day and the personalization of the invitation are expressed through the codes shared or negotiated between the parents and the children related to the presentation of self, the presentation of a social identity, the representation of childhood, and the production of social events. We can decipher the stakes at play in the making of this invitation card:

No. 2 The laborious making, Théophile (Author's collection)

## 2.2 „The laborious making“

It is not so easy to animate a child for producing a set of a dozen of homemade invitations; some are more or less elaborate, or more or less successfully or badly achieved. Théophile's one (see Invitation No. 2) is a good example of the ambition and the difficulties of the process. The invitation of the party is made by himself and partly made by his mother in a mix of drawing and printing. We can imagine the social work, taking place in the domestic arena to transmit the social habits implicit to the constitution of the habitus. The drawing of a „Zombie“ has to convince the guest of the fact that they are really going to „s'éclater“, which means having fun and sharing a nice moment together (in the slang used by the kids). The theme of the birthday is science fiction. The formula is still using the two codes, the one of the peer group and the one of the parents.

## 2.3 „La petite fille modèle“ or the incorporation of good manners

Here, valorisation of the social competence of each gender is well exposed, in the perfect mastering of handicraft by the young Chloé (see Invitation No. 3). Sense of the aesthetic codes, care, grace and beauty are brought into play. „A good workman is known by his chips“ says the proverb. Chloé shows already the perfect competence in domestic scripts expected from a nice little girl, a good pupil, and a future bride and a future good housekeeper. Domestic scripts are the principal tools of the construction of the feminine relation to intimacy.

## 2.4 „In search of originality or distinction“

Vincent's mother asked a painter, friend of the family, to draw an invitation with the theme of the birthday party „Painting“ (see Invitation No. 4). Between naive paintings and professional advertisement, the original drawing will be reproduced in colour and send to each guest. The search of originality is also quite evident in Victor's invitation engraved on a „lasagne“, but the purpose is more the individualization of the child than the strategy of social distinction. Smallest of a family of four, he terribly wants to appear on his own, so the suggestion was made by his mother to signify that he was inviting for a spaghetti party.

But if the „Sprezzatura“ is not innate in the family, the required originality can be learned by books. By example, a chain of retail shop called the „Fnac junior“ (specialized in toys and books for children) edited a practical guide for birthday parties (see Document No. 1).<sup>8</sup> The guide contains five items: invitations cards, decoration, animations, goûter (snack), and presents. The chapter of invitations cards starts with the introduction: *„The birthday of your kid is also a little bit your feast, and you want your family and your friends to be there. Your invitation cards will announce the atmosphere: be original, and surprise already your guests, by a previous first performance!“*

Seven suggestions are proposed following: a balloon card, a photo-puzzle, a bottle to the sea, a pea-shooter card, a footprint card, a glutton card, a sweet card. The making of each one is precisely explained, and illustrated. They need simple materials, and the trick of the trade is explained by getting every one able to realize the first requisite for a successful birthday party. *„Birthday of your kid, what an event! It is an important date, for him and for you, and it's a good occasion to meet the family and the friends! To help you to transform this small feast in a magical moment, we have gathered funny and simples ideas“:*

*The balloon card. Materials: a set of balloons of light colours, some indelible dark markers. Blow a balloon, and write your message on it. Wait until the ink is dried, let the air out of the balloon. Send it as it is in an envelope.*

*The photo puzzle. Materials: a set of your kid's photos, some indelible dark markers. Write on the backside of the photograph your message. Wait until the ink is dried, then cut it up in four or five pieces, which you slip into an envelope.*

All practical books about birthday parties begin with similar chapters; this handcraft „bricolage“ reflects the weight of individualization and presentation of the self in the modern realisation of the self.

## 2.5 „Expression of the culture of the peer group“

The social identity of the child is signified by the appropriate social codes, especially the age. Those codes are the result of a negotiation between parents and children. As the children grow up, they have to reflect more and more precisely the culture of the peer-group. To the symbolic, and quite a temporal codes reflecting the child's world, as toys, clowns etc., succeed more particular figures.

Pierre's invitation is a pastiche of Harry Potter (see Invitation No. 5). The invitation to the inauguration of the first French Poudlard College, the „Collège Blanchlard“, is using all the characters and the styles of the book and deals with the connivance and the complicity in a shared culture of the peer group. The fourth volume *„Harry Potter and the Goblet of fire“* of J. K. Rowling has just been published in France, and all the ten years old boys invited by Pierre just spent all the last weeks reading and chatting about.<sup>9</sup>

The gradual emergence of codes specific to pre-adolescence signifies the child's conquest of his autonomy. So is to consider Alba's invitation made by a set of plastic CD boxes, which she bought empty, and then created the paper sleeve by her own. Here the social codes of adolescence are used to express the theme of the birthday party, to convey that it is not a children's tea party, but rather a teenage rave-up. Invitations to parties of this kind are frequently characterized by the technique of borrowing the childhood code, diverting it, and translating it into the language of the adolescent. Thereby, clearly is shown that the celebration will be organized around the theme of music or dancing. The sound-engineer in this case is the older brother. The parents' presence is unwelcome in this context although their eviction is not clear; it's the siblings or the baby-sitters, who act as a go-between, frequently. But the invitation includes the same practical indications and shows the mastery of the code while both originality and social integration are revealed in this invitation.



## 2.6 The efficacy of the „industrialized privacy“

Dimitri and Florence used the family computer to make their invitation. That is the reason why their invitations look similar (see Invitation No. 6). They used a set of possibilities, preinstalled and offered by IBM for Birthday cards. They chose their preferred drawings accordingly to their taste and the theme of their own birthday party, and reproduced them at home with the domestic printer.

No. 6 The efficacy of the „industrialized privacy“, Dimitri (Author's collection)

The production of these domestic scripts, in the intimacy of their sweet home seems to depend largely on the industrialized tool they used, and on its influence. But why do they use such a traditional form of invitation? If the vehicle is quite traditional, the content is much less so.

### 3. New Norms of Sociability

#### 3.1 „I invite you to my birthday party“

Here, the child appears no longer as a product but as a producer because in fact, the invitation card becomes a means of following and accompanying changes in the status of the child on a practical level. One common feature to all these invitations is, that the child is the master of the ceremonies, and demonstrating a reversal of the general tenets of „savoir-vivre“. The child is no longer an incapable minor for he invites in person. „I invite you to my birthday party“ is the basic formula, which may possibly be expressed in the third person: „*Vincent invites you*“. The use of the familiar „tu“<sup>10</sup> („*Je t'invite...*“) enounces Vincent's entire circles of sociability.

This display of an omnipotent „I“ is a symbol of the place – not only of the child but also of the individual in our society, in a transformation of the relation between „us“ and „I“. <sup>11</sup> The play between the „I“ and the „You“ shows the place of the relation by election in the constitution of the social link, in the early stage of the process of socialization. Social belongings are no more shown in that announcement; family names have disappeared, and indications of social places are non-existent.<sup>12</sup>

The explicit announcement of the birthday implies that everyone understands the code, which is „to come (an essential point) with a present“. The „My“ birthday also emphasizes the fact that the person, who invites, will be the centre of attention and the master of ceremonies. But this moment of exception is limited in time; the invitation specifies that the party will last from 3 to 6 o'clock pm, which implies that the party will come to an end at that time.

The invitation is addressed to quite a large network. Children are becoming masters of their network of sociability increasingly early because birthdays are celebrated with friends from the age of two or three. At a very young age, children are invited to the party that the parents do not know. How can you send an invitation when you know neither the surname nor the address of the guest? Anyway, the envelope, which inevitably contains the invitation, is only addressed with the first name of the guest (except when two children share the same name). As a consequence, in part of the greater numbers of women, who are going out to work, and of a change in our attitude towards education<sup>13</sup>, children in France are kept in collective structures from a very young age. These collective structures put children in contact with the others without the direct intervention of their parents. This is true, a long time before the school enrolment at six, whether in the kindergarten, day nursery or family crèches, followed by the playing school or infant school.<sup>14</sup> In these socialization areas devoted to extremely young children, birthdays are always celebrated virtually as a symbol of the individual attention paid to the child. In this way, the ritual leaves the family circle very early on where, historically, it was traditionally celebrated, to be organized in a collective structure placing the child at the heart of its peer group.

### 3.2 Negotiating the list of guests: dependence and autonomy

As a criterion of the self-fulfilment of modern childhood a successful socialization supposes being able to invite a certain number of children. This is why the children of the parents' friends or young cousins are invited to the first few birthdays before, gradually, the guest list includes the child's own social network. Then, the guest list rapidly becomes a subject of subtle negotiations. Victor, for example, invites fourteen children for his 10<sup>th</sup> birthdays. It rapidly emerges that a certain number of guests are unable to accept the invitation, and that only eight remain. „*This would be depressing*“ so a second circle of children is invited.

This family seems to think that a minimum number is necessary to ensure the festive nature of the birthday party. Then, veritable bargaining takes place between the mothers, so that the birthday parties are not held on the same days and all the children can attend or can receive all their guests, conversely. „*Don't let the idea of welcoming your son's little tribe get you down. Organize something quick and easy! First choose the date and the place for the party. It is out of the question to celebrate Julien's birthday on the same day as his best friend's. Invitations should be sent out at least one week before the appointed day*“ (This advice is given in an article about Birthday parties in *Vies de famille*, Journal of the Caisse d'allocations familiales de Paris-Ile de France, Mai 1999, p. 27). The price of missing a birthday party is paid with arguments, and it insults because the invitation and the subsequent acceptance symbolize the membership of the circle of friendship. The accomplishment of this calendar of festivities requires an effort of social coordination on the part of the adults as well as between the children themselves and between the adults and the children. After fixing the date and limiting the numbers, the task of drawing up the guest list should be developed. The work of drawing up this guest list is a symbol of the evolution of the relationship of authority within the family. Irrespective of the type of upbringing at home, the definition of the list is always presented in discussions or interviews as a negotiation with the child. If the choice of guests seems principally to concern the child himself, the parental standards may be appearing in an extremely subtle manner. To the immense surprise of a mother, who considers herself to be extremely liberal and open-minded, her daughter when questioned about her choice of guests answered: „*Anyway, you wouldn't have liked her!*“ Mothers and children generally ensure that they obtain even a number of accepted invitations to maintain the circular nature of this potlatch represented by the birthday party. The apprenticeship of the rules governing inside of the organization of this party is carried out in a wide variety of different situations both within the intimacy of family life as well as in meetings between members of the peer group, whether in the playground or at the birthday party itself.

### 3.3 A dual construction of the norms of sociability

„*There were thirty of us for my daughter's second birthday. We invited about ten couples from among our friends, which came to twenty adults, and with the chil-*

*dren, that made about a dozen little kids who were rushing all over the place. It was really sweet, but exhausting.*“ In fact, the party is a meeting of the parents’ age group, which forms together a collective norm. The invitation to the children’s birthday party provides an opportunity to bring together the circle of friends in this new identity as parents. This is a situation, in which parenthood will evolve no longer simply by traditional transmission within a family, but by contamination within the parents’ group of friends. The norms of two peer groups will combine in this situation: that of the parents and that of the children, both to develop this new form of sociability governed by its specific codes. Gradually, the codes of the ritual will chiefly change in relation to the children’s peer group, moving from the children’s tea party, entirely organized by the parents, and gradually controlled by the children themselves to the rave-up. Then the evening reception will dispense with card-based invitations, which mark the increasingly powerful influence of the peer group in the socialization of the child. The invitation card will disappear, and the telephone will take its place as the go-between in the organization of independent forms of sociability, increasingly. This will follow to other formalisms based on endless considerations and whole series of discussions to determine the appropriate form of the friend’s birthday party.

### 3.4 The multiplication of invitation cards

Following the trajectory of these invitations and the network<sup>15</sup> they describe makes it possible to sketch the outline of one of the forms of spread of the birthday ritual through the community of the child’s peers and the network of the sociability of childhood. As a vector of a social code, it discharges into a new normativity because from invitation to invitation the ritual reoccurs either among all the members of the potlatch, or with the same child during the entire potlatch cycle (see Sirota 1998c). Whenever the invitation knocks again and again on the same door, it reinforces the weight of the ritual. And whenever it flies to other homes, it introduces a new form of sociability to which parents and children will have to respond, to reproduce (in part) and to spread in turn. ... This is how the ritual spreads horizontally by contamination following the flight of these small insignificant invitations. As means of forging a social relation, they help to build up a community through this act of writing, which gains in importance, perhaps thanks to its regularity.

## 4. The making of social link

### 4.1 Integration or exclusion

Being invited or not invited to a birthday party seems to symbolize personal fulfilment and social integration. We can read in a work of popular psychology, the introduction is devoted to the *Unruly Child*: „*Having an aggressive child is no easy matter: at school, the teacher, supervisors or headmaster regularly complain about his attitude. Outside the school, the parents of his friends find him quarrelsome and, in a word, ‘persona non grata’ at the birthday parties he turns into a powder keg*“ (Efrergan/Etienne 1999, p. 157). Indeed, the only explicit prohibition, verbalized by the mothers, concerns these excessively unruly „*enfants terribles*“, whose energies, so the mothers' fear, they will be unable to channel or contain: „*no sooner had he come in than he jumped through the window to go and play in the garden.*“ In contrast, a mother explained with considerable emotion, that the irrefutable argument was what the son's teacher had noticed, „*that he was invited to all the birthday parties organized by the children in his class*“. This argument influenced the decision of the teaching staff of the committee in charge of deciding whether to keep her disabled son at the local school (which is by no means in France automatic, and it requires the deliberation of a committee and the agreement of the teachers). This criterion is effective from the point of view of both the parents and the children, who wield the invitation like a fearsome weapon among their friends during the recreation: „*I won't invite you to my birthday, nah!*“ because, as they put it themselves: „*If she isn't invited, she'll think she isn't my friend any more.*“ Inclusion in the circle of friends has to be reasserted year after year.

Thus, the arrival of these little invitation cards – distributed during the recreation or placed above the coat rack – clearly signifies the integration for the chosen few, under exclusion from the social circle for the rest. The stakes are so high for children that they do not give in so easily to the „reasonable“ arguments of their parents, when they try to restrict the number of guests – frequently to about one dozen.

For his birthday, Hadrien's mother only allowed him to invite ten children, when her son wanted to invite the entire class, virtually. The whole afternoon children came that she didn't know, she welcomed them but was surprised. As the afternoon passed along, her worry grew up as she began to understand that the entire class had been invited, in fact. On the strength of those ramshackle invitations, rapidly patched together by her son, which explained why the guests were arriving at different times because the invitation frequently omitted both the full address and the time of the party.

As the years have gone by, the problems haven't become smaller because, as the autonomy of the children increases with their age, the negotiations are difficult not only with their parents, but also with their friends. Then, one of the major problems of teenage parties emerges: „*la squatt*“, or „*l'incruste*“, gate-crashers or guests who overstay their welcome – a problem, which frequently

coincides with conflicts based on differences in social classes between those, who have the material possibility to celebrate their birthdays and those who do not, or are not invited. This social practice among young people – which consists in inviting oneself to a party and in invading as a group when they have not been invited – is frequent and a major source of concern for it leads to a large number of incidents because account for it must be given to the entire peer group.

## 4.2 Exclusion or „Tapez l'incruste!“

Mathilde is in her third year at secondary school. She has organized a party to celebrate her birthday for which she has invited about twenty friends. A number of girls – the „caïds“, „big shots“ in the class and school playground – have not been invited. Getting their revenge, the girls have created counterfeit invitations and have circulated them throughout the school widely, and more particularly among their own group, which represents the „cailleras“<sup>16</sup> or riffraff of the school:

*On Saturday, November 23*

*Mathilde is organizing a party from 5 o'clock pm until dawn.*

*16, rue Vandrezanne.*

*Be sure to come. Everybody welcome!*

*Password: „Gouvire“, from ANIESKA BATORSKA.*

*LOOKING FORWARD TO SEEING YOU!!!!*

The doorbell rang the entire evening. The parents get wind of what is going on, don't find the situation particularly funny, and are far away from appreciating the ambiguity of this double-sided invitation. They don't give in, however, but call on the services of the baby-sitter, a student of architecture who dresses in fashionable casual clothes to act as an efficient and flexible doorkeeper because everyone is worried of verbal – if not physical – confrontation. She arrives with her boyfriend Hakim, a muscular young man, and her younger brother to stay the evening and to make sure she is able to cope with the situation.

The social codes of politeness, appropriated to avoid direct confrontation, could expose to be ineffective. The filtrating process seems to be a tickler situation because the false guests think they really had been invited. To refuse them the entry, it is necessary to explain clearly, who belongs to the invited circle of people and who does not. The work of social selection carried out by the invitation card – via this partly visible, and partly invisible mechanism – is designed to express and to find acceptance for integration and exclusion by allowing everyone to save their face (as Goffman used the expression). This completely is laid bare through this parody of an invitation, and it is applied with terrible social brutality. The response imagined by the uninvited “hot shots” expressly intended to disrupt the party, to reply to a perceived attack, and to uncover what the initial invitation was supposed to conceal. The rules of hospitality were broken in order to point out the limits and to enforce the respect of each other's territory.

Just as the text of the counterfeit invitation contradicts the code governing birthday invitations, it is clear, that parties organized for children at that age never go on until dawn. The dawn symbolizes the transition to adolescence, the attainment of the „grown-up“ status. The end of the party is just like the list of guests the subject of the major negotiations within the family. If the first party is sometimes organized to coincide with the children's teatime, the party lasts up to the later evening from five to nine, and then from seven to eleven, when the child becomes older.

Here once again, the children stay behind the labelling of the ages of life, accelerating the transition to social indicators belonging, until then, more to adolescence than to childhood. The conquest of and the transition to the life of a 'nighthawk' reflect the transition to adult life and independence, and the end of supervision. Similarly, the „everybody welcome“ pours scorn on the limit of numbers imposed by the parents. Usually there are no passwords; the invitation itself is the being of the „open sesame“, which emphasizes the closeness of the circle. In fact, the password is the surname of the young girl organizing the party; it is a question of the affiliation to the „grand“ family. The instigators seem to derive the considerable amusement by the final line of the invitation, related to the ambiguity of „Looking forward to seeing you“. The signature is not imaginary. „Agnieska Batorska“ really exists. Her name was used unknown to her, and was chosen because it sounded non-French. Written in the third person and type-written on a scrap of white paper, the crime operates in the form of an anonymous letter, using the entire peer group to gain revenge for a case of social exclusion.

### 4.3 Integration: Aïcha

The stake represented by exclusion from or integration in a child's peer group can become a vector of integration for an entire family group by initiating and fostering factors of acculturation. Thus, the example of Aïcha's invitations<sup>17</sup> shows how the arrival of the child in the social circle of the birthday ritual through the cultural apprenticeship is provided. The social relations create, maintain and allow the social integration of a North-African immigrant family.

Birthdays are celebrated in Morocco rarely, except of the lavish festivities arranged by the highly Europeanized elites. Her classmates invites Aïcha, the young daughter of an immigrant family from Morocco, whose father is a factory worker and mother a housewife. *„We didn't do it at home. I didn't know what it was until then. I was a little unsociable! Nobody explained, and it was hard coming here from the country. I wonder how I managed. I knew that it was when girls were invited to their friends' homes or to the neighbours'. I thought it was friendly. The first time was with Thérésa. She asked me if the little ones could come to her place, for her daughter's birthday. She said I could come too. I didn't know what it was, but I was pleased because she had invited me to her house with my children.“*

Aïcha's mother gradually has learned to accept invitations more easily while accompanying her children because she would never allow her children to go

alone, at the beginning. Thus, at each birthday, the mother met the parents, they introduced one another, and they talked and she was acquainted with them. But she realized quickly, that she had to return the invitation all, especially as her children demanded „*their birthday party*“. Because the fact of attending a potlatch implies certain reciprocity, irrespective of its cultural context, should it be French or Moroccan. „*I celebrated their birthdays to allow the children to be the same as the others. It's natural. They also wanted to invite their little friends and be given presents.*“ The question was how to go about it. Clothing, gifts, food etc. everything was a problem financially, materially or culturally. What cake? What clothes? What guests? Over the year, we would learn how to make a big cake, which is required for celebrating a birthday, but unknown to Moroccan cooking. „*Before the day chosen for the party, I asked Thérèse to tell me how she made la tarte aux pommes' I thought were so good when she invited us. So when the day of the birthday came, I tried but it came out too hard! Before that, I didn't know how to do anything. You can read (recipes) if you don't know. I can't.*“ The success of it would become the analyser of the mothers social and cultural integration because her famous pie would become over the years, and thanks to the compliments of the children in the family and their guests, increasingly tender and tasty.

„*We always overdid it a bit to encourage her*“ recalled Aïcha. Then, over the years, a new whole family ritual has come into being. „*Early in the morning, we would get busy preparing the cakes. We'd open the cookery books and read the recipes to our mother who, that way, learnt how to do them because she used to say change, and that way I learn how to prepare French food. I know how to do Moroccan dishes but you have to...*“ At the end of the birthday, when the parents came to fetch their children, Aïcha's mother always invited the parents to take the traditional mint tea, served with another tarte aux pommes, which she kept back for them especially. Here they could talk about the children, their education and the school. Cultural specification and the adoption of new forms of sociability are brought together in this example through the mediation of the child, opening the way for social integration. The respect of the codification of social rituals – the apple pie or the mint tea – enables each protagonist to make the first step towards the other. The continual and parallel construction of the „*métier d'enfant*“ and the „*métier de parent*“ provides each other with mutual support of the construction of a social link, which is difficult to manage. In this example, the child was the engine and the go-between in the introduction of new cultural practices.

#### 4.4 The composition of a family reunion, the gathering of the blended family

This social integration, in which the child plays a pivotal role in the birthday ritual, is not only found in terms of the acculturation of an immigrant population. Symbolic of the rapid change of behaviour, an advertisement – published by the mutual insurance company for employees of the French education system

(MAIF, the largest mutual insurance company in France) “The MAIF protects your tribe” – presents a child aged about twelve in the process of opening his birthday presents in the company of his family. Who are the guests at this family birthday? Eight people and a dog are present. There are the father and the mother of the child, his maternal grandparents, and his three half-brothers and sisters and one of the parents partners. Labels attached to each individual explained his or her relationship with the rest of the family because „*at the MAIF, the family begins where people live together. It's unimportant that the family to be insured is traditional or modern.*“ In the centre of the picture it is the child, who represents the opportunity for this family reunion, gathered to celebrate this birthday ritual. The presents, the cake and the candles make the birthday ritual abundantly. Adopting something of a nativity scene from the Renaissance, the gaze and smiles of all the characters converge upon the child. This representation of childhood through the idealized world of advertising refers simultaneously to the transformation of the family group – although this situation only concerns 14% of children – and to the change in the child’s place within that family group. Depicted by demographers, the child becomes the only fixed point in the family’s space because it is the child, who makes the family, and who gives a unity regardless of the ups and downs of marital life, maintaining through new forms of parenthood the link of filiations. Childhood is currently defined as a crossing through successive sequences, whose elements may change in line with fluctuations in the parent’s marital life.

Then, the birthday ritual becomes one of the rituals for the gathering of these new family units, as celebrated in the form of the photo album, frequently, and as imitated by this advertisement presented as a snapshot of ordinary family life. The family circle is convened to celebrate the birthday either by acutally celebrating the birthday as depicted in this portrait of contemporary morals, or via the traditional birthday greetings expressed by letter or by phone. All the different relatives, who take the trouble to wish a child a happy birthday, are also expressing behalf the child the social link between them and, conversely, as this event is repeated over the time, the child learns who his relatives are, and thus the family circle is drawn:

„Paris, October 20, 1999

Dear Tom,

*I'm sorry I'm so late in sending you a little money so you can buy yourself a little something for your birthday. All the same, I'd like to wish you all the best. I send you all my love and kisses (now you've got over your shyness, you even let yourself be kissed by me!).*

*Wishing you every happiness in life,*

*All my love,*

*Auntie Jeanne.“*

„Paris, 28 June 1998

Margot,

*Just like all these little rabbits, we also wish you a very happy birthday and send you all our love. Auntie Sonia, Daniel, Janine.“*

Faced with the divisions and reunions of an „uncertain“ family<sup>18</sup>, rituals are created or re-created in order to assert and reassert the family link. They empha-

size this elective ideal and characterize the „relational“ family (Cicchelli-Pugeault 1998; Singly 1996). This is one of the forms of the contemporary family, in which the child is no longer merely the product but also, and paradoxically, becomes one of the producers.

## 5. Acceleration of social time, the material and symbolic „live“ production of a social code

This ritual between children, implying the involvement of the parents in its organization, has not escaped the attention of people with a professional interest in childhood. It is becoming an attractive social object in a commercial and mediatized society, constantly on the outlook for social changes and new trends. As such, it could become the basis for scenarios, involving children in so-called „real“ situations, taking the form of advertisements, games, tests, and books. Thus, this test – innocent in appearance – taken by young trainee gym teachers, who work with 3<sup>rd</sup> – year secondary students, is based on the situation to create a sociogram:

*„You can invite ten classmates to your birthday party. Who will you not invite?  
Who do you think will invite you to their birthday party?  
Who do you think will not invite you?“*

The mere existence of this questionnaire contributes to the social confirmation of this practice and emphasizes its importance in the development of friendships. Would a child dare to confront his teacher, saying that there was a social practice unfamiliar to him? Thus, the ritual starts to develop from the common situation upon a norm. The position of the child is reversed, from being the producer of a social norm to become produced by that same social norm in a sort of social instantaneity, because the time is extremely short separating the two phenomena. There exists an overlapping of the two space-times, an extension of the ritual by word of mouth, by direct contamination, and by its translation in the media that can take on a wide variety of different forms.

### 5.1 Translation in the media and the normalization of contemporary civility

In *Astrapi*, a children’s magazine with a circulation of approximately 180,000 copies distributed by a leading newspaper group, specialized in educational publications for children, we can find the sketch titled „The Birthday Tea-Party“ in the section „Pik and Pic“, where the well-behaved child Pik is opposed to a little devil, Pic, in a sort of humorous contemporary lesson in morality. The starting point is the reception of the invitation card. One of the characters shows it to

his mother, and calls to accept the invitation and to thank the friend for inviting him, immediately. He thinks about buying a present, and plans this outing with his mother in the family's agenda. On the day of the party, he offers the present, which the host seems to like and takes part good-humouredly in the games organized during the party. He thanks his friend and his mother and leaves bathed in the well-wishing smile of his hosts. In contrast, Pic forgets to tell his mother, rushes out of the house, doesn't have enough time to buy a present, arrives late, refuses to take part in the games, spits out the food, and finally leaves under the exasperated gaze of the mother, who never wants to invite him again. The moral of the story is that if you want to be invited again and again, you have to adhere to the rules of civility in the process of construction, which is by no means an easy exercise since they deserve to be explained.

Then, the child seems to be produced by the mirror of his own behaviour. Constantly, our mediatized societies are on the outlook for something new: A scoop or something sensational, which transforms everyday life into the new scenario of its fiction. Not only the media do broadcast messages to the featureless masses and to isolated individuals, they are also areas for the projection of society and its individuals.<sup>19</sup> In this mirror, parents and children seek to find points of references in terms of their behaviour as friends or lovers. This explains the success of certain television series and those collections of books illustrating the evolution of manners, which focuses on situations of greatest conflict experienced by contemporary children from the most banal to the most exceptional, such as: „Lily won't go to bed“, „Max was caught out for cheating“ or „Zoë's parents are getting divorced.“

The stakes of the situation are clearly described in this new children's literature: „Yesterday, in the classroom, Simon put an envelop on my table just before he seated. I was not the only one, who received one, four envelops got off his pocket. The fellows, who did not received some, looked at us with envy. By example, Julie my neighbour, as I love teasing her, I waited a moment before opening the envelop. Every one knew that Simon's birthday was coming; he was speaking about it for a week. At each playtime, he was explaining that his parents were going to organize a super fiesta with surprises, cakes and everything. I was invited. And Julie wasn't. At Julies Birthday, I haven't been invited. The day started quite well“ (Stéphane Daniel/Sophie Kniffe: *J'adore les anniversaires*. Rageot Editeur, Paris 2000, p. 70).

## 5.2 Merchandising and internationalisation

This is all the more true as the commercial mechanisms, possibly less respectful of childhood practices, will invest in the change of behaviour in order to constitute the foundation for purchasing habits, and to build their marketing strategy with the potential represented by one of their favourite target: the child. We are familiar with its influence in the prescriptive behaviour of the consumer.

As the invitation cards have become a veritable commercial object, they are displayed in every newsstand offering items, which are necessary for celebrating

birthdays. Some of them are partly repeating and some of them are partly offering variations of successive fashions, keeping pace with the themes of each new Walt Disney release. Following the example of the birthday invitations circulated worldwide by chains of fast-food restaurants, the standardization of norms goes hand in hand with their internationalisation (see document No. 2).

Thus, the birthday invitation has become the basis of a veritable industrial strategy, which has been described in the media, in fact.<sup>20</sup> Leading American manufacturers have assigned anthropologists to identify „true behaviour“ in order to help them to design products corresponding with the family's needs. „I always act as if I were in an unknown tribe, with a culture I know nothing about. I don't think twice about asking people why they open that door rather than this one. They look at me in surprise, but then they always say something interesting. We share in the lives of the families, we monitor them, we talk to them, we go to church with them.“<sup>21</sup> Commissioned by Canon to find a use for colour printers at home, the anthropologist observes that children spend a lot of time trying to write and draw coloured messages. She advised Canon, therefore, to launch „Creative“, a colour printer designed to print birthday invitations and decorated letters, leading to an international advertising campaign whose slogan in France was „*Tu vas pleurer, si l'imprimante ne marche pas*“ (You're going to cry if the printer doesn't work). The outcome was an immense commercial success. Now, every PC includes a kit for creating a birthday invitation, which underpins the practice of birthday parties celebrated with friends. This is because companies such as Intel or Xerox all have teams of psychologists and anthropologists: „*Intel has set up a team of anthropologists and psychologists within its Oregon research laboratory where 500 specialists work. We were recruited four years ago when Pentium processors and PC's really became consumer products*“ (explains John Sherry in the same article). Children will push their parents to buy the colour printer that one of their friends already owns. Whence the multitude of these invitations made on computers is a factor which – in turn – takes the social use of this new item at home: the family computer. All the more, so as children don't be slow in learning how to use this new technology, and they frequently represent in the family one of the vectors for the taming and domestication of information technology. Frequently, the parents are proud to say that the invitation was entirely made by the child himself.

As the target of a consumer society owing to his ability to adapt to new technologies, the child is one of the instruments of his own autonomy and of his own alienation. It is difficult to determine who is producer of the social and cultural world of the child. All the more, so as this acceleration of social time does make itself the subject of the media's interests, which stand as a mirror to the speed of the change in our society, and contribute to its acceleration through the construction of fashion effects, which act like magnifying mirrors.

This depiction of contemporary behaviour is built like a game of mirrors, in which everyone can see the reflection of his own behaviour, offering a privileged space to the child.

Document 2: Merchandising and internationalisation (Everyday 1998, AM-SCAN, The Party People International Catalogue)

## Notes

- 1 This paper is a reappraisal of two conferences: „Childhood and childhood rituals in France“, „*Kindheit in Europa – Lebenslagen im Vergleich*“, Childhood in Europe – positions of life in comparison, International Conference of the Franckesche Stiftungen and Institute of Education, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Germany, 26th –28th October 2000. „O legas da criança na construa de un rite contemporaneo, o aniversario“ *Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal, Janvier 2000.
- 2 Understood in the way in which historians such as M. Perrot or P. Ariès use this term in *l'Histoire de la Vie privée* (1987).
- 3 In the sense used by Norbert Elias (1981).
- 4 An observation, which clearly emerges from the following international reviews of the question: Montandon (1998), Sirota (1998b), Corsaro (1997), Sarmento (2000), Qvorstrup (2001) and James/Prout (1990).
- 5 As French-speaking sociologists define and use this expression (see Sirota 1998b). It is very hard to translate this expression in English. The closest expression would be „the profession of being a child“.
- 6 We are using the word „traditional“ in its etymological sense derived from the Latin „*traditio*“ from „*tradere*“, which means „to transmit, remit“ and, in the Christian tradition, the orally transmitted Christian truths (Cusenier 1995).
- 7 In the sense used by P. Bourdieu (1979).
- 8 See *L'anniversaire des tout-petits*, Guide pratique, Fnac junior, 1999.
- 9 At that date, 66 millions volumes of the three first books of this serials have been sold in the world (Harry Potter and the Sorcerer's stone, Harry Potter and the Chamber of secrets, Harry Potter and the Prisoner of Azkaban). The serial has been translated in fifty languages. In France, where the success of the serial was slow, Gallimard the French editor had already sold 1 250 000 books before the edition of the fourth were published (*Livre hebdo*, 10 nov 2000). The fourth book contains 636 pages, which those children not only had read, but also knows nearly by heart.
- 10 In French, to address someone with the second form of singular „Tu“ is only used in a context of familiar relationship, which is very contradictory with the formal situation of a written invitation. It is an oral style of discourse, allowed to children.
- 11 Reflecting the famous chapter of Elias, Irène Théry (1998) points out the same tenancy („Il n'y a pas de je sans nous“).
- 12 The same phenomena are appearing now in birth-notices, and notification of death (see Ringet 1992; Mery 2001).
- 13 This shows J .C. Chamborédon very clearly as soon as 1973, about the use of *L'école maternelle* in his article.
- 14 At the age of three nearly all the children are actually at school in France.
- 15 In the same way the team of R. Chartier (1991) analysed the correspondences during the XIXème siècle.
- 16 It's a French slang (*verlan*, the slang adopted by the young people from the suburban housing situated near large cities, based on the inversion of the syllables of a word). „Cailleras“ is derived from „racaille“ or ruffraff, used to describe certain groups of pupils, frequently of working class origin, frequently opposed to the school system and who adopt an insolent attitude towards the teachers and exhibit a certain „look“ by wearing fashionable designer clothing.
- 17 The quotations are translated from Arabic and taken from a dissertation for a BA degree in Educational Science, University of Paris V: „A North-African family in France: the analysis of a process of socialization, and integration, of a mother through the birthdays of her children“, by Zahra Mabrouk, 1996.

- 18 To borrow the expression coined by Louis Roussel (1989).  
 19 As certain sociologists working on media have excellently pointed out with respect to TV series such as „*Hélène et les garçons*“ (see Pasquier 1999).  
 20 See e.g. *Le Nouvel Observateur*, supplement to issue n° 1827, November 1999.  
 21 Susan Squires, President of the American Association for the Practice of Anthropology, quoted in *Le Nouvel Observateur*.

## References

- Ariès, P./Perrot, M.: *L'Histoire de la Vie privée. T. IV: De la Révolution à la Grande Guerre*. Paris 1987
- Albert, J. P.: *Ecritures domestiques*. In: Fabre, D.: *Ecritures ordinaires*. Paris 1993, p. 37-94
- Bescherelle, H.: *L'Art de la correspondance*. Paris 1858
- Bourdieu, P.: *La Distinction*. Paris 1979
- Buckingham, D.: *Studying Children's Media Cultures: A New Agenda for Cultural Studies* (Congresso internacional, Mundos sociais e culturais da infancia). Braga 1999, p.10-32
- Buckingham, D.: *After the death of childhood*. Cambridge 2000
- Chamborédon, J. C./Prévot, J.: *Le métier d'enfant*. In: *Revue française de sociologie* (1973)
- Chartier, R. (ed.): *La correspondance*. Paris 1991, p. 295-335
- Cicchelli-Pugeault, C.: *Les enfants dans les familles recomposées: le sens perdu de la famille? Les nouvelles familles en France*. Observatoire de l'enfance. Hachette 1998, p. 109-127
- Corsaro, W. A.: *The sociology of childhood*. Thousand Oaks-California 1997
- Cusenier, J.: *La tradition populaire*. Paris 1995
- Efregan, H./Etienne, R.: *6-12 ans l'âge incertain*. Paris 1999
- Elias, N.: *La civilisation des mœurs*. Paris 1973 (Über den Prozess der Zivilisation, II, 1969)
- Elias, N.: *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris/Pandora 1981 (Was ist Soziologie? 1970)
- Falkenberg, R.: *Kindergeburtstag*, Museum für Deutsche Volkskunde. Berlin 1984
- Grassi, M. C.: « Lettre ». In: Montandon, A. (ed.): *Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre*, Paris 1995
- Herpin, N./Verger, D.: *Cadeaux de fin d'année, fête de l'enfance ou de la famille?* I.N.S.E.E. Première. 426, 1996
- James, A./Prout, A.: *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems*. In: James, A./Prout, A. (eds.): *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London 1990, p. 7-33
- Mery, F.: *Faire part de naissance*. In: *Spirale*, n°19, 2001, p. 111-120
- Montandon, C.: *La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise*. In: *Éducation et Société* (1998), n° 2, p. 91-118
- Pasquier, D.: *La culture des sentiments*. Editions de la M.S.H. Paris 1999
- Qvortrup, J.: *Childhood as a social phenomenon revisited*. In: Bois-Reymond, M. du./Sünker, H./Krüger, H.-H. (eds.): *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings*. New York 2001, p. 215-241
- Ringet, G.: *Ces chers disparus*. Paris 1992
- Roussel, L.: *La famille incertaine*. Paris 1989
- Sarmiento, M. J.: *Sociologia da infancia: Correntes, problematicas e controversias*. In: *Sociedade e Cultura* 2, Vol. 13 (2) 2000
- Segalen, M.: *Rites et rituels contemporains*. Paris/Nathan 1998

- Singly de, F.: *Le soi, le couple et la famille*. Paris 1996
- Sirota, R.: Anniversaire familial, anniversaire copinal, anniversaire scolaire. In: Hardy, M./Bouchard, Y./Fortier, G. (eds.): *L'école et les changements sociaux*. Editions logiques. Montréal 1998a, p. 411-427
- Sirota, R.: L'émergence d'une sociologie de l'enfance, évolution de l'objet, évolution du regard. In: *Éducation et Société* (1998b), n° 2, p. 9-33
- Sirota, R.: Les copains d'abord, les anniversaires de l'enfance, donner, recevoir. In: *Ethnologie française* (1998c), n°4, p. 457-471
- Sirota, R.: Les civilités de l'enfance contemporaine, l'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration. In: *Éducation et Société* (1999), n° 3, p. 31-54
- Sirota, R.: Birthday, a modern childhood ritual of socialization. In: Bois-Reymond, M. du./Sünker, H./Krüger, H.-H. (eds.): *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings*. New York 2001, p. 117-138
- Théry, I.: Il n'y a pas de je sans nous. In: Cohen, D. et. al.: *France, Les révolutions invisibles*. Paris 1998, p.17-31.



Iris Nentwig-Gesemann

## Gruppendiskussionen mit Kindern

### Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation

#### **Zusammenfassung**

Im Interaktionsgeflecht der Gleichaltrigenkultur produzieren Kinder als soziale Akteure soziale Wirklichkeit und kulturelle Bedeutungen. Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode der Interpretation werden als geeignete Verfahren vorgestellt, mit denen im Rahmen der Kindheitsforschung neue Zugänge zur Perspektive der Kinder und ihren alltagskulturellen Praktiken eröffnet werden können. Über die Reflexion und Rekonstruktion forschungspraktischer Erfahrungen wird hier die schrittweise Ausdifferenzierung methodischer Prinzipien vorgestellt. Auf der Grundlage einer Rekonstruktion von kollektiven Diskurs- und Spielpraktiken von Kindern kann am Beispiel des Pokémon-Spielens herausgearbeitet werden, dass die Kinder nicht passiv den kulturindustriell vorgefertigten Spielvarianten folgen, sondern im Zuge ihrer kollektiven Spielpraxis eigenständig konjunktive Regeln und Bewegungsstile entwickeln und habitualisieren. Dies ist wiederum nicht denkbar ohne eine Tradierung von praktischem Wissen innerhalb der Kinderkultur, eines Wissens darüber, *wie man Spiele spielen* kann – und zwar relativ unabhängig vom gerade am erfolgreichsten vermarkteten Produkt.

#### **Abstract**

Children, as social actors, produce social reality and create cultural meanings in the field of interaction of peer culture. Group discussion and the documentary method of interpretation are introduced as convenient procedures. In children's research, both methods disclose new approaches to the perspective of the children and their everyday life cultural practices. The progressive differentiation of methodical principles is presented through reflection and reconstruction of experiences in practical research. Based on a reconstruction of children's collective practices of discourse and playing, the example of the Pokémon game is used to point out that children do not passively follow the culture-industrial prefabricated versions of games. Instead, they develop and standardize their own conjunctive rules and movement styles of their collective practices of playing. On the other hand, this is not conceivable without practical knowledge within children's culture, a knowledge about *how to play games* – relatively independent of even today's most successfully marketed product.

Die methodischen Ansätze der seit Ende der achtziger Jahre aufblühenden sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung lassen sich auf v.a. interaktionstheoretisch fundierte Perspektivenwechsel und Entwicklungsprozesse sowohl in der Soziologie als auch in der Sozialisationsforschung zurückführen.<sup>1</sup> Die moderne „konstruktivistische Sozialisationsforschung“ (vgl. Grundmann 1999) betrachtet Kinder keinesfalls als passive Objekte und bezieht sich dabei in zentraler Weise auf die entwicklungspsychologische Tradition und Erkenntnistheorie von Jean Piaget. Dem aktiv handelnden, experimentierenden und sich bildenden Kind wird eine entscheidende Rolle im Entwicklungsprozess zugestanden. Hurrelmann (1983) spricht bspw. vom „produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekt“. Eine Verbindung zu dieser zentralen Prämisse des konstruktivistischen Ansatzes, dass nämlich das Kind im Entwicklungsprozess als aktiv zu konzeptionieren ist, stellen auch diejenigen modernen an der Sozialisationsforschung orientierten Kindheitsforscher her, die die individualistische Komponente der in der Tradition von Piaget stehenden entwicklungspsychologischen Forschung („the doctrine of individualism“, vgl. Corsaro/Eder 1990, S. 198) überwunden sehen und die Peergroup mit ihrer unverzichtbaren sozialisatorischen Funktion ins Zentrum stellen (vgl. z.B. Corsaro 1992; Corsaro/Eder 1990; Youniss 1994; Krappmann/Oswald 1995).<sup>2</sup> Dem stehen sozialkonstruktivistische Ansätze gegenüber, die sich seit Mitte der 80er Jahre – angestoßen vor allem durch Prout und James und ihr „neues Paradigma einer Soziologie der Kindheit“ (1990) – als Gegenentwurf zur Sozialisationsforschung entwickelt haben. Die Kritik war dabei nicht nur auf die individualisierende Betrachtung von Kindern gerichtet, sondern auch auf eine erwachsenenzentrierte und auf zukünftige Entwicklungsziele ausgerichtete Perspektive und den damit verbundenen normativen Charakter der Konzepte (vgl. Alanen 1997; Qvortrup 1993; Thorne 1987). Ausgehend von der Prämisse, Kindheit sei „both constructed and reconstructed both for children and by children“ (Prout/James 1990, S. 7), rückte in den sich anschließenden soziologisch-ethnographischen Studien die Eigenständigkeit von Kinderkulturen, die durch die Kinder selbst vollzogenen Konstruktionen in ihrer *gegenwärtigen* alltagskulturellen Bedeutung in den Blick.<sup>3</sup> Der bewusste Verzicht auf eine Sozialisationsperspektive – der nicht zwangsläufig mit einer vollständigen Negierung deren Relevanz verbunden sein muss – fokussiert und schärft den Blick für die Konstruktionsleistungen der Kindern und ermöglicht damit – und zwar auch aus der Perspektive ausgewiesener Sozialisationsforscher – diese „leichter zu verstehen und neue Aspekte der Kinderwelt zu entdecken“ (Oswald 2000, S. 13). Die soziologisch-ethnographischen Studien fragen dann „zunächst weder nach der Persönlichkeitsentwicklung noch nach ‚der‘ sozialen Realität als solcher, sondern danach, wie Kinder im Handeln soziale Realität miteinander *konkret* herstellen. Der Blick auf die Praktiken bedeutet (...), nicht das Ziel der Entwicklung im Rahmen von Sozialisationsprozessen immer schon vorauszusetzen, das über Vorstellungen von z.B. Reife und Unreife zusätzlich normativ aufgeladen wird“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51). Stattdessen gilt es, einen empirischen Zugang nicht nur zu den Erfahrungen, zum Erleben, zur viel zitierten „Perspektive“ der Kinder zu finden, sondern darüber hinaus auch ihre alltäglichen kulturellen und diskursiven Praktiken in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Kinder selbst zu rekonstruieren. Das Interaktionsgeflecht der Gleichalt-

rigenkultur, in der Kinder handlungsleitende Orientierungen entwickeln und eine gemeinsame Wirklichkeit hervorbringen, ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Alltägliche Spiele und Spielgemeinschaften, in denen die Kinder sich und ihre Welt aufführen, Erfahrungen verarbeiten und erzeugen, werden dabei als zentraler Bestandteil einer performativen Kinderkultur betrachtet.<sup>4</sup> Ausgehend von einer praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2000; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) steht dabei nicht die Frage im Zentrum, *was* die Realität aus der Sicht der kindlichen Akteure *ist*, sondern *wie* sie in der Praxis hergestellt wird. Weiterhin geht es natürlich auch um die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen, dies aber nicht im Sinne abfragbaren Wissens bzw. von den Kindern selbst explizierbarer Konzepte, sondern um konjunktive, milieuspezifische Wissensbestände, die sich uns nur dann erschließen, „wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 14).

Auf der Ebene der Forschungsmethodik, also der Verfahren zur Datengewinnung, sollte im Rahmen der in diesem Beitrag vorgestellten empirischen Praxis zunächst geklärt werden, ob die zur Rekonstruktion kultureller Phänomene in den verschiedensten anderen Forschungsfeldern bereits bewährte Methode der Gruppendiskussion<sup>5</sup> als Erhebungsverfahren auch für Kinder im Vor- und Grundschulalter geeignet ist. Ausgehend von der wissenssoziologisch fundierten Methodologie und Forschungspraxis der dokumentarischen Methode<sup>6</sup>, musste dann am empirischen Material geprüft werden, ob das Interpretationsverfahren geeignet ist, die Diskursorganisation der Kinder, ihre Orientierungsmuster und ihre *eingespielte* Handlungspraxis zu rekonstruieren. Angestrebt ist also, das Gruppendiskussionsverfahren und die eng mit ihr verbundene dokumentarische Methode in die Kindheitsforschung einzuführen und für diesen Gegenstandsbereich auszudifferenzieren und weiterzuentwickeln.<sup>7</sup>

Das Forschungsmaterial und die Erfahrungen, die diesem Beitrag zugrunde liegen, sind zum einen im Rahmen einer Vorstudie für mein Habilitationsvorhaben<sup>8</sup> gesammelt worden, in dem es um die Analyse von Diskursen von Kindern sowie von verschiedenen Formen ihrer auf konjunktivem Wissen beruhenden Spielpraxis geht. Zum anderen wurden in einem Lehrforschungsprojekt zusammen mit Studentinnen<sup>9</sup> Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt, bei denen das Thema „Pokémon“<sup>10</sup> im Mittelpunkt stand. Bislang liegen insgesamt elf Gruppendiskussionen mit Kindern im Alter zwischen vier und neun Jahren vor, wobei drei Diskussionen mit vier bis sechsjährigen Kindern thematisch sehr offen sind und die anderen auf das Spielen, Tauschen und Kämpfen mit Pokémon-Karten fokussieren.<sup>11</sup> Ich werde im Folgenden erste aufschlussreiche Ergebnisse vorstellen. Diese heben noch stark auf methodologische und methodische Fragen ab und haben noch nicht den Charakter generalisierungsfähiger Aussagen in Bezug auf die Diskursorganisation in Kindergesprächen und den *modus operandi*, das *Wie* der handlungspraktischen Durchführung von Spielen bei Kindern.

Ich möchte zunächst kurz die Methode des Gruppendiskussionsverfahrens vorstellen (1) und sie dann als Methode der Kindheitsforschung von anderen Verfahren abgrenzen (2). Im folgenden Teil (3) sollen anhand von forschungspraktischen Erfahrungen methodische Ausdifferenzierungen für Gruppendiskussionen mit

Kindern herausgearbeitet werden. Abschließend wird die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren vorgestellt (4), um dann auf der Grundlage empirischen Materials erste Ergebnisse zu Spielpraktiken von Kindern zu formulieren (5).

## 1. Das Gruppendiskussionsverfahren

Die Geschichte des Gruppendiskussionsverfahrens lässt sich im deutschsprachigen Raum auf Mitte der 50er Jahre datieren: Im Rahmen einer Studie am Frankfurter Institut für Sozialforschung setzte Friedrich Pollock (1955) Gruppendiskussionen ein, um politische Einstellungen und Ideologien von Menschen im Nachkriegsdeutschland freizulegen. Er verstand sie als Methode, mit der die *individuellen* Meinungen von Einzelnen zu erfassen seien, die durch die Diskussion mit den anderen Teilnehmern spontaner, unkontrollierter und durch die Bezugnahme auf differente (insbesondere konträre) Ansichten auch deutlicher zum Ausdruck gebracht werden.<sup>12</sup> In den folgenden Jahren wurde das Verfahren vielfältig, aber ohne wesentliche methodische Weiterentwicklungen eingesetzt. Erst die ebenfalls am Frankfurter Institut für Sozialforschung entstandenen Arbeiten von Werner Mangold (1960; 1967) leiteten die entscheidende Wende und empirisch-methodische Neukonzipierung des Gruppendiskussionsverfahrens ein: Mangold arbeitete heraus, dass die Gruppendiskussion vor allem geeignet ist, um „informelle Gruppenmeinungen“ (vgl. 1960, S. 59ff.) zu untersuchen, also den „empirischen Zugriff auf das Kollektive“ zu gewährleisten (Bohnsack 2000, S. 125). Diese Gruppenmeinungen betrachtete Mangold als das Produkt von gemeinsamen Erfahrungen und kollektiven Interaktionen, die *vor* der Diskussionsituation liegen und in dieser lediglich aktualisiert werden. Daran anschließend erhielt das Gruppendiskussionsverfahren endlich eine theoretisch-methodische Grundlage durch Ralf Bohnsack (vgl. Mangold/Bohnsack 1988; Bohnsack 1989; 1996; 2000). Im Zusammenhang mit dem Ziel, kollektiv verankerte Orientierungen zu erforschen, erhielt hierbei das Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ des Soziologen Karl Mannheim zentrale Bedeutung: Für ihn stellt sich der Mensch in erster Linie als Gemeinschaftssubjekt dar, das den Sinn von Erfahrungen aus der Bezogenheit auf „einen bestimmten von einer Gemeinschaft getragenen Erfahrungszusammenhang“ bezieht (Mannheim 1980, S. 241). Konjunktive Erfahrungsräume oder auch kulturelle ‚Milieus‘ im Sinne von Mannheim lassen sich dadurch charakterisieren, „dass ihre Angehörigen (...) durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack 2000, S. 131).

Die Realgruppe wird dabei nicht als der ausschließliche soziale Zusammenhang der *Genese* von gemeinsamen handlungsleitenden Orientierungen betrachtet, wohl aber als Ort, an dem konjunktive, also gemeinsame und strukturidentische Erfahrungen besonders eindrücklich *artikulierte* und exemplifiziert werden können. Auf diese Weise gelingt der empirische Zugriff auf z.B. generations-, geschlechts-, bildungsmilieu- oder auch entwicklungstypische bzw. altersspezifi-

sche Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2000, S. 123ff.). Die Orientierungen und ihre Rahmung sind den Mitgliedern einer Gruppe – und zwar unabhängig vom Alter – weder gänzlich bewusst, d.h. sie können nicht gezielt abgefragt werden, sie sind aber auch nicht gänzlich unbewusst, d.h. einer empirischen Zugangsweise verschlossen. Die Chance des Verfahrens liegt darin, das handlungsleitende, implizite Alltagswissen bzw. das „tacit knowledge“ (vgl. Polanyi 1966) von Personen oder Personengruppen begrifflich-theoretisch zu explizieren, und zwar auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten.

Die von mir durchgeführten Gruppendiskussionen mit Kindern stehen in dieser methodologischen und forschungspraktischen Tradition. Die allgemeinen und auf der Grundlage von breiten forschungspraktischen Erfahrungen beruhenden Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussionen sollen hier nun nicht mehr dargestellt werden (vgl. dazu Bohnsack 2000; Bohnsack/Schäffer 2001; Loos/Schäffer 2001; Liebig/Nentwig-Gesemann 2002). Sie werden vielmehr im Folgenden in Bezug auf die Erhebungssituation mit Kindern spezifiziert.

## 2. Die Gruppendiskussion als Methode der Kindheitsforschung

Betrachtet man die vorliegenden qualitativen Kindheitsstudien, muss man das Gruppendiskussionsverfahren methodisch zum einen von der technikgestützten Aufzeichnung von spontanen *Kindergesprächen* in ‚natürlichen‘ Situationen abgrenzen, wie dies etwa in konversationsanalytisch orientierten Studien praktiziert wird (vgl. Goodwin 1990). Auch die möglichst wortgetreue Mitschrift von *Gruppengesprächen* im Rahmen von Feldnotizen ethnographischer Studien (vgl. Breidenstein/Kelle 1998; Tervooren 2001) stellen eine vollkommen andere Datengrundlage dar. Eindeutige Unterschiede lassen sich zum anderen auch zum *Gruppeninterview* feststellen, dem eine individualisierende theoretische Perspektive zugrunde liegt und dessen Ziel es ist, möglichst zeitökonomisch Konzepte von Kindern über bestimmte Themen zu erfassen, z.B. Freundschaft (Davies 1982), ethnische Identität (Holmes 1995) oder die Geschlechterunterscheidung (Breidenstein/Kelle 1998). Während also sowohl die Aufzeichnung von ‚natürlichen‘ Gesprächen als auch das Gruppeninterview im Rahmen einer „Methodentriangulation“ in zahlreichen Studien im anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum eingesetzt wurde, gehört das *Gruppendiskussionsverfahren* in der oben nachgezeichneten Tradition nicht zu den gängigen Methoden der Kindheitsforschung, wie dies etwa auch Heinzel feststellt (2000b). So konnte ich zwar auf eigene forschungspraktische Erfahrungen mit der Methode in Bezug auf Jugendliche und Erwachsene zurückgreifen<sup>13</sup>, nicht aber auf empirische Studien, in denen Gruppendiskussionen mit Kindern, vor allem auch mit solchen im Vorschulalter, durchgeführt wurden. Als zentraler theoretischer Mangel und damit auch forschungspraktisches Problem lässt sich weiterhin konstatieren, dass es – abgesehen von wenigen Ausnahmen (vgl. Heinzel 2000b; Richter 1997; Billmann-Mahecha 1994)

– keine methodischen Reflexionen über die Anwendung von Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen bei Kindern und deren Auswertung gibt.

Ausgehend von einem rekonstruktiven Ansatz geht es bei den Gruppendiskussionen, wie ich sie hier angewendet habe, um die prozessanalytische Rekonstruktion der Praxis kollektiven Handelns und der erlebnis- und erfahrungsgeladenen Entwicklung von kollektiven Orientierungsmustern.<sup>14</sup> „Kinder einer Generation und selbstverständlich Kinder in ihrem Freundeskreis oder in institutionellen Zusammenhängen (...) sind durch eine solche fundamentale Sinnsschicht verbunden. Finden sie sich in Gruppen zusammen und reden miteinander, dann können diese Gespräche als Dokumente ihrer kollektiven Erfahrungen verstanden werden“ (Heinzel 2000b, S. 120). Mit ihrer Fokussierung auf kollektive Phänomene kann – über den Weg der Analyse habitualisierter Handlungspraxis und handlungspraktischen Erfahrungswissens – rekonstruiert werden, *wie* gesellschaftliche Tatsachen von den Akteuren selbst, also den Kindern, interaktiv bzw. diskursiv hergestellt werden. In das Forschungsinteresse eingeschlossen sind hier gleichsam die Erzählungen und Beschreibungen der Teilnehmenden über ihr (Er-)Leben, als auch ihre kollektive Praxis des Miteinander-Redens und Spielens. Wie generell bei Gruppendiskussionen werden also auch in den Diskussionen mit Kindern „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen (...), die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem normalen Gespräch annähern“ (Loos/Schäffer 2001, S. 13). Um dies zu erreichen, müssen einige methodische Prinzipien beachtet werden: Die Interviewenden nehmen im Hauptteil der Gruppendiskussion die Rolle aufmerksamer Zuhörer ein und greifen weder mit thematischen noch mit evaluativen Interventionen in den Diskursverlauf ein. Ihre Rolle ergibt sich aus der Fokussierung auf die *Erzeugung von Selbstläufigkeit* in Bezug auf die verbale Interaktion, den Diskurs der Kinder. Die Kindergruppe soll sich auf die ihnen gemeinsamen Erlebniszusammenhänge, auf ihre zentralen Erlebniszentren und Relevanzsysteme, die für den kollektiven Orientierungsrahmen und dessen Rekonstruktion von zentraler Bedeutung sind, einpendeln können. Anders ausgedrückt: Sie sollen die für *sie* wichtigen Themen finden können und diese in ihrer alltäglichen Sprache und der gewohnten Form des Diskurses bearbeiten.

Das Spezifische am Diskurs der Kinder, und zwar sowohl den Sinngehalt, als auch die formale Struktur betreffend, wird dabei in besonders konturierter Weise deutlich, wenn man ihn mit dem Diskurs zwischen den Forschenden und den Kindern vergleicht. Diese dem Gruppendiskussionsverfahren inhärente komparative Analyse ermöglicht eine „Differenzierung zwischen jenen Sequenzen, die (primär) durch die Reaktion auf die Interventionen der Forschenden strukturiert sind, und jenen, in denen (primär) die Erforschten wechselseitig aufeinander reagieren (‚Selbstläufigkeit‘) und sich untereinander wechselseitig steigern (‚dramaturgische Höhepunkte‘)“ (Bohnsack 2000, S. 213). Das Gruppendiskussionsverfahren ist durch die Überlagerung zweier verschiedener Diskurse somit in besonderer Art und Weise geeignet, eben denjenigen, der im Zentrum des Interesses steht, also hier: den kindzentrierten Diskurs, in seiner Eigenart konturiert vom erwachsenenzentrierten Diskurs abzuheben.

Darüber hinaus sollen die Kinder – und dies erscheint mir von zentraler Bedeutung – im Rahmen der Gruppendiskussion kollektive Spielpraktiken und

szenische Darstellungen entfalten können. Ohne dass es gelingt, Selbstläufigkeit in diesem umfassenden Sinn zu erzeugen, also des Diskurses *und* des spielenden oder szenischen Handelns, entspinnen sich im Verlauf der Gruppendiskussionen weder Gesprächspassagen mit hoher interaktiver und metaphorischer Dichte – sogenannte „*Fokussierungsmetaphern*“ (zuerst: Bohnsack 1989; vgl. auch Bohnsack 2000, S. 152ff.) –, noch körperlich-performative Handlungspassagen mit hoher interaktiver Dichte und darüber hinaus mit stark mimetischem Charakter (vgl. Gebauer/Wulf 1992; 1998), die ich im Folgenden als *Fokussierungsakte* bezeichnen möchte. Sowohl in den *Fokussierungsmetaphern* als auch in den *Fokussierungsakten* kommen die zentralen Erlebniszentren einer Gruppe zum Tragen, und die Verknüpfung von Orientierungen mit ihrer Erfahrungsgebundenheit dokumentiert sich besonders eindrücklich und kann dementsprechend rekonstruiert werden.

Selbstläufige Handlungspassagen können auf unterschiedliche Weise ermöglicht werden: Während der thematisch offenen Gruppendiskussionen entwickelten sich spontan und ohne jede Fremdinitiation spielerisch-mimetische Szenen: Mädchen aus der Gruppe *Tanz* begannen bspw. gemeinsam zu singen und zu tanzen. Diese szenischen Aufführungen sprengten den Verlauf einer Gruppendiskussion, wie er bei Erwachsenen und Jugendlichen „üblich“ ist. Im Zusammenhang mit den Diskussionen um das Pokémon-Spiel gingen wir von vorn herein davon aus, dass neben dem *Diskurs* der Kinder *über* ihr Spiel die konkrete Handlungs- bzw. *Spielpraxis* der Kinder von uns fremdinitiiert anzustoßen wäre. Möglichkeiten eines empirischen Zugangs zu dieser Ebene wurden allerdings erst im Verlauf des Forschungsprozesses erschlossen und verbessert. Während zu Beginn der Forschungsphase der Diskurs der Kinder über das gemeinsame Pokémon-Spielen im Zentrum stand – die Gruppendiskussionen also mit einer der üblichen Form entsprechenden erzählgenerierenden Eingangsfrage eingeleitet wurden – gewann die Erzeugung einer selbstläufigen Spielpraxis – also von *Fokussierungsakten* – der Kinder immer mehr an Bedeutung (vgl. 3).

Dieses veränderte Vorgehen führte zu einer weiteren methodischen Differenzierung: Parallel zu den Gruppendiskussionen wurde zunächst immer von einer zweiten Forscherin ein Beobachtungsprotokoll verfasst. Angesichts des fehlenden Detaillierungsgrades dieser Feldnotizen in Bezug auf das von uns in diesem Ausmaß und in dieser interaktiven Intensität nicht erwartete nicht-sprachliche Handeln der Kinder ergab sich die Notwendigkeit von Videografien, um diese für die Auswertung von einzelnen Spielsequenzen als ergänzendes Material heranziehen zu können. Bei der Analyse des empirischen Materials aus den Gruppendiskussionen werden dann zum einen die formalen Strukturen der Diskursorganisation rekonstruiert. Das Prinzip, sich als „Fremder“ über die „Explikation der Formalstruktur“ überhaupt erst einen Zugang zum Sinngehalt von Texten zu verschaffen, hat sich in Bezug auf die Analyse der Kindergespräche eindrücklich bestätigt (vgl. Bohnsack 2000, S. 150ff.). Darüber hinaus geht es dann aber um die inhaltliche Analyse kollektiver Orientierungsrahmen und die der Gruppe gemeinsamen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge. Das ergänzende Material aus den Videoaufzeichnungen, d.h. die detailliert aufgezeichneten non-verbalen Handlungen der Kinder, ermöglicht dann darüber hinaus, sowohl die Formalstruktur der Interaktionen als auch den Sinngehalt der

aktionistischen und habitualisierten (Spiel-)Praktiken zu rekonstruieren. Die von den Kindern verbal explizierten bzw. explizierbaren Konzepte, Einstellungen und (Spiel-)Regeln treten demgegenüber in ihrer Bedeutung in den Hintergrund.

Die beschriebenen Erfahrungen bedeuten methodisch zum einen, dass für Spielsequenzen, die sich im Verlauf von Gruppendiskussion mit Kindern spontan ergeben, soviel Zeit und Raum zur Verfügung stehen muss, wie von den Kindern in Anspruch genommen wird. Aufgabe der Forschenden ist es dann höchstens, diese Selbstläufigkeit des gemeinsamen Spiels in Gang zu halten, also den „reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ zu folgen, die auch üblicherweise für den Diskurs gelten (vgl. Bohnsack 2000, S. 212ff.). Zum anderen ist es möglich, von vornherein eine Spielphase in die Gruppendiskussionen zu integrieren bzw. sie auch von außen zu initiieren. Als methodisch besonders sinnvoll hat sich im Rahmen der empirischen Praxis dabei erwiesen, diese den üblichen verbalen Phasen der Diskussion vorzuschalten. Sollte am Ende der Gruppendiskussion eine Spielphase angeregt werden, war es schwerer, die Rolle der Forschenden für die Kinder deutlich neu zu definieren, um damit wieder „unsichtbarer“ zu werden.<sup>15</sup>

*Fokussierungsakte* im Sinne besonders selbstläufiger und interaktiv dichter szenischer Aufführungen ergaben sich also entweder spontan und selbstinitiiert im Verlauf von Gruppendiskussionen oder aber fremdinitiiert in der Anfangsphase. Das Potential von Gruppendiskussionen mit Kindern – und dies ist ein zentraler Unterschied zu Diskussionen mit Jugendlichen und Erwachsenen – liegt also auch und gerade darin, dass sich kollektive Handlungs- bzw. Spielprozesse selbstläufig entfalten oder fremdinitiiert angestoßen werden können.

### 3. Empirische Rekonstruktion von methodischen Konsequenzen aus Felderfahrungen

Die Kinder, die sich an einer der ersten Gruppendiskussionen beteiligten, bewirkten mit ihrer Reaktion auf unseren Versuch, auf ‚klassische‘ Art und Weise eine Gruppendiskussion zu initiieren, einen intensiven Reflexionsprozess in der Forscherinnengruppe und eine erste methodische Differenzierung. Dies soll im Folgenden veranschaulicht werden<sup>16</sup>:

Gruppe: Premiere 1

Gruppendiskussion vom 1.12.2000 4 Mädchen und 2 Jungen, 5-9 Jahre

Eingangspassage

I: Also, (.) von allen Seiten sehen und hören wir als Erwachsene Pokémon und Digimon. Wir interessieren uns dafür, was Kinder so mit den Pokémonns überhaupt machen, (.) vielleicht erzählt ihr einfach mal wie das ist, wenn ihr hier in der Kita oder sonst (.) wenn ihr zusammen seid (.)

Am: wir könn dir zeigen (.) die hat Pokémon (.)

I: aha, vielleicht erzählt ihr mir einfach mal, was ihr so macht, wenn ihr zusammen seid und spielt oder tauscht mit Pokémonns. (4) fangt mal an; erzählt mal einfach. (3)

- Bm: ich weiß nich was ich sagen soll; immer wenn so was kommt, dann weiß ich nich was ich sagen soll; aber sonst weiß ich immer alles. @(.)@  
I: @(.)@  
Mw: tauschen oder spielen.  
Nw: ja genau.  
I: hmhm, (3)  
Am: wir spielen.

Durch die Formulierung der Eingangsfrage fokussiert die Interviewerin hier auf die Explikation der konkreten Handlungspraxis der Kinder, auf das *Erzählen über das Wie* ihrer spielerischen Interaktionen. Die Kinder bemühen sich zwar, den Wunsch der Interviewerin, sie mögen *über das Machen erzählen*, aufzugreifen, machen aber implizit sehr deutlich, dass die adäquate Form – d.h. diejenige, die das Phänomen dem (praktischen) Verstehen überhaupt zugänglich machen kann – nicht das *Reden über* Pokémons, sondern das *Spielen mit*, die *kollektive Handlungspraxis* ist, an der sie sie als Zuschauerin virtuell teilhaben lassen wollen. In allen Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass Kinder dann, wenn sie dazu von uns Erwachsenen aufgefordert werden oder aber wenn es Regelbrüche oder -unsicherheiten im Zusammenspiel gibt, in der Lage sind – wenn auch in unterschiedlich elaborierter Form – Spielregeln begrifflich-theoretisch zu explizieren, also kommunikativ zu vermitteln. In Gruppen mit einer regelmäßigen gemeinsamen Spielpraxis, also geteiltem (handlungspraktischem) Wissen über Spielvarianten, explizit-kodifizierte und konjunktive Spielregeln sowie habitualisierten gestischen und rituellen Elementen des Spielens finden wir hingegen die Ebene des konjunktiven, intuitiven Verstehens: „Ein Verstehen in diesem Sinne ist an den Nachvollzug der Handlungspraxis bzw. an die Existenz dieser Handlungspraxis gebunden“ (Bohnsack 2000, S. 69). Jüngere oder noch nicht in spezifische Spielvarianten eingeweihte Kinder – in dieser Rolle der Un-erfahrenen werden auch wir als Erwachsene hier von den Kinder verortet – lernen diese nicht über Handlungsbeschreibungen und Regelerklärungen, sondern über die konkrete Anschauung: das Zuschauen, das Beobachten, die Vorstellung und die Nachahmung im Sinne eines kreativen und performativen Nachvollzugs von Bewegungsstilen und -rhythmen (vgl. Tervooren 2001). Für die Ebene der habitualisierten Spielpraxis, die auf konjunktiven Erfahrungen beruht, wird in (5) noch ein empirisches Beispiel folgen.

Zunächst aber zurück zum Transkript aus der Gruppendiskussion: Die Interviewerin realisiert den angebotenen Übergang vom erklärenden *Diskurs* zur körperlichen Aufführung, zur *Handlungspraxis* an dieser Stelle nicht und betont noch einmal, dass die Kinder über das, was sie mit den Pokémons machen, „erzählen“ sollen. Sie fordert sie also damit auf, über selbst erlebte Situationen zu berichten bzw. typische Spielabläufe oder -regeln zu beschreiben. Das *Reden über* Pokémons – also die Herstellung von Verstehen (hier: der Interviewerin) auf der Ebene des verbalen Handelns, d.h. einer theoretisch-begrifflichen Explikation alltagspraktischer Handlungsprozesse – scheint auch dem 8-jährigen anerkannten Pokémon-Experten der Gruppe mit unüberwindlichen Schwierigkeiten verbunden: Er könnte es wohl zeigen, aber „weiß nich was (er) sagen soll“. Da er aber der Erwartung der Interviewerin gerecht zu werden versucht, etwas zu *sagen*, ist er sprachlos im wahrsten Sinne des Wortes: Für das, was er ansonsten im-

mer *macht*, hat er nicht die passenden Worte. In seiner Einschätzung, dass dies „immer“ so ist „wenn so was kommt“, dokumentiert sich eine von ihm vollzogene Generalisierung von Erfahrungen: Er erfährt eine fundamentale Diskrepanz zwischen handlungspraktischer Kompetenz, einer Pffiffigkeit auf der konkreten Ebene des Tuns auf der einen Seite und eingeschränkten Möglichkeiten einer begrifflich-theoretischen Explizierung von Handlungspraxis andererseits. In Bezug auf diese fehlen ihm die Worte, während er sich sonst sehr wohl über die Sprache auszudrücken vermag („sonst weiß ich immer alles“). Mit seinem Lachen entproblematisiert er diese Diskrepanz; er ist sich seiner Kompetenzen auf der Handlungsebene bewusst und erfährt dafür zumindest von anderen *Kindern* auch Anerkennung. Die Kinder versuchen nun – man könnte fast sagen: gezwungenermaßen – sich auf die Ebene des theoretisch-argumentativen Diskurses *über* Pokémons einzulassen. Das Ergebnis – sie wiederholen einfach die von der Interviewerin benutzten Wörter – ist höchst unbefriedigend. Aus ihrer (konjunktiven) Spiel-Erfahrung heraus resultiert ein unmittelbares Verstehen der Kinder untereinander: Sie wissen auf einer „atheoretischen“ Ebene, wie man spielt oder tauscht (im Sinne einer habituellen Übereinstimmung), ohne dies aber adäquat begrifflich-theoretisch explizieren zu können (so wie wir etwa eine Schleife binden bzw. das Binden zeigen können, den Herstellungsprozess dieser Schleife aber auch nur ungenügend sprachlich rekonstruieren können). Die Eigenart des Diskursmodus der Kinder untereinander – der ja von primärem Interesse ist – konnte hier durch die *komparative Analyse* mit dem Diskurs zwischen den Forschenden und den Kindern, also einem erwachsenenzentrierten Diskursmodus, besonders deutlich und empirisch fundiert herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2000, S. 213).

Ausgehend von dem methodischen Grundprinzip, die Art und Weise Gruppendiskussionen zu initiieren und zu leiten, immer dem jeweiligen Feld anzupassen, wurden die Kinder dann zunächst ganz ihrer eingespielten Spiel- und Alltagspraxis überlassen. Wir als Forschende stellten ihnen Zeit und Raum zur Verfügung, in der sie die von ihnen selbst mitgebrachten Pokémon-Karten tauschen und mit ihnen spielen konnten. Diese Spielphase wurde beobachtet, mit Kassettenrekorder und später dann auch mit einer Videokamera aufgezeichnet. Erst nach Beendigung dieser Spielphase durch die Kinder fokussierte die Gruppendiskussion in einem zweiten Teil dann auf die Erzählungen und Beschreibungen von Handlungspraxis und darüber hinaus auch auf Konzepte der Kinder über das Phänomen Pokémon. Der Beginn einer derart differenziert gestalteten Gruppendiskussion soll nun sowohl unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet werden als auch als Beispiel für den Beginn einer völlig selbstläufigen Spielsituation, im Sinne eines *Fokussierungsaktes* analysiert werden:

Gruppe: Film

Gruppendiskussion vom 13.7.2001 1 Mädchen und 3 Jungen, 7-9 Jahre

Eingangspassage

I: Passt auf; wir (2) sehen und hören also immer wenn Kinder über Pokemons reden und diese (.) Hefte haben, und diese vielen Karten, und wir Erwachsene verstehen das ja nich so richtig;

Mf:  Ja.

- I: was ihr da macht. deswegen (2) wolln=wa euch mal zugucken; (2) wenn ihr so eure Sachen dabei habt; ich weiß nich, habt ihr nehmt ihr die jeden Tach mit in die Kita?
- Am | Ja
- Bm: ähäh. ich nich; ich ich darf nur heute oder morgen.
- Mf: | Jo:a.
- I: | aber; (2) so;
- Am: ich darf immer.
- I: | manchmal (1) manchmal.
- Mf: | ich nehm immer
- Am: ich auch.
- I: deswegen wolln=wir euch jetzt erstmal (1) zugucken wenn ihr das mit den Karten macht was ihr sonst auch macht. ich weiß nicht ob ihr spielt oder tauscht oder,
- Mf: | Wir kämpft wir  
kämpfen.
- I: kämpfen? dann könnt habt ihr jetzt erst mal Zeit das zu machen und wir guken euch nur zu. und nachher wenn ihr keine Lust mehr habt dann stell ich euch noch ein paar Fragen dazu; dann könnt ihr mir noch ein bisschen was erzählen; aber erst mal könnt ihr jetzt
- Bm: | (mit welcher?)
- Am: gut. wir alle drei.
- Mf: | ((sehr schnell)) (pass auf) Kampf mit Deinen Karten
- I: | so wie ihr sonst auch macht.
- Bm: **ja Kampf**
- Mf: | ((sehr schnell)) Kampf; kommt wir machen mal,
- Am: na gut mit meinen. ((Am öffnet sein Album)
- Cm: kann ich mitspielen?
- Bm: **ohne ohne abzocken kapiert?** ((besorgter Tonfall))
- Mf: nein. ((empörter Tonfall)) wir machen ja nur mit Am`s
- Bm: ach so.
- Am: na gut ((Am und Mf beginnen, Karten von Am aus den Hüllen seines Albums zu ziehen und vor sich verdeckt auf einen Stapel zu legen))
- Cm: kann ich mitspielen?@(1)@
- Am: @(.).@ °du hast doch keine Karten.°
- Mf: ja genau. (1) (
- Am: aber die Trainerkarten ( )
- Mf: | **ich** ( ((sehr schnell und laut)))
- Am: ( )
- Mf: | ((sehr schnell) **Ohne** ( ) **ohne Resistenz (gestempelt)**
- Bm: | ((sehr schnell)) Ohne Resistenz (abgestempelt)
- Am: | ((sehr schnell)) **dritter**.
- Mf: ohne Resistenz ( ) ((sehr schnell)) (gucken wer stärker is)
- ?: | ((sehr schnell)) Umdrehen.
- Am: dritter.
- ?: (Abusan) und Flora.
- Mf: aber ich bin (noch immer) erster.
- Am: stimmt. ich bin dritter.
- Mf: ich bin erster
- Cm: o.k. ich bin letzter

- Am: aber mit (Rand reingucken).  
 ?: nein hab ich schon gesagt ohne  
 Mf: ( ) muss man nich sagen (gestempelt)  
 Cm. mit Trainerkarten?  
 Mf: muss (Testament) geschrieben sein.  
 Am: und die Trainerkarten immer wieder reinstecken.

Auch in dieser Eingangssequenz der Gruppe *Film* wird zunächst das Thema „Pokémon“ benannt bzw. initiiert. Im Unterschied zur Diskussion mit der anderen Gruppe (*Premiere 1*) weist die Forscherin nun aber explizit und implizit (sie entwickelt die Frage, während sie sie stellt) auf ihre Fremdheit und Unkenntnis – also die Differenz zwischen sich und den Kindern hin, bekundet Respekt vor deren Kompetenzen und Interesse daran, Zugang zum „inside point of view“ über eine Teilnahme in Form von Beobachtung ihres Spiels zu finden. Die Kinder der Gruppe *Premiere 1* waren durch die Eingangsfrage verunsichert, weil in ihr das zu bearbeitende Thema der Gruppendiskussion, die Spiel-Aktivitäten mit Pokémon-Karten, in einen *diskursiven* Rahmen gestellt wird, in dem es im alltäglichen Zusammenspielen der Kindergruppe nicht steht. Die sich in diesem Missverständnis dokumentierende – und nicht ausgesprochene – Differenz-erfahrung zwischen den Kindern und den Erwachsenen/Forscherinnen lässt die Gruppendiskussion nur schwer in Gang kommen – von der für die Methode zentralen Herstellung von Selbstläufigkeit sind wir dort weit entfernt. Während die Kinder der Gruppe *Premiere 1* sich nach der Eingangsfrage nicht kompetent fühlen, den Erwartungen der Forscherin gerecht zu werden, also die Differenz-erfahrung negativ werten, fühlen sich die Kinder der Gruppe *Film* als Experten angesprochen und geachtet. Dies ist meines Erachtens ein zentraler Grund dafür, dass es hier gelingt, Selbstläufigkeit in Form von langen und interaktiv dichten Spielszenen zu erzeugen. Der zweite Grund ist, dass das Spielen der Kinder hier nicht in einen – ihnen (in Bezug auf die gemeinsame Spielpraxis!) fremden – diskursiven Rahmen gestellt wird (in dem sie den Erwachsenen mehr Kompetenz zuschreiben), sondern in den ihnen vertrauten kollektiven Handlungsrahmen, in den die Forscherinnen als mit weniger Kompetenz ausgestattete, aber lernwillige Beobachterinnen problemlos integriert werden können, weil Zuschauer und Beobachter von Spielen (in der Regel sind dies andere Kinder) gewohnter Bestandteil von Spiel-Aufführungen und Kinder-Spielkultur sind.

Noch bevor die Interviewerin ihre Eingangsfrage zu Ende gestellt hat, beginnen die Kinder mit der Spielvariante, in die sie eingespielt sind: das „Kämpfen“ der Pokémons im Rahmen eines Kartenspiels. Jedes der Kinder versteht also auf der Grundlage konjunktiver Erfahrungen die Indexikalität der Spielbezeichnung „Kampf“. Die Regeln und Rituale des Spiels müssen nicht kommunikativ erläutert werden. Lediglich die Rahmenbedingungen müssen festgelegt werden: Mit wessen Karten wird gespielt? Wer darf mitspielen? Mit oder ohne „abzocken“? Wie ist die Reihenfolge der Spieler? Auch dieser Prozess der Rahmung ist ritualisiert: Die Frage danach, ob die verlorenen bzw. gewonnenen Karten tatsächlich ihren Besitzer wechseln („abgezockt werden“) wird gestellt, obwohl zuvor bereits die Pokémon-Karten *eines* Kindes bestimmt wurden. Auf das im Transkript enthaltene Verteilen der Karten an die Mitspieler folgen zwei

Spielrunden, wie sie selbstläufiger und interaktiv dichter nicht sein könnten.<sup>17</sup> Diese Spielvariante haben wir vor allem bei den älteren Kindergruppen gefunden und zwar mit verschiedenen Graden der Verwendung des vorgegebenen, explizit-kodifizierten hochkomplexen Regelwerks und auch mit einem sehr unterschiedlichen Ausmaß der Habitualisierung bei der kollektiven handlungspraktischen Umsetzung der Regeln.

#### 4. Die Analyse von Gruppendiskussionen mit Kindern mit der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode soll an dieser Stelle nur in aller Kürze skizziert werden, um davon ausgehend dann Schwerpunkte des Interpretationsverfahrens herausarbeiten zu können, die für die Analyse der Gruppendiskussionen mit Kindern von entscheidender Bedeutung sind. Die „dokumentarische Methode der Interpretation“ ist wiederum ein zentraler Begriff der Wissenssoziologie von Karl Mannheim, der von der Grundidee ausgeht, dass das Fremde nur in seiner jeweiligen Milieu- oder Seinsgebundenheit zu begreifen ist (vgl. Mannheim 1970). Damit der Milieufremde, also auch der Forscher, die Milieugehörigen verstehen kann, d.h. sie nicht auf der Grundlage seiner eigenen Standortgebundenheit interpretiert, ist es notwendig, zumindest virtuell in ihren konjunktiven Erfahrungsraum einzutauchen und die Genese ihrer handlungsleitenden Orientierungen aus diesem Kontext heraus zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 143ff.). Dies ist möglich über die z.B. von einer Gruppe dargestellten Erlebnisprozesse oder aber – und dies gilt in besonderer Weise für die Kindheitsforschung – die Beobachtung alltäglicher, eingespielter kollektiver Handlungspraxis.

Im Rahmen des für die Methode zentralen Arbeitsschrittes der *reflektierenden Interpretation* wird im eigentlichen Sinne eine dokumentarische Interpretation vorgenommen, die auf die interpretative Generierung der Orientierungen einer Gruppe, deren Erfahrungsgebundenheit und den interaktiven Prozess der Herstellung von Wirklichkeit im Rahmen kollektiver Handlungspraxis zielt. In dem hier vorgestellten Forschungszusammenhang geht es also darum, die alltagskulturellen kollektiven *Diskurs-* und *Spiel-Praktiken* von Kindern, wie sie sich im Rahmen von Gruppendiskussionen entfalten, zu rekonstruieren.

Auf der Ebene der *Diskursanalyse* werden formale Strukturen – vor allem die Art und Weise, in der die Redebeiträge ineinander verschränkt sind bzw. aufeinander Bezug nehmen – herausgearbeitet.<sup>18</sup> Damit wird gleichsam auch das „Gerüst“ des kollektiven Rahmens der Gruppe rekonstruiert. Die verschiedenen Modi dieser *Diskursorganisation* – und dies kann in Abhängigkeit vom jeweiligen Thema innerhalb derselben Gruppendiskussion durchaus variieren – können dann in ihrer Beziehung zu den kollektiven Erlebniszentren und kollektiven Orientierungen der jeweiligen Gruppe untersucht werden. Von besonderem Interesse sind dabei die *Fokussierungsmetaphern*: Gekennzeichnet sind diese durch hohe Konzentriertheit und Engagement der Beteiligten am *Gruppenpro-*

zess. Dies lässt sich formal z.B. an einer hohen interaktiven und metaphorischen Dichte, d.h. häufigen Sprecherwechseln und einer gesteigerten Bildhaftigkeit und Plastizität der Äußerungen festmachen. Ein weiteres Erkennungskriterium für fokussierte Passagen sind Veränderungen im Bereich der sogenannten „Suprasegmentalia“, also bspw. eine größere Lautstärke oder aber ein Übergehen in kollektives Flüstern, ein deutlicher Wechsel des Sprechtempos oder eine veränderte Intonation oder Tonhöhe. Findet eine Gruppe bei der Bearbeitung bestimmter Themen in diesem Sinne zu einem „common rhythm“, einem gemeinsamen Rhythmus (Gumpertz/Cook-Gumpertz 1981, S. 436)<sup>19</sup>, dokumentieren sich darin in der Regel ausgeprägte konjunktive Erfahrungen.<sup>20</sup> Die *Fokussierungsmetapher* erfüllt somit auch das inhaltliche Kriterium, die zentralen Erlebniszentren und kollektiven Orientierungen einer Gruppe zu repräsentieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 152ff. und S. 183; Loos/Schäffer 2001, S. 70f.).

Schließlich ergaben sich im Rahmen unserer Gruppendiskussionen noch weitere *fokussierte Passagen*, in denen sich die Kinder in die darstellende, aufführende Form des Spielens oder der Inszenierung hineingleiten ließen. Zunächst unterscheiden wir hier zwei Ebenen: Insbesondere bei den Pokémon-Diskussionen wechselten die Kinder häufig dann vom *Reden über* das Spielen mit Pokémon-Karten in eine engagierte und differenzierte handlungspraktische Demonstration für uns als ihr Publikum, wenn sie auf habitualisierte Formen des Zusammenspiels zurückgreifen konnten (im Sinne von: „Wir zeigen euch, wie wir regelmäßig spielen“).<sup>21</sup> Schließlich gab es Situationen, in denen sich die Kinder ganz ihrer habitualisierten Spielpraxis hingaben, ohne sich noch zu einer (auch verbal erläuternden) verständlichen Vermittlung an uns verpflichtet zu fühlen: Sie spielten ihren Wettstreit mit Pokémon-Karten aus, sie sangen und tanzten, ohne uns damit explizit etwas Bestimmtes erklären zu wollen.<sup>22</sup> Diese Hingabe und gebündelte Aufmerksamkeit der Kinder in Bezug auf ihr Spiel und ihre Gemeinschaft entspricht dem Zustand des „Fließens“, auf den bspw. Turner im Anschluss an Csikszentmihalyi (1985) hingewiesen hat (vgl. 1989, S. 88ff.). Während im ersten Fall das Spiel oder die Szene also dadurch gerahmt ist, dass etwas zuvor Definiertes intendiert und explizit in Szene gesetzt wird, ist im zweiten Fall die Frage danach, was hier eigentlich und für wen dargestellt und aufgeführt wird, schwerer zu beantworten.

Trotz dieser Differenzierung entwickeln sich im Rahmen beider Ebenen fokussierte Passagen, die ich nicht als *Fokussierungsmetaphern*, sondern als *Fokussierungsakte* bezeichne, da nicht mehr die Ebene des Gespräches oder Diskurses der primäre Rahmen der Situation ist, sondern vielmehr die Ebene des körperbezogenen, szenischen Handelns. Als formale Merkmale von *Fokussierungsakten* bei Kindern möchte ich auf der Grundlage der bisherigen empirischen Analyse vorläufig festhalten: Hohe Konzentration und Engagement der Gruppe, große interaktive Dichte – bis hierhin entspricht dies den *Fokussierungsmetaphern* –, eine komplexe, abgestimmte Integration von Rollen bzw. Handlungen, über die nicht mehr metakommunikativ verhandelt werden muss, sowie eine gewisse ‚dramatische‘ Übersteigerung, Verzerrung oder Überpointierung der Darstellung. Findet eine Gruppe in diesem Zusammenhang zu einem gemeinsamen Spiel-Rhythmus, dokumentiert sich darin eine habitualisierte Handlungspraxis, der die Ebene konjunktiver Erfahrungen zugrunde liegt.

Die szenischen Darstellungen und Spielsequenzen, wie sie sich im Verlauf der Gruppendiskussionen – und eben besonders eindrücklich in den *Fokussierungsakten* – entfalten konnten, verstehen wir dabei als „kulturelle Aufführungen“, als „Selbstdarstellungen von Gemeinschaften und Individuen, die in ihrem szenischen Charakter nicht auf sprachliche Erklärungen reduzierbar sind. Ihre leiblichen und szenischen Darstellungen enthalten etwas, das nicht anders als körperlich und szenisch ausdrückbar ist. Über die Mimesis der leiblichen und szenischen Darstellung können diese Ausdrucksformen erfasst, verstanden und weitergegeben werden“ (Wulf 1998, S. 258). Gemeinsame Spiele, Inszenierungen und Aufführungen von Kindern stellen in diesem Sinne eine „Mimesis der sozialen Welt“ dar, also eine Form, sich die Welt handlungspraktisch anzueignen. Sie öffnen uns zugleich ein Fenster zum Prozess der „inneren Verarbeitung der Welt“ durch das spielende Kind: „Dieser Prozeß ist eine Art Veräußerung, die etwas anderes ist als ein Ausdruck der Persönlichkeit. Wir haben dafür den Begriff der Aufführung gewählt und heben in diesem Kontext damit hervor, daß das Dargestellte nicht schon vorher im Inneren des Subjekts existiert, sondern in eins mit dem Öffentlich-Machen hergestellt wird“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 204). Schließlich sind Spiele mimetische Welten, in denen sich eine kreative, *kollektive* (Nach-) Gestaltung von Erlebnissen und Erfahrungen vollzieht, die wiederum an spezifische konjunktive Erfahrungsräume geknüpft sind. Im Spiel führen die Kinder sich und ihre Welt auf, sie verarbeiten Erfahrungen und sie erzeugen Erfahrungen, sie stellen gemeinsam Wirklichkeit her. Spiele stellen damit ein Medium dar zwischen der Prozessdynamik und den gemeinsamen Orientierungen einer Gruppe und der Sprache über den kollektiven Zusammenhang.

## 5. Kinder spielen Pokémon: Spielregeln der Kinder und habituelle Übereinstimmung

Dass sich die Rezipienten von Medien und medial vermarkteten Spielgegenständen und -figuren generell und Kinder im Besonderen aktiv, kreativ, kritisch und widerständig gegenüber den medial vermittelten Bedeutungen verhalten können, kann als hinlänglich bewiesen gelten. Es geht hier vielmehr um die Frage danach, wie Medieninhalte und vorgefertigte Spielprodukte in die alltäglichen kulturellen (Spiel-)Praktiken von Kindern integriert werden und welche Bedeutung dies für das Individuum und die Gruppe hat.<sup>23</sup> Auf der Grundlage des anfangs skizzierten sozialkonstruktivistischen Ansatzes und der damit verbundenen soziologisch-ethnographischen Forschungsperspektive werden Kinder nicht als weitgehend passive Opfer von „Konsumterror“ und ausgefeilten Marktstrategien betrachtet. Wir sehen sie vielmehr nicht nur in der Rolle von sozialen Akteuren, die sich Produkte kreativ und assimilierend aneignen können, sondern noch viel weitergehend als die eigentlichen *Produzenten* von sozialer Wirklichkeit und kulturellen Bedeutungen. Die Attraktivität des Phänomens Pokémon für Kinder, die dem Unmut und der Ablehnung von vielen Eltern und Pädagogen ge-

genübersteht, lässt sich letztlich nur verstehen und erklären, wenn man einen empirischen Zugang zu den konkreten alltagskulturellen Praktiken von Kindern findet, die ihre gemeinsame Wirklichkeit ausmachen.

Abschließend soll daher eine fokussierte Passage aus einer Gruppendiskussion zum Pokémon-Spiel auf ihren dokumentarischen Sinngehalt hin untersucht werden.

Gruppe: Mücke

Gruppendiskussion vom 1.2.2001 4 Jungen, 3-9 Jahre

Passage: Spielvarianten

Am: dann gibt's noch sone Variante, die heißt Klatschen, da muss man die Karten, (1) Karten, so, gegeneinander ((Die beiden halten je eine Karte in ihre Handfläche und klatschen, sich direkt gegenüber stehend, die Hände gegeneinander, sodass die Karten in die Luft fliegen und dann auf den Boden fallen)) klatschen, und ich sag, ach so wir haben was vergessen!

Bm: ja, vorher sagt man:

Am: Auf! Und du sagst zu

Bm: | Zu! ((Klatschen stehend ihre Karten in de Luft gegeneinander und lassen sie auf den Boden fallen. Die Karten liegen dann entweder mit dem Bild sichtbar nach oben oder aber verdeckt auf dem Boden. Am nimmt die offen liegende Karte, und zwar diejenige von Bm, Bm nimmt die verdeckte Karte, die von Am ins Spiel eingebracht wurde))

Am: Noch mal, so lange wie es geht, und dann wer gewonnen hat

Bm: | jetzt hatte ich seine Karte und er hat meine Karte. ((Klatschen nochmals die Karten gegeneinander und heben wieder je eine Karte auf))

Am: Denn geht's weiter, bis man es geschafft hat. (3)

Bm: Und dann gibt es auch noch sone Variante, da kann man die so an die Wand stellen,

Am: und dann braucht man Gogos oder Murmeln

Bm: | oder Steine oder irgendwie so was

Besonders deutlich wird hier, dass die Kinder beim Spielen mit und um Pokémon-Karten nicht einfach einem vom Produkt vorgegebenen *explizit-kodifizierten Regelwerk* folgen, sondern im Zuge ihrer kollektiven Handlungspraxis selbst *konjunktive Spielregeln* entwickeln, habitualisieren und tradieren. In Bezug auf diese *konjunktiven Regeln* können zwei Ebenen (formal) unterschieden werden: Zum einen die *konjunktiven Regeln der Kinderkultur* und zum zweiten *gruppenspezifische konjunktive Regeln*. Sowohl die *explizit-kodifizierten* als auch die *konjunktiven Regeln* sind prinzipiell reflexiv zugänglich. Darüber hinaus – und dies ist eine Ebene, die parallel zu derjenigen der Regeln liegt – können Kinder einer Realgruppe eine für sie spezifische, in der konjunktiven Erfahrung fundierte habituelle Übereinstimmung im Zusammenspiel ausbilden, eine *regelmäßige* Art und Weise bestimmte Spiele ‚aufzuführen‘ und Spielregeln anzuwenden.

Die Kinder der Gruppe *Mücke* hatten vor dieser Passage bereits eine andere Spielvariante, die des „Werfens“<sup>24</sup>, in Form einer Mischung aus diskursiver Be-

schreibung und Regelerläuterung und eher angedeuteten, verhalten ausgeführten handlungspraktischen Demonstrationen thematisiert. In diesem Zusammenhang entwickelte sich also kein *Fokussierungsakt*, d.h. es wurde deutlich, dass die Kinder, was das „Werfen“ anbelangt, nicht über eine habitualisierte Spielpraxis verfügen. Sie kennen zwar die impliziten Regeln, deren Kenntnis und mechanische Anwendung bzw. Demonstration allein führt aber nicht dazu, dass man ein „guter“ Spieler ist. Der „modus operandi“ bzw. der „praktische Sinn“ für ein Spiel im Sinne von Bourdieu (1992) geht über die Kenntnis und Anwendung sowohl explizit-kodifizierter als auch konjunktiver Spielregeln hinaus; er kann nur über eine regelmäßige, sozusagen *ingespielte* Praxis erworben werden, die die Kinder für *diese* Spielvariante nicht für sich beanspruchen bzw. nicht haben.

Anders beim „Klatschen“: Hier greifen die beiden Jungen zum einen auf ein gemeinsames und beiderseits anerkanntes Repertoire *konjunktiver Spielregeln* zurück, über die keine kommunikative Verständigung mehr nötig ist. Zum anderen verfügen sie nicht nur individuell über ein praktisches Wissen über den „Stil der Bewegungen“, sondern gelangen auf der Grundlage bereits vollzogener gegenseitiger Abstimmung auch zu einem „gemeinsamen Rhythmus“ (vgl. Tervooren 2001). Zusammen mit einer deutlich gesteigerten interaktiven Dichte, einer erhöhten Lautstärke und Betonung sowie einer schnellen und körperlich expressiven Art, die Spielhandlungen auszuführen, ergibt sich deutlich der Charakter eines *Fokussierungsaktes*. In diesem Fall handelt es sich um einen *Fokussierungsakt*, in dessen Rahmen uns die Kinder mit performativen Darstellungen in ihr praktisches Expertenwissen einweihen (vgl. 4.). Dieser explizite Demonstrationscharakter lässt sich deutlich daran erkennen, dass die Kinder zunächst nur den Kernbestandteil der Handlungssequenz vorführen, ihnen dann aber intuitiv bewusst wird, dass wir den Sinn nicht erfassen können, weil es keine Ebene des konjunktiven Verstehens zwischen ihnen und uns gibt. Mit dem Durchspielen des „Klatschens“ ermöglichen sie uns dann, ihre Handlungspraxis nachzuvollziehen. Das unmittelbare Verstehen der beiden Jungen beruht hingegen nicht nur auf einer fraglos geteilten Regelkenntnis, sondern auch auf einer gemeinsamen Spielpraxis.

Beim „Klatschen“ handelt es sich, wie auch beim „Werfen“, um ein Spiel mit einem klaren Prozessablauf und verbindlichen *gruppenspezifischen konjunktiven Regeln*, deren Ge- und Ausgestaltung allerdings eingebettet ist in einen Rahmen *konjunktiver Regeln der Kinderkultur*. So war ein praktisches oder zumindest theoretisches Wissen über die Spielvariante des „Klatschens“ – mit kleinen Regelvariationen – unter allen Kindern weit verbreitet. Das Grundprinzip fast aller Kartenspiele, dass Karten im Spiel gegeneinander gewonnen bzw. verloren werden können, liegt auch dem Pokémon-Kartenspiel zugrunde und wird hier sozusagen von den Kindern auf eine andere Spielebene transformiert. Beim Pokémon-Kartenspiel mit seinen kodifizierten Spielregeln, die weitgehend auf den Karten selbst eindeutig vorgegeben und vor-expliziert sind, sind die Spielkarten allerdings Symbolträger mit spezifischem Wert bzw. spezifischer Bedeutung und sind daher auch nicht austauschbar. Demgegenüber kann das „Klatschen“ im Prinzip mit jeder anderen Art von Karten ausgeführt werden, und die Kinder machen sich damit in ihrem Spiel bereits ein Stück weit unabhängig vom Konsumprodukt Pokémon.

Nach Abschluss dieser fokussierten Passage nennen die Kinder nun noch eine dritte „Variante“ des Spiels mit Pokémon-Karten: Man stellt dabei die Karten an eine Wand und versucht, sie mit Gogos<sup>25</sup>, Murmeln oder Steinen umzuwerfen. Wiederum wird deutlich, dass sie dies als ein unter Kindern allgemein bekanntes Spiel betrachten, das nach verbindlichen *konjunktiven Regeln* gespielt wird. Der von den Kindern thematisierte alternative Einsatz von „Gogos oder Murmeln oder Steinen“ ist insofern aufschlussreich, als hier Elemente aus traditionellen Kinderspielen (mit Schafsknöchelchen oder Murmeln) bzw. einem Spiel, das vor der Pokémon-Welle unter Kindern weit verbreitet war (GoGos), in die Spielpraxis mit Pokémon mitgenommen, transformiert werden. Die Reihenfolge, in der die Kinder die Spielgegenstände nennen, spiegelt sogar einen historischen Verlauf: Vom elementaren, ursprünglichen Spiel mit „Steinen“ zum traditionellen, in vielen Kindergenerationen gespielten Murmelspiel zum postmodernen GoGo-Spiel, in das wiederum Elemente der traditionellen Wurfspiele eingingen (vgl. Tervooren 2001). Wir konnten in der Untersuchung eine Vielzahl kulturindustriell nicht vorgefertigter Varianten dokumentieren, *wie* Kinder Pokémon spielen. Darüber hinaus ließ sich parallel dazu eine große Ähnlichkeit der konjunktiven Regeln und Bewegungsstile zwischen den verschiedenen Gruppen ausmachen. Beides ist nicht denkbar ohne eine Tradierung von praktischem Wissen innerhalb der Kinderkultur, eines Wissens darüber, *wie man Spiele spielen* kann – und zwar relativ unabhängig vom gerade verfügbaren bzw. am meisten ‚angesagten‘ Material.

## Anmerkungen

- 1 Für einen Überblick zu Entwicklungen im Bereich der Kindheitsforschung vgl. bspw. Honig 1999; Honig/Lange/Leu 1999 und Honig/Leu/Nissen 1996.
- 2 Im englischsprachigen Raum wird dieser psychologische Ansatz, Entwicklung im sozialen Interaktionskontext zu betrachten, oft auch als „social constructionism“ bezeichnet und damit vom soziologisch geprägten Begriff des „social constructivism“ abgegrenzt (vgl. Prout/James 1990).
- 3 Anknüpfend an das Modell der konstanten Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch alle beteiligten sozialen Akteure wurde zum anderen auch die empirisch fundierte Analyse diskursiver gesellschaftlicher – also von Erwachsenen vorgenommener – Konstruktionen der Kindheit und des Kindes vorangetrieben.
- 4 Vgl. als aktuelle Studie zur performativen Bildung von Gemeinschaften Wulf u.a. 2001; zum Begriff und zur Theorie des Performativen Wulf/Göhlich/Zirfas 2001.
- 5 Umfassende Darstellungen zur (historischen) Entwicklung und Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens finden sich in Flick 1995; Friebertshäuser/Prengel 1997; Mangold 1960 u. 1967; Lamnek 1993 u. 1998. Eine Einführung in das Gruppendiskussionsverfahren, wie es, durch den Rekurs auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims, von Ralf Bohnsack theoretisch-methodisch fundiert wurde und wie es auch diesem Projekt zugrunde liegt, findet sich in Bohnsack 1996, 1997a, 2000; Bohnsack/Schäffer 2001; Loos/Schäffer 2001; Liebig/Nentwig-Gesemann 2002.
- 6 Ausführliche Darstellungen der dokumentarischen Methode und ihrer Forschungspraxis finden sich in Bohnsack 2000; 2001; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001.
- 7 Für anregende Diskussionen und wichtige Hinweise danke ich Monika Wagner-Willi und Ralf Bohnsack.

- 8 Der Arbeitstitel des Habilitationsprojekts (Freie Universität Berlin) lautet: Kollektive Praktiken von Kindern am Beispiel von Diskursen und Spielsituationen.
- 9 An dem Lehrforschungsprojekt, an dessen Konzeption, der Erhebung und Interpretation waren folgende Studentinnen beteiligt: Jale Becker, Anett Ehlers, Susanne Hecht, Isabelle Klar, Eva-Maria Merz, Anja Munzig, Elena Rodyguina und Irmgard Walleshauser. Zwischen uns entwickelte sich eine außerordentlich intensive Zusammenarbeit, die über den üblichen Seminarcharakter weit hinausging und für uns alle zu einem gemeinsamen Lernprozess wurde. An dieser Stelle möchte ich den genannten Studentinnen dafür danken, dass sie gemeinsam mit mir das innovative Potential der angewandten Methoden ausgelotet haben. Erst die Reflexion und Rekonstruktion unserer forschungspraktischen Erfahrungen ermöglichte die Ausdifferenzierung methodischer Prinzipien. Es handelt sich dabei um eine Art „Zwischenstand“ eines laufenden Forschungsprozesses.
- 10 Die Pocket Monster, kurz: Pokémons, erschienen erstmals Ende 1999 in Form von Spielfiguren auf Nintendo-Gameboys. Die Figuren, Tieren nachempfundene Wesen mit phantastischen Fähigkeiten, tauchten dann alsbald im Fernsehen und im Kino auf, entfachten in Form von Stickern und Karten eine Sammel-, Tausch- und Spielgemeinschaft und hielten als Kuscheltiere, Haarspangen, Radiergummis etc. Einzug in fast jedes Kinderzimmer.
- 11 Die Kinder haben sich mit viel Neugier und Freude auf die Gruppendiskussionen eingelassen. Sie haben uns Einblick in ihre alltagskulturellen Praktiken gewährt bzw. uns in ihr „Expertentum“ eingeweiht und durch ihre Hartnäckigkeit und Geduld mit uns einen wichtigen Beitrag zur kritischen Reflexion und Ausdifferenzierung der angewandten Methoden geleistet. Ohne die Unterstützung von Eltern, Lehrern und Erzieherinnen wäre dies nicht möglich gewesen.
- 12 Eine umfassende Analyse von Problemen, die mit der Anwendung von Gruppendiskussionen zur Erforschung von Einzelpersonen verbunden ist, findet sich in Mangold 1967.
- 13 Vgl. Nentwig-Gesemann 1999; Bütow/Nentwig-Gesemann 2002.
- 14 Der Begriff des Orientierungsmusters stellt einen Oberbegriff dar für (kommunikative) Orientierungsschemata einerseits und (konjunktive) Orientierungsrahmen andererseits (vgl. dazu Bohnsack 1997b).
- 15 Zum für die teilnehmende Beobachtung zentralen methodischen Prinzip der „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit“ vgl. Krappmann/Oswald 1995.
- 16 Die von mir verwendeten Transkriptionsregeln finden sich in: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2001, S. 363f.); einige für das Verständnis wesentliche Regeln seien hier kurz erläutert: @ markiert Lachen bzw. lachend Gesprochenes, ° bedeutet, dass etwas sehr leise gesprochen wurde, während fett Gedrucktes besonders laut und Unterstrichenes in besonderer Weise betont gesprochen wurde.
- 17 *Fokussierungsakte* mit einer solchen interaktiven Dichte und einem ausgeprägten körperlich-performativen Aufführungscharakter lassen sich nur mit Hilfe eines Transkriptes nicht befriedigend darstellen. Ein zentrales Anliegen meiner weiteren Forschung wird sein, eine Darstellungsform und analytische Perspektive zu entwickeln, mit der das videografierte Material zunächst auf der Ebene des immanenten Sinngehalts zusammenfassend formuliert werden kann (also eine formulierende Interpretation im Sinne der dokumentarischen Methode vollzogen wird), um es damit parallel zum Transkript der weiteren Interpretation zugänglich zu machen. Interpretationen des Videomaterials bleiben daher für diesen Beitrag noch unberücksichtigt.
- 18 Eine detaillierte Darstellung der „Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation“ sowie auch der „Typen der Diskursorganisation“ findet sich in Bohnsack (2000, S. 148ff.) sowie in Loos/Schäffer (2001, S. 66ff.)
- 19 Zur Bedeutung der Herstellung eines gemeinsamen Rhythmus im Gespräch vgl. auch Gumpertz (1992, S. 42) sowie auch Auer (1986, S. 29).

- 20 Auf der Grundlage der Wissenssoziologie von Mannheim unterscheidet Bohnsack (1989; 2000) zwischen unmittelbarem Verstehen auf der Grundlage von Erfahrungen und Handlungspraxis in geteilten Erlebniszusammenhängen (konjunktiven Erfahrungsräumen) und kommunikativem Interpretieren, das demgegenüber notwendig wird, wenn Menschen – eben weil es keine gemeinsamen Erfahrungsdimensionen gibt – einander fremd sind.
- 21 Im Rahmen der Rekonstruktion der Diskursorganisation bezeichne ich dies (vorläufig) als *Elaborationen von Propositionen im Modus korporierter Explikationen*.
- 22 Ich bezeichne dies (vorläufig) als *korporierte Propositionen*.
- 23 Zur Analyse der Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken und zur Bedeutung der dokumentarischen Methode vgl. Fritzsche 2001.
- 24 Beim „Werfen“ stellen sich zwei Kinder an einer imaginierten Linie auf und werfen je eine Pokémon-Karte so weit sie können nach vorne. Das Kind, das weiter geworfen hat, gewinnt die des Mitspielers. Die Ähnlichkeit zu ‚traditionellen‘ Kinderspielen wie etwa ‚Weitspucken‘ oder ‚Kirschkernspucken‘ ist offensichtlich.
- 25 Die Gogos – mit dem Beinamen „crazy bones“ – sind kleine, bunte und abstrakt geformte Spielsteine, mit denen die Kinder verschiedene Wurfspiele durchführen (vgl. genauer: Tervooren 2001).

## Literatur

- Alanen, L.: Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17 (1997), S. 162-177
- Auer, P.: Kontextualisierung. In: Studium der Linguistik 19/20 (1986), S. 22-47
- Billmann-Mahecha, E.: Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In: Wessel K.-F./Naumann, F. (Hrsg.): Kommunikation und Humanontogenese. Bielefeld 1994, S. 341-346
- Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen 1989
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionen. Neue Wege einer klassischen Methode. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), H. 3, S. 323-326
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997a, S. 492-502
- Bohnsack, R.: „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 1997b, S. 49-61
- Bohnsack, R.: „Milieubildung“. Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.): Jugendarbeit und Lebenswelt – Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim/München 1998, S. 95-112
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage Opladen 2000
- Bohnsack, R.: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 225-252
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Bohnsack, R./Schäffer, B.: Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Baltmannsweiler 2001, S. 324-341

- Bourdieu, P.: Rede und Antwort. Frankfurt a.M. 1992
- Breidenstein, G.; Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998
- Bütow, B./Nentwig-Gesemann, I.: Mädchen – Cliques – öffentliche Räume. In: Lutz, R./Hammer, V. (Hrsg.): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. Frankfurt/New York 2002 (im Erscheinen)
- Corsaro, W. A.: Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. In: *Social Psychology Quarterly* 55 (1992), No. 2, S. 160-177
- Corsaro, W. A./Eder, D.: Children's Peer Culture. In: *Annual Reviews Sociol.* 16 (1990), S. 197-220
- Csikszentmihalyi, M.: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart 1985
- Davies, B.: *Life in the Classroom and Playground: The Accounts of Primary School Children.* London/Melbourne/Boston/Henley 1982
- Eccarius, J./Fuhs, B./Brake, A.: Methodenprobleme in der Kindheitsforschung. In: Büchner, P. u.a.: *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen.* Opladen 1998, S. 37-60
- Flick, U.: *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften,* Reinbek bei Hamburg 1995
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim/Basel 1997
- Fritzsche, B.: Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken als Herausforderung an die qualitative Forschung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Opladen 2001, S. 27-42
- Fuhs, B.: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung.* Weinheim/München 2000, S. 87-103
- Gebauer, G./Wulf, C.: *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft.* Reinbek bei Hamburg 1992
- Gebauer, G./Wulf, C.: *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt.* Reinbek bei Hamburg 1998
- Goodwin, M. H.: *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children.* Bloomington 1990
- Grundmann, M. (Hrsg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung.* Frankfurt a.M. 1999
- Gumperz, J.: Contextualization Revisited. In: Auer, P./di Luzio, A. (Hrsg.): *The Contextualization of Language.* Amsterdam/Philadelphia 1992, S. 229-252
- Gumperz, J. J./Cook-Gumperz, J.: Ethnic Differences in Communicative Style. In: Ferguson, C./Heath, S. B. (Hrsg.): *Language in the USA.* Cambridge 1981, S. 430-445
- Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Weinheim/München 2000a
- Heinzel, F.: Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Weinheim/München 2000b, S. 117-130
- Holmes, R. M.: *How Young Children Perceive Race.* Thousand Oak 1995
- Honig, M.-S.: *Entwurf einer Theorie der Kindheit.* Frankfurt a.M. 1999
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung.* Weinheim/München 1999
- Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven.* Weinheim/München 1996
- Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Anmerkungen zu neueren theoretischen und methodologischen

- Konzeptionen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), H. 3, S. 91-103
- James, A./Prout, A. (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London/New York/Philadelphia 1990
- Kelle, H./Breidenstein, G.: Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), H. 1, S. 47-67
- Krappmann, L./Oswald, H.: Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnen, I./Jaumann, O. (Hrsg.): *Kindheit und Schule*. Weinheim/München 1995, S. 39-50
- Lamnek, S.: Die Gruppendiskussion. In: Ders.: *Qualitative Sozialforschung*, Bd. 2: Methoden und Techniken. München/Weinheim 1993, S. 125-171
- Lamnek, S.: *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Weinheim 1998
- Liebig, B./Nentwig-Gesemann, I.: Gruppendiskussion. In: Kühl, S./Strodtholz, P. (Hrsg.): *Methoden der Organisationsforschung*. Reinbek 2002, S. 141-174
- Loos, P./Schäffer, B.: *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen 2001
- Mangold, W.: *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a.M. 1960
- Mangold, W.: Gruppendiskussionen. In: König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. I. Stuttgart 1967, S. 209-225
- Mangold, W./Bohnsack, R.: *Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Erlangen 1988
- Mannheim, K.: *Wissenssoziologie*. 2. Auflage Neuwied 1970
- Mannheim, K.: *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M. 1980
- Nentwig-Gesemann, I.: *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen 1999
- Nentwig-Gesemann, I.: Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen 2001, S. 275-300
- Nohl, A.-M.: *Komparative Analyse: Rekonstruierte Forschungspraxis und Methodologie*. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen 2001, S. 253-273
- Oswald, H.: Geleitwort. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München 2000, S. 9-15
- Piaget, J.: *Nachahmung, Spiel und Traum. Ges. Werke Bd. 5, 2. Auflage* Stuttgart 1990
- Polanyi, M.: *The Tacit Dimension*. London 1966
- Pollock, F.: *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie*, Bd. 2. Frankfurt a.M. 1955
- Prout, A./James, A.: A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A./Prout, A. (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London/New York/Philadelphia 1990, S. 7-34
- Qvortrup, J.: Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied 1993, S. 109-124
- Richter, R.: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 22 (1997), H. 4, S. 74-98
- Tervooren, A.: Pausenspiele als performative Kinderkultur. In: Wulf, C. u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen 2001, S. 205-248

- 
- Thorne, B.: Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children? In: *Gender and Society* 1 (1987), H. 1, S. 85-109
- Turner, V.: *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels.* Frankfurt a.M. 1989
- Wulf, C.: Mimesis in Gesten und Ritualen. In: *Paragrana* 7 (1998), H. 1, S. 241-263
- Wulf, C. u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften.* Opladen 2001
- Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln.* Weinheim/München 2001
- Youniss, J.: *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung.* Hrsg. von L. Krappmann und H. Oswald. Frankfurt a.M. 1994



Jörgen Schulze-Krüdener, Waldemar Vogelgesang

# Feldforschung bei jugendlichen Medien- und Brauchkulturen

## Zur Forschungspraxis lebensweltlicher Ethnographie

### **Zusammenfassung**

Eine Gesellschaft, die in immer mehr Milieus und Spezialkulturen zerfällt, hat der ethnographischen Forschung zu einer neuen Blüte verholfen. Mit besonderem Nachdruck zeigt sich diese Entwicklung in der Jugendforschung. Gerade hier kommt dem ethnographisch Forschenden mehr und mehr die Rolle eines Dolmetschers zu, der für die Allgemeinheit übersetzen muss, welche Bedeutung den zwischen Tradition und Postmoderne oszillierenden kulturellen Praxisformen Jugendlicher zukommt. An zwei Fallbeispielen (mediale Fankulturen und brauchvermittelte Gruppierungen) soll gezeigt werden, in welchen konzeptionellen Schritten und mit welchen Zugangs-, Erhebungs- und Interpretationsverfahren unterschiedliche jugendliche Lebenswelten erkundet und erklärt werden können. Die Beispiele sind dabei so gewählt, dass sie einerseits die Bandbreite und das Spannungsverhältnis jugendkultureller Praxisfelder sichtbar werden lassen und andererseits die Fruchtbarkeit ethnographischer Forschung in höchst divergenten (jugendlichen) Handlungsfeldern verdeutlichen.

### **Abstract**

Ethnographic research grows up to a high importance in a society, which is increasingly fragmented in milieus and special cultures. The research of youth cultures is marked by such development, especially. In this field, the researcher receives the role of a 'translator', who interprets to the general public the meaning of the cultural practices of the young oscillating between modernism and postmodernism. Two examples (media fan clubs and groups oriented by traditions) will show which conceptual steps and which techniques of access finding, qualitative survey and interpretation the various ways of youth can be explored and sounded out. The examples are chosen to point out the variety and tension of youth culture practices on the one hand, and the richness of ethnographic research in these highly divergent (juvenile) fields of acting on the other hand.

## 1. Vorbemerkung

In diesem Beitrag wird am Beispiel von durch Medien und Brauchformen generierten und verdichteten Jugendszenen und -gruppen dokumentiert, in welchen konzeptionellen Schritten und mit welchen Zugangs-, Erhebungs- und Interpretationsverfahren die ethnographische Feldforschung Jugendkulturen und deren Lebenswelt und -weise in den Blick nimmt. Er versteht sich als Werkstattbericht einer Forschungsgruppe<sup>1</sup>, die seit fast zwei Jahrzehnten alltags- und jugendkulturellen Praktiken nachspürt und dabei stets der grundlegenden Einsicht kulturanthropologischer Forschung folgt: Erst die Beobachtung von und die Teilnahme an den Aktivitäten der sich zunehmend weiter ausdifferenzierenden jugendkulturellen Arena ermöglicht jene Einsichten, die zum Verständnis dieser kleinen, adoleszenztypischen Sozialwelten und ihrer faszinierenden Dialektik von Gemeinschaftsbildung und Individualisierung beitragen.

Medienvorlieben und Körperstyling, Sprache und Gestik, Wohnformen und situationales Environment sind dabei die elementaren Bedingungen für die Entfaltung – aber auch Unterscheidung – der verschiedenen Jugendkulturen. Ihre vielfach demonstrativ-provokativen Praktiken und Symbole signalisieren exklusive Identitätszeichen und Raumautonomie, letztlich besetztes Terrain, in dessen szenischem Rahmen die In-Sider einerseits als eigenständige Gestalter lebensweltlicher Bezüge und Ordnungen in Erscheinung treten, andererseits aber auch eine sichtbare und expressiv-ausdrückliche Abgrenzungs- und Absetzbewegung auf sozio-kultureller Ebene vornehmen. Dass in diesem Prozess jugendkultureller Pluralisierung und Diversifizierung auch tradierte Brauchformen als Ressource und Aktionsfeld jugendlicher Selbststilisierung und Vergemeinschaftung eine Rolle spielen, ist in der neueren Jugendforschung kaum untersucht worden. Und wenn überhaupt, dann gelten Jugendbräuche als überholt, antiquiert, rückwärtsgewandt oder als Marginalien und folkloristische Relikte, die in die Asservatenkammer volkskultureller Restbestände gehören, also überhaupt nicht zum Bild einer zukunftsorientierten, innovativen, selbstbestimmten und populärkulturell geprägten Jugend zu passen scheinen. Dieses Desiderat in der Forschung steht aber in deutlichem Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen. Jugendliche, insbesondere aus dem ländlichen Raum, kennen eine Vielzahl von Aktivitäten und Gesellungsformen, die den historischen Brauchformen und -institutionen – jedenfalls in ihrer äußeren Form – recht nahe kommen. Mailehenversteigerung, Charivari, Misrule, Pfingstquak, Laxemkochen und die unterschiedlichsten Fastnachts-, Mai- und Kirmesbräuche sind Beispiele dafür, dass zu bestimmten Anlässen oder Jahreszeiten historisch verbürgte Traditionen nach wie vor gepflegt werden oder aber, nachdem sie vorübergehend verschwunden waren, wieder als Ort von Kommunikation und Kommerz sowie als Bühne für Selbstdarstellungen und kollektive Inszenierungen zurückkehren. Aber ist das nur alter Wein in neuen, postmodernen Schläuchen?

Zentrales Anliegen des Beitrages ist es aufzuzeigen, dass ethnographische Forschung ein Schlüssel zu sehr unterschiedlichen jugendkulturellen Handlungsstilen, Symbolwelten und Vergesellungen sein kann. Zwischen den Feten der Grufties und dem Lehenball liegen nicht nur Welten, sie repräsentieren

auch eigene Welten. Die hier herrschenden Regeln, Rituale und Kommunikationsformen erfordern deshalb eine „Ethnographie des Partikularen“ (Abu-Lughod 1996, S. 29), die dem Einzelfall Rechnung trägt. Aber in unserem Ethnographieverständnis weist die Einzelfallanalyse immer auch über sich hinaus. Denn nur so wird die Voraussetzung dafür geschaffen, jenseits des Singulären allgemeine Muster und Strukturmerkmale offenzulegen, d.h. die jugendkulturellen Logiken der Selbstinszenierung und Szenen- resp. Gruppenanbindung zu verstehen. Ethnographische Feldforschung mit ihrem breiten und facettenreichen Feldzugang sowie ihren vielfältigen und unterschiedlichen Instrumenten erweist sich hier als eine Art empirischer Königsweg, da im möglichst unvoreingenommenen Einlassen auf die Wirklichkeit der im Feld handelnden Jugendlichen deren Selbst- und Weltdeutung ebenso erfaßt wird, wie ihre sozialen und kulturellen Alltagspraxen. Die Grundintention besteht somit in der rekonstruktiven Erfassung der in Sinnbezügen konstituierten sozialen Wirklichkeit, wobei sich der Erkenntnisgewinn während der Feldforschung einerseits dialogisch und in Rückkoppelungsschleifen, also im steten Wechsel zwischen Erhebung und Interpretation, vollzieht, und andererseits in der Rekonstruktion des Typischen und Wiederkehrenden, wobei kasuistische und generalisierende Deutungen durchaus in ein Spannungsverhältnis zueinander treten können.

An zwei Kontrastbeispielen jugendkultureller Praxis – den Grufties und dem Leh(n)enaurusufen – sollen die prozeduralen und epistemologischen Charakteristika unserer lebensweltlich-ethnographischen Forschung näher erläutert werden. Die erhobenen Daten und gesammelten Materialien stammen aus Feldstudien in Jugendszenen, die gemeinsam mit Studierenden durchgeführt wurden, um sie im Rahmen ihres Studiums mit den methodischen Zugängen ethnographischer Feldforschung und qualitativer Sozialforschung vertraut zu machen. Ihre sequenzielle Aufbereitung und Auswertung förderte dabei sehr viel Überraschendes, Rätselhaftes, Unklares und das eigene Relevanzsystem Infragestellendes zu Tage. Grundlage dieser produktiven Verunsicherung, die bisweilen tatsächlich einer „Befremdung der eigenen Kultur“ (vgl. Amann/Hirschauer 1997) gleichkam, ist das Bemühen, inhaltliche und methodische Aspekte nicht voneinander abzukoppeln, sondern Datensammlung und -interpretation von Beginn an als ein dialogisch-heuristisches Wechselverhältnis zu konzipieren, das wegweisend und erkenntnisfördernd sein soll, um fremde Welten in unserer Welt sichtbar – und verstehbar – zu machen.

## 2. Strukturmerkmale lebensweltlicher Ethnographie

Dass die Ethnographie in den letzten Jahren innerhalb der qualitativ ausgerichteten Sozialforschung an Bedeutung gewonnen hat und in einer wachsenden Zahl von Studien Anwendung findet, ist offenkundig. So lässt sich ihr vermehrter Einsatz in der Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener/Honig 2000), in der Medienforschung (vgl. Winter 1998) oder in mikrosoziologi-

schen Studien, etwa am Beispiel des Fahrstuhlfahrens (vgl. Hirschauer 1999) oder des Wartens auf Amtsfluren (vgl. Paris 2001), nachweisen. Auch in der Jugendforschung ist eine Hinwendung zu ethnographischen Studien unverkennbar, wie Klaus Neumann-Braun und Arnulf Deppermann (1998, S. 243) an drei Forschungsgruppen und ihren Untersuchungen aufgezeigt haben. Allerdings bemängeln die Autoren, dass „die jugendsoziologische Forschung zwar den Weg zum Alltag der Jugendlichen eingeschlagen (hat), aber noch nicht dort angekommen (ist).“ Und sie fordern: „Wollte sie ihr Ziel erreichen, müßte sie eine Methoden- und Gegenstandskonzeption entwickeln, die der sprachlich-kommunikativen Beschaffenheit ihrer Daten besser Rechnung trägt. Dabei wäre insbesondere die Fixierung der bisherigen Forschungen auf Inhalte zu überwinden. Hinzukommen müßte die Untersuchung der formalen und funktionalen Organisation der alltäglichen Praxis von Jugendlichen“ (ebd.).

Während ihre kritischen Anmerkungen und Anregungen hinsichtlich der Gegenstandskonzeption und Forschungspraxis ernst zu nehmen sind – und an einigen Stellen auch bei unseren ethnographischen Studien bereits Spuren hinterlassen haben –, ist der Generalverdacht von Gerald Mozetic (1999, S. 630) gegenüber qualitativen Forschungen, wonach „der Prozeß der Datenerhebung hier tendenziell im Dunkeln bleibt und selbst nicht dokumentiert wird“, in dieser Form unhaltbar, jedenfalls für seriös arbeitende Ethnographen. An welchen Maximen sie ihre Feld- und Interpretationsarbeit orientieren kann dabei durchaus variieren, allerdings sind Transparenz, Intersubjektivität und Reproduzierbarkeit verpflichtende Maßstäbe. Bei unseren eigenen explorativen Erkundungen und wissenssoziologisch-hermeneutischen Deutungen des Datenmaterials haben wir uns an einem spezifischen Richtlinienensemble orientiert, das nachfolgend erörtert wird.

## 2.1 Going native: Recherchen vor Ort und aus erster Hand

Da wir am Beginn unserer Feldstudien meist nur eine sehr vage Vorstellung von unserem Gegenstandsbereich hatten, entschieden wir uns für teilnehmende Feldzugänge, also für Beobachtungen und Gespräche in natürlichen Settings. Dabei ließen wir uns von der ethnographischen Grundannahme leiten, Vorwissen und Vorerfahrungen erst einmal weitestgehend zu suspendieren. Offenheit, Sensibilität und Distanzierung von Bekanntem und Vertrautem durch eine Strategie „künstlicher Dummheit“ (vgl. Hitzler 1997) sollten den Blick frei machen, weiten, aber auch schärfen für die Sichtweisen und Relevanzen derer, die das Praxisfeld Jugend Szenen konstituieren und tradieren, also hier zu Hause sind. Ethnographisch in diesem Sinne zu arbeiten bedeutet zunächst einmal, dass die Grenzen zwischen journalistischer, soziologischer und sozialpädagogischer Recherche fließend werden. Es sind die alltäglichen Handlungsmuster, Wissensbestände und Artefakte der jugendlichen Szenenakteure, die es möglichst ungefiltert zu registrieren galt. Unser Forschungsobjektiv war gleichsam auf Weitwinkel gestellt: Natürliche Kommunikation an Originalschauplätzen sollte möglichst dokumentarisch erfasst werden.

Dass dabei auch Zufälle eine Rolle spielen können, ist in der ethnographischen Forschung eher unterbelichtet geblieben. Ein solches unvorhergesehenes Ereignis brachte uns aber auf die Fährte des Jugendbrauchtums. Hintergrund ist eine Begebenheit, die einem der Autoren und seiner Ehefrau am ersten Fastensonntag 1997 widerfuhr<sup>2</sup>:

Kurz vor Mitternacht wurden wir an diesem Tag von einer etwa 10-köpfigen Gruppe von jungen Burschen in unserem Haus aufgesucht, die, wie sie uns etwas Ratlosen berichteten, vom *Burgbrennen* kämen und ihr Recht forderten: eine Heischegabe in Form von Eiern, Geld und Gastfreundschaft. Immerhin hätten sie ja die Wintergeister vertrieben, und davon würden schließlich auch die Olker Neubürger – wir hatten kurze Zeit vorher in der 500-Seelengemeinde ein Haus erworben – profitieren. Es war unschwer zu erkennen, dass sie dies nicht so ganz ernst meinten, aber das Feuer hätten wir doch wohl gesehen. Und dass es doch ein mühsames Geschäft war, ein solch riesiges Kreuz mit Stroh zu umwickeln und aufzustellen, das könnten wir uns doch hoffentlich vorstellen. Wir baten die Gruppe herein, bewirteten sie und ließen uns die Geschichte vom *Burgbrennen*, den Geistern und ihrer Vertreibung von den, wie sich herausstellte, sämtlich nicht verheirateten jungen Männern des kleinen Ortes am Rande der Eifel mehrmals erzählen. Wir versicherten, dass wir ihr Feuer zwar gesehen hätten, uns aber überhaupt nicht erklären konnten, was dies wohl bedeuten könnte. Wir hätten schon den Verdacht gehabt, hier läge vielleicht Brandstiftung vor oder es handele sich um einen Unfall, denn es war doch auch reichlich viel schwarzer Rauch zu sehen, so als würde ein Auto brennen. Ja, das wäre diesmal eine Gemeinheit gewesen und noch keineswegs ausgestanden, so die sichtlich erboste örtliche Jungesellschaft. Denn sie hätten über Wochen und Monate Äste und Zweige gesammelt und aufgestapelt, damit man ihre zehn Meter hohe *Burg*, so nannten sie das mit Stroh umwickelte und aus zwei Baumstämmen gefertigte Kreuz, auch von überall her sehen konnte. Aber eine rivalisierende Jungenclique aus einer Nachbargemeinde, mit der sie sich in einer Art Dauerfehde befänden, hätte die Gelegenheit hinterhältig dazu benutzt, ihnen einen üblen Streich in Form von alten Autoreifen zu spielen, der natürlich nicht ungesüht bleiben dürfe. Als sie die Schmach bemerkten, sei es zu spät gewesen. Und die Feuerwehr zu rufen, das würde ihnen ihr Stolz verbieten. Dass auch ein Bauer aus ihrem Ort auf diese unschöne Weise vielleicht seine alten Traktorreifen entsorgt haben könnte, hielten sie nur für eine äußerst theoretische und spekulative Erwägung, die ihren angestauten Zorn kaum besänftigen konnte. Nach einem Abschiedsschnäpschen und dem Versprechen, in dieser Nacht – es war mittlerweile gegen zwei Uhr morgens –, keine Händel mehr auszutragen, brachen sie auf und rezitierten vor dem Haus im Chor noch einen Dankesvers und meinten, sie müssten jetzt noch dem Paar, das zuletzt geheiratet hätte, einen Besuch abstatten. Dort würden sie sich mit den beiden anderen Gruppen, die ebenfalls von Haus zu Haus gezogen seien, treffen, und den Abschluss machen. Wir waren irgendwie froh, als sie weiterzogen und rätselten noch eine Weile darüber, was sie wohl mit ‚Abschluss machen‘ meinten.

Diese impressionistische Schilderung markiert den Beginn unserer jugendbezogenen Brauchforschung und forcierte die Idee, etwas umfassender und systematischer nach Ereignissen oder Institutionen zu suchen, die Bräuche repräsentieren oder diese organisieren. Neben volkskundlichen Jahrbüchern und Publikationen von Kultur- und Heimatvereinen erwiesen sich vor allem Zeitungsarchive als wahre Fundgrube alltagsnaher Brauchberichterstattung. So finden sich etwa in der Saarbrücker Zeitung Titelüberschriften wie „Eine Brezel als Einverständnis: Das Lehenausrufen an der unteren Saar“ (v. 17.2.1996) oder „Damen den Hof gemacht: In Brotdorf gehört das Lehenausrufen zur Tradition“ (v.

24.1.1998). Und der Trierische Volksfreund titelte in der Ausgabe vom 3. März 1998: „Flammender Appell an den Frühling – Uraltes Brauchtum wird weiter gepflegt“ oder vom 5. April 1999: „Musik, Spektakel und Spannung um 104 rohe Eier. Die Eierlage in Schönecken – durchgeführt von der Junggesellensodalität“.

An diese erste Phase der noch eher indirekten und mittelbaren Braucherkundung im Jugendalltag schloss sich die eigentliche Feldphase an. In der Rolle des teilnehmenden Beobachters wurden hier vor Ort und aus erster Hand bei verschiedenen Anlässen und auf unterschiedlichen Veranstaltungen, die im Selbstverständnis der jugendlichen Teilnehmer und Organisatoren Brauchcharakter hatten, Eindrücke gesammelt, Gespräche geführt, Materialien erworben sowie fotografische und filmische Dokumentationen erstellt. Und dabei ließen wir uns von den Girtlerschen (1996, S. 379) „10 Geboten der Feldforschung“ nicht nur inspirieren, sondern bisweilen auch leiten. Insbesondere die zehnte Regel seines Feld-Dekalogs wird einigen der studentischen ProjektteilnehmerInnen noch lange in Erinnerung bleiben: „Du mußt eine gute Konstitution haben, um dich am Acker, in stickigen Kneipen, in der Kirche, in noblen Gasthäusern, im Wald, auf staubigen Straßen und auch sonstwo wohl zu fühlen. Dazu gehört die Fähigkeit, jederzeit zu essen, zu trinken und zu schlafen.“

## 2.2 Die ethnographische Haltung: Mitmachen und Erfassen der Wirklichkeit der Erforschten

Die Anstrengung der ethnographischen Forschung besteht aber nicht nur im Zugang und in der Teilnahme an meist völlig fremden Ereignissen, sondern auch – und vielleicht sogar in erster Linie – im möglichst unvoreingenommenen Einlassen auf die Wirklichkeit der hier handelnden Personen. Denn Ethnographie gewinnt ihre Erkenntnisse auf der Basis einer Rekonstruktion der Erfahrungen und Deutungsmuster der Erforschten und ihrer interaktiven und kollektiven Handlungspraxis. Notwendig ist dazu eine Vorgehensweise, die Roger E. Park einmal als ‚go into the district‘, ‚get the feeling‘ oder ‚become acquainted with the people‘ umschrieben hat. Nur wer in der Lage ist, sich auf das Unvertraute und Unbekannte einzulassen, hat Chancen, fremde Gewohnheiten und Lebenswelten auch tatsächlich zu erkennen und zu erschließen. Oder wie Anne Honer (1993, S. 53) so treffend formuliert: „Soziologische Ethnographie muß die ‚Fremde‘ aufsuchen, sozusagen entgegen der Gewißheit des ‚Denkens-wie-üblich‘, des ‚Und-so-weiter‘, der ‚Vertrautheit der Standpunkte‘, mit denen der gemeine Alltagsverstand (auch mancher Soziologen) alles zu okkupieren pflegt, was als einigermaßen vertraut oder auch nur bekannt in seinem Horizont erscheint. Soziologische Ethnographie muß, in voluntativer Abkehr von der fraglosen ‚Reziprozität der Perspektiven‘, stets damit rechnen, daß ... ‚das Abenteuer gleich um die Ecke‘ beginnt, und daß ‚gleich um die Ecke‘ tatsächlich ‚das Abenteuer‘ beginnt.“

Unser Erstkontakt mit jugendlichen Brauchformen stellt dies nachdrücklich unter Beweis. Aber auch die Annäherung an die Szene der Grufties folgte verschlungenen Pfaden, die schrittweise aus unserer Alltagskultur hinaus und langsam – und mühevoll – in eine fremde Kultur hinein führten:

Die erste Begegnung mit dieser Jugendkultur erfolgte bereits Mitte der 1980er Jahre im Rahmen eines jugendsoziologischen Seminars. Die Studierenden hatten die Idee, mit jugendlichen Mitgliedern aus unterschiedlichen Szenen und Gruppen in einem ‚round table-Gespräch‘ zu diskutieren. Die Skepsis des Veranstaltungsleiters war zunächst groß, da eine ähnlich konzipierte Seminarsitzung mit Punks völlig aus dem Ruder lief. Der reichliche Bierkonsum am Vormittag verbunden mit den harten Rhythmen einiger Songs der *Sex Pistols* ließen eine Situation entstehen, die weniger einer universitären Lehrveranstaltung als vielmehr einem Szenen-Happening glich. Nur unter der Auflage strikten Alkoholverbots und eines Treffpunkts außerhalb der Uni wagten wir das Experiment. Bei der ‚interkulturellen Jugendbegegnung‘ unterstützte uns eine Trierer Jugendeinrichtung, aus deren Besucherstamm über zwanzig Jugendliche aus unterschiedlichen Szenen – u.a. Metaller, Punks, Grufties, Mitglieder aus einer Videoclique und einer Gruppe von Live-Rollenspielern – für die Teilnahme gewonnen werden konnten. Es wurde für die Studierenden und den Veranstaltungsleiter eine Lehrstunde, wie man ethnographische Forschung nicht betreiben sollte. Denn die jugendlichen Szenenanhänger fühlten sich einerseits als Showobjekte missbraucht, andererseits inszenierten sie aber auch selbst eine Show mit teilweise theatralem Charakter. Sie funktionierten nämlich kurzerhand die Veranstaltung um in eine Bühne, um ihre stilistische Exklusivität – auch bei den Sprachmustern – zu demonstrieren. Die babylonische Sprachverwirrung und die demonstrativ zur Schau gestellte Andersartigkeit machten uns unmissverständlich klar, dass Jugendkulturen fraglos Ähnlichkeiten mit dem indischen Kastensystem aufweisen. Die Devise hieß: Grenzen durch Grenzverletzungen sichtbar machen. Aber es wurde bei den ‚forschenden TeilnehmerInnen‘ auch Neugierde geweckt, vor allem für die ‚Gruftie-Kaste‘, die sich als völlig fremde Welt entpuppte (genauer: inszenierte). Mehr noch, der Kontakt zur Szene war, wenn auch auf eine etwas ungewöhnliche und holprige Art, hergestellt.

Auch wenn der Feldzugang bisweilen schwerfällt, es gilt unter allen Umständen eine ethnozentristische Perspektive zu vermeiden und die fremden Sozialwelten prinzipiell als eigenständige Handlungs- und Sinnräume zu begreifen und zwar im Sinne des symbolischen Interaktionismus, wonach Menschen in ihren Handlungen mit anderen subjektive Bedeutungen produzieren und auf der Basis dieses subjektiven Sinns wiederum handeln. Herbert Blumer (1981, S. 96) hat dies kurz und prägnant so formuliert: „Man muß den Definitionsprozeß des Handelnden erschließen, um sein Handeln zu verstehen.“ Ethnographische Forschung versucht also offenzulegen, wie die Subjekte ihre Umwelt, ihre sozialen Beziehungen, Ereignisse und Erfahrungen interpretieren und damit diesen Sinn verleihen. Das bedeutet, sie muss möglichst nahe an die alltäglichen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster herankommen, um aus der Binnenperspektive eine andere Welt in unserer Welt transparent zu machen. Denn nur wer in unbekanntes soziales oder kulturelles Terrain eintaucht, kann etwas entdecken und verstehen. Nur wer sich auf die hier herrschenden Sprachcodes, Interaktionsformen und Spielregeln einlässt, schafft die Voraussetzung für eine offene und partizipative Kommunikation, wird innerhalb des untersuchten Praxisfeldes ernst genommen und darf auf dessen besseres Verständnis außerhalb hoffen.

Damit die ethnographischen Robinsonaden auch tatsächlich bis zu den ‚riddles of culture‘ (vgl. Harris 1974) vorstoßen, ist eine spezifische Haltung der Neugierde, Aufmerksamkeit und Unvoreingenommenheit unabdingbar. Eine exemplarische Erfahrung aus den Anfängen unserer Brauchtumsstudie soll an dieser Stelle verdeutlichen, wie sich dadurch auch die Fragestellung und der

Blick auf den Gegenstandsbereich verändern können. Eher zufällig sind wir nämlich bei unseren Recherchen auf eine Jugendgruppe aus einem Trierer Vorort gestoßen, die uns darauf aufmerksam machte, dass wir unbedingt auch Spaßfeten berücksichtigen und als Brauchformen behandeln sollten, wie aus dem Auszug aus einem Interview mit einem 22-Jährigen aus der Gruppe deutlich wird: *Bei Jugendbräuchen, da denken doch viele zunächst einmal an etwas Verstaubtes und Ultralangweiliges. Aber unsere Nellbud-Party, die wir seit Anfang der 90er Jahre in einer Weinbergshütte veranstalten, das ist auch Brauch, weil diese Treffen für uns wie für die Besucher bereits Tradition besitzen, ja für manche sogar schon richtigen Kultstatus haben. Was als Minifete begann, hat im letzten Jahr rund 3000 Leute angezogen. Unser Motto ist: Spaß pur für einen Tag und eine Nacht. Dass wir dabei nicht so professionell zu Werke gehen, wie die Junggesellensodalität in Schönecken mit ihrer Eierlage am Ostermontag, das wissen wir, aber das wollen wir auch gar nicht. Was dort abläuft, geht schon sehr in Richtung Ritual und öffentliches Theater, ist perfekt durchorganisiert und vom Ablauf her völlig festgelegt. Unsere Spaßparty ist viel lockerer, unkonventioneller und manchmal auch recht chaotisch. Aber von der Tradition her, da ist das für uns genauso ein Brauch, aber jetzt nicht so mit dem offiziellen Schnickschnack, sondern eben mehr ein Spaßbrauch.*

## 2.3 Perspektiven-Wechsel und Methoden-Triangulation

Dieses Beispiel zeigt, dass ethnographische Forschung unbedingt die Variabilität von auf den Gegenstand bezogenen Sicht- und Handlungsweisen berücksichtigen muss, um ihr exploratives Potential voll ausschöpfen zu können. Erhebungssituation und -verfahren sind mithin so zu konzipieren, dass die Beteiligten Gelegenheit haben, ihre eigene Auffassung vom Gegenstand darzustellen. „Perspektivenübernahme ist folglich“, so Ronald Hitzler und Michaela Pfadenhauer (1998, S. 77), „die ideale Haltung im Feld.“ Mithin ist davon auszugehen, dass jede Perspektive spezifische Erkenntnismöglichkeiten im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand in sich birgt, die es herauszuarbeiten gilt. Das heißt, der ethnographisch Forschende muss jederzeit damit rechnen, auf Unterschiede oder gar Brüche zu stoßen, wie Menschen bestimmte Dinge sehen und bewerten oder in bestimmten Situationen handeln und urteilen. Der Begriff der Triangulation trägt dieser Perspektivität und ihrer ethnographischen Aufdeckung Rechnung.

Es ist jedoch hier mit Winfried Marotzki (2000) ganz grundlegend daran zu erinnern, dass Triangulationsverfahren nicht den Sinn haben können, die richtigen, wahren und authentischen Daten von den falschen zu unterscheiden oder eine Perspektive zur Verifikation oder Falsifikation einer anderen heranzuziehen. Perspektivenvielfalt und -wechsel stellen also keine verdeckten Validitätstests dar, sondern dienen der Anreicherung des Beobachtungs- und Relevanzraums. Das Verständnis für eine fremde Lebenswelt ist somit aufs Engste gekoppelt an eine möglichst breite Informationslage, wobei der Heterogenität der in sie eingegangenen Materialperspektiven ein besonderer Stellenwert einzuräumen ist. Ausgehend hiervon werden vorläufige Hypothesen und Kategori-

en formuliert und im stetigen Wechsel zwischen Datenmaterial und theoretischen Konzepten elaboriert und – wenn notwendig – modifiziert. Somit vollzieht sich der Erkenntnisgewinn während der Feldforschung im kontinuierlichen Wechsel zwischen Datensammlung und Dateninterpretation.

Ein so verstandenes explorativ-interpretatives Vorgehen der Gegenstandserkundung und Bedeutungserschließung haben wir bspw. in unserer Brauchtumsstudie zu realisieren versucht und zwar einerseits durch die bereits angesprochene breite Quellenrecherche am Beginn des Projekts, des Weiteren durch die Teilnahme an möglichst vielen und vielfältigen brauchrelevanter Veranstaltungen und nicht zuletzt durch zahlreiche Informations- und Sondierungsgespräche mit Feld- und Wissenschaftsexperten. Das Spektrum reicht dabei von gestandenen Heimatforschern über Mitarbeiter volkskundlicher Museen bis zu Dozenten ethnologischer und kulturanthropologischer Studiengänge an Universitäten, die uns bereitwillig ihre Erfahrungen, Sichtweisen oder Kenntnisse des historischen wie aktuellen Jugendbrauchtums dargelegt haben. Diese Experteninterviews können ihrerseits als ein wichtiger Baustein unseres Mehrmethoden-Sets angesehen werden, mit dem wir eine breitgefächerte Annäherung an die aktuelle Brauchwirklichkeit Jugendlicher in Angriff genommen haben. Teilnehmende Beobachtungen, Foto- und Videodokumentation sowie eine größere Anzahl von leitfadenorientierten Interviews mit jugendlichen Brauchakteuren bilden zusammen den Materialcorpus, der uns letztlich zur Beschreibung und Analyse von Brauchformen zur Verfügung stand. Um zusätzlich noch die Auswertungsarbeit der Forschungsgruppe und die hier einfließenden Aushandlungs- und Deutungsprozesse sichtbar zu machen, wurden einige Sitzungen aufgezeichnet und gemeinsam mit Methodenexperten und der Forschungsgruppe ausgewertet.

Auf diese Weise sollten die Studierenden dafür sensibilisiert werden, dass der diskursive Umgang mit bereits erhobenen Feldmaterialien (z.B. Beobachtungsprotokollen, Interviewtranskripten, Bild-/Videodokumentationen) ebenfalls ein hoch selektiver und interpretativer Vorgang ist. Diskurs wird dabei „sowohl in seiner Bedeutung als sprachförmige Interaktion (d.h. als Gespräch unter Anwesenden) als auch in seiner Bedeutung als institutionalisierte Form der Textproduktion (d.h. als indirektes Gespräch zwischen Abwesenden)“ (Hitzler/Honer 1997, S. 21) konzipiert und auf eine konstruktivistische Perspektive zugespielt. Das bedeutet, Diskurse sagen uns in gleicher Weise etwas über uns selbst wie über den untersuchten Gegenstand. Sie lassen gruppenspezifische Prozesse genauso sichtbar werden, wie einen sequenzanalytisch organisierten Erkenntnisfortschritt, in dem soziale Wirklichkeit als Aushandlungsprozess erscheint. Diskursanalysen ermöglichen nachträgliche Selbstbeobachtungen, die tiefe Einblicke in die Logik des Forschungshandelns und die Konstitution des Sozialen gewähren. Auch wenn man darüber streiten kann, ob die Wirklichkeit in rekonstruierenden Deutungsprozessen neu erfunden wird, unbestreitbar ist, wie auch Thomas Brüsemeister (2000, S. 114) hervorhebt, „sie wird mit spezielleren Augen gesehen, auseinandergebrochen und verfremdet. Nur deshalb kann sie“, so der Autor weiter, „mit anderen Erkenntnissen versehen, wieder zusammengesetzt, als zum Teil überraschender Befund präsentiert werden.“

## 2.4 Heuristik als Erkenntnismittel und die Reflexivität der Forschenden

Bisher ist sichtbar geworden, dass Ethnographie weniger als eine Forschungsmethode zu verstehen ist, sondern viel eher als eine Bezeichnung für das schwierige Verhältnis des Forschers zu dem zu beschreibenden und zu deutenden Untersuchungsfeld. Denn es geht, wie sich gezeigt hat, zunächst einmal nicht darum, wie Max Weber (1904/1988, S. 207) in seinem berühmten Objektivitäts-Aufsatz schreibt, „Ordnung in das Chaos der ... Tatsachen zu bringen“, sondern dieses Chaos zuallererst einmal zu produzieren, sprich: die Gegenstandsperspektivität der Erforschten aufzudecken. Dabei fungiert der ethnographisch arbeitende Forscher selbst als wichtiges Forschungsinstrument. Er oder sie wird nämlich zwangsläufig zum Bestandteil des untersuchten Feldes und die Interaktionen im Feld, die soziale Rolle, die dem Forschenden zugewiesen wird, die Probleme und Fettnäpfchen, in die er gerät, sind relevante Erkenntniselemente. Seine Beobachtungen, Eindrücke, Emotionen sind wichtige Daten im Forschungsprozess und sollten deshalb auch unbedingt in Forschungstagebüchern dokumentiert werden.

Die Reflexivität des eigenen Forschungshandelns ist nicht zuletzt auch deshalb so wichtig, weil die Betonung der heuristischen Funktion ethnographischer Forschung leicht zu einem induktionistischen Missverständnis führen kann. „Diesem Mißverständnis zufolge emergieren“, so Udo Kelle und Susann Kluge (1999, S. 12), „zentrale Kategorien und Konzepte quasi von selber aus dem Datenmaterial, wenn der Forscher oder die Forscherin möglichst voraussetzungslos an ihr empirisches Untersuchungsfeld herangehen.“ Diese naiv empiristische Sichtweise wird weder der Komplexität von Verstehensprozessen im Allgemeinen noch der Rolle des Feldforschers im Besonderen gerecht. Zwar gilt es als eine der Stärken lebensweltlicher Ethnographie, dass Relevanzsetzungen nicht von vorgängigen Forschungshypothesen überblendet werden, aber der Forschende muss sich immer wieder selbstkritisch die Frage stellen, ob die Nähe zum Untersuchungsfeld nicht möglicherweise seine Darstellung einfärbt. Denn die intensive Teilnahme am Lebensalltag einer fremden Kultur kann leicht zu nicht intendierten – und vor allem zu nicht erkannten – Formen der Enkulturation führen.

Möglicherweise ist es so zu erklären, dass wir gerade bei den ethnographischen Recherchen in der Gruftie-Szene nicht hinreichend deutlich auf Unterschiede zu anderen Fraktionen innerhalb der schwarzen Subwelten Jugendlicher geachtet haben. Zunächst gingen wir nämlich von einer relativ einheitlichen Stilgemeinschaft aus, ohne eine klare Grenzziehung vor allem zu den Satanisten deutlich zu markieren. Denn die für den Protestsatanismus typischen Friedhofsrituale werden von den Grufties nicht nur abgelehnt, sondern fungieren geradezu als Gegenbild zur schwarzen Sinn- und Sozialwelt. Auch wenn in der Öffentlichkeit immer wieder das Klischee vom Knochen-Buddler propagiert wird, unter den Grufties jeglicher Couleur besteht ein starkes Tabu gegenüber Friedhofsraubzügen, insbesondere dem Ausgraben von Totengebein: *Was bei den Satanos abgeht, das hat mit den Schwarzen nichts zu tun. Du kannst nicht gleichzeitig Gruft sein und Friedhöfe plündern, das verträgt sich nicht* (Claude). Prägnanter lassen sich Szenegrenzen und Grabverbote wohl kaum formulieren. Wer sich trotzdem Grabgegenstände oder Gebein verschafft, verletzt nicht nur die Gruppenregeln, provoziert nicht nur Missbilligung, entsprechende Handlungen sind quasi ein Selbstausschluss aus der Gruftie-Szene.

Es ist eine Art Schwellenposition zwischen Engagement und Distanzierung, zwischen Partizipation und Reflexion, die der Ethnograph finden muss, um wirklichkeitsnahe Wahrnehmungen deutend zu durchdringen. Sich dieses gestufte Involvement und die widersprüchlichen Rollen des Teilnehmers-als-Beobachter sowie des Beobachters-als-Teilnehmer bewusst zu machen, mindert die Gefahr der ‚over-identification‘ und des ‚over-rapport‘, also zum „kulturellen Überläufer“ zu werden, wie dies der Ethnologe Karl-Heinz Kohl (1987, S. 7) einmal umschrieben hat. Letztlich gibt es aber keinen Idealtypus der ethnographischen Repräsentation. Feldnahe Methoden sind weder per se ein Garant für eine vorurteilsfreie Wirklichkeitserschließung, noch sind sie für Artefakte anfälliger als andere Forschungsmethoden. Jedoch sind sie in einer Gesellschaft, die in eine immer größere Zahl von Milieus und Spezialkulturen zerfällt, vielfach unentbehrlich, um die Lebenswirklichkeit der betreffenden Personen und Formationen zu erhellen und zu entschlüsseln. Hier kommt dem ethnographisch Forschenden mehr und mehr die Rolle eines Dolmetschers zu, der für die Allgemeinheit übersetzen muss, was die anderen tun und denken. Dass dabei eine gewisse Skepsis und Vorsicht gegenüber der Qualität der eigenen Erkundungen und Analysen angezeigt ist, zeichnet den erfahrenen sozialwissenschaftlichen Feldforscher aus. Seine Feldannäherung und Dateninterpretation weist damit, so ein Vergleich von Roland Girtler (1984), Parallelen zu den Navigationskünsten jenes antiken Steuerermanns auf, den wir aus der griechischen Mythologie kennen, der seinen Weg zu neuen (kulturellen) Ufern zwischen Scylla und Charybdis finden musste.

## 2.5 Fallkontrastive und diskursive Auswertungsstrategien

Die Grundintention der Ethnographie besteht, zusammenfassend formuliert, in der rekonstruktiven Erfassung der in Sinnbezügen konstituierten sozialen Wirklichkeit. Für die Datengewinnung bedeutet dies, Strategien und Methoden zu finden, die geeignet sind, soziale Lebenswelten gleichsam von innen aufzuhehlen. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Datentypen unterscheiden: Einige Daten produziert das sozio-kulturelle Feld (hier: die untersuchten Jugendzonen und -gruppen) selbst, andere werden durch den Einsatz explorativer Methoden erzeugt. Zu den Informationsquellen, die bereits vorhanden waren, zählten bei unseren Brauchrecherchen in erster Linie volksculturelle Materialien und Dokumentationen, die vom heimatkundlichen Eifel-Jahrbuch bis zur Sammlung von Spottgedichten in Junggesellenvereinen reichten. In der Gruftie-Szene waren es mehrere Fanzines<sup>3</sup> und eine Fülle von Songtexten und Plattencover sowie die unterschiedlichsten Symbole und Artefakte, die Eingang in unser ‚schwarzes Archiv‘ fanden. Teilnehmende Beobachtungen und leitfadenorientierte Interviews hingegen dienten der Generierung von neuen Daten und Perspektiven. Durch eine komplementäre und kompositorische Verwendung der auf diese Weise verfügbar gemachten empirischen Dokumente erhofften wir uns eine maximale Veranschaulichung der relevanten jugendkulturellen Sinn- und Handlungsmuster sowie der Gesellungsformen – und zwar ganz im Sinne der Leitmaxime ethnographisch operierender Sozialforschung: „Die ... Aufgabe besteht darin, die er-

forschte soziale Welt so lebensnah zu beschreiben, daß der Leser ihre Bewohner buchstäblich sehen und hören kann“ (Glaser/Strauss 1979, S. 103).

Als besonders fruchtbar erwiesen sich in diesem Zusammenhang die offenen und narrativ ausgerichteten Interviews, in denen die Jugendlichen sich in ausführlicher Form zu ihrer Szenenmitgliedschaft und -erfahrung äußern konnten und dies auch mit großer Bereitwilligkeit und Detailfreudigkeit taten. Alle Gespräche wurden – mit ihrem Einverständnis – mit Tonband aufgezeichnet. Diese Registrierungsform besitzt zunächst einmal den Vorteil, sich voll auf die Gesprächssituation und den Gesprächsablauf konzentrieren zu können. Viele Jugendliche bestätigten uns am Ende des Interviews, dass sie das Tonband nicht gestört habe. Auch die Interviewer waren einhellig der Meinung, dass durch diese Aufzeichnungsform ihre volle Flexibilität erhalten blieb, ja sich dadurch erst ein dialogischer Prozess entwickeln konnte. Die Gesprächsprotokollierung mit Hilfe eines Tonbandgeräts hat aber nicht nur eine emphatische und kommunikative Funktion, sondern sie ist auch eine wertvolle Ressource für die Interpretationsarbeit. Denn kombiniert mit visuellen Aufzeichnungen in Form von Videodokumentationen ist damit, um eine Unterscheidung von Jörg Bergmann (1985) aufzugreifen, neben einer rekonstruierenden auch eine registrierende Datenkonservierung gegeben, wodurch es möglich wird, Deutungsprozesse in der direkten Interaktion – und zwar gleichermaßen zwischen den Jugendlichen wie zwischen Jugendlichen und Forschern – aufdecken zu können. Obwohl hier nicht weiter ausgeführt, impliziert die Verwendung von audiovisuellen Aufzeichnungstechniken des Weiteren unter einem stärker kommunikations- und identitätstheoretischen Blickwinkel, dass sich das narrative Interview gleichermaßen auch als Medium der Feld- und Selbstbeschreibung interpretieren lässt (vgl. Hahn 1987).

Nach Abschluss der qualitativen Befragung erfolgte eine vollständige Transkription der einzelnen Interviews. Dabei wurden sie aus Gründen der besseren Les- und Zitierbarkeit ins Hochdeutsche übertragen und den Regeln der Schriftsprache angepasst. Um die durch dieses Verfahren nicht auszuschließenden Sinnverzerrungen zu verringern, wurden diese Schritte immer wieder in der Forschungsgruppe überprüft und anhand der Tonbandprotokolle kontrolliert. Im Anschluss daran begann die eigentliche Auswertungsarbeit. Dazu wurde eine in der hermeneutischen Tradition stehende Analyse und Deutung vorgenommen, die sowohl der originären Sichtweise der einzelnen jugendlichen Akteure als auch einer vergleichenden Systematisierung ihrer kulturellen Praxisformen Rechnung trug. Analytisch und auswertungstechnisch sind in diesem Zusammenhang zwei Interpretationsschritte zu unterscheiden. Im ersten Schritt zielte die Rekonstruktion auf individuelle Handlungs- und Sinnprofile. Sie kann als Einzelfallanalyse bezeichnet werden. Bei der anderen Auswertungsform wurde eine typologisierende Interpretation angestrebt. Aus den Einzeläußerungen wurden dabei fallübergreifend Strukturen und Zusammenhänge szenenrelevanter Ereignisse und Institutionen herausgearbeitet. Wir fragten hier in erster Linie nach bestimmten vorherrschenden Mustern, die dann in Form eines Textextraktes oder einer themenbezogenen Synopse, welche die Einheit der Transkripte auflöste, in die Auswertung miteinbezogen wurden. Diese Vorgehensweise erlaubt, die hinter singulären Aussagen sichtbar werdenden Strukturen und Tiefendimensionen offenzulegen. Die endgültige Interpretation beruht damit – ne-

ben der Verwendung von Sekundärdaten – auf einer zweifachen, intensiven Auseinandersetzung mit dem Transkript, wobei durch Rückgriff auf konversationsanalytische Verfahren auch Sinnsetzungen durch die spezifische Kommunikationspraxis von Forschungsgruppen aufgedeckt werden sollten. Denn Überinterpretationen und Verabsolutierungstendenzen sind im qualitativ ausgerichteten Forschungsprozess leicht möglich, wenn die Filterfunktion des Forschers bei der Datenanalyse nicht hinreichend mitreflektiert wird. Mit Nachdruck ist deshalb nochmals daran zu erinnern, dass „der ethnographische Text weder identischer Abdruck der Forschung noch der Deutungspraxis ist, sondern gleichermaßen eine Deutung der zurückliegenden Forschungs- und Deutungspraxis“ (Reichert 1992, S. 342).

Zur Aufdeckung entsprechender Sinnkonstitutionsprozesse haben sich in unseren ethnographischen Studien zwei Diskursformen bewährt. Zum einen verstehen wir unsere Forschungsgruppe als Interpretationsgemeinschaft (vgl. Hepp/Vogelgesang 1999b). In Anlehnung an kultur- und rezeptionstheoretische Überlegungen der Cultural Studies ist es unser Ziel, im gemeinsamen Diskurs die Interpretationen der einzelnen ProjektteilnehmerInnen zu intersubjektivieren. Die basale kommunikative Strategie ist dabei eine themenbezogene Konversations-Interaktion mit den beiden Teilmustern der Darstellung von Sachverhalten und des Aushandlungsprozesses. Den Einstieg in die Interpretationsarbeit bildet die rekonstruierende Darstellung von Sachverhalten durch ein Mitglied der Projektgruppe. Dies können berichtende Sachverhaltsdarstellungen sein, die bspw. durch teilnehmende Beobachtung erhoben wurden, aber auch einordnende Sachverhaltsdarstellungen wie etwa die Schilderung theoretischer Bezüge. Im folgenden Interaktionsschritt des Aushandelns wird über den so dargestellten Sachverhalt mit dem Ziel einer Einigung diskutiert, wobei es uns aber nicht zwangsläufig um die Etablierung und Durchsetzung einer Gruppenlesart geht, was möglicherweise zu einer Diktatur des kleinsten gemeinsamen Nenners führen könnte. Vielmehr sollen verschiedene – auch oppositionelle – Deutungen ins Forschungsergebnis einfließen, denn mitunter verweisen solche Differenzen auf unterschiedliche Bedeutungsaspekte ein und desselben Materials, die allenfalls als Paradoxien fassbar sind. Diese Vorgehensweise ermöglicht, das zeigt unsere Erfahrung gerade im Hinblick auf die Rekonstruktion und das Verständnis jugendkultureller Praxisformen immer wieder, eine umfassendere Sicht auf deren Bedeutungsvielfalt und beugt einer vorschnellen Monopolisierung einzelner Deutungsaspekte oder übereilten Konsensbildungen vor.

Auch wenn sich das Konzept und die Praxis der diskutierenden Interpretationsgemeinschaft für unsere Auswertungsarbeit als sehr fruchtbar erwiesen hat, greifen wir vielfach noch auf eine zusätzliche Deutungshilfe zurück: die Feldsubjekte selbst. In Anlehnung an das aus der Handlungsforschung stammende Verfahren der kommunikativen Validierung (vgl. Lechler 1982) suchen wir mit ihnen – und dies nicht nur bei konfligierenden Erklärungsmustern innerhalb der Forschungsgruppe – den kommunikativen Austausch über unsere Interpretationen der vorliegenden Datenmaterialien. Die Logik der teilnehmenden Beobachtung kehrt sich dabei in gewisser Weise um: Nicht wir beobachten die Untersuchungspersonen, sondern sie beobachten uns. Diese Form des Zweit-Dialogs hat sich als wichtige Kontrollinstanz der Validierung – und des öfteren auch der

Korrektur – unserer eigenen Deutungen erwiesen. Auch wenn durch den hohen Grad an diskursiver Selbstreflexivität der Forschungsprozess bisweilen erheblich verlängert wird, die wirklichkeitsnahe Rekonstruktion (jugend-)kultureller Praktiken und Sinnstrukturen ist eine lohnende Entschädigung hierfür. Und manchmal eröffnen solche kommunikativen Rückkoppelungen auch ganz andere Fragestellungen. Denn es waren nicht zuletzt Hinweise von Jugendlichen während der gemeinsamen Interpretationsarbeit, die uns anzeigten, dass wir in unserer Forschungsgruppe des öfteren bestimmte Metaphern verwendeten, um komplexe Sachverhalte kommunikativ zu fassen. Was wir seit den Studien von Lakoff und Johnson (1980) über alltägliche Kognitionen und Repräsentationen wissen, scheint auch für Forschungsgruppen zu gelten: Wir reden (und denken) in Bildern.

Welche Metaphern – wir sprechen von Bildfeldern – in der Gruppendiskussion als Interpretationshilfen produktiv sind, variiert sicherlich von Arbeitsgruppe zu Arbeitsgruppe. Zentral ist aber, jedenfalls ist dies unsere Selbstbeobachtung, dass sie es sind. Was sich hier nochmals in aller Deutlichkeit zeigt, ist der interpretative Charakter ethnographischer Forschung – auch oder gerade in der Auswertungs- und Schreibphase. Um zu verhindern, dass der Ethnograph bei seinen Analysen und Deutungen vorschnell Objektivierungen Raum gibt oder sich von den verwendeten Sprachbildern gefangen nehmen lässt, sollte seine Autorität immer wieder produktiv – sprich: kommunikativ – verunsichert werden. Dies impliziert, so auch Rainer Winter (2001, S. 56) aus der Perspektive der neueren Cultural Studies-Forschung, der wir auch für unsere eigenen Studien wertvolle Anregungen verdanken, „den Dialog sowohl in der Forschungspraxis als auch im Schreibprozess, in den die Untersuchten einbezogen werden sollten, zu einem konstitutiven Prinzip zu machen.“ Und er ergänzt: „Dies bedeutet nicht nur eine kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse, sondern ein Einbringen der ‚Stimmen‘ der Beobachteten in die Texte der Ethnographen. Dies ist z.B. über autobiographische Texte, über Dialoge, aber auch über literarische Texte und verschiedene Formen von Performance möglich. Diese Ergänzungen erlauben es, Erfahrungen, Emotionen und im Alltag gelebte ethische Prinzipien einzubringen, die in auf Kohärenz angelegten realistischen Texten leicht verloren gehen. Die Steigerung der dialogischen Sensibilität geht einher mit einer Dekonstruktion der institutionellen, paradigmatischen, kulturellen und persönlichen Rahmen, die die jeweilige Untersuchung bestimmen. Dieser Prozess bedeutet keine Außerkräftsetzung, sondern ein Bewußtmachen der oft impliziten Rahmenvorstellungen des Forschungsprozesses“ (ebd.).

Im Folgenden soll an zwei Fallbeispielen aus dem Jugendbereich dargestellt werden, wie unsere ethnographische Forschung in praxi aussieht und zu welchen Ergebnissen und Erkenntnissen sie führt. Die Beispiele sind dabei bewusst so gewählt, dass sie gleichermaßen die Bandbreite und das Spannungsverhältnis jugendkultureller Praxisfelder sichtbar werden lassen. Ihre ethnographische Beschreibung und kulturalanalytische Interpretation orientiert sich dabei an folgenden Merkmalskategorien, die ganz generell den Untersuchungsrahmen kultureller Praxisformen Jugendlicher abstecken: 1.) das expressive Verhalten (z.B. Habitus, Outfit und Symbole), 2.) das interaktive Verhalten (z.B. Geselligkeitsformen und Sprachstile), 3.) das evaluative Verhalten (z.B. Wertorientierungen und Deutungsmuster) und 4.) das kognitive Verhalten (z.B. Ich- und Gruppen-Identität).

### 3. Kulturelle Praxisformen Jugendlicher – zwei Beispiele

#### 3.1 Grufties: mediengrundrierte Melancholie und Todesfaszination

Es gibt wohl kaum eine andere Jugendszene, mit der so unterschiedliche – und gegensätzliche – Vorstellungen assoziiert werden, wie diejenige der Grufties.<sup>4</sup> Für die einen sind die Grufties moderne Satansjünger, die mit Teufelsanbetungen, schwarzen Messen und rituellen Tieropfern eine satanische Subkultur bilden, die sich durch ihre gefährlichen und teilweise kriminellen Praktiken außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung stellen. Für die anderen repräsentiert der Gruftie-Habitus lediglich eine Art teuflischer Mummenschanz, dessen Maserade nichts weiter als ein nekrophil eingefärbtes Spiel mit Tabugrenzen darstellt. Durch ausführliche Gespräche mit Grufties und zahlreichen Beobachtungen haben wir versucht, jenseits von pauschalisierenden Etikettierungen einen realitätsnahen Einblick in den Szenenalltag zu erhalten, sozusagen vor Ort in Erfahrung zu bringen, was die prägenden Kennzeichen dieser ‚kleinen schwarzen Lebenswelt‘ und ihrer ‚gruftigen Bewohner‘ sind.

Die Jugendlichen, die wir zu ihrem ‚schwarzen Alltag‘ befragt haben, gehören einer Gruppe an, die sich 1985 gebildet hat und deren Mitglieder sich als *Waver* bezeichnen, wobei die Namensgebung in Anlehnung an die bevorzugte Musikrichtung des *Dark Wave*, einer Variante des *New Wave*, erfolgte. Ihr Treffpunkt ist eine Diskothek, von wo aus die Gruppenmitglieder meist auch ihre nächtlichen Streifzüge und Gruselhappenings starten. Hier stimmt man sich ein, bevor es *auf die schwarze Tour geht* (Lars). Dass dabei Friedhöfe und abgelegene Kapellen zu den attraktivsten Zielen gehören, hängt in erster Linie mit einer bestimmten Stimmungsqualität zusammen, die die jugendlichen Grufties hier suchen, denn nur *auf dem Gottesacker kann man den wohligen Schauer voll auskosten* (Kai). Untermalt von düsteren und mystischen Klängen ihrer Lieblingsgruppen, wird hier getanzt und gefeiert, werden sakrale Orte für kurze Zeit profanisiert und erlebnisbezogen umgestaltet. Dieser Tabubruch scheint den Angstkitzel zu potenzieren: *Unsere Friedhofstreffen, sagt Claude, sind deshalb so gruftig, weil der Ort hier so bedrückend ist, und wir dann da mitten drin die Gaudi machen*. Das schwarze Ambiente dieser Enklaven konstituiert ganz offensichtlich, vor allem wenn man es mit Alltagsgegebenheiten vergleicht, eine Sondersituation, die im Sinne Goffmans (1977) einen eigenen Rahmen für Spannung, Action und Expressivität darstellt. In diesen bewusst entsakralisierten Raumzonen wird der Alltag aufgebrochen, agieren die Jugendlichen als Architekten ihrer eigenen Subwelt. Hier finden sie Gleichgesinnte auf der Suche nach dem gemeinsamen Grusel-Kick oder wie Lars es ausdrückt: *Friedhofsfeten sind Gruseltrips*. Etwas pointiert könnte man die jugendlichen Grufties aufgrund ihrer alltags-transzendierenden, nekrophilen Eskapaden auch als Repräsentanten einer subkulturellen Variante des Schulzeschen (1992, S. 153f.) Spannungsschemas klassifizieren: *sensation seeker in schwarzem Gewand*.

Die Gruselenklaven und ihr dunkles Ambiente sind zwar Eigenkreationen der Grufties, aber Räume und Habitus werden gleichsam von Medien gerahmt. Vor allem bestimmte Musik- und Filmgenres übernehmen dabei die Funktion von Emotionsgeneratoren, ja mehr noch, sie liefern oft auch das Skript für die Inszenierung von stimmungsvollen Grusel-Sessions. Zwar finden sich, wie neuere Forschungen zeigen, auch bei Erwachsenen (vgl. Eckert et al. 1990) und in bestimmten Jugendgruppen (vgl. Vogelgesang 1991) Rezipienten von Horrorfilmen, aber anders als die meisten Filmfans wird für die Grufties das Horrorgenre zur Symbolressource und zum Erlebnismittelpunkt. Für sie haben die Klassiker dieses Genres vielfach den Charakter von Kultfilmen, wobei das Interesse an den gothischen Gruselstoffen bisweilen weit über den filmischen Kontext hinausreicht. So finden sich in den Interviews etwa Hinweise auf die gothic novels, also jener literarischen Gattung, in der sich das Geheimnisvolle, Bedrohliche, Dämonische, Abgründige zu einer „Poetik des Horrors“ (vgl. Baumann 1989) verdichtet, die beim Leser ein angenehmes Grauen hervorrufen soll. Vor allem im 19. Jahrhundert entstanden viele Erzählungen, in denen Gespenster und Vampire eine zentrale Rolle spielen und die bis in die Gegenwart, wie die Grufties zeigen, nichts von ihrer Schauerromantik verloren haben. Ob es sich dabei um die *Frankenstein*-Erzählung von Mary Shelley (1818), den *Dracula*-Roman von Bram Stoker (1897) oder die zahlreichen Detektivgeschichten von Edgar Allen Poe handelt, sie finden in der schwarzen Szene ebenso nachhaltigt Beifall wie die neueren Horror-Stories von Blackwood, Lovecraft und King.

Vermag der literarische Kunsthorrer die Phantasie der Grufties schon zu beflügeln, so ist es vor allem seine filmische Umsetzung, die bei ihnen eine tiefe emotionale Ergriffenheit auszulösen vermag. Erst im Film entfaltet der Horrormythos, wie es scheint, seine volle Suggestivkraft. Dabei sind es insbesondere die klassischen Angstobjekte, wie das Böse und das Fremde, die Dunkelheit und die Leere, sozusagen die Archetypen des Horrors, die auch bei den Grufties ihre Wirkung nicht verfehlen und als furchtauslösend erlebt werden. Vor allem Nacht-Inszenierungen aktivieren durch ihre Unbestimmtheit und Konturlosigkeit Angstgefühle, weil hier das Unvorstellbare und Entsetzliche überall lauern könnte. Für die Grufties wird die Schwärze der Nacht gleichsam zum Emblem und Basissetting, wo sie ihre *dunklen Gefühle* (Kai) ausleben können. Sie kommen aufgrund dieser Mentalität Fromms (1977, S. 38) Konstruktion des nekrophilen Charakters sehr nahe: „Der nekrophile Mensch fühlt sich von Nacht und Finsternis angezogen.“ Auch die selbstgewählten Namen der Gruftie-Gruppen, wie etwa *Gothic* oder *Schwarze*, unterstreichen den Hang zum Nekrophilen.

Passend zur Nacht- und Gruselstimmung der klassischen Horrorfilme ist auch die musikalische Präferenz der Grufties für düster-melancholische Rockklänge, mit denen sie ihre Treffen und Happenings untermalen. Der erste Kontakt mit dieser Musikrichtung erfolgt meist in Szene-Discos. So berichten die von uns Befragten etwa von einer *Stammdisco, wo jeden Donnerstag Gruftie-Tag ist* (Claude). Gespielt wird *alles, was düster und heavy ist* (Jens), vor allem Stücke von Gruppen wie *Sisters of Mercy, Cure, Bauhaus, Christian Death, Foetus, S.B.K., Alien Sex Friend, Sex Pistols* oder *Cult*. Auch die Begeisterung der Grufties für Konzerte und Festivals der Dark Wave-Gruppen sind Gipfelereignisse besonderer Art, da es die Gruppen meisterhaft verstehen, mit ihren Shows

den Stimmungsnerv ihrer Fans zu treffen. Die Bedeutung der Musik für die Gruffties zeigt sich aber nicht nur in einem stimmungsvollen Hörerlebnis, sondern auch in einem ausgeprägten, szenetypischen Musikwissen. So werden die einzelnen Gruppen und ihre spezifische Ausrichtung sowohl zum individuellen als auch zum kollektiven Unterscheidungsmerkmal. Denn es gibt innerhalb des Dark Wave eine Fülle von Derivaten, die für Szene-Insider Identitätszeichen markieren, von Außenstehenden aber nicht erkannt werden resp. für diese keine Relevanz besitzen. Die Grufftie-Szene fungiert somit auch als ein musikalischer Marktplatz, auf dem genretypisches Wissen erworben und erweitert, aber auch selektiert und kanonisiert wird. Dies bedeutet, dass durch die Spezialisierung in den (und durch die) unterschiedlichen Grufftie-Gruppen die Musik zu einem Ausdrucksmittel wird, das sowohl die individuelle Kompetenz als auch die Gruppenzugehörigkeit symbolisiert. Dass dabei im Sinne einer Musik-Bricolage auch Anleihen bei andern Musikrichtungen gemacht werden, verletzt den Exklusivitätsanspruch und die Differenzerfahrung nicht. Denn worauf es letztlich ankommt, ist das Lebensgefühl und die Stimmung, die in und mit der Musik zum Ausdruck gebracht werden sollen. So ist es in der von uns untersuchten Waver-Szene durchaus üblich, auch auf sakrale Musik zurückzugreifen, sofern sich damit die gewünschte Gefühlslage herstellen lässt.

Wie bisher deutlich wurde, sind die Aktivitäts- und Expressivitätsmuster der Grufftie-Szene stark beeinflusst von Elementen des klassischen Grusel- und Horrorfilms sowie der Musik des Dark Wave bzw. Gothic Rock. Ihnen kommt dabei regelrecht die Funktion von Drehbüchern und Regieanweisungen zu, um innere und äußere Erlebniswelten ‚grufftig‘ zu gestalten. Was hier zum Ausdruck gebracht wird, lässt sich auch als eine spezifische „semiotische Aktivität“ (Eco 1985, S. 151) oder „produktive Tätigkeit“ (de Certeau 1988, S. 86) im Mediengebrauch beschreiben. Denn die Gruffties bilden im Verlauf ihrer Szenen- resp. Rezeptionskarriere eine Art Vorzugslesart für bestimmte Genres der populären Medienkultur aus. In einem kreativen Akt der bedeutungsmäßigen Schließung (zutreffender: Spezialisierung) verwenden sie deren polysem strukturierte Inhalte höchst eigensinnig, um Spaß, Wissen und Distinktionen zu demonstrieren. Aber darin erschöpft sich die mediale Prägung des Grufftie-Alltags und -Habitus nicht. Medien sind für die Gruffties immer auch ikonographische Ressourcen, aus denen sie sich nach Lust und Laune für eine stilvolle Selbstinszenierung bedienen. Besonders markant zeigt sich dies in ihrem Outfit, wobei vor allem Schwarz-Weiß-Kontraste effektiv eingesetzt werden. In Anlehnung an mediale Vorbilder färbt man sich die Haare tief schwarz, rasiert sie an den Seiten kurz, während das Deckhaar lang bleibt und aufwendig hochgestellt wird. Das Gesicht schminkt man leichenblass und umrahmt die Augenlider mit einem schwarzen Kajalstift. Die Kleidung besteht aus langen, schwarzen Kutten, wozu schwarze, nach vorn spitz zulaufende Schnallenschuhe getragen werden. Dazu kommt eine Fülle von teilweise selbst hergestellten Accessoires, wie Rosenkränze mit Pentagrammen, Ohrringe mit Kreuzen, ausgefallene Ringe sowie ein bestimmter Typus von Anhängern, die Tod und Vergänglichkeit repräsentieren (etwa Knochen und Totenköpfe). Dieses äußere Erscheinungsbild der Gruffties verfehlt, so Harald Wiesen-danger (1992, S. 27), seine Wirkung nicht: „Wenn diese leichenblassen, weißgeschminkten Gesichter den Rolling-Stones-Hit *Sympathy for the devil* mitgrölen,

der aus dem Rekorder neben ihnen dröhnt, dürften so manchem kirchlichen Sektenbeauftragten die Haare zu Berge stehen.“

Als interne und externe Abgrenzungsstrategie fungiert auch eine besondere Szenesprache. In Reinform und besonders konzentriert lässt sich der Gruftie-Jargon in Kontaktanzeigen studieren, wie sie etwa in der Szenezeitschrift *Zillo* regelmäßig publiziert werden. Der Annoncenteil wird hier gleichsam zu einer Art Kleinkunsthöhle, auf der kollektives Szenewissen und individuelle Stilvorlieben gleichermaßen demonstriert werden:

- „Kann sich jemand vorstellen, wie sehr mich nebelverhangene Vollmondnächte, die Geschöpfe der Nacht, die düstere Atmosphäre alter Gemäuer, die Werke von Poe und Lovecraft bei Kerzenschein anziehen (...) und tief in meiner Seele zu schwarzer Romantik verschmelzen?“
- „Erhöret uns Schwarze aus dem Raum D.! (...) Wir suchen gleichgesonnene, niveauvolle Kreaturen, zwecks besinnlicher Abendstunden bei Kerzenschein und Kaminfeuer in den altherwürdigen Mauern der Ruine in P. oder des alten Eiskellers. Gesellt euch zu uns, solange uns die Erde nicht verschlingt!“
- „Darf ich mit 24 noch Gothicfee sein, mich in schwarze Gewänder hüllen, die dunkle Seite der menschlichen Existenz erforschen, wahre Magie zelebrieren, über nächtliche Friedhöfe wandeln, zu düsteren Klängen über die Tanzfläche schweben und beim Schein schwarzer Kerzen dunkle Träume träumen?“

Auch an den Kontaktanzeigen wird deutlich: Die schwarze Subkultur annonciert sich über eine eigene Symbolwelt. Musik, Filme, Outfit und Sprache übernehmen dabei sowohl die Funktion von Erkennungs- als auch von Unterscheidungsmerkmalen, signalisieren Abgrenzung nach außen und Zugehörigkeit nach innen. Die allgemeine Faszination für mystische Schauererlebnisse erlangt auf diese Weise eine Doppelbedeutung: Sie wird gleichermaßen zum Szenen- und zum Personensignum. Nur auf den ersten Blick ist die äußere Erscheinung der Grufties normiert, erscheint ihr Habitus als Ausdruck einer standardisierten Szenemode. Eine genauere Beobachtung zeigt, wie unterschiedlich sich die Einzelnen stilisieren, wie sehr Kleidung, Schmuck und Sprache die eigene schwarze Note betonen und als ästhetische Exklusivitätszeichen eingesetzt werden. Was Alois Hahn (1993, S. 210) für die Tätowierung gesagt hat, gilt in gleicher Weise für das Gruftie-Outfit: „Man soll sehen, daß man sich umgestaltet hat.“ Dass dabei bisweilen die Grenzen zwischen spielerischer Selbst-Inszenierung und symbolisch in Szene gesetzter Gruppen-Mentalität fließend werden, zeigt folgende Äußerung: *Es ist ein Spiel mit ernstem background* (Kai). Für die Grufties ist die Zitation okkultur Symbolik und ihre subversive Verwendung fraglos ein starkes und entschiedenes Mittel, durch das Grenzen sichtbar gezogen werden. Inwieweit diese Grenzziehung aber nur Inszenierung ist, nur emblematisches Spiel und ironische Maskerade oder doch auf tiefer liegende Sinndimensionen verweist, ist schwer entscheidbar. Vielleicht ist es gerade diese Ambivalenz, die gleichermaßen das Faszinosum und Tremendum der Gruftie-Szene ausmachen.

### 3.2 Lehenausrufen: ein Jugendbrauch immer aufs Neue zeitgemäß

Während sich die sozialwissenschaftliche Betrachtung von jugendlichen Lebenswelten darin überschlägt, immer neue jugendkulturelle Stile und Praxisformen zu entdecken und diese in immer schnelleren Rhythmen als populäre, urban-globale ‚In-Kulturen‘ zu deuten, stellen Formen und Felder jugendlicher Brauchinszenierung mit historischen Wurzeln oder alten Traditionen als Resource und Aktionsfeld jugendkultureller Praxis eine oft übersehene, bisweilen ignorierte Facette des Jugendlebens und der Jugendszenen dar (vgl. Schulze-Krüdener/Vogelgesang 2001). Dass Brauchformen aber zum Jugendalltag gehören und ein relevanter Teil im Ensemble jugendeigener Kommunikations-, Gruppen- und Erlebnismuster sind, hat eine Untersuchung zur Lebenswelt von Jugendlichen in städtischer und ländlicher Umgebung deutlich gemacht (vgl. Vogelgesang 2001, S. 87ff.): Zwei Drittel aller Befragten im Alter von 14 bis 25 Jahren geben an, aktiv an Jugendbräuchen teilgenommen zu haben.

Insbesondere in ländlichen Räumen gibt es eine Vielzahl tradierter Brauchsformen, deren seit alters her überlieferte Traditionen weit in die Vergangenheit hinein reichen, häufig aber im Laufe der Jahre ihren Stellenwert verloren und teilweise nachhaltige Veränderungen hinsichtlich ihrer Ursprungsbedeutung erfahren haben. Einer der markantesten traditionsgeladenen Jugendbräuche, auf den wir bei unserer lebensweltlich-ethnographischen Forschung gestoßen sind, ist das Lehenausrufen als eine Form des traditionellen Werbebrauchtums. Auch wenn die Frage nach dem Ursprung des mancherorts noch oder wieder praktizierten bzw. wiederbelebten Lehenausrufens, der Ausrufung und/oder Versteigerung der unverheirateten Mädchen eines Dorfes durch die Dorfjugend auf bestimmte Zeit und mit bestimmten Rechten im Dunkel liegt, ist sowohl durch eine Reihe instruktiver Studien aus der historischen Volkskunde (z.B. Korff 1984, Dülmen 1992, S. 135ff.) als auch durch die historische Rekonstruktion der jugendlichen Lebensformen gesichert, dass das Lehenausrufen (Mädchenversteigerung, Mailehen) auf alter Tradition basiert und sich vielerorts vor allem in westlichen Gebieten Deutschlands findet (vgl. Mitterauer 1986).

Lässt sich die Herkunft des Lehenausrufes – etwa gedeutet als ein alter irischer Brauch zu Ehren des keltischen Sonnengottes Belenus – nicht mehr eindeutig erschließen, ist seine ursprüngliche Bedeutung geläufig: Durch das Ausrufen einer Lehenpartnerschaft – der Termin des Ruftages fällt vielerorts in die Wochen vor dem ersten Fastensonntag (*Lehnsonntag*) oder auf den Abend des 30. April bzw. den Morgen des 1. Mai – sollte das Heiratsverhalten gefördert werden, wobei es die Dorfjugend selbst ist, die aktiv Einfluss auf den lokalen Heiratsmarkt nimmt. In der Vergangenheit zählte diese dörfliche Kontaktinstitution zu den sozial gebilligten Formen des Kennenlernens und der öffentlichen Eheanbahnung, wobei alles recht sittsam abzulaufen hatte und intime Beziehungen ausgeschlossen waren. Wurde der Regel der Binnenheirat zuwider gehandelt, gab es brauchmäßige Sanktionen der Dorfjugend in strenger Form gegen ortsfremde Ehepartner: Rituale sind zum Beispiel die *Katzenmusik* oder die *Eselshochzeit* (vgl. Korff 1984, S. 258). In einer aus den zwanziger Jahren des

letzten Jahrhunderts stammenden Beschreibung des Lehenausrufens im saarländischen Mettlach und Keuchingen werden Zwecksetzung, Brauchablauf und verschiedene Brauchelemente sichtbar:

„Die Musikanten führten die Mettlacher und Keuchinger am zweiten Sonntag vor Fastnacht hinaus auf die Anhöhen. Die Keuchinger standen auf der linken, die Mettlacher auf dem rechten Saarufer. Teertonnen werden angezündet, daß die dunkle Februarnacht von lodernen Flammen erleuchtet wird. ... Die Ufer waren umsäumt von Gemeindegossen, Väter und Mütter harreten der Ausrufe, die vielleicht bestimmend wurden für die Zukunft der Töchter. Plötzlich erhob sich eine kräftige Stimme im Mettlacher Urdeutsch, welche rief: ‚Ich geb‘, ich geb‘! Von der gegenüberliegenden Saarseite tönte es dann: ‚Gib, wem du willst! Auf der rechten Seite: ‚Ich geb‘ die XX. dem NN. dieses Jahr zum Lehen, das Jahr zur hl. Ehen!‘ – Hundertstimmig jenseits: ‚Das war recht!‘ Wenn alle Paare unter dem Spiel der Musikanten und dem Knattern der Gewehre ausgerufen waren, wurden zum Schluß die brennenden Teertonnen den Berg hinuntergerollt, welche dann zischend in der Saar erloschen. Die Mädchen hatten nun nichts Eiligeres zu tun, als wetteifernd untereinander große Brezel ihren Burschen zur Fastnacht zu überbringen. Darauf führte derselbe sein Mädchen, begleitet von den Eltern, zum Tanze. ... Da bei diesem Verkehr sich häufiger Gelegenheit bot, gegenseitig sich in allen Beziehungen kennen zu lernen, kamen aus den zeitweiligen Lehen viele Paare dauernd fürs Leben zusammen“ (Nießen zit. n. Fox 1927, S. 342f.).

Soweit diese ältere Brauchbeschreibung des Lehenausrufens. Im Gegensatz zu der in neueren Brauch-Lexika vertretenen Einschätzung, dass dieser traditionelle Werbebrauch als ein beliebtes Gesellschaftsspiel auf dem Dorf in Deutschland heute nicht mehr gepflegt wird (Rias-Bucher 1999, S. 124), macht unsere ethnographische Feldforschung zum Jugendbrauchtum deutlich, dass das Lehenausrufen nach wie vor existiert. Mehr noch, das Lehenausrufen stellt eine Brauchform dar, die über viele Generationen hinweg mit einem strikten zeitlichen, räumlichen und thematischen Handlungsrahmen und Regelwerk ausgestattet ist, wengleich Veränderungen in Form und Bedeutung erkennbar sind: Die Ursprungsbedeutung ist gegenüber dem zeremoniellen Rahmen in den Hintergrund getreten und der spielerisch-theatrale Aspekt steht im Mittelpunkt.

Unsere ethnographischen Szenerecherchen in brauchvermittelten Jugendgruppierungen zeigen, dass das öffentliche Ausrufen von Lehenpaaren den typischen Charakter eines lokalen Verkuppelungs- und Heiratsmarktes weitestgehend verloren hat. Auch wenn die Eheanbahnung nicht mehr im Vordergrund steht, wird in einigen Interviews darauf verwiesen, dass *Wert auf die Fortführung der Tradition* (Rainer) gelegt wird. Deutlich wird aber auch, dass die ursprüngliche Bedeutung des Lehenausrufens vielfach humoristisch kommentiert wird: *Manchmal helfen wir dem Glück etwas nach, aber meistens ist das Ganze nur eine riesen Gaudi* (Klaus). Eine wichtige Rolle spielt hierbei die ‚Bestechlichkeit‘ des Lehenkomitees, das sich aus ortsansässigen, ledigen und (in der Regel) männlichen Jugendlichen zusammensetzt. Gibt es nach dem öffentlichen Ausrufen der Lehenspartnerschaft keinerlei Einspruchsmöglichkeit, kann im Vorfeld die im Ermessen des Komitees liegende Paarbildung durch das Entrichten eines akzeptablen Obolus ‚selektierend‘ beeinflusst werden: *Wir machen sonntags Lehenkomiteesitzung und da kann jeder, der will, hinkommen und entweder einen Lehenwunsch äußern, welches Mädchen er haben will. Oder er*

kann sich freikaufen, aber das kostet 20 Mark (Frank). Oftmals werden von den Dorfjugendlichen auch sogenannte Spottlehen ausgerufen: *Wenn man jetzt irgend jemand reinlegen möchte, den man nicht leiden kann, dann gibt man dem Typ so eine Schnulze aus dem Dorf oder so eine Dorfmatratze* (Nicki).

Die Jugendlichen sehen sich als Ausrichter und Bewahrer einer überlieferten, aber immer wieder neu inszenierten, gemeinschaftlichen Dorfkultur: *Also ich denke schon, dass der Lehenbrauch auch etwas für das ganze Dorf bringt. Es ist doch so, dass dadurch Leben ins Dorf kommt und auch der Zusammenhalt gestärkt wird* (Nicki). Dass die traditionellen Jugendbräuche stark männlich dominiert sind und überkommene Geschlechterrollenmuster ‚pflegen‘, ist ein konstitutives Merkmal ihres Habitus. Ablesbar ist dies etwa an den Rekrutierungspraktiken für das Lehenkomitee oder an Formen der Arbeitsteilung. So äußert ein von uns befragter 20-jähriger Lehenpräsident, dass bei der Vorbereitung des Balls Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Aufgaben betraut werden: *Die Mädchen sind natürlich eher für die Dekoration geeignet als wir jetzt. Wir packen halt eher an und hängen die Dekoration dann auf* (Daniel).

Mit der Entwicklung der dörflichen Identität ist zugleich die Ausbildung und Stärkung der personalen Identität aufs Engste verbunden. Denn die jugendlichen Brauchakteure werden in einem sozial akzeptierten Bereich zu Trägern einer kulturellen Praxis, deren autonome Ausgestaltung sie aus der alltäglichen, nachgeordneten und abhängigen Stellung gegenüber den Erwachsenen heraushebt. Dieses Abgrenzungs- und Selbstbehauptungspotential kann aber auch eingefordert und eingesetzt werden, um sich von Brauch-Fremden zu distanzieren, oder wie es Frank ausdrückt: *Also wenn da jetzt jemand kommt, der überhaupt keinen Plan hat, was das sein soll, was wir da machen, den beziehen wir nicht mit ein.*

Dass Fragen nach den historischen Wurzeln des Brauchs und damit verbundene Rituale bei den traditionsorientierten jugendlichen Brauchanhänger eine starke Rolle spielen, bestätigt die Umschreibung des Lehensausrufens als *blind date nach Brotdorfer Art*:

„In standesgemäßem Wams, hoch zu Roß und in Begleitung seines Landsknechts, verkündet ein Herold vor dem Merziger Rathaus vom Lehenausruf in Brotdorf. Im Namen des Grafen von Kaltackisch (=Ortsbereich von Brotdorf) werden am Abend wie jedes Jahr die unverheirateten Mädchen des Dorfes zum Lehen ausgerufen. Es handelt sich hierbei um ein altes überliefertes Brauchtum, um ledige junge Leute im wahrsten Sinne des Wortes zu verkuppeln. Das Lehenkomitee spielt Schicksal und würfelt die Paare zusammen. Natürlich kann man mit dem ein oder anderen Kasten Bier schon etwas nachhelfen. Vor einem großen Freudenfeuer eröffnen die Fanfarenbläser das Prozedere. Ein Ausrufer besteigt eine Anhöhe und ruft die Namen der ‚Traumpaare‘ umrahmt von Fürbitten und Litaneien vom Berg herab. Wer an diesem Abend ausgerufen wird, soll mit seiner ‚Lehn‘ auf den Lehenball gehen. Doch zuvor muß er mit einem Blumenstrauß bei der Mutter des Mädchens vorsprechen und mit einem Kuß um Einverständnis bitten. Die Mädchen müssen eine Brezel backen oder beim Bäcker bestellen und diese dem Jungen überreichen. Schon manches Paar hat sich im Rahmen des Lehenausrufens und des Lehenballes gefunden. Am Ende des Ausrufens ‚Ich geb, ich geb‘ – ‚Gib, wem du willst‘ wird bei einem kleinen Feuerwerk nach altem keltischen Brauch ein Feuerrad ins Tal gerollt“ (<http://www.brotdorf.de/lehnen.htm> (19. Januar 2001)).

Deutlich wird, dass der Ablauf des Lehenausrufens bis heute einem strengen Regelwerk und Ritual unterliegt, das von Generation zu Generation weitergegeben wird. Zeitlich, räumlich und thematisch genau fixiert hat es den Charakter eines kulturellen Erbes, das einem Kanon gleich alljährlich auf die gleiche Weise inszeniert wird: So wird das öffentliche Ausrufen der Lehen mit der *Lehentuu*t, das erst nach der Beendigung der Abendmesse beginnen darf, im selben Wortlauf wie früher im Beisein der Dorfföfentlichkeit verkündigt und daran anschließend das Lehnrad brennend zu Tale gerollt.

Mit dem Ausrufen hat das Lehenpaar bestimmte Rechte und Pflichten mit deutlichem Symbolgehalt zu übernehmen. Der Junge muss im Vorfeld des Lehenballs bei der potentiellen Schwiegermutter das Einverständnis erbitten, die Tochter zum Ball führen zu dürfen. Dass deren Zustimmung nicht selbstverständlich ist, darauf weist Alexander hin: *Jedes Jahr rufen bestimmt etwa zehn bis fünfzehn Eltern an und beschweren sich, wie wir ihre Tochter mit so jemanden ausrufen können. Also du musst schon aufpassen, weil manche Leute das ernster nehmen als es ist.* Stimmt die Mutter der Lehnpartnerschaft zu, nimmt das Mädchen nach Beendigung des Balls ihren Lehenpartner mit nach Hause, wo gemeinsam mit der Mutter ein von dieser zubereitetes Essen verzehrt wird. Am nächsten Tag bringt das Mädchen ihrem Lehenpartner eine mehr oder weniger große Brezel: *Die Brezel gehört zum Lehenausrufen dazu und ist ein Dankeschön an den Jungen, weil er sie ausgeführt hat. Und wenn es der richtige Junge war, gibt es natürlich eine besonders schöne und große Brezel* (Kurt). Die Überreichung dieser bis zu einem halben Meter großen Lehenbrezel ist ein Beispiel für das Festhalten an traditionellen Brauchelementen.

Ausdruck der Transformation und Modernisierung des Jugendbrauches ist der Lehenball. Hatte der Jugendbrauch als *Highlight* (Bert) im Dorfleben bis Anfang der 90er Jahre noch einen traditionellen Zuschnitt in Form eines Balles, wird er heute im Gewand einer Disco mit Tombola und Live-Karaoke inszeniert. *Früher war das eigentlich nur ein Lehenball, wo nur eben die hinkommen durften, die ausgerufen worden sind. Heute ist das Ganze eine öffentliche Veranstaltung, wo man eben Wert darauf legt, Umsatz zu machen. Heute ist das in einer großen Turnhalle, und früher war das in einem Saal* (Daniel).

Jugendliche Brauchgruppen als eine kulturelle Praxisform lassen sich insgesamt als eine Jugendszene mit einem spezifischen jugendkulturellen Rahmen in einem lokal begrenzten Raum fassen, die sich deutlich nach außen als Peer-group abgrenzt und nach innen ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl produziert. Das Erleben von Geselligkeit, die jugendkulturellen Kommunikationsmuster und die szenetypischen Erlebnisformen sind ausschlaggebend für die erlebnisrationale Teilhabe Jugendlicher an brauchvermittelten Situationen, Ereignissen und Vergemeinschaftungen, die besondere aus dem Alltag heraustretende und diesen transzendierende Erfahrungen stiften. Die herkömmlichen Brauchelemente und Brauchstrukturen haben sich vielfach aus kommerziellen Interessen, aber auch zur Steigerung lokaler Identifizierung des ländlichen Raumes selbst modifiziert. Aber auch diese modernisierten Jugendbräuche sind Ausdruck und Symbol einer von der Erwachsenengeneration akzeptierten Dorfkultur, die den Resonanzboden für die Integration der Jugendlichen in die dörfliche Gemeinschaft bilden, kulturelle Austausch- und Vermittlungsprozesse zwischen

den Generationen eröffnen sowie weitreichende und relativ kontrollfreie jugendkulturelle Autonomiebestrebungen und das Ausleben adoleszenztypischer Bedürfnisse (wie Spaßhaben, Selbstdarstellung, Autonomie) ermöglichen. In dieser Situation ist es durchaus zu rechtfertigen, von einer Eventisierung von Brauchformen zu sprechen, die an historische Vorläufer anschließen (vgl. Krüdener/Schulze-Krüdener 2000). Diese Feststellungen schließen aber nicht aus, dass vielen Brauchformen über die zeit-, raum- und funktionsgebundene Verschiedenheit hinaus als Gemeinsames das Festhalten an überkommenen Brauchelementen anhaftet und die positiv eingebundenen, eher dorfbezogenen Jugendlichen (vgl. Herrenknecht 2000) die Brauchtumpflege als eine traditionelle Dorfpflicht betrachten.

#### 4. Schlussbemerkung: Zur Fruchtbarkeit eines ethnographischen Zugangs in der Jugend- und Szenenforschung

Die Einblicke in ausgewählte kulturelle Praxisformen Jugendlicher basieren auf verschiedenen ethnographischen Feldforschungsprojekten. Ziehen wir ein Resümee, dann ergibt sich folgendes Bild: An zwei höchst unterschiedlichen jugendkulturellen Praxisfeldern – den Grufties und dem brauchvermittelten Lehenausrufen – zeigt sich Gemeinsames, aber auch Trennendes wird sichtbar. Beide jugendkulturellen Praxisformen bzw. jugendlichen Szenen mit ihrem spezifischen thematischen Fokus, ihren eigenen Regeln, Relevanzen und Routinen sind sowohl Instrument des Ausdrucks als auch der Distinktion von Kommunikationsbeziehungen. Sie erzeugen bei den jugendlichen Szenegängern ein spezifisches Idiom, ein Konglomerat von Signalen, die in einer Art Dialektik von Zuordnung und Abgrenzung eine relativ klare Grenzziehung nach außen sowie Zugehörigkeitsgefühle nach innen illustrieren und stimulieren. Die Zeichen der Zeit stehen auf Pluralität, Individualisierung und Selbst-Gestaltung – und beide jugendkulturelle Praxisformen potenzieren in diesem Transformationsprozess gleichermaßen individuelle wie kulturelle Muster.

Unsere Feldstudien bestätigen, dass ethnographische Forschung durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen, fremden jugendkulturellen Sozial- und Sinnwelten ein, um mit Barbara Friebertshäuser (1997, S. 503) zu sprechen, „soziales Abenteuer“ darstellt, verbunden mit kontinuierlichen theoretischen, methodologischen und methodischen Reflexionen, Inspirationen und Innovationen – und bisweilen auch tiefgehenden Verunsicherungen. Sie auszuhalten und in produktive Strategien und Instrumente der Erkenntnis zu transponieren, ist Anspruch und Antrieb unseres lebensweltbezogenen Forschungshabitus. Die Grundintention jeglicher Feldforschung als einer „Form akademischer Bildungsreise“ (Zinnecker 2000, S. 381) besteht letztlich in der rekonstruktiven Erfassung der in Sinnbezügen konstituierten sozialen Wirklichkeit

aus der Perspektive der beteiligten Subjekte, wobei sich der Erkenntnisgewinn während des oft mehrjährigen Forschungsprozesses im steten Wechsel zwischen Erhebung und Interpretation des Datenmaterials vollzieht. Insofern gewinnt die Ethnographie unterschiedlicher jugendlicher Handlungsstile, Symbolwelten und Vergesellungen ihre Erkenntnisse auf der Grundlage einer Offenlegung der Erfahrungen und Deutungsmuster, die für den Lebensalltag und die Szenen der jungen Generation bezeichnend sind, wobei kommunikativen und interpretativen Rückkoppelungsschleifen zwischen den Forschern und den jugendlichen Feldsubjekten eine wichtige kontrollierende und korrigierende Funktion im Forschungs- und Erkenntnisprozess zukommt.

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die Häufigkeit und Verbreitung von bereits bekannten Merkmalen und Zusammenhängen ermittelt, also eher eine Vermessung sozialer Realität vornimmt, ist für die ethnographische Feldforschung kennzeichnend, dass bisher Unbekanntes, Fremdes oder auch Übersehenes für den wissenschaftlichen Diskurs entdeckt, offengelegt und erschlossen wird. Unsere Feldforschung bei jugendlichen Medien- und Brauchkulturen ist Ausdruck und Beleg für die Fruchtbarkeit des ethnographischen Zugangs zur Analyse jugendkultureller Praxen.

## Anmerkungen

- 1 Die *Forschungsgruppe Medienkultur und Lebensformen* ist ein interdisziplinäres Team, das seit Anfang der 1980er Jahre empirisch im Bereich der soziologischen Medien- und Kulturforschung arbeitet. Neben quantitativ-repräsentativen Befragungen sind in den vergangenen Jahren verstärkt auch qualitativ ausgerichtete Studien durchgeführt worden. Thematisch haben wir dabei folgende Szenen und Fanggemeinschaften von Jugendlichen näher untersucht: Im Musikbereich u.a. Gruffies, Black Metal-Fans, Techno-Anhänger, HipHopper, für Film und Fernsehen die Fanggemeinschaften der ‚Lindenstraße‘, der ‚Star Trek‘-Serie und von Horrorfilmen, für Computer und Internet etwa Programmierer, Hacker, Cyberpunks und Online-Rollenspieler. 1993 wurde die Forschungsgruppe umbenannt in *Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung e.V.* an der Universität Trier. Die wichtigsten Forschungsbefunde sind veröffentlicht in: Eckert et al. (1990, 1991, 2000), Vogelgesang (1991, 1994, 1997), Winter (1992, 1995), Winter/Eckert (1990), Wetzstein et al. (1995). Daneben werden in der neuformierten *Arbeitsgruppe Jugend- und Medienkultur* Studien zur Mediennutzung (Hepp/Vogelgesang 1999a, Höhn/Vogelgesang 1998, Vogelgesang 1999a, 1999b, 2000a, 2000b), zu populären Events (Hepp/Vogelgesang 2002), zu Stadt-Land-Unterschieden jugendlicher Lebenswelten (Vogelgesang 2001) und zusammen mit dem Trierer *Zentrum für sozialpädagogische Forschung* zu zeitgenössischen Formen des Jugendbrauchtums (Krüdener/Schulze-Krüdener 2000) durchgeführt.
- 2 Die für die beschriebenen *jugendkulturellen Praxisfelder* charakteristischen Ausdrücke, Redewendungen, Namen von Personen und Bezeichnungen für Treffpunkte und Veranstaltungen sowie die Originalzitate aus den narrativen Interviews und Gruppendiskussionen sind durch *Kursiv-Schreibweise* kenntlich gemacht.
- 3 *Fanzines* sind Szenezeitschriften, die von Fans für Fans gemacht werden. Sie werden gewöhnlich nicht kommerziell vertrieben und sind zum Selbstkostenpreis über einen Versand oder auf Fantreffen erhältlich. Sie enthalten Berichte, Kritiken oder Kommentare – und zwar je nach Szene etwa über neue und alte Musikalben, über Filme und Fernsehserien, über Stars, Regisseure, geschnittene oder indizierte Filme bzw.

Songs. Zudem enthalten sie Beiträge über Clubtreffen, besondere Ereignisse und Events und haben Rubriken für Leserbriefe sowie für Kleinanzeigen.

- 4 Zu den wenigen Arbeiten, die sich nicht in der Manier einer wirklichkeitsfernen arm-chair-sociology in wilden Spekulationen über die Gruftie-Szene ergehen, sondern um eine wirklichkeitsnahe Binnensicht bemüht sind, zählen die Studien von Helsper (1992) und Stock/Mühlberg (1990).

## Literatur

- Abu-Lughod, L.: Gegen Kultur Schreiben. In: Lenz, I./Germer, A./Hasenjürgen, B. (Hrsg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Opladen 1996, S. 14-46
- Amann, K./Hirschauer, S.: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Dies. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. 1997, S. 7-52
- Baumann, H. D.: Horror: Die Lust am Grauen. Weinheim/Basel 1989
- Bergmann, J. R.: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 299-320
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen 1981, S. 80-146
- Böhnisch, L./Rudolph, M./Funk, H./Marx, B.: Jugendliche in ländlichen Regionen. Ein ost-westdeutscher Vergleich. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten. Reihe A: Angewandte Wissenschaft. Heft 463. Bonn 1997
- Brüsemeister, T.: Qualitative Sozialforschung. Ein Überblick. Wiesbaden 2000
- Certeau, M. de: Die Kunst des Handelns. Berlin 1988
- Dülmen, R. van: Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Zweiter Band: Dorf und Stadt 16.-18. Jahrhundert. München 1992
- Eco, U.: Über Gott und die Welt. München 1985
- Eckert, R./Vogelgesang, W./Wetzstein, T. A./Winter, R.: Grauen und Lust – Die Inszenierung der Affekte. Eine Studie zum abweichenden Videokonsum. Pfaffenweiler 1990
- Eckert, R./Vogelgesang, W./Wetzstein, T. A./Winter, R.: Auf digitalen Pfaden. Die Kulturen von Hackern, Crackern, Programmierern und Spielern. Opladen 1991
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T. A.: „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen 2000
- Friebertshäuser, B.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 503-534
- Fromm, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek 1977
- Fox, N.: Saarländische Volkskunde. Bonn 1927
- Girtler, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien 1984
- Girtler, R.: Die 10 Gebote der Feldforschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (1996), H. 4, S. 378-379
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.: Die Entdeckung gegenstandbezogener Theorie. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 91-111
- Goffman, E.: Rahmen-Analyse. Frankfurt a.M. 1977
- Hahn, A.: Identität und Selbstthematisierung. In: Hahn, A./Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt a.M. 1987, S. 9-24

- Hahn, A.: Handschrift und Tätowierung. In: Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, K. L. (Hrsg.): Schrift. München 1993, S. 201-217
- Harris, M.: Cows, Pigs, Wars and Witches. The Riddles of Culture. New York 1974
- Helsper, W.: Okkultismus – Die neue Jugendreligion? Opladen 1992
- Hepp, A.: Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen 1999
- Hepp, A./Vogelgesang, W.: „Ich hab’ einfach nur geheult.“ Zur emotionalen Aneignung des Medien-Events ‚Titanic‘ aus Rezipierendenperspektive. In: Sonderheft der Zeitschrift Medien Praktisch (1999a), H. 2, S. 30-40
- Hepp, A./Vogelgesang, W.: ‚Gruppendiskussion‘ als Interpretationsverfahren: Forschungsgruppen als ‚diskutierende Interpretationsgemeinschaften‘. Trier 1999b (Ms.)
- Hepp, A./Vogelgesang, W.: Populäre Events. Opladen 2002 (im Erscheinen)
- Herrenknecht, A.: Jugend im regionalen Dorf. In: Deine, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Jugendarbeit auf dem Lande. Ideen, Bausteine und Reflexionen für eine Konzeptentwicklung. Opladen 2000, S. 47-64
- Hirschauer, S.: Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. In: Soziale Welt (1999), H. 2, S. 221-246
- Hitzler, R.: Perspektivenwechsel. Über künstliche Dummheit, Lebensweltanalyse und Allgemeine Soziologie. In: Soziologie (1997) H. 4, S. 5-18
- Hitzler, R./Honer, A.: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Dies. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen 1997, S. 7-27
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M.: „Let your body take control!“ Zur ethnographischen Kulturanalyse der Techno-Szene. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen 1998, S. 75-93
- Höhn, M./Vogelgesang, W.: Körper, Medien, Distinktion. Zum Körperkult und zur Körperkultivierung in Jugendszenen. In: Homfeldt, H. G. (Hrsg.): ‚Sozialer Brennpunkt‘ Körper. Hohengehren 1998, S. 136-154
- Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage Trier 2000
- Honer, A.: Lebensweltliche Ethnographie. Wiebaden 1993
- Kelle, U./Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen 1999
- Kohl, K.-H.: Abwehr und Verlangen. Zur Geschichte der Ethnologie. Frankfurt a.M. 1987
- Korff, G.: „Heraus zum 1. Mai“ – Maibrauch zwischen Volkskultur, bürgerlicher Folklore und Arbeiterbewegung. In: Dülmen, R. van/Schindler, N. (Hrsg.): Volkskultur. Zur Wiederentdeckung des vergessenen Alltags (16.-20. Jahrhundert). Frankfurt a.M. 1984, S. 246-281
- Krüdener, B./Schulze-Krüdener, J.: „Der Jugendbrauch lebt noch“ – Zur Eventisierung von jugendlichen Brauchformen. In: Gebhardt, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie des Events. Opladen 2000, S. 161-182
- Lakoff, G./Johnson, M.: Metaphers we live by. Chicago 1980
- Lechler, P.: Kommunikative Validierung. In: Huber, G./Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Weinheim/Basel 1982, S. 243-258
- Marotzki, W.: Der Aufbau einer ethnographischen Haltung – Ein notwendiger Habitus für Diplompädagogen. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J./Honig, S. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage Trier 2000, S. 43-63
- Mitterauer, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M. 1986
- Mozetic, G.: Was die Soziologie aus der ‚Writing-Culture‘-Debatte lernen kann. In: Hradil, S./Traxler, F. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft. Teil 2. Opladen 1999, S. 623-636
- Neumann-Braun, K./Deppermann, A.: Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. In: Zeitschrift für Soziologie (1998), H. 4, S. 239-255
- Paris, R.: Warten auf Amtsfleuren. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2001), H. 4, S. 705-733

- Reichertz, J.: Beschreiben oder Zeigen – Über das Verfassen ethnographischer Berichte. In: *Soziale Welt* (1992), H. 3, S. 331-350
- Rias-Bucher, B.: *Feste & Bräuche. Eine Einladung zum Feiern*. München 1999
- Schulze, G.: *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt a.M./New York 1992
- Schulze-Krüdener, J./Vogelgesang, W.: Kulturelle Praxisformen Jugendlicher. Die Eigen-  
gestaltung jugendlicher Lebenswelten zwischen Tradition und (Post-)Moderne – eine  
ethnographische Annäherung. In: Zinnecker, J./Merkens, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Ju-  
gendforschung* 1/2001. Opladen 2001, S. 40-73
- Stock, M./Mühlberg, P.: *Die Szene von Innen. Skinheads, Grufties, Heavy Metals, Punks*.  
Berlin 1990
- Vogelgesang, W.: *Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisati-  
onspunkte einer neuen Fankultur*. Opladen 1991
- Vogelgesang, W.: *Jugend- und Medienkulturen*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und  
Sozialpsychologie* (1994), H. 4, S. 464-491
- Vogelgesang, W.: *Jugendliches Medienhandeln: Szenen, Stile, Kompetenzen*. In: *Aus Poli-  
tik und Zeitgeschichte* (1997), B 19-20, S. 13-27
- Vogelgesang, W.: *Jugendkulturelle Identitätsinszenierung und Szenengenerierung im In-  
ternet*. In: *Berliner Journal für Soziologie* (1999a), H. 1, S. 65-84
- Vogelgesang, W.: *Adolescent Media Behavior: Scenes, Styles, Competence*. In: Löhr,  
P./Meyer, M. (Eds.): *Children, Television and the New Media*. Luton 1999b, S. 315-334
- Vogelgesang, W.: *Asymmetrische Wahrnehmungsstile*. In: *Zeitschrift für Soziologie der  
Erziehung und Sozialisation* (2000a), H. 2, 181-202
- Vogelgesang, W.: *Jugend und/zur Politik: durch neue Medien?* In: Hoffmann, H.-V.  
(Hrsg.): *Jugend, Staat und Pflichten*. Baden-Baden 2000b, S. 213-237
- Vogelgesang, W.: *„Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher*.  
Frankfurt a.M./New York 2001
- Weber, M.: *Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*.  
In: Winkelmann, J. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 7. Auflage  
Tübingen 1988, S. 146-214 (zuerst 1904)
- Wetzstein, T.A./Dahm, H./Steinmetz, L./Lentes, A./Schampaul, S./Eckert, R.: *Datenrei-  
sende. Die Kultur der Netze*. Opladen 1995
- Wiesendanger, H.: *In Teufels Küche. Jugenddokkultismus: Gründe, Folgen, Hilfen*. Darm-  
stadt 1992
- Winter, R.: *Filmsoziologie*. München 1992
- Winter, R.: *Der produktive Zuschauer*. München 1995
- Winter, R.: *Andere Menschen – andere (Medien-)Welten. Die Bedeutung der Ethnogra-  
phie für die Medienforschung*. In: *Medien Praktisch* (1998), H. 3, S. 14-18
- Winter, R.: *Ethnographie, Interpretation und Kritik: Aspekte der Methodologie der Cul-  
tural Studies*. In: Göttlich, U./Mikos, L./Winter, R. (Hrsg.): *Die Werkzeugkiste der Cul-  
tural Studies*. Bielefeld 2001, S. 43-62
- Winter, R./Eckert, R.: *Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung*. Opladen 1990
- Zinnecker, J.: *Pädagogische Ethnographie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*  
(2000), H. 3, S. 381-400



Kurt Möller

# Qualitative Forschung über Rechtsextremismus bei Jugendlichen – Ansatzpunkte und Erfahrungen

## **Zusammenfassung**

Ausgehend von den Erfordernissen pädagogischer und sozialarbeiterischer Praxis und entsprechenden Lücken in der gegenwärtigen Forschungslandschaft plädiert der Artikel für eine qualitative und längsschnittlich angelegte Rechtsextremismusforschung. Er zeigt auf, wie im Rahmen „rekonstruktiver Sozialforschung“ unter Wegfall, Umformung oder Zuschnitt der Gütekriterien von Validität, Reliabilität, Objektivität, Repräsentativität und Verallgemeinerung gültige Forschungsergebnisse zu produzieren sind. Als Erhebungsmethodik wird eine qualitative Triangulation mit dem Kern themenzentrierter Leitfadenterviews vorgeschlagen. Die Fruchtbarkeit des Ansatzes wird anschließend mit Hinweisen auf einige zentrale Resultate belegt.

## **Abstract**

The desiderata of pedagogical and social work practice plus the deficiency of the current research situation points out the necessity of qualitative research work of right-wing extremism, constituted in a longitudinal section study. This article will show how to produce valid research results in the frame of „reconstructive social research“, under omission or modification of the quality criteria of validity, reliability, objectivity, representativity and generalization. The qualitative triangulation is selected as a method of data collection, including semi-structured and theme-focused interviews. The richness of this approach is proved by indices to some central results of qualitative research of right-wing extremism.

## 1. Ausgangspunkte: Praxiserfordernisse und Forschungsdesiderate

Die Agenda des öffentlichen und fachöffentlichen Diskurses über Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus wird nach wie vor im Wesentlichen von Wahlerfolgen rechtsextremer Parteien, auf sie bezogene Verbotsdiskussionen und medial verbreitete Vorkommnisse rechtsextremer Gewalt bestimmt. Je deutlicher Wahlerfolge für rechtsextreme Parteien ausfallen, je stärker ihre Mitgliedszahlen wachsen, je zahlreicher die registrierten fremden-

feindlichen, rechtsextrem motivierten und sonstigen Straf- und Gewalttaten ausfallen und je höher die Prozentzahl z.B. fremdenfeindlicher oder anderweitig gewaltbefürwortender Jugendlicher in veröffentlichten Befragungen ausfällt, um so aufgeregter wird diskutiert, wobei die Dramatisierungen in der Debatte freilich von Gewöhnungseffekten gedämpft werden.

Zweifellos sind die zahlenmäßigen Dimensionen einer Gefährdung von öffentlicher Sicherheit, innergesellschaftlichem Frieden und Demokratie zur Einschätzung der davon ausgehenden Risiken wichtig. Ebenso zweifelsfrei können seriöse Befunde über zahlenmäßige Relationen zwischen problematischen Erscheinungen und gefundenen Ursachenfaktoren Ansatzpunkte für politische Gegensteuerungen offenlegen.

Pädagogischer Praxis indes ist mit der Kenntnis demoskopischer Umfragedaten über die Verbreitung rechtsextremer Orientierungen und/oder Gewaltneigungen in der Gesamtjugend nicht hinreichend gedient. Der Pädagoge/die Pädagogin vor Ort hat weniger von dem Wissen, dass der als Klient auftauchende gewalttätige Karl-Heinz mit dem Aufnäher „Ausländer raus“ auf der Bomberjacke einer von x% ähnlich gestimmter Gleichaltriger ist, wie y% Andere unter Arbeitslosigkeit leidet und wie z% aus desolaten Familienverhältnissen stammt. Er/Sie kann nicht darauf warten, dass soziale Gefährdungskonstellationen abgebaut werden, sondern muss unmittelbar im Hier und Jetzt mit diesem Jugendlichen (und seinen meist gleichgerichteten Freunden) umgehen. Der Einzelfall bzw. eine Vielzahl von ihm/ihr bekannten Einzelfällen ist für ihn/sie primär relevant. PädagogInnen dürfen folglich nicht nur die quantitativen Dimensionen und objektiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Entstehung und Entwicklung von Problemfällen interessieren; vielmehr müssen sie sich Kenntnis darüber verschaffen, wie im Rahmen allgemeiner Entwicklungsaufgaben konfliktbehaftete Situationen von Jugendlichen auch u.a. durch politische Positionierungen subjektiv bewältigt werden. Vor dem Hintergrund eines Fundus von entsprechenden Bewältigungsformen wird dann der Fall des ‚eigenen‘ Jugendlichen interpretierbar.

Dazu bedarf es fundierter Kenntnisse über die subjektiven Relevanzen, die ‚problematische‘ Jugendliche ihrem Handeln im Zusammenhang ihres Lebensbewältigungsprozesses beimessen. Methodisch lassen sich solche Erkenntnisse aber gerade am wenigsten durch quantitative Studien, sondern am ehesten durch qualitative Forschungsverfahren eruieren. Denn: Pädagogik im Allgemeinen und Jugendarbeit im Besonderen verstehen sich als kommunikatives Handeln. Nach interaktionstheoretischem Verständnis setzt solches Handeln für sein Gelingen die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme voraus (vgl. z.B. Mead 1968). Besondere Relevanz kommt dabei dem Verstehen der subjektiven Bedeutungen von Dingen, Sachverhalten und Personen des Gegenüber und der motivationalen Hintergründe seiner Orientierungen und Verhaltensweisen zu. Wenn von neueren Ansätzen einer pädagogischen Bearbeitung rechtsextremer Orientierungen und Gewaltakzeptanzen bei Jugendlichen seit Ende der achtziger Jahre eine „Strategie der Gesprächsbereitschaft“ (Möller 1989) und der aufsuchenden, freilich leicht missverständlich als „akzeptierend“ betitelten Jugendarbeit (Krafeld 1992, 1996) mit Betroffenen und Gefährdeten gefordert wird und diese Perspektive trotz der um sie, mehr aber noch um den Akzeptanzbegriff, ausgetragenen Kontroverse (vgl. Leif 1992, Wagner 1999a, b;

ver.di 2002 und als Reaktion: Krafeld 2000, 2001a, b) inzwischen gegenüber rigoroser Etikettierungs-, Stigmatisierungs- und Ausgrenzungspolitik und – pädagogik unhintergebar ist, so bedarf es um so mehr eines Wissens um jeweilige subjektive Logiken politischer Deutungsweisen.

Gerade aus den Erfordernissen pädagogischer Alltagsarbeit ergibt sich damit als Anspruch an pädagogische Forschung eine Berücksichtigung solcher subjektiven Faktoren vermittelt eines qualitativen Designs. Dies um so mehr als eine Sichtung existierender pädagogischer „Antifaschismus“- Konzepte eine kognitivistische Vereinseitigung insbesondere im Sinne der „Aufklärung“ über den historischen Faschismus und der Wissensvermittlung sozio-ökonomischer Grundlagen zur Bekämpfung von „Vorurteilsbereitschaft“ erkennen lässt und den „subjektiven Faktor“ im „antifaschistischen“ Lernprozess allenfalls auf die Vermittlung emotionaler Betroffenheit gegenüber den historischen Gräueln und sozialen Ungerechtigkeiten des National(sozial)ismus reduziert (z.B. durch KZ-Besuche, antifaschistische Stadtrundfahrten etc.), kaum jedoch an den Erlebniswünschen Jugendlicher ansetzt und sich ernsthaft ohne ihre Vorab-Etikettierung als „Widerstände“ im psychologischen Sinne mit den von ihnen aufgebauten „subjektiven Logiken“ auseinandersetzt. Ähnliches gilt noch weithin für allgemein gewaltbekämpfende Konzepte. Hier rangiert dem Selbstverständnis nach die Vermittlung von Einsichtsfähigkeit in die (angebliche) Sinnlosigkeit von Gewalt oft noch vor einer Vermittlung funktionaler Äquivalente für Gewalt, die mehr als beschäftigungstherapeutisch wirksame, z.B. erlebnis- und sportpädagogische Alternativen anbietet und auf einer gründlichen Analyse subjektiver Ausgangslagen und Motivationen von Gewaltbereiten und -tätern beruht. Solche subjektiven Bedeutsamkeiten zu erschließen, sind qualitative Verfahren prädestiniert.

Verkomplizierend kommt allerdings hinzu:

Bis in die 90er Jahre hinein waren bis auf wenige Ausnahmen (vgl. vor allem Heitmeyer/Möller 1986; 1988) Studien zum Rechtsextremismus bei Jugendlichen noch punktuelle Erhebungen über aktuelle Orientierungen und gestatteten deshalb keine verlässlichen Aussagen über den Prozess der politischen Sozialisation der ProbandInnen. Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen rechtsextremer Orientierungen lassen sich aber nur im Blick auf den biographischen Verlauf ihrer allmählichen Herausbildung erfassen. Diesbezüglich wiederum leiden die o.e. Arbeiten unter ihrer Beschränkung auf die Altersspanne von 16 bis 21 Jahren, so dass sie zwar Entwicklungsbedingungen entsprechender politischer Orientierungen in diesem Lebensabschnitt einzufangen vermögen, nicht aber biographisch vorgängige Entwicklungen, vor allem aber nicht die Entstehungsbedingungen rechtsextremer Orientierungen. Diese zu eruieren, wird aber immer wichtiger, weil man zum einen eine Verjüngung der rechten Szene registrieren muss, die bis in die frühe Jugendphase zurückgeht, und zum anderen erwarten kann, pädagogisch in dieser Altersgruppe noch am ehesten interventiv und präventiv wirksam werden zu können.

Für qualitative Ein-Punkt-Erhebungen ohne repräsentativen Anspruch gilt daneben, dass sie Zu- und Abnahmen von Gewalt- und Ungleichheitspotentialen im Einzelfall oder über die ProbandInnengruppe hinweg bzw. – was qualitativ Forschende i.d.R. mehr interessiert – ihre inhaltlichen und/oder strukturellen Veränderungen im Zeitverlauf nicht einzufangen vermögen. Der Prozesscharak-

ter der Entwicklung von Orientierungen und Handlungsmustern kann von ihnen höchstens mit den bekannten Trübungen retrospektiver Selbsteutungen der ProbandInnen (Erinnerungslücken, nachträgliche Verfälschungen durch Rationalisierungen etc.) in den Blick genommen werden (vgl. als frühe retrospektiv ansetzende Studie: Hennig 1982). Lebensgeschichtlich bedeutsame Ereignisse, eventuelle Schlüsselsituationen und Problemlagen sowie die damit möglicherweise in Zusammenhang stehenden politischen Vorkommnisse können so erhebungstechnisch nicht im Prozess selber zeitnah einbezogen werden. Dies ist um so bedauerlicher als die oben erwähnte Verjüngung der politischen Rechten das Untersuchungsinteresse vom organisierten Rechtsextremismus und entsprechend verfestigten Orientierungen und Handlungsbereitschaften wegführt und stattdessen auf die eher unauffälligen, selten sichtbar an die Oberfläche tretenden, teils latenten Zuwendungen zu und womöglich auch Abwendungen von rechtsextrem konturierte Bestandteile enthaltenden Orientierungen lenkt.

Werfen wir auf diesem Hintergrund einen Blick auf die Forschungslandschaft, so können wir zwar konstatieren, dass sie mittlerweile durch eine Reihe von qualitativ verfahrenen Studien bereichert worden ist (vgl. vor allem die Langzeitstudien von Heitmeyer u.a. 1992 sowie Möller 2000, 2001). Für die Gewaltforschung insgesamt gilt aber das, was Tillmann für die in Bezug auf Jugendliche in Deutschland in den letzten Jahren den Kern der Jugendgewaltforschung bildende Forschung zur Gewalt in Schulen methodenkritisch folgert: „Fast alle vorliegenden Untersuchungen sind als schriftliche Befragungen angelegt (...), um die dabei entstehenden quantitativen Daten dann nach allen Regeln der statistischen Kunst zu analysieren. Doch was wissen wir eigentlich über spezifische Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster von Lehrern, von Schülern in diesem Bereich? Dazu ein Beispiel: Es ist inzwischen ganz gut bekannt, welche Schüler welche ‚Waffen‘ mit in die Schule bringen – und wie häufig dies von Lehrern bemerkt wird. Aber: Welche symbolische Bedeutung hat es eigentlich innerhalb der Schülerkultur, innerhalb verschiedener Stilrichtungen, eine sog. ‚Waffe‘ mitzuführen? Zu solchen und ähnlichen Fragen wurden – soweit ich sehe – in den letzten Jahren kaum neue Erkenntnisse gewonnen. (...) Meine Folgerung: Den vielen schriftlichen Befragungen müssen jetzt dringend methodisch vielfältige Fallstudien folgen.“ (Tillmann 1997, S. 25).

Die Aussage kann nahtlos auf die Einschätzung der Forschungslage zu rechtsextremen Orientierungen bei Jugendlichen übertragen werden. Zwar werden vereinzelt in jüngerer Zeit vermehrt qualitative bzw. als qualitative Forschung ausgegebene Untersuchungen unternommen, sie durchdringen allerdings bislang den Forschungsgegenstand nur punktuell. Diese Punktuallität gilt sowohl in Hinsicht auf das Herausheben von Einzelaspekten (z.B. Arbeit bei Siller 1997 und Birsl 1994, Straftäterschaft bei Heitmeyer/Müller 1995, Willems u.a. 1994 und Homfeldt/Schenk 1995 oder Familieneinfluss bei Hopf u.a. 1995 sowie Rieker 1997) als auch – was schwerer wiegt – im Hinblick auf Befragungszeitpunkte. Längsschnittuntersuchungen, die Verlaufsaussagen erlauben würden, müssen schmerzlich vermisst werden.

Defizite bezüglich Längsschnitt-Daten müssen auch gerade in Bezug auf die Frage nach dem Bedingen von Aufbau und Konsolidierung von Gewaltdistanz angemeldet werden. Auch wenn die Zentrierung auf die Eruiierung der Bedin-

gungsfaktoren der Entstehung und Entwicklung von Gewaltakzeptanz und rechtsextremen Orientierungen nicht mehr ganz so strikt erfolgt wie in den 80er Jahren bzw. in den frühen 90er Jahren, inzwischen auch etwas mehr Aufmerksamkeit der halbwegs eigenständigen Ursachenanalyse gewaltfreier Verhältnisse geschenkt wird (etwa bei Hafeneger 1993, in den Milieudifferenzierungen bei Heitmeyer u.a. 1995, in den von Präventionsabsichten motivierten Studien der schulischen Gewaltforschung, vor allem bei der Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, in der nur am Rande Gewalt und Devianz einbeziehenden Präadoleszenten-Eltern-Studie von Zinnecker 1997 oder bei Möller 2000 und 2001) und diese nicht allein im Umkehrschluss von gewaltförmigen Verhältnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen vorgenommen wird, so findet doch insgesamt der Prozess des Aufbaus gewaltabstinenter oder zumindest gewaltdistanzierter Haltungen zu wenig Beachtung.

Auch die besonders breit aufklaffende Forschungslücke bezüglich der frühen Jugendphase wird erst allmählich gefüllt (vgl. Möller 2000). Angesichts der schon oberflächlich zu beobachtenden und vermutlich tiefgreifenden Veränderungen, die gerade die frühe Jugendzeit nicht nur durch die Auswirkungen von Pubertät, sondern vor allem auch durch soziale Verschiebungen im Kontaktnetz kennzeichnet und weil eine Fülle von empirischen Hinweisen darauf vorliegt, dass Gewaltakzeptanzentwicklungen gerade mit letztgenannten zusammenhängen, sind gerade in dieser Phase Entwicklungsveränderungen anzunehmen, die von bedeutsamem Einfluss auf Gewaltakzeptanz sind und sich deshalb zeit- und lebensweltnah am ehesten durch qualitative Längsschnittstudien einholen lassen. Die damit aufgezeigte dünne Stelle des Forschungsstands fordert eher hypothesengenerierende statt -testende Verfahren geradezu heraus.

Mithin stellt sich die Frage, von welcher methodologischen Ausgangslage her qualitative Rechtsextremismusforschung mit der genannten Konturierung entwickelt werden kann.

## 2. Methodologische Ausgangspunkte

Prinzipien einer am „interpretativen Paradigma“ orientierten „qualitativen“, besser: „rekonstruktiven“ (vgl. Bohnsack 1991, bes. S. 8; auch: Böttger 1996) Sozialforschung basieren auf der Grundannahme, dass soziale Realität nicht „an sich“ als Konfiguration objektiver, d.h. von subjektiven Deutungsleistungen unabhängiger Gegebenheiten aufgefasst werden kann, sondern durch soziale Interaktion und die in sie eingeschlossenen Interpretations- und Reinterpretationsvorgänge konstruiert und stetig rekonstruiert wird (vgl. dazu grundlegend vor allem die Arbeiten zum symbolischen Interaktionismus und zur Ethnomethodologie von z.B. Wilson 1970; Blumer 1973; Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973; zu Vorläufern kurz im Überblick: Mayring 1990, S. 3ff.). Entsprechend setzt sich qualitative Forschung vom Methodenverständnis quantitativer Sozialforschung bzw. eine rekonstruktive Verfahrensweise von einer hypothesenprüfenden an einer Reihe von Stellen ab, die sich knapp komprimierend in 3

Punkten bündeln lassen (vgl. zum Folgenden ausführlicher Lamnek 1995, im schematischen Überblick einer Gegenüberstellung von quantitativem und qualitativem Design dort bes. auch S. 243; Hitzler/Honer 1997; Bohnsack 1991; Knapp, auch weitere Aspekte zusammenfassend: Kromrey 1994, S. 432f.):

- Indem Letztere ihre Untersuchungsgegenstände auf die angeblichen Tatsachen, das „Positive“, beschränkt, verfolgt sie aus qualitativer Sicht einen restringierten Erfahrungsbegriff, weil er die Untersuchung latenter Sinnstrukturen ebenso wenig einschließt wie die lebensweltliche Erfahrung von ProbandInnen und ihre sozialen Optiken auf die zu untersuchenden Sachverhalte als Beiträge zu wissenschaftlicher Erkenntnis. Die Restriktion auf nomothetische (Gesetzes-)Aussagen und die damit verbundene Bildung von durch den Forschungsprozess zu prüfenden Vorab-Hypothesen auf der Basis vorgängiger Theorien impliziert die Gefahr, dass wissenschaftliche Vorstellungen von der Wirklichkeit den erst noch zu untersuchenden Gegenständen übergestülpt und Epiphänomene fälschlich für die Sachen selbst gehalten werden. Die Prädetermination der Forschenden läuft somit Gefahr, die Relevanzsysteme der Untersuchten zu dominieren.
- Dabei wird übersehen, dass diese Wirklichkeitskonzeption ihrerseits Ausfluss ideologischer Verblendung, etwa im Sinne eines verdinglichten gesellschaftlichen Bewusstseins sein kann. Eben diese „Verdoppelung der Realität“ durch Reproduktion macht quantitative Forschung anfällig für herrschaftsstabilisierende Funktionen, werden doch die vorgefundenen Fakten naiv und direkt nur im Korsett der eigenen Vorannahmen und Kategorisierungen gedeutet.
- Damit hängt zusammen, dass die Eigenart der Forschungsgegenstände kaum soweit reflektiert wird, dass das einmal „erprobte“ methodische Instrumentarium gründlich auf seine Passung befragt werden könnte, so dass sich ein Primat der Methode über die Sache einstellen kann, aus dem häufig geradezu ein Messfetischismus folgt. Indem zum Zwecke gesteigerter intersubjektiver Überprüfbarkeit und des Ausschlusses eines Einflusses von ForscherInnen und Erhebungsinstrument auf die Ergebnisse eine weitestgehende Standardisierung der Methoden angestrebt wird, besteht eine Gefährdung in Richtung auf instrumentenproduzierte Messartefakte. Standardisierung erweist sich dann als scheinobjektiv, weil die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen der am Forschungsprozess beteiligten Subjekte (also v.a. von ForscherInnen und ProbandInnen) nicht ausreichend Berücksichtigung finden. Insofern steht auch erheblich infrage, ob die intendierte Distanz zwischen ForscherInnen und Beforschten tatsächlich auch dem Verständnis des Untersuchungsgegenstands zuträglich ist.

Solche Vorbehalte gegenüber quantifizierender Methodologie und ihren Verfahren führen – unabhängig von der Position, die man im Einzelnen gegenüber quantitativer Methodologie und möglichen Verbindungen zu qualitativer Forschung (etwa im Sinne methodologischer Triangulation; dazu grundlegend: Denzin 1978) beziehen mag (dazu kurz: Oswald 1997) – qualitativ Forschende zu mindestens sechs Prinzipien ihrer Herangehensweise (vgl. Lamnek 1995; Mayring 1990):

- Das Prinzip der *Offenheit* gegenüber den Eigenarten der ProbandInnen bzw. der Untersuchungsgegenstände, gegenüber den Untersuchungssituationen und den Untersuchungsmethoden impliziert methodologisch ein exploratives, Hypothesen erst generierendes und damit flexibles Verfahren. Es beruht nicht auf einem deduktiven Erklärungsmodell, sondern auf induktiv erschlossenen Zusammenhangsvermutungen. Ein derart gefasstes Prinzip der Offenheit wird in seinem Kern auch dann nicht aufgegeben, wenn man „gegen den herrschenden Trend der ‚theoretischen Offenheit‘ in der qualitativen Forschung“ Position bezieht und einklagt, „dass qualitative Sozialforscher und -forscherinnen sich zu Beginn des Forschungsprozesses nicht künstlich dumm stellen, sondern vielmehr versuchen (sollen), bei ihrer Forschungsplanung den jeweils höchsten Stand wissenschaftlicher – theoretischer und empirischer – Vorarbeiten zu ihrem Forschungsthema zu berücksichtigen“ (Hopf 1996, S. 19). Wenn aus solcher Sicht qualitativer Forschung auch die Kompetenz zu Hypothesenprüfung zugestanden, ja zugewiesen wird, so dann doch in dem Sinne, „dass keine generellen Zusammenhangshypothesen überprüft werden und ebenfalls nicht solche Hypothesen, die sich in historisch spezifizierender Weise auf Verteilungen und Zusammenhänge auf nationaler Ebene beziehen“ (ebd., S. 18). Was geleistet werden kann, ist dann freilich „die auf Einzelfälle bezogene Hypothesenprüfung“ (ebd.) als Beitrag „zur Realisierung und besseren Umsetzung von Ansprüchen an Hypothesenbildung im Rahmen qualitativer Sozialforschung“ (ebd.).
- Aus dem Wissen um die Konstitution von Wirklichkeit durch Definitions- und Interpretationsakte und die daher bestehende Unmöglichkeit einer theorieunabhängigen Beobachtungsaussage und aus der Anerkennung der Untersuchten als (alltags)theoriemächtige Subjekte resultieren die Anlage entsprechender *Forschung als Interaktionsprozess* zwischen ForscherInnen und Erforschten sowie der „kommunikative Grundcharakter“ qualitativer Sozialforschung (vgl. Schütze 1978). Ziel des Sozialwissenschaftlers ist die Erstellung von „Konstruktionen zweiter Ordnung“, die nichts anderes sind als verstehensbemühte, methodisch überprüfbare Rekonstruktionen der Konstruktionen erster Ordnung der von ihnen Beforschten.
- Nicht nur die Forschung selber ist deshalb als Prozess aufzufassen. Auch die zu untersuchenden Phänomene sind in ihrer *Prozesshaftigkeit* bei der Konstitution von Realität, damit also auch in ihrer *Historizität* in den Blick zu nehmen.
- Die Forderung nach *analytischer Reflexivität* geht davon aus, dass Deutungen nie voraussetzungslos, etwa wertfrei, möglich sind. Das Vorverständnis des Forschenden wirkt sich unweigerlich auf seine Deutungen aus. Dieses Vorverständnis ist offen zu legen, in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand weiterzuentwickeln und diese Entwicklung so – vorstellbar im Sinne einer hermeneutischen Spirale (vgl. Danner 1979) – überprüfbar zu halten.
- Qualitative Forschung respektiert den *Einzelfall*. Im Regelfall geht sie von idiographischen Beschreibungen aus, um „soziale Erscheinungen in ihrem Kontext, in ihrer Komplexität und in ihrer Individualität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen“ (Lamnek 1995, S. 223). Bezogen auf Einzelfälle kann sie auch Hypothesenprüfungen vornehmen (zumindest nach Hopf 1996).

- Zum Zwecke der Methodenkontrolle sind die *Verfahrensschritte und -regeln* der Erkenntnisgewinnung so weit wie möglich zu *explizieren*.

Eine Forschungsorientierung, die solchen Prinzipien folgt, impliziert, dass an sie die klassischen Gütekriterien quantitativ verfahrenender, theorie- und hypothesenprüfender Designs wie *Validität, Reliabilität, Objektivität, Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit* über die Sicherstellung von z.B. Reproduzierbarkeit, Standardisierbarkeit und Messbarkeit der Daten entweder gar nicht oder zumindest nicht unverändert angelegt werden können. Zu diesem Problem sind aus der Sicht qualitativer Forschung mehrere Vorschläge gemacht worden (vgl. z.B. Leithäuser/Volmerg 1981; Küchler 1983; Legewie 1987; Flick 1987; Mayring 1990; Kvale 1991). Verfolgenswert erscheint das jüngere Konzept von Lamnek (1995, S. 152 ff.), weil es eine Weiterentwicklung älterer Überlegungen qualitativ Forschender (neben einem Teil der oben Genannten insbesondere auch von Köckeis-Stangl 1980) darstellt.

Danach lässt sich das Validitätsproblem nicht messtechnisch, sondern eher interpretativ-kommunikativ angehen und auf 5 Ebenen ansiedeln:

- Die *ökologische Validierung* zielt darauf, die „Gültigkeit im natürlichen Lebensraum der Untersuchten“ (Lamnek 1995, S. 165) sicherzustellen. Erreicht wird dies dadurch, den „Datenerhebungsprozess ... möglichst gut an die Eigenheiten des Lebensraums anzupassen“, und „über die Datengewinnung hinaus auch in der Interpretation und Analyse der Daten die Lebensraum- und Umweltbedingungen der zu untersuchenden Subjekte und Gruppierungen weitestgehend zu berücksichtigen“ (ebd.).
- *Kommunikative Validierung* betrifft die Intention, sich seiner Interpretationsergebnisse zu vergewissern durch das Bestreben, „die eigenen Forschungsergebnisse an die analysierten Untersuchungsteilnehmer ‚rückzumitteln‘“ und durch die „Einbeziehung weiterer Personen und Situationen aus dem Forschungsfeld und andererseits durch Heranziehung weiterer Mitglieder der scientific community (zu) erweitern“ (ebd., S. 166).
- Über *argumentative Validierung* wird eine gewisse Intersubjektivität der Deutungsergebnisse beabsichtigt, indem zunächst multiperspektivisch die gesamte Fülle möglicher Deutungen festgestellter Phänomene in den Blick genommen wird und diese im Diskurs von unterschiedlichen InterpretInnen bzw. von InterpretIn und LeserIn bis auf konsensuelle Bestandteile reduziert wird. Dabei muss indes davon ausgegangen werden, dass ein solcher Konsens nicht das statische Ziel von „Objektivität“ erreicht bzw. erreichen will, sondern sich jeweils nur als Stufe des stets unabgeschlossenen, andauernden Erkenntnisprozesses auffassen muss.
- Die *kumulative Validierung* ist mit der klassischen ‚expert-validity‘ verwandt. Sie ergibt sich dadurch, dass ein Bezug zu Ergebnissen anderer Untersuchungen hergestellt wird, wobei freilich ebenso wie beim klassischen Konzept angesichts des Fehlens dafür vorgeschriebener und einzuhalten-der Regeln offen bleibt, ob hier letztlich mehr als Plausibilität erreicht wird.
- Die *Validierung an der Praxis* meint die Überprüfung der erzielten Resultate außerhalb des Forschungszusammenhangs in der gesellschaftlichen Praxis

und hat Ähnlichkeit mit der klassischen Vorhersage-Validität quantitativer Forschung.

Die Forderung nach *Reliabilität* wird in der quantifizierenden Forschung im Wesentlichen messtechnisch einzulösen versucht. Aufgrund dessen kann kaum verwundern, wenn diesem Kriterium in der qualitativen Forschung bislang kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde und das Stichwort „Reliabilität“ meist zu Abgrenzungszwecken des eigenen Ansatzes auftaucht (vgl. z.B. Flick u.a. 1991). Dieser Positionierung liegt wohl die Auffassung zugrunde, dass die Unabhängigkeit des Forschungsinstruments von der Person des Forschenden und die Wiederholbarkeit der Untersuchungsbedingungen im Rahmen des „interpretativen Paradigmas“ aus methodologischen Gründen (s. auch oben) erst gar nicht angestrebt wird. Dessen ungeachtet ist natürlich auch rekonstruktiver Forschung an der Zuverlässigkeit der von ihr eingesetzten Verfahren grundsätzlich gelegen. Auch wenn bisher „eigene Methoden der Zuverlässigkeitsprüfung nicht entwickelt wurden“ (Lamnek 1995, S. 177), jedenfalls kaum in einem elaborierten Sinne, lassen sich doch für die Erhebungssituation, den Interpretationsverlauf und die Ergebnisdarstellung einige Bedingungen angeben, die Zuverlässigkeitsprüfungen dahingehend ermöglichen, die „Stimmigkeit“ (Bogumil/Immerfall 1985, S. 71) – und nicht im engeren, hergebrachten Sinne die Reliabilität – zu beurteilen. Für die Erhebung ist zu fordern, den „Realitätsgehalt der Interaktionspraxis in der Forschungssituation selbst“ (Volmerg 1983, S. 129) sicherzustellen. McCall (1979) hat zu diesem Behuf eine Checkliste möglicher Störeinflüsse wie reaktive Effekte, Überidentifikation, Spontaneitätsbarrieren, emotionale Faktoren etc. vorgeschlagen, nach der auf Verzerrungen hin geprüft werden kann. Bei der Dateninterpretation geht ein Vorschlag dahin, eine der Komplexität des Forschungsgegenstands und der Forschungssituation angemessene Multiperspektivität anzustreben und die Reduzierung des Ausgangsmaterials durch die Denkhilfe einer Relationierung nach Identität und Differenz vorzunehmen, so dass der Deutungsprozess im Durchgang durch das Material durch permanentes Prüfen von Übereinstimmung und Nicht-Übereinstimmung von Aussagen fortschreiten kann (vgl. Kleining 1982, bes. S. 239). Im Hinblick auf die Daten-Präsentation sollte gewährleistet werden, dass die aus ihm gezogenen Schlussfolgerungen bei den RezipientInnen weitestgehend gleich ausfallen.

Im Gegensatz zum *Objektivitäts-Verständnis* der Naturwissenschaften, das Objektivität methodisch vor allem vermittels der Schaffung von invarianten Standardsituationen zu erzielen trachtet, lässt sich rekonstruktive Sozialforschung von einem „emergentistischen“ Objektivitätsbegriff (Kleining 1982) leiten. Damit ist gemeint, dass sich die zunächst subjektiv getönte Betrachtungsweise des/der Forschenden im und durch den Analyseprozess allmählich nach und nach in eine intersubjektiv nachvollziehbaren Deutung transformiert. Dies wird sowohl durch den fortschreitenden Prozess der immer wieder vorgenommenen Schärfung seiner/ihrer Deutungen sowie Typen- und/oder Kategorienbildungen am Material über dessen komparative Analyse unter Hinzuziehung von Vergleichsgruppen als auch nicht zuletzt durch die Existenz einer Mehrperspektivität einbringenden Interpretationsgruppe von ForscherInnen und den daran geknüpften argumentativen Diskurszwang gewährleistet. „Objektivität“ fußt in diesem Sinne

eher einerseits auf dem Bezug auf die Relevanzen des untersuchten Subjekts und der Gegenstandsangemessenheit der Methodik, andererseits im Sinne von Glaser und Strauss auf intersubjektiv geteilter Plausibilität und Glaubwürdigkeit sowie daneben auf Fruchtbarkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse. Dies zu gewährleisten, wird die Bedeutsamkeit von Transparenz herausgestrichen, also „die Offenlegung des Forschungsprozesses statt der unerreichbaren Idealvorstellung nachzujagen, die Interaktion zwischen Forscher und Beforschten meßtechnisch zu neutralisieren“ (Bogumil/Immerfall 1985, S. 71), um so (die Fiktion von) Objektivität zu erzeugen.

Insofern rekonstruktive Forschung mit kleinen Fallzahlen operiert, können die Ergebnisse ihrer Stichproben nicht in vergleichbarer Weise wie dies die quantifizierende Forschung tut auf jeweilige Grundgesamtheiten hochgerechnet und generalisiert werden. „Die Forderungen nach Repräsentativität und *Verallgemeinerbarkeit* der Forschungsergebnisse sind also im Rahmen qualitativer Methodologie nicht mit dem herkömmlichen Verständnis dieser Kriterien in der traditionellen Sozialforschung identisch“ (Lamnek 1995, S. 190). Abgesehen davon, dass sich Kriterien wie Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit ohnehin nicht unproblematisch, wenn nicht gar aufgrund der Komplexität und Unterschiedlichkeit verschiedener sozialer Situationen und persönlicher Faktoren von Merkmalsträgern letztlich als Fiktion darstellen, lässt sich der über die jeweilig durchgeführten Fallanalysen hinausreichenden Aussagekraft, will man nicht gänzlich auf Verallgemeinerung verzichten, eher der Charakter einer exemplarischen Verallgemeinerung zuweisen. Der Einzelfall wird dabei als „typisch“ für eine bestimmte Einheit, für kollektiv geteilte Phänomene herausgearbeitet. Es wird also angestrebt, das Allgemeine im Besonderen zu finden. Das Vorgehen setzt mithin nicht verteilungstheoretisch auf die Addition von Zufällen, sondern auf eine Repräsentanz (statt Repräsentativität), deren Existenz argumentativ aufzuweisen ist. Der Argumentationsgang stützt sich dabei auf eine komparative Analyse: Fallintern und vor allem fallübergreifend vergleichend werden über Identitäts- und Differenzbestimmungen vor dem Hintergrund von Vergleichshorizonten in einem Prozess analytischer Schärfung Typiken generiert. Dabei verdient Bohnsacks (1991, z.B. S. 142 u. S. 174) Anmerkung Beachtung, dass als Voraussetzung für eine Verallgemeinerung der eigenen Analyse nicht nur das Typische in seiner Genese im Lebenszusammenhang der ProbandInnen herausgearbeitet werden muss, sondern auch die Bedingungen für diese Genese selbst angebbar sein müssen. Dies heißt bspw., dass die Dimension der Geschlechtsspezifität bei der Rekonstruktion einer bestimmten Orientierung von bspw. alters- oder entwicklungspezifischen Bedingungskontexten abgrenzbar sein muss.

Als Einsatzfeld qualitativer Forschung hat sich bisher vor allem der am Vorbild der Ethnographie orientierte Versuch der explorativen „Entdeckung und Beschreibung fremder Welten“, der „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“, der „Entdeckung neuer Zusammenhänge“, der „Anwendungen von Theorien auf den Einzelfall“ und der „qualitative(n) Evaluation“ herausgeschält (Oswald 1997).

Im Hinblick auf die hier fokussierte Thematik ‚Rechtsextremismus‘ sind vorliegende qualitative Studien primär unter den oben an zweiter bzw. dritter Stelle genannten Gesichtspunkten einzuordnen. Dies gilt für Untersuchungen

rechtsextrem konturierter Einstellungen bzw. Jugendszenen und -gruppen als bislang eher im lebensweltlichen Alltag der Jugend verborgen gebliebenen Orientierungsbereichen ebenso wie für das Bemühen durch entsprechende Untersuchungen Phänomen- und Ursachenkontexte neu zu eruieren. Der theoriebildende Ertrag dieser Studien (vgl. z.B. Heitmeyer u.a. 1992; Hopf u.a. 1995; Rieker 1997; Möller 2000) stellt unbestreitbar unter Beweis, dass qualitatives Herangehen themenbezogen Sinn macht. Dies gilt auch längst über eine bloße Anfor-schungs-Funktion hinaus, insbesondere in Hinsicht auf die Zusammenhänge zwischen Rechtsextremismus-Neigung bzw. -Distanz einerseits und Geschlech-tersozialisation andererseits, wie Hopf u.a. (1995) diesbezüglich explizit Deside-rate aus der Sicht ihrer Forschungsergebnisse umreißen. Positive Erfahrungen liegen darüber hinaus auch themenunabhängig mit qualitativen Projekten ge-rade in der Kindheits- und Jugendforschung vor (vgl. zusammenfassend Heinzl 1997; bezogen auf die Altersgruppe der jüngeren Jugendlichen auch San-der/Vollbrecht 1985).

Wenn bislang hier von qualitativer bzw. rekonstruktiver Sozialforschung die Rede war, ist damit nicht impliziert, es handele sich um einen in sich geschlos-senen Ansatz. Ganz im Gegenteil: Auch dieses Paradigma enthält verschiedene, z.T. divergierende Strömungen. Bisherige Typologien von Varianten (vgl. Lü-ders/Reichertz 1986; Terhart 1983; Smith 1987; Jacob 1988; Garz/Kraimer 1991; Hitzler/Honer 1997) unterscheiden sich bezüglich Schwerpunktsetzungen und Ausdifferenzierungen. Für einen Überblick reicht die Unterscheidung von drei Richtungen:

- Eine ethnographisch-deskriptive Richtung (z.B. Oral-history-Projekte) be-schränkt sich auf den möglichst unvoreingenommenen und unverzerrten Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns der in den Köpfen der Beforschten repräsentierten Realitätskonstruktionen. Er soll über ein empathisches Sich-Hinein- und dann wieder Heraus-Versetzen in die subjektive Perspekti-ve der untersuchten Personen erfolgen.
- Eine kommunikativ-aufklärerische Variante (dazu zählen z.B. phänomeno-logische Lebensweltanalysen, ethnomethodologische und narrationsstruktu-relle Konzepte) gibt sich mit solchen Beschreibungen nicht zufrieden und be-absichtigt zusätzlich, hinter die Oberflächenphänomene zu schauen. Es sol-len die Rahmenbedingungen ihrer Existenz und die Regeln ihres Zustande-kommens reflexionszugänglich gemacht werden.
- Eine strukturalistische Vorgehensweise (z.B. die „objektive Hermeneutik“ nach Oevermann) zielt auf die Rekonstruktion der Regeln von deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen und Logiken. Wo das Herausschä-len der objektiven Handlungsbedeutung in latenten sozialen Sinnstrukturen im Vordergrund steht, wird der subjektiv gemeinte Sinn zur bloßen Oberflä-che und das Subjekt zum bloßen Träger von Strukturen und zum Ausführungsorgan von Regeln. Der Inhalt von zu analysierenden Aussagen, das „Was“, erscheint geradezu sekundär gegenüber ihrer Struktur bzw. ihrem „Muster“, ihrem „Wie“.

Der für die eigene Untersuchung (Möller 2000) eingeschlagene Weg findet sich in dieser Rubrizierung am ehesten im zweiten Typus.

Die erstgenannte Variante gibt sich in Bezug auf die Fragestellung nach den Beweggründen für rechtsextreme Orientierungen in seiner Beschränkung auf Deskriptions-Intentionen zu bescheiden. Hinzu kommt, dass „methodologisch unreflektiert“ (Lüders/Reichertz 1986, S. 92) bleibt, wie die Prozesse des Hinein- und Heraus-Versetzens methodisch überprüfbar erfolgen können. Die strukturalistische Verfahrensweise ist „weiterhin vor allem dadurch zu charakterisieren, dass es weniger um subjektive Bedeutungen als um die dahinterliegenden allgemeinen Strukturen geht. Sie empfiehlt sich also eher für Fragestellungen, bei denen solche Strukturen von Interesse sind“ (Mayring 1990, S. 94). Dies ist im Forschungskontext ‚Rechtsextremismus‘ – wenigstens zunächst – nicht der Fall. Außerdem ist bei ihr eher eine „Priorität methodologischer Fragestellungen“ konstatierbar, die „(d)em Interesse an den Inhalten (gegenübersteht)“. Hinzu kommt die Aufwendigkeit eines solchen Verfahrens.

Dennoch wird hier nicht vorgeschlagen, sich so weit aus dem Prinzip der theoretischen Offenheit herauszugeben, wie es die „theorie-orientierte qualitative Forschung“ (vertreten durch Hopf u.a. 1995, hier: S. 23) tut. Dort geht man soweit, Tableaus zu präsentieren, die theoretische Vorab-Kategorisierungen untereinander in Beziehung setzen und mit dem empirischen Material füllen. Sie bieten zwar eine übersichtliche Strukturierung der Daten. Genau darin liegt aber auch ihr Problem. Sie produzieren das Problem, die Multiperspektivität und Deutungsfülle von qualitativ erhobenen ‚O-Tönen‘ so sehr straffen und stromlinienförmig glätten zu müssen, dass theoretisch ‚nicht passend‘ erscheinende Bestandteile allzu leicht unter den Tisch fallen. Mit dieser Schwierigkeit ist wohl auch nur zu erklären, weshalb die geschlechtsspezifischen Auswertungsaspekte der Hildesheimer Studien eigentümlich blass bleiben (Hopf u.a. 1995) oder gar nahezu gänzlich fehlen (vgl. Rieker 1997). Eben solche Ausblendungen bzw. Dunkelstellen werden vermeidbar, wenn zwar ein theoretisches Vorverständnis durchaus nicht versteckt und offensiv eingebracht, aber nicht von vornherein zum Raster der Auswertungsarbeiten erhoben wird. Damit handelt man sich zwar Sortierungsprobleme, Reduktionsschwierigkeiten und relative Unübersichtlichkeiten ein, gewinnt aber an Chancen, dem Material in seinen vielfältigen Bezügen gerecht zu werden.

### 3. Erhebungsmethodik

Methodisch werden gute Erfahrungen mit einer Probandenauswahl gemacht, die nach Gesichtspunkten des „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss 1967) erfolgt. Ihr Ziel ist die theoretische Sättigung, d.h. die Auflistung möglichst sämtlicher auftretender Merkmalsausprägungen. Aus diesem Grund bietet es sich an, auch Fälle einzubeziehen, die trotz lebenslagenspezifischer Ähnlichkeiten bzgl. der Gefährdungspunkte Distanzierungen oder positive Verarbeitungen einer im weitesten Sinne „rechtsextremen“ Vergangenheit zeigen. Es wird damit auch ein Stück weit der u.a. von Rieker (1997, S. 109) formulierten Forschungslücke begegnet, wonach nicht-rechtsextreme, nicht-gewaltbezogene und „nicht-ethnozentrische

Orientierungen bisher kaum Thema der Forschung sind“. Dieser Zuschnitt folgt auch der pädagogisch inspirierten Überlegung, dass erzieherische bzw. soziale Arbeit womöglich genauso viel, wenn nicht mehr, aus dem Beispielcharakter positiver Verläufe wie aus der Analyse problematischer Prozesse lernen kann.

Erhebungsmethodisch haben sich im Sinne der „within-method“ der Triangulation (dazu: Denzin 1978, S. 301) neben ExpertInnen-Gesprächen, Milieu-Erkundungen und Aktenstudium in Einzelfällen erfolgversprechend problem- oder besser: themenzentrierte Leitfaden-Interviews (vgl. dazu Witzel 1982, 1996) bewährt (vgl. v.a. Heitmeyer u.a. 1992; Hopf u.a. 1995; Rieker 1997; Möller 2000). „Problemzentrierung“ im Sinne einer Fokussierung auf Kern-Themen, „Gegenstandsorientierung“ im Sinne der Orientierung der Methodik an der Eigenart des Forschungsobjekts und „Prozessorientierung“ im Sinne der schrittweisen Gewinnung und Prüfung von Daten (vgl. ebd.) stehen dabei im Vordergrund. Die Entscheidung für Leitfaden-Interviews und gegen stärker erzählgenerierende Techniken (zu dieser Unterscheidung vgl. Friebertshäuser 1997) legt die Überlegung nahe, die Interview-Thematik eingrenzen und auf die Kernbereiche Gewalt und Rechtsextremismus konzentrieren zu wollen und darüber hinaus durchaus mit einem gewissen theoretischen Vorverständnis an die Untersuchung heranzugehen (vgl. zu diesen Vorteilen problemzentrierter Interviews innerhalb der qualitativen Gewaltforschung gegenüber „reinem Narrativismus“ auch die Erfahrungen von Böttger 1997, 1998). Das Dilemma von Leitfaden-Bürokratie einerseits und Strukturlosigkeit produzierender Offenheit andererseits wird durch eine Teilstrukturierung gelöst. Sie ermöglicht, „dass der Forscher/Interviewer auf der einen Seite den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und dessen immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgen muß und andererseits gleichzeitig Entscheidungen darüber zu treffen hat, an welchen Stellen des Interviewverlaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemorientiertes Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen soll“ (Witzel 1982, S. 90).

Qualitative sozialwissenschaftliche Forschung hat sich in besonderer Weise mit dem Problem einer möglichen Diskrepanz zwischen den Deutungen der Befragten selbst und denen der ForscherInnen auseinanderzusetzen. Wissenschaft, die sich nicht anheischig macht, über die Köpfe der Befragten hinweg Schlüsse zu ziehen und Folgerungen aufzustellen, muss an der Reduktion einer solchen Kluft gelegen sein, ohne sich deshalb schlicht die Deutungen der ProbandInnen zu eigen machen zu müssen. Eine Rückspiegelung vorgenommener Auswertungen an die ‚LieferantInnen‘ des Auswertungs-Materials ist nicht nur forschungsethisch geboten, sondern auch geeignet, Klärungen und Differenzierungen voranzutreiben.

Zur Gültigkeitsüberprüfung von Deutungen durch das Forschungsteam empfiehlt es sich deshalb bei Längsschnittdesigns, die Interpretationen des jeweils im Vorjahr erhobenen Materials den Befragten eingangs des Interviews in der Funktion von Instrumenten „kommunikativer Validierung“ in Form sog. „Steckbriefe“ vorzulegen. In jugendgemäßer Form enthalten sie die Aufbereitung der Grundzüge des jeweiligen Fall-Verständnisses. Die Befragten haben damit die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu präzisieren, zu modifizieren und zu spezifizieren oder die der ForscherInnen auf ihren Fall aus ihrer Perspektive zur Korrektur anzumelden.

Sämtliche Interviews sind selbstverständlich professionell und so weit wie für die Zwecke nötig (vgl. Hitzler/Honer 1997, S. 12, Fn. 3) mit Hinweisen auf Pausen und Betonungen etc. zu transskribieren, dabei in Bezug auf die Namen der ProbandInnen sowie sonstige Namens- und Ortsnennungen zu Datenschutzzwecken zu codieren und fallweise zusammen mit den Fragebögen und sonstigen fallrelevanten Informationen (z.B. Memos der Interviewenden, die unmittelbar nach dem Interview für wichtig gehaltene erste Eindrücke wiedergeben) zu ordnen. Sie werden für weitere Auswertungen und zum Zwecke der intersubjektiven Überprüfbarkeit der vom Forscherteam angestellten Deutungen vorrätig gehalten und sollten auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden können.

#### 4. Zentrale Ergebnisse zu Distanz(ierungs)faktoren von rechtsextremen Orientierungen

Die Fruchtbarkeit des oben entfalteten Forschungsdesigns lässt sich nicht isoliert mit Hilfe von Interpretationsbeispielen einzelner Passagen von Interviewmaterial vorführen. Vielmehr erweist sie sich erst in einer gründlichen und ausführlichen Durcharbeitung von Einzelfällen und ihrer querschnittlichen und längsschnittlichen Analyse. Dem differenzierten und deshalb zugleich detailreichen Vergleich von Fällen kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu. Er kann nicht einmal auszugsweise im dafür erforderlichen Umfang im Rahmen dieses Beitrages geleistet werden, weshalb wir uns hier mit dem Hinweis auf entsprechende Interpretationen (siehe dazu Möller 2000, 2001) zufrieden geben müssen.

Dennoch sollen einige zentrale Ergebnisse benannt und mit O-Tönen aus Interviews illustriert werden. Da im Gegensatz zu Analysen für die Entstehungsursachen rechtsextremer Orientierungen gerade im Hinblick auf die Frage nach den Bedingungen für Distanz und Distanzierung wenig empirisch gesättigte Antworten vorliegen und zudem in Hinsicht auf vergleichende geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe kaum Erkenntnisse vorhanden sind, beziehen wir uns hier auf Resultate der eigenen qualitativen Längsschnittforschungen zu diesen Aspekten. Danach ergeben sich im Wesentlichen acht wichtige Faktoren:

Zum *ersten*: Rechtsextreme Distanz bzw. Distanzierung von einmal besessenen rechtsextremen Orientierungen werden begünstigt durch eine *Familiensituation*, in der die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Eltern Phänomene sozio-emotionaler und/oder zeitlicher Vernachlässigung nicht zulässt („Zu meinen Eltern hab ich im Prinzip 'ne gute Beziehung. Okay, es gibt auch schon mal Krach. Aber: Meine Eltern kümmern sich um mich. Wenn's drauf ankommt, sind die für mich da“). Bei Jungen wie Mädchen befördert die Chance, sich als Kind von den Eltern selbstverständlich angenommen zu fühlen, Geborgenheit verspüren, die Eltern als potentielle Ansprechpartner bei persönlichen Problemen, auch außerhalb schulischer Leistungsschwierigkeiten, ansehen, Konflikte verbal mit ihnen regeln, von ihnen tatkräftige Unterstützung erwarten, sie als in jeder Hinsicht verlässlich einschätzen und Zeiten gemeinsamen Austau-

sches zur Verfügung haben zu können, Distanz und Distanzierung („Bei uns daheim ist es schon so, wie es in einer Familie sein muss: Verstehen, Zusammenhalt, so ein Grundvertrauen. Und wenn’s mal kracht, dann raufen wir uns nach einiger Zeit auch wieder zusammen.“; „Früher, da war mehr meine Clique meine Familie.“). Dabei spielt für Mädchen eine noch größere Rolle als für Jungen der Eindruck, in jugendlichen Verselbständigungsprozessen unterstützt, zumindest aber nicht unzumutbar behindert zu werden (z.B.: „Meine Mutter, die ist jetzt mehr wie eine Freundin für mich, je älter ich werde.“). Dies bezieht sich insbesondere auf ihre Versuche, eine geschlechtsspezifische Identität jenseits von Kindes- und konventionellen Segmenten der traditionellen Frauenrolle zu entwickeln („Meine Eltern haben eingesehen, dass ich nicht mehr das brave Mädchen von früher bin“; „Meine Mutter hat allmählich kapiert, dass ich nicht ihre Fehler machen will: früh heiraten, Kinder kriegen, aus dem Beruf aussteigen...“).

Zum *zweiten*: Distanzmuster und Distanzierungsverläufe sind bei Jungen wie Mädchen in ihrem sozialen Erfahrungshintergrund gekennzeichnet durch positive *Schulerfahrungen*, die im Kontext der Sicherung von persönlichen Zukunftsoptionen gedeutet werden („Ich will später mal was werden. Und dazu brauch’ ich die Schule. Da ist ja nicht alles schlecht, sondern da lernt man ja auch wirklich was für später.“). Positiv meint in diesem Zusammenhang nicht nur die Sicherheit, schulischen Leistungsanforderungen möglichst gut zu entsprechen und entsprechende Notenerfolge einzufahren. Wichtiger als dies erscheint, schulisches Lernen mit Sinnstiftungen versehen zu können und auch außerhalb des traditionellen Fächerkanons Möglichkeiten zum Erwerb und zur Stabilisierung von Selbstwert zur Verfügung zu haben und erkennen zu können („Nee, in allen Fächern 2 oder 3 stehe ich nicht, aber wir haben jetzt so einen Popchor. Der übt nach der Schule. Und da sing ich mit. Und das macht voll Spaß. Neulich hatten wir einen Auftritt in unserer Schullaula. Du kannst Dir nicht vorstellen, was das für ein Gefühl ist: Du stehst da oben auf der Bühne, singst Deinen Solopart und unten in der ersten Reihe sitzen die Pauker – auch die, die nicht so magst – und die klatschen und klatschen...das ist einfach ein Supergefühl.“).

Zum *dritten*: Im Freizeitbereich wirken unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit der Jugendlichen Erfahrungen distanz(ierungs)stabilisierend, die politische und gesellschaftliche *Teilhabemöglichkeiten* eröffnen und deutlich werden lassen („Ich mach jetzt in der SV mit“; „Nee, die (rechts orientierten) Kumpels von früher seh’ ich fast kaum noch. Ich sitz’ jetzt im Jugendgemeinderat. Da lernst Du genug andere Leute kennen. Und eigentlich bin ich jetzt mehr so mit denen zusammen. Die sind auch ganz anders drauf. Aber eigentlich besser.“). Wissen um persönliche Kompetenz und Gefühle sozialen Integriertseins können sich dann aus Erfahrungen speisen, die jenseits jener sozialen Geflechte gemacht werden, aus denen rechtsextreme Orientierungen bezogen und in denen sie ständig reproduziert werden („Wenn wir da ’ne Sitzung haben (im Jugendgemeinderat), ist auch oft der Bürgermeister dabei. Jetzt geht’s z.B. darum, ob wir einen Jugendtreff kriegen bei uns im Dorf, eigene Räume nur für Jugendliche. Und wenn wir da ’n Antrag stellen an den Gemeinderat, dann ist zwar nicht gesagt, dass der durchkommt, aber die im Gemeinderat müssen sich damit auseinandersetzen. Die können nicht einfach sagen: ‚Das kommt von Jugendlichen, das ist nicht so wichtig.‘“).

Zum *vierten*: Hochgradig distanz- und distanzierungsrelevant sind bei Jungen wie Mädchen die Haltungen zu Gewalt und die politischen Orientierungen, die im jeweiligen *sozialen Umfeld* vorherrschend sind. Wer in einem eher gewaltfreien und eher ausländerfreundlich als -feindlich gestimmten familiären Spektrum sozialisiert wird, einen multinationalen Freundeskreis besitzt und ein demokratisches Schulklima genießt, ist erheblich weniger anfällig („Meine Eltern sind auch gegen die ‚Republikaner‘.“; „Nee, rechte Lehrer gibt ’s bei uns nicht.“; „Wenn ich meine Freunde jetzt mal so durchgeh’: Eigentlich hab ich zum größten Teil Ausländer als Freunde. Die sind in Ordnung. Sonst wär’ ich ja nicht mit denen zusammen. Auf die lass ich nix kommen. Und wenn die Nazis kommen, dann bin ich linksradikal und mit Ausländern zusammen.“). Er/sie prägt eher Gleichheitsvorstellungen und Solidarisierungshaltungen aus. Dies bedeutet nicht, dass interethnische Konflikte gar nicht wahrgenommen werden oder überhaupt nicht als problematisch eingestuft würden; aber es bedeutet, dass sie nicht als identitätsverunsichernd perzipiert werden („Klar gefällt mir das auch nicht, wenn der Ahmed jetzt die Lehrstelle als Kfz-Mechaniker bei uns (im Ort) an der Tankstelle kriegt. Die hätt’ ich schon gerne selber. Aber wenn er sie kriegt, ist er halt besser als ich. Wer besser ist, soll sie kriegen, egal, ob Deutscher oder Ausländer. Dumm gelaufen für mich, stimmt schon, aber muss ich halt weitersuchen“).

Oberflächlich betrachtet lässt sich eine Schutzwirkung auch einer ‚linken‘ jugendkulturellen Gestimmtheit zusprechen („Warum ich eher links bin? Mein Kumpel ist Punk, im Jugendhaus sind eher angepunte Leute, so bin ich es halt auch.“). Sie erweist sich als Distanzfaktor allerdings dann als problematisch, wenn sie sich ihren TrägerInnen nur symbolisch vermittelt und es ihr an inhaltlicher Substanz mangelt („Jetzt, wo wir umgezogen sind, geh ich in ’nen anderes Jugendhaus. Und da ist nix mehr mit Punk. Da sind auch Rechte. Na ja und deshalb denk ich jetzt auch ’n bisschen anders“).

Auch ein eigener Migrantenstatus wirkt bei Jungen und Mädchen gleichermaßen keineswegs als Immunisierungsfaktor gegenüber ethnizierenden Vorstellungsbildern. Vielmehr können diese sich dann auf genau jene Statusgruppen beziehen, die man als ‚die anderen‘ definiert („Na gut, aus der Türkei kommen die kurdischen Asylbewerber vielleicht auch. Aber das ist was ganz anderes mit denen. Die arbeiten ja hier nicht, dealen, handeln mit Mädchen...was weiß ich. Die machen unsern ganzen Ruf kaputt. Da heißt es dann immer sofort: ‚Die Ausländer‘...“).

Zum *fünften*: Distanzierungsprozesse von rechtsextremen Orientierungen hinsichtlich Veränderungen im sozialen Erfahrungskontext sind übereinstimmend bei Jungen und Mädchen auf die Ablösung von einer rechtsextrem orientierten *Clique* zurückzuführen. Sie bricht einer Entdramatisierung von eindeutig erscheinenden Zustandsbeschreibungen vorgeblich oder tatsächlich erlebter Multikulturalität und strikten Freund-Feind-Kategorisierungen Bahn. Der Bestärkungs- und Bestätigungsrahmen der *Clique* für ‚rechtes‘ Denken verflüchtigt sich. Die neue Situation ermöglicht es, neue, emotional positiv getönte Freundschaftsbeziehungen mit diskursiver Interaktionsstruktur, z.T. auch zu Jugendlichen ausländischer Herkunft, aufzubauen, andere Freizeitorte aufzusuchen, mit neuen Aktivitäten und Interessenverfolgungen vormalige ‚Lange-

weile‘ zu verdrängen, aus Szenezusammenhängen auch symbolisch auszusteigen und damit sozial, räumlich, zeitlich und kulturell alten Bestärkungselementen zu entraten („Seit der Beerdigung von meinem Freund, der sich totgefahren hat, bin ich jetzt viel mit seiner ehemaligen Freundin M. zusammen. Die ist viel älter als ich. Schon 22. Aber wir verstehen uns super. Wir reden ganz viel zusammen. Über das Leben und so. Was sich daran lohnt. Und die nimmt mich auch am Wochenende oft mit ihrem Auto mit. Dann gehen wir z.B. in Diskos. Aber ganz andere als früher. Da gibt’s dann auch gar nicht den Zoff mit der türkischen Clique wie früher. Da sind wohl auch Ausländer. Aber die sind ganz anders drauf. Ich weiß nicht. Und auch die Freunde von der M. sind ganz anders. Da redet man auch viel mehr. Und dann gehen wir mal in verschiedene Bistros oder zum Billardspielen. Ist eigentlich viel mehr los mit denen. Die arbeiten auch schon fast alle, die sind irgendwie schon erwachsener.“). Wie bei der Ablösung von allgemein gewaltorientierten Cliques, so gilt auch bzgl. der Ablösung von rechtsorientierten Cliques für Mädchen, dass sie sehr häufig über die Aufnahme einer neuen Partnerschaft zu einem Jungen/jungen Mann, der außerhalb der Clique steht, zustande kommt („Und als ich meinen neuen Freund kennen gelernt hab’, da war das eigentlich vorbei mit der (rechten) Clique. Der ist auch ganz anders drauf. Das ist so ein ganz lieber.“).

Zum *sechsten*: Die Distanzierungswirksamkeit eines solchen Freundes- und Freundschaftswechsels begründet sich allerdings bei Jungen und Mädchen in unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Gewichtung. Für die Jungen scheint das mit ihm verknüpfte Nachlassen territorialer Konflikte entscheidend zu sein. Mit ihm bröckelt der Hauptgegenstand ethnisierender Deutungen ab („Ich bin ganz einfach jetzt auch weniger auf der Straße. Da siehst Du dann Deine alten Kumpels auch gar nicht mehr. Und die von der anderen Seite erst recht nicht. Höchstens mal einzelne. Aber das ist dann was anderes. Die fühlen sich ja nur in der Gruppe stark. Mit einzelnen kannst Du schon reden, manchmal sogar echt gut.“). Bei Mädchen hingegen sind diese Kämpfe um Raum nie so zentral für die von ihnen vorgenommenen Ethnisierungen gewesen. Es scheint, als profitierten sie stärker von den kommunikativ-diskursiven Anregungen, die sie aus den Veränderungen ihres sozialen Peer-Umfelds beziehen („Früher in der Clique: Das waren eigentlich mehr die Jungs, die da regelrecht Zoff gesucht haben. Wenn’s da nix zu raufen gab, waren sie eigentlich gar nicht so recht zufrieden. Aber wir Mädchen haben da eigentlich nie so richtig mitgemacht, nicht so für interessiert.“; „Jetzt bin ich wieder mit meiner besten Freundin von früher zusammen. Die hat auch gerade ihren Freund aufgegeben. Und jetzt quatschen wir wieder von früh bis spät.“).

Zum *siebten*: Eine mehr als äußerliche Distanz(ierungs)haltung aus bloßen Opportunitätsgründen heraus (z.B., weil rechtsextreme Gewalt „nichts bringt“, weil man Angst vor der Überlegenheit der Gegenpartei hat, weil Angst vor Stigmatisierung als „Rechte(r)“ besteht etc.) kann nur dann registriert werden, wenn ein Zugewinn an *personaler Kompetenz* erfolgt ist. Das Schwergewicht kommt dabei einem Anwachsen des Reflexionsvermögens zu („Ich denk jetzt auch viel mehr nach“). Stärker bei den Mädchen als bei den Jungen sind dabei Reflexionsanstöße registrierbar, die durch die Medienberichterstattung über die unmenschlichen Folgen fremdenfeindlicher Anschläge und u.U. auch durch

schulischen Lernstoff über den Nationalsozialismus bzw. über Fremdenfeindlichkeit heute, einschließlich ihrer möglichen Zusammenhänge, ausgelöst wurden (z.B. „Und als ich das (die Anschläge in Rostock-Lichtenhagen) im Fernsehen gesehen habe, da hab ich wirklich gedacht, so weit darf 's nicht kommen. Das ist zu extrem. Mit den Jungs aus der Clique willst Du nichts mehr zu tun haben.“). Dieser Unterschied zwischen Mädchen und Jungen kann darauf zurückgeführt werden, dass der Bezugspunkt für rechtsextreme Orientierungen für Jungen primär die Erfahrungen mit Feinden um interpersonale Dominanz im Rahmen männlicher Hegemoniekämpfe sind (meist in Form von Cliquenausinandersetzungen unter dem Motto „Wir Deutsche gegen die Kanaken“) und dieser Zusammenhang von Mannhaftigkeitsinszenierungen und Rechtstextremismus („echte Kerle als rechte Kerle“) noch so gut wie gar nicht zum Gegenstand öffentlicher und medial veröffentlichter Diskussion oder gar schulischen Lernstoffs gemacht wird. Die Entfaltung politischer Reflexivität über die bislang gängigen Demokratisierungs-Diskurse dringt insofern noch gar nicht in die Kernbereiche ihrer rechtsextremen Anfälligkeit vor. Erst wenn sich andere Erfahrungszusammenhänge bei der Entwicklung männlicher Identität aufbauen, haben auch andere Denkweisen gute Durchsetzungschancen. Hier liegt ein entscheidender Ansatzpunkt geschlechtsreflektierender Pädagogik.

Zum *achten*: Im Vergleich zu Jungen ist bei *Mädchen* insgesamt eine relativ *größere Distanz* zu rechtsextremen Positionen zu registrieren. Nach unseren Befunden ist sie zum größten Teil weniger auf eine geringe Nähe zu Ungleichheitsvorstellungen als auf eine vergleichsweise größere Distanzhaltung zu Gewaltakzeptanzen überhaupt, also auch zu unpolitischen Formen von physischer Gewaltsamkeit, zurückzuführen. Diese wiederum leitet sich im Wesentlichen aus der Orientierung an Traditionen überlieferter Weiblichkeitsnormen ab. Mädchen, die sich schlagen, werden deshalb nicht selten als „Mannweiber“ tituliert, ihr Verhalten wird als das eines männlichen Jugendlichen („Die sind wie Jungs“) aufgefasst. Bemerkenswert ist immerhin, dass die Distanz von Mädchen zu rechtsextremen Denkweisen sich verringert, wenn sich Ungleichheitsvorstellungen nicht mit personaler Gewaltsamkeit, sondern mit der Befürwortung institutioneller Gewalt im Sinne autoritär-obrigkeitsstaatlicher Politik paaren. Offenbar sind die geschlechtsspezifisch deutbaren Distanzhaltungen zu Gewalt dort nicht mehr wirksam, wo Gewaltakzeptanz sich auf die Ausübung von Gewalt durch andere bezieht, insbesondere dort, wo sie Legalität oder zumindest breite gesellschaftliche Legitimität für sich beansprucht.

## 5. Fazit

Empirische Studien zur Rechtsextremismusproblematik tun gut daran, sich der subjektiven Bedeutungshaftigkeit dessen, was rechtsextreme Orientierungen (und/oder Distanzhaltungen zu bzw. Abwendungen von ihnen) beinhalten, zu vergewissern, bevor sie mit theoretischen Konzepten quantitative Vermessungen anstreben. Dieses Prinzip der Offenheit gilt verstärkt für die Untersuchung

rechtsextrem konturierter Haltungen bei Jugendlichen, ist hier doch – wie auch einschlägige Studien andeuten – davon auszugehen, dass sie weniger geschlossen und ideologisch-systematisierend fundamentiert sind als aus lebensweltlichen Erfahrungen in der multikulturellen Gesellschaft erwachsen. Politische Orientierungen sind gerade bei den Jüngeren als Umformungen von Alltagserfahrungen zu begreifen. Insofern sind die alltäglichen Lebenswelten als Ausschnitte des Universums, die den Subjekten bei gesundem Menschenverstand gegeben sind (Alfred Schütz), zu rekonstruieren. Dabei ist das Einholen der Prozesshaftigkeit der Aufschichtungen von Erfahrung und der daraus resultierenden Deutungen unumgänglich, weil – wie Sozialisation generell – auch politische Sozialisation keine punktuelle Angelegenheit ist und speziell die Multikulturalisierung der Gesellschaft erhebliche Dynamiken in sich trägt. Hinzu kommt, dass – entsprechenden altersspezifischen Entwicklungsaufgaben geschuldet – verstärkt in der Jugendphase Identitätsbildungsprozesse geschlechtsspezifische Konturen aufweisen und deshalb auch die Herausbildung politischer Identität vor diesem Hintergrund gedeutet werden muss. Eben dies wird aber noch völlig unzureichend von der Forschung geleistet, so dass qualitative Studien hier auch Anfor-derungsfunktionen übernehmen (müssen). Die Berücksichtigung der Historizität einschlägiger Phänomene vermögen verlässlicher als retrospektive Verfahren Längsschnitt-Designs zu leisten. Sie ergänzen die komparative Analyse von Einzelfällen quer über die jeweilige ProbandInnengruppierung hinweg durch die Eröffnung von Vergleichsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Zeitpunkten und ggf. -zeiträumen. Ein solches Vorgehen drängt sich gerade für die erziehungswissenschaftliche bzw. sozialarbeitswissenschaftliche Forschung auf, ist sie doch auf eine Praxis bezogen, die – anders als z.B. politische Praxis – im Alltag der einschlägigen Professionen (Lehrkräfte, SozialarbeiterInnen usw.) mit konkreten Einzelfällen und face-to-face-Beziehungen zu tun hat und deshalb an Wissen über für sie in diesem Rahmen nutzbare Chancen zu effektiven Weichenstellungen für eine demokratische Sozialisation ihrer AdressatInnen interessiert ist.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagwissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. Reinbek 1973
- Birsl, U.: *Rechtsextremismus: weiblich – männlich? Eine Fallstudie*. Opladen 1994
- Blumer, H.: *Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagwissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. Reinbek 1973, S. 80-146
- Böttger, A.: „Hervorlocken“ oder Aushandeln? Zur Methodologie und Methode des „rekonstruktiven Interviews“ in der Sozialforschung. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden 1996, S. 131 – 158
- Böttger, A.: „Und dann ging so 'ne Rauferei los...“. Eine qualitative Studie zu Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim/München 1997, S. 155-167
- Böttger, A.: *Gewalt und Biographie*, Baden-Baden 1998

- Bogumil, J./Immerfall, St.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses. Frankfurt a.M. 1985
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991, 3. Aufl. 1999
- Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Hermeneutik. München 1979
- Denzin, N. K.: The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. McGraw Hill 2. Aufl. 1978
- Flick, U.: Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, J./Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen 1987, S. 247-262
- Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, St. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991
- Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen 1998
- Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 371-395
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen 1991
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago 1967
- Hafenegger, B.: Rechte Jugendliche. Einstieg und Ausstieg: Sechs biographische Studien. Bielefeld 1993
- Heinzel, F.: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 396-413
- Heitmeyer, W./Buhse, H./Liebe-Freund, J./Möller, K./Müller, J./Ritz, H./Siller, G./Vossen, J.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München 1992
- Heitmeyer, W./Möller, K.: Die politische Sozialisation von Jugendlichen aus Arbeiterfamilien im Zusammenhang mit der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit und neofaschistische Orientierungsmuster. Ergebnisse der Vorstudie. Bielefeld 1986 (Bericht an die DFG)
- Heitmeyer, W./Möller, K.: Die politische Sozialisation von Jugendlichen aus Arbeiterfamilien im Zusammenhang mit der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit und neofaschistische Orientierungsmuster. Bielefeld 1988 (Zwischenbericht an die DFG)
- Heitmeyer, W./Müller, J.: Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Biographische Hintergründe, soziale Situationskontexte und die Bedeutung strafrechtlicher Sanktionen. Bonn 1995
- Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim/München 1995
- Hennig, E.: Neonazistische Militanz und Rechtsextremismus unter Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 23, 1982, S. 23-37
- Hitzler, R./Honer, A.: Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997, S. 7-27
- Homfeldt, G./Schenk, M.: Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Ergebnisse einer Analyse von Straftaten 1991-1993 des Landes Schleswig-Holstein. In: Landeszentrale für politische Bildung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Doppelkopf. Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Kiel 1995, S. 23-112
- Hopf, Chr.: Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten. Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden 1996, S. 9-21

- Hopf, Chr./Rieker, P./Sanden-Marcus, M./Schmidt, Chr.: Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim/München 1995
- Jacob, E.: Qualitative Research: A focus on traditions. In: Educational Researcher (1988), H. 1, S. 16-24
- Kleining, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1982), H. 2, S. 224-253
- Köckeis-Stangl, E.: Methoden der Sozialisationsforschung. In: Ulich, D./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 321-370
- Krafeld, F. J. (Hrsg.): Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. Bremen 1992
- Krafeld, F. J. (Hrsg.): Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen. Opladen 1996
- Krafeld F. J.: Von der akzeptierenden zur gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit. In: deutsche jugend (2000), H. 6, S. 266-268
- Krafeld, F.J.: Zur Praxis der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen. In: Schubarth, W./Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Opladen 2001a, S. 271-291
- Krafeld F. J.: Gerechtigkeitsorientierung als Alternative zur Attraktivität rechtsextremistischer Orientierungsmuster. In: deutsche jugend (2001b), Heft 7-8, S. 322-332
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Opladen 1994
- Küchler, M.: „Qualitative“ Sozialforschung – ein neuer Königsweg? In: Garz, D./Kraimer, L. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M. 1983
- Kvale, St.: Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, St. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991, S. 427-431
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim 1995
- Legewie, H.: Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: Jüttemann, G./Thome, H. (Hrsg.): Biographie und Psychologie. Berlin 1987, S. 138-150
- Leif, Th.: Das Anti-Gewalt-Programm oder die Hilflosigkeit der Politik. In: deutsche jugend (1992), H. 10, S. 476-479
- Leithäuser, T./Volmerg, B.: Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewußtseins. In: Leithäuser, T. u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt a.M. 1981 (2. Aufl.), S. 11-162
- Lüders, Chr./Reichertz, J.: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau (1986), Heft 12, S. 90-102
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990
- McCall, G. J.: Qualitätskontrolle der Daten bei teilnehmender Beobachtung. In: Gerdes, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus „Natural Sociology“ und Feldforschung in den USA. Stuttgart 1979, S. 141-157
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1968 (Orig. 1934)
- Möller, K.: Zwei Dutzend Gründe für die aktuelle Hilflosigkeit des politischen und pädagogischen Antifaschismus – Provokationen – Polemiken – Perspektiven. In: Neue Praxis 6/1989, S. 480-496
- Möller, K.: Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15jährigen. Weinheim/München 2000
- Möller, K.: Coole Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters. Opladen 2001.

- Oswald, H.: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 71-87
- Rieker, P.: Ethnozentrismus bei jungen Männern. Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und die Bedingungen ihrer Sozialisation. Weinheim/München 1997
- Sander, U./Vollbrecht, R.: Zwischen Kindheit und Jugend. Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15jähriger. Weinheim/München 1985
- Schütze, F.: Was ist „kommunikative Sozialforschung“? In: Gärtner, A./Hering, S. (Hrsg.): Modellversuch „Soziale Studiengänge“ an der GH Kassel, Materialien 12: Regionale Sozialforschung, Kassel 1978, S. 117-131
- Siller, G.: Rechtsextremismus bei Frauen – Zusammenhänge zwischen geschlechtsspezifischen Erfahrungen und politischen Orientierungen. Opladen 1997
- Smith, M. L.: Publishing qualitative Research. In: American Educational Research Journal 24 (1987), S. 173-183
- Terhart, E.: Schwierigkeiten (mit) der „objektiven Hermeneutik“. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt a.M. 1983, S. 156-176
- Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München 1997, S. 11-25
- Ver.di publik 01/2002
- Volmerg, B.: Validität im interpretativen Paradigma. Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In: Zedler, P./Moser, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983, S. 124-143
- Wagner, B.: Keine Akzeptanz von Intoleranz. Grenzen der akzeptierenden Jugendsozialarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen. In: Bulletin 1/1999. Schriftenreihe des Zentrum Demokratische Kultur. Berlin 1999a
- Wagner, B.: Zu Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit rechtsextrem orientierten jungen Leuten. In: Kalb, P. E./Sitte, K./Petry, Chr. (Hrsg.): Rechtsextremistische Jugendliche – Was tun? 5. Weinheimer Gespräch. Weinheim/Basel 1999b, S. 122-128
- Willems, H./Würtz, St./Eckert, R.: Analyse fremdenfeindlicher Straftäter. Bonn 1994
- Wilson, T. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1 Reinbek 1973, S. 54-79 (Orig. 1970)
- Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M./New York 1982
- Witzel, A.: Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden 1996, S. 49-75
- Zinnecker, J.: Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik (1997), H. 1, S. 7-34

Gesine Foljanty-Jost, Manuel Metzler

## Der kleine Klau und die große Kontrolle: Ladendiebstahlsprävention in einer japanischen Präfektur

### **Zusammenfassung**

Seit sich westliche Forscher für Kontrolle von Kriminalität in Japan interessieren, wird auf die Effizienz der dort eingesetzten Präventionspraktiken hingewiesen. Der Aufsatz zeigt am Beispiel einer Kampagne gegen Ladendiebstahl in der japanischen Präfektur Niigata die dichte Vernetzung zahlreicher gesellschaftlicher Akteure als eine mögliche Ursache für diese Effizienz. Polizei, Schulen, Schulbehörden und lokale Freiwilligengruppen kooperieren im Vergleich zu entsprechenden deutschen Akteuren sehr eng, auch wenn natürlich Abstimmungsprobleme nicht ausbleiben. Eine zentrale Rolle in ihrer konkreten Arbeit spielen Patrouillen, die Jugendliche an öffentlichen Plätzen aufspüren und auf mögliche Probleme bzw. Problemverhalten ansprechen. Diese „sanfte Kontrolle“ der Täter unter Schirmherrschaft vieler Akteure scheint für Deutschland nicht in allen Punkten wünschenswert oder umsetzbar, doch birgt das Beispiel durchaus Anregungen, die auch für die deutsche Praxis von Interesse sein dürften.

### **Abstract**

Since Western research took interest in Japanese ways of crime control, the efficiency of locally organized crime prevention has been pointed out. To reveal a possible reason for this efficiency, the article describes a local anti-shoplifting-campaign in the Japanese prefecture of Niigata. Cooperation between the police, schools, school administration and volunteer groups does not always run perfectly smooth, but in comparison to their German counterparts, the actors still cooperate very tightly. A central part of their work is to organize street patrols, which look for youth loitering on the streets and approach them, ask them about possible problems or problematic behaviour. This way of „soft control“ under the surveillance of many social actors may not be practicable or even desirable for Germany in each aspect, but certainly it holds incentives that should not be overlooked.

## 1. Einleitung

Ladendiebstahl kann für Kinder und Jugendliche ein Spaß sein oder eine Mutprobe. Ladendiebstahl kann der Beschaffung benötigter oder erhsehnter Dinge dienen. Allemal ist Ladendiebstahl ein Delikt, bei dem sich Jugendliche in Konflikt mit den herrschenden Rechtsnormen begeben. Er ist ein sogenanntes Einstiegsdelikt, d.h. er kann zu einer Verstetigung normwidrigen Verhaltens führen, wenn nicht frühzeitig gegengesteuert wird.

Ladendiebstahl von Kindern und Jugendlichen signalisiert der Erwachsenenwelt Unkenntnis oder Verweigerung der Anerkennung von geltenden gesellschaftlichen Normen und provoziert damit eine Aktivierung nicht nur von Kontroll- und Aufdeckungsaktivitäten, sondern auch von pädagogischen Maßnahmen zur Durchsetzung gesellschaftlicher Regeln, um den Normverstoß zu stoppen und eine Ausweitung des Verstoßes in weitergehende Rechtsverstöße zu verhindern. Während die Herausforderung, die normwidriges Verhalten von Kindern und Jugendlichen in allen Ländern darstellt, vergleichbar sein mag, ist davon auszugehen, dass die Konzipierung und Umsetzung von sozialer Kontrolle jugendlichen Verhaltens von Land zu Land variiert und geprägt wird durch die rechtlichen Eingriffsmöglichkeiten und gesellschaftlich zugewiesenen Rollen von Polizei, Familie, Schule und Wohnumfeld.

Der vorliegende Beitrag präsentiert Teilergebnisse eines Projekts über Prävention von abweichendem Verhalten bei Schülern und Schülerinnen in Japan.<sup>1</sup> Er wird von der Frage geleitet, wie die maßgeblichen Instanzen sozialer Kontrolle, nämlich Schule, Polizei und schulisches Umfeld auf Normverstöße antworten. Aus der Palette jugendlicher Normverstöße wird hier der Ladendiebstahl herausgegriffen,

- weil es sich dabei in Japan um das am häufigsten auftretende Delikt handelt, mit dem Jugendliche „auffällig“ werden, ihm daher in Japan eine hohe Aufmerksamkeit zugewiesen wird,
- weil der Anteil von Ladendiebstahl an allen Deliktsformen in Japan deutlich höher ist als bei Jugendlichen in anderen Industrieländern,
- die untersuchte Präfektur zum Untersuchungszeitraum ein besonders hohes Problembewusstsein gegenüber dem Ladendiebstahl aufwies.

Gemessen an der im internationalen Vergleich auffallend niedrigen Kriminalitätsbelastung japanischer Jugendlicher wird offenbar die Masse der gefassten Jugendlichen erfolgreich reintegriert. Wir werden zeigen, dass die Präventionsstrategie dem traditionellen Muster der Aktivierung des Wohnumfelds der Schüler und Schülerinnen folgt und Polizei, Schule und Nachbarschaft für gemeinsame Kampagnen zur Verhütung und Bekämpfung von Ladendiebstahl mobilisiert werden. Dadurch werden Synergieeffekte erzielt, da eine hohe Kontrolldichte durch eine intensive, zugewandte Präsenz der Erwachsenenwelt hergestellt wird, welche Anonymität weitgehend überwindet und sich auf Überzeugung und direkte Ansprache statt auf Sanktionen stützt.

## 2. Der „kleine Klau“ als großes Problem: Ladendiebstahl als typisches Schülerdelikt

Diebstahl ist in Japan das Jugenddelikt schlechthin. Bis zum Alter von 19 Jahren sind Diebstahl und illegale Fahrradbenutzung<sup>2</sup> mit mehr als 80% aller Delikte die häufigste Normverletzung unter den Strafrechtsverstößen. Erpressung oder Körperverletzung sind demgegenüber außerordentlich selten (HHSK 1997, S. 431). Betrachtet man dagegen die Situation in Deutschland, so stellt man fest, dass Diebstahl nur bei den unter 14jährigen Jugendlichen mit 65,1% einen annähernd hohen Anteil einnimmt, während bei den 18-20jährigen Heranwachsenden weniger als ein Drittel aller Straftaten auf Diebstahl entfallen (berechnet nach Angaben des Bundeskriminalamts 1997, S. 104-105).

Diebstahl bedeutet ferner in über der Hälfte aller japanischen Fälle „Ladendiebstahl“, ein weiteres Drittel macht der Fahrrad- oder Motorrad Diebstahl aus, also die gravierendere Variante der illegalen Fahrradbenutzung (HHSK 1999, S. 118). Das bedeutet, dass japanische Jugendliche jeder Altersstufe mit überwältigender Mehrheit zu leichten Kriminalitätsformen tendieren, während dies in Deutschland in einem annähernd hohen Ausmaß nur für die unter 14jährigen Jugendlichen gilt. Das absolute Niveau dieser leichten Kriminalitätsform in Japan ist auch im Vergleich mit anderen Industrieländern niedrig.

Ladendiebstahl und illegaler Fahrradgebrauch sind im Falle Japans nicht nur das typische Jugenddelikt, sondern auch das typische Schülerdelikt. Mehr als 83% aller Täter sind Schüler bzw. Schülerinnen (1997). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass es sich im Falle von Japan bei der Altersgruppe der 14-18jährigen nahezu vollständig um Schüler bzw. Schülerinnen handelt. Fast 97% aller Jugendlichen besuchen im Anschluss an die neunjährige Pflichtschulzeit die Sekundarstufe 2, verbleiben damit also bis zum Alter von 18 Jahren auf einer weiterführenden Schule. Typisch ist für die Täter, deren Durchschnittsalter beständig sinkt, dass die Tat vor allem aus der Suche nach Spaß und dem „Kick“ erfolgt und dass das Bewusstsein, eine Straftat zu begehen, fehlt. Man spricht in Japan daher auch von „Delinquenz aus Spaß“ (*asobi-gata hikô*, vgl. Inoue 1995, S. 237; Tanaka/Tanaka 1996, S. 1-15).

Aus diesen Besonderheiten ergeben sich Konsequenzen für Kontrolle und Prävention: Dem Ladendiebstahl als herausragendem Delikt gilt besondere Aufmerksamkeit. Dabei ist neben den Eltern als unterster Ebene in der Interventionspyramide bei normverletzendem Verhalten insbesondere die Zwischenebene der Schule gefordert, eine aktive Rolle bei der Prävention zu übernehmen (vgl. Rössner 1997, S. 215). Dies gilt insbesondere für Japan, wo Schule in ihrer Organisation als Ganztagschule weit mehr als in Deutschland als Lebensort der Jugendlichen und nicht nur als Lernort definiert wird. Sie fungiert als Verbindungsglied zwischen der privaten Ebene der Familie und der formalrechtlichen Kontrollinstanz Polizei.

Kaufhäuser und Supermärkte schalten bei der Überführung eines Jugendlichen wegen Ladendiebstahls nur in Ausnahmefällen die Polizei ein. Die Polizei wird in der Regel nur in den Fällen hinzugezogen, in denen die Eltern außer Haus

sind bzw. nicht erreichbar scheinen, der Diebstahl an einem Wochenende stattfindet und deshalb die Benachrichtigung der Schule nicht möglich ist, in denen es sich um den Diebstahl eines sehr teuren Gegenstandes oder aber um Wiederholungstäter handelt, sowie in solchen Fällen, in denen der oder die Jugendliche aktiven und gewalttätigen Widerstand leistet (Zadankai 1996, S.13, 18; vgl. auch Interview mit dem Schulleiter der Midori-Mittelschule vom 02.11.1998).

Mit Rücksicht auf diese Besonderheiten bei der Prävention von Ladendiebstahl soll im Folgenden ein Blick auf die Aktivitäten in Niigata, einer japanischen Präfekturhauptstadt, geworfen werden. Zu diesem Zweck wurden Teilergebnisse der im Rahmen des Projektes geführten Leitfadeninterviews genutzt. Diese wurden mit allen relevanten Institutionen, die sich mit der Jugendpflege, dem Jugendschutz, der Erziehung oder der Kontrolle Jugendlicher befassen, geführt. Die Erfassung von und Kontaktaufnahme mit relevanten Institutionen erfolgte nach dem „Schneeballverfahren“ (Kromrey 1998, S. 273). In der ersten Feldphase wurden die drei Schulen aufgesucht, zu denen wir durch private, langjährige Kontakte Zugang hatten. Die Interviewpartner wurden dann nach geeigneten zusätzlichen Auskunftgebern gefragt. In den zwei folgenden Feldphasen wurden diese dann aufgesucht. Ferner wurden publizierte und nicht publizierte Verzeichnisse über alle Institutionen, die sich mit Jugendproblemen befassen, gesammelt. Auch konnten zwei Projektmitglieder an einer Sitzung einer ständigen Konferenz teilnehmen, in der sich die aktiven Institutionen organisiert haben (*Sōdan kankei kikan renrakukai*, „Ständige Konferenz der Beratungsorgane“). Zum Ende der zweiten Phase zeichnete sich ab, dass alle in Niigata bekannten bzw. aktiven Institutionen erfasst waren: trotz fortgesetzter Suche fanden sich auch auf Nachfrage und in neuen Verzeichnissen keine weiteren aktiven Zuständigen.

Die folgenden Ausführungen zum Ladendiebstahl stützen sich auf Interviews mit Vertretern der Schulen, der Schulbehörden, der Jugendabteilung der Präfekturpolizei sowie der polizeilichen „Jugendwacht“ und Vertreterinnen der von den Schulbehörden initiierten „Jugenderzieher“.<sup>3</sup> Sie wurden ausgewählt, weil sie sich mit dem Ladendiebstahl besonders befasst haben. Die Interviews wurden zwischen November 1998 und Mai 2000 entlang von Leitfäden auf Japanisch geführt und dauerten zwischen einer halben und zwei Stunden. Alle Gespräche (bis auf das Gespräch mit dem Schulleiter der Midori-Schule) wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Im Rahmen der Interviews wurde ausdrücklich schulexternes Fehlverhalten zur Sprache gebracht, und hier wiederum gezielt Ladendiebstahl. Die im Folgenden geschilderte Kampagne gegen Ladendiebstahl stand im Mittelpunkt der Interviews, anhand derer die Rolle der Beteiligten bei der Prävention von abweichendem Verhalten generell und Ladendiebstahl im Besonderen, so wie sie sie wahrnahmen, konkret angesprochen wurde. Gefragt wurde nach Initiatoren, Beginn, Gestalt und Ziel der Kampagne, nach involvierten Personen, finanziellem Aufwand und schließlich nach Annahmen über ihre Ergebnisse. Erwartungsgemäß fielen die Antworten nicht immer vollständig aus, noch waren die Aussagen der Beteiligten immer widerspruchsfrei. Eine kritische Einordnung der Aussagen erfolgt im Text.

Neben den Interviews wurden schriftliche Materialien zum Thema Ladendiebstahl gesammelt. Neben den amtlichen bzw. polizeilichen Statistiken der Präfektur Niigata und der nationalen Polizeibehörde gehören dazu auch die z.T.

nicht publizierten Selbstdarstellungen der besuchten Institutionen, ferner Flugblätter oder Informationsbroschüren, die verschiedenste Körperschaften und Aktionsgruppen während der Kampagne austeilten. Insbesondere die nicht publizierten, zum einmaligen Gebrauch bestimmten Schriftstücke, die wir vor Ort von den herausgebenden Stellen erhielten, geben ein aktuelles und dichtes Bild des lokalen Geschehens, das durch eine konventionelle Literaturrecherche nicht hätte erreicht werden können. Sie geben auch Aufschluss über die Aktivitäten und Kompetenzen weniger zentraler, aber ebenfalls involvierter Akteure (beispielsweise den spezifischen Verbänden des Einzelhandels), die von sich aus kein schriftliches Material erstellen.

### 3. Ladendiebstahl in Niigata

Die Präfektur Niigata, eine ländliche Region im Nordosten von Japan, hatte zur Mitte der 90er Jahre ein Problem: seit Anfang der Dekade fiel sie in den nationalen Statistiken von Jugendkriminalität dadurch auf, dass die gemeldete Zahl der Ladendiebstähle rapide zunahm. 1992 waren 1.425 Jugendliche wegen Ladendiebstahls von der Polizei registriert. Dann begannen die Zahlen zu steigen, und 1997 war die Präfektur Niigata mit 2.798 Ladendieben die „Nummer eins“ in Japan (vgl. Abbildung 1). Ober- und Mittelschüler(innen) stahlen, ganz überwiegend in Supermärkten, Hygieneartikel, Kleidung, Nahrungsmittel und zahlreiche andere Konsumgüter. Wegen des überaus hohen Anteils von Ladendieben an allen straffälligen Jugendlichen schlug sich dies auch auf die Jugendkriminalitätsbelastung insgesamt nieder: 1997 belegte Niigata den achten Platz in der Jugendkriminalität unter den 47 Präfekturen Japans (Niigata-ken Keisatsu 1997, S. 1,11,13; 1998, S. 1; 1999a, S. 7, 11-13; Keisatsu-chō 1998, S. 111; Niigata Prefectural Government 1996, S. 2).

Freilich kann die Statistik nicht letztgültig darüber Aufschluss geben, ob die Jugendlichen im fraglichen Zeitraum tatsächlich häufiger stahlen oder ob nicht auch andere Effekte eine Zunahme der Zahlen hervorgerufen haben. Denkbar wäre, dass die Ladenbesitzer oder die Sicherheitsbeauftragten in den Supermärkten in dieser Zeit einen größeren Teil der begangenen Diebstähle zu melden begannen. Denkbar wäre auch, dass die Polizei zu Beginn der Phase verstärkte Kontrollmaßnahmen ergriffen hat, so dass die Zahl der gefassten Täter stieg, was wiederum eine erhöhte Sensibilität und damit weiterhin verstärkte Kontrolle zu Folge gehabt haben könnte, wodurch die Zahlen wiederum steigen. Solche, in der Kriminologie diskutierten Effekte von Meldeverhalten der Betroffenen oder polizeilicher Kontrolle, ferner von juristischen Definitionsunterschieden und Spielräumen staatsanwaltlicher und polizeilicher Opportunität bei der Registrierung von (Diebstahls-)Delikten sind bereits in frühen international vergleichenden Arbeiten auch für Japan festgehalten worden (Kaiser 1989, S. 16-18; Kühne/Miyazawa 1979, S. 17-19).

Für das Anliegen dieses Aufsatzes spielt der tatsächliche Zustand des Ladendiebstahls zu jener Zeit allerdings keine Rolle. Untersucht werden soll die Reak-

tion einer japanischen lokalen Gemeinschaft auf einen Zustand, der als Problem *wahrgenommen* wurde. Ladendiebstahl wurde, ungeachtet der Unzulänglichkeiten in der statistischen Erfassung, als Problem wahrgenommen und löste umfangreiche Aktivitäten bei Schulen, der Polizei und der lokalen Schulbehörde aus.

*Abb. 1: Tatverdächtige/Festnahmen von Jugendlichen insgesamt und bei Diebstahlsdelikten, 1990-1999 in Niigata*

### 3.1 Die Kampagne: Initiatoren und Absprachen

Polizei und Schulbehörden nahmen die steigenden Zahlen als Anlass, für das Jahr 1997 eine Kampagne zur Verhütung von Ladendiebstahl zu initiieren. Vorbereitende Gespräche verliefen im Rahmen der ständigen „Konferenz von Schule und Polizei“ (*Gakkeiren*)<sup>4</sup>, einer Institution, die u.a. als Reaktion auf frühere Gewaltwellen an Schulen bzw. im schulischen Umfeld bereits 1963 gegründet worden war und seither als Forum für gemeinsame Problemlösungen bei abweichendem Verhalten von Schülern und Schülerinnen fungiert. In diesen ersten Kontakten wurde Konsens darüber erzielt, dass Ladendiebstahl erstens ein schwerwiegendes Problem sei, dass zweitens konkrete Schritte zur Prävention und Bekämpfung unternommen werden müssten, und dass drittens bei Bedarf alle beteiligten Institutionen bei der Problemlösung kooperieren sollten. Da beide Partner die Maßnahmen unabhängig voneinander ausgestalteten, wurde ein vielschichtig und differenziert angelegter Maßnahmenkatalog ermöglicht, mit dem auf das komplexe Phänomen „Ladendiebstahl“ reagiert werden sollte (vgl. Interviews mit Mitgliedern des Jugendunterstützungszentrums der Präfekturpolizei v. 30.05.2000, der Jugendabteilung der Präfekturpolizei v. 30.05.2000 und der Städtische Schulbehörde Niigata v. 25.05.2000).

*Abb. 2:* Netzwerk zur Prävention von Ladendiebstahl in Niigata

Die Abbildung 2 zeigt die Akteure, die letztlich in die Kampagne einbezogen wurden. Im Vergleich zu Deutschland fällt auf, dass Instanzen der (strafrechtlichen) Jugendpflege (Jugendamt, Jugendgerichtshilfe) nicht direkt beteiligt sind. Statt dessen wird die Schule als zentraler zuständiger Akteur der Kontrolle betrachtet, die Kontrolle jugendlichen Verhaltens damit auf der Ebene angesiedelt, die neben der Familie am engsten mit Jugendlichen zu tun hat. Kontrolltheoretisch betrachtet wächst damit die Wahrscheinlichkeit, dass Sanktionen der kontrollierenden Instanz von den betroffenen oder potentiell davon bedrohten Jugendlichen als schmerzlich und unerwünscht empfunden werden, so dass sie von ihrem Handeln absehen. Hiermit verbindet sich die Erwartung, dass Ladendiebe mit offener Kritik durch ihre Lehrer, mit der Geringschätzung ihrer Klassenkameraden oder mit Zurechtweisung durch einen ihnen bekannten Ladenbesitzer rechnen müssen und vom Ladendiebstahl wirksamer abgehalten werden als durch amtliche Mahnungen, Bußgelder oder Belehrungsprogramme, da sie bei Aufdeckung offene Beschämung durch bekannte Personen riskieren (vgl. Takahashi 1994, S. 214-218).

Welche der angeführten Institutionen letztlich die Initiative für die Kampagne ergriffen haben, ist offen. Sowohl Vertreter von Schulbehörde als auch der Polizei reklamierten diese Rolle für sich. Andere Unstimmigkeiten in den Interviews – wie beispielsweise die Angabe des Leiters der Städtischen Schulbehörde Niigata (Interview v. 25.05.2000), dass die Polizei sich mittlerweile nicht mehr beteilige, während ein Vertreter der Polizei (Jugendabteilung der Präfekturpolizei, Interview v. 30.05.2000) äußerte, man wolle die Aktionen auch im nächsten Jahr fortführen – machen deutlich, dass die Kooperation nicht immer problemlos verläuft bzw. die Akteure relativ unabhängig voneinander agieren.

### 3.2 Konzertierte Aktion: Akteure und Maßnahmen

Die Politik von Schulbehörde und Polizei bestand hauptsächlich darin, zusätzliche Akteure zu mobilisieren. Dabei handelte es sich um drei Vereinigungen und zwei Aktionsgruppen:<sup>5</sup>

- die Regionale Vereinigung zur Prävention von Ladendiebstahl
- der Einzelhandelsverband zur Prävention von Ladendiebstahl
- die Kontaktgruppe für Jugenderziehung
- die Polizeiliche Jugendwacht
- die Jugenderzieher.

Während die ersten drei zusätzlichen Akteure nominell eigenständige Vereine sind, die lediglich mit Polizei bzw. Schulbehörde kooperieren, bestehen die letzteren beiden aus ehrenamtlichen Helfern, die in aller Form von der Polizei bzw. Stadtverwaltung beauftragt, symbolisch entlohnt und zum Teil durch deren Vertreter bei ihrer Arbeit auch angeleitet werden.

Die „Regionale Vereinigung zur Prävention von Ladendiebstahl“ wurde in der Mitte der 90er Jahre als eine neue Unterabteilung der bereits bestehenden „Allgemeinen Regionalen Vereinigung zur Kriminalitätsprävention“<sup>6</sup> gegründet.

Diese entsendet ihre Vertreter in die „Regionale Vereinigung zur Prävention von Ladendiebstahl“. Zu den Vertretern zählen vor allem aktive oder beurlaubte Polizisten sowie freiwillige Aktivisten aus der Bevölkerung; ihre Zentrale ist direkt in der präfekturalen Polizeizentrale untergebracht. Von Seiten des Einzelhandels nehmen einzelne Geschäftsführer oder -inhaber teil, von der Polizei sind Jugendbeauftragte und freiwillige Polizeihelfer eingebunden, die Schulen entsenden Lehrer, die Gemeinden schließlich schicken Amtsinhaber regionaler Selbstverwaltungskörperschaften. Die Gruppe ist damit heterogen zusammengesetzt. Sie fungiert vor allem als Ort für Informationsaustausch und Abstimmung. So einigte man sich darauf, dass Geschäftsbesitzer Kameras in den Ladenräumen anbringen oder Waren elektronisch sichern; das dazu nötige Know-how stellte die Polizei zur Verfügung. Die Polizei legt auch ihre internen Statistiken vor, damit sich die Mitglieder der Vereinigung über die Merkmale des lokalen Ladendiebstahls ein Bild machen können. Dazu gehören Detailangaben wie:

- Bildungsstatus der Jugendlichen (43,2% besuchten die Oberschule und 31,7% die Mittelschule)
- Art der bestohlenen Läden (61,2% Supermärkte)
- Uhrzeit der Tatbegehung (66,1% zwischen 14.00 und 18.00 Uhr)
- Gestohlene Güter (Hygieneartikel 19,1%, andere 15,8%, Kleidung 12,6%)
- Motiv („Wollte es einfach haben“ 37,7%, „Kein Geld“ 28,4%, „Schade ums Geld“ 21,9%)

(Bôhan rengökai 1998, S.1-16, vgl. auch Interview mit Vertreter der Jugendabteilung der Präfekturpolizei v. 30.05.2000).

Man kann daher festhalten, dass die „Regionale Vereinigung zur Prävention von Ladendiebstahl“ unter der inoffiziellen Federführung der Polizei besteht.

Die anderen beiden Verbände entstanden unter der Regie der Schulbehörde, das Präventionsnetz hat also zwei „Zugleinen“. Die Schulbehörde gründete keine neuen Vereinigungen, sondern nutzte bestehende Organisationen für die Kampagne gegen Ladendiebstahl. Der „Einzelhandelsverband zur Prävention von Ladendiebstahl“ geht auf die Initiative der städtischen Schulbehörde aus dem Jahr 1986 zurück und steht unter der Schirmherrschaft der Stadt. Die Schulbehörde versuchte mit dieser Initiative, durch Werbekampagnen und Flugblätter die kleinen und großen Einzelhändler für das Problem zu sensibilisieren und sie zur Mitarbeit zu bewegen. Mitarbeit bedeutet konkret, dass die Geschäftsführer der Supermärkte, Einkaufszentren, Fachgeschäfte, Boutiquen und kleinen Geschäfte sich offen gegen Ladendiebstahl aussprechen, d.h. ihn stigmatisieren helfen. Dafür wird beispielsweise am Eingang des Geschäfts ein Schild aufgehängt, wonach alle Diebstähle gemeldet werden. Weiterhin bereitet die Vereinigung Fragebögen vor, die der Einzelhandel beantworten und so dazu beitragen soll, dass das Problem besser erfasst werden kann (Niigata-shi kyôiku iinkai 1998b). Letzteres ist gewiss insofern „doppelte Arbeit“, als die Polizei ähnliche Daten erhebt. Andererseits wird dadurch die Datenbasis verbreitert, abgesehen von dem möglichen bewussteinfördernden Effekt, den die Datensammlung für den Einzelhandel haben kann.

Die „Kontaktgruppe für Jugenderziehung“ schließlich wurde 1992 ins Leben gerufen, um gegen den öffentlichen Vertrieb pornographischer Zeitschriften vor-

zugehen. Sie besteht aus insgesamt elf Gruppen, etwa den lokalen Pfadfindern, einer Vereinigung pensionierter Lehrer und zahlreichen Komitees lokaler Selbstverwaltungskörperschaften.<sup>7</sup> Gewöhnlich befasst man sich darin mit der Förderung von „gesundem“ jugendlichen Verhalten, namentlich der Organisation von Zeltlagern, der Gesundheitskontrolle oder Verkehrserziehung. Wenn allerdings die Schulbehörde spezifische Formen von Problemverhalten identifiziert, die bekämpft werden sollen, so schaltet sie die Gruppe ein, um sie an den gemeinsamen Aktionen zu beteiligen. So wurden 1994 gemeinsame Aktionen gegen Telefonclubs unternommen, deren Zahl damals sprunghaft anstieg.<sup>8</sup> Als die Kampagne gegen Ladendiebstahl 1997 startete, beteiligte sich die Kontaktgruppe ebenfalls. Ihrer Natur als allgemeinem Erziehungsorgan entsprechend wurde sie vor allem als Verbindungsglied zwischen Schulverwaltung und Erziehungsberechtigten bzw. Lehrern eingesetzt. So wurden Informationsbroschüren an den Schulen verteilt, die die Klassenlehrer vor den Sommerferien an ihre Schüler(innen) weitergeben sollten. Mitglieder der Kontaktgruppe, insbesondere Pfadfinder oder Oberschüler(innen), verteilten Obst oder Blumen in der Shopping- und Fußgängerzone, an denen ein Flugblatt gegen Ladendiebstahl befestigt war. Auch wurden Flugblätter direkt an die Haushalte verteilt, auf denen Eltern auf das Problem des Ladendiebstahls aufmerksam gemacht wurden. Sie wurden mit nachdrücklichen moralischen Appellen angeregt, ihre Kinder vom Ladendiebstahl abzuhalten (Renraku kaigi 1998, vgl. Abbildung 3).

Abb. 3: Flugblatt an private Haushalte der „Kontaktgruppe für Jugenderziehung“ zur Prävention von Ladendiebstahl (Auszüge)

**Vater, Mutter!**

**Haben Sie Kontakt zu ihren Kindern?** Haben Sie sich genug Zeit geschaffen, um mit ihren Kindern zusammenzukommen? Man muß auf den Zustand seiner Kinder achten. Veränderungen in Kleidung und Besitz Aufmerksamkeit schenken, ihnen ein Gehör schenken.

**Registrieren Sie die Signale ihrer Kinder?** Problemverhalten von Kindern ist ein Hilferuf an die Eltern, ein Versuch, sich der eigenen Existenz zu versichern. Es ist eine Chance, die Kinder die Strenge und die Liebe ihrer Eltern spüren zu lassen und so ihr Vertrauen zu stärken.

**Beteiligen Sie sich an den Aktivitäten ihrer Gegend?** Die verschiedenen Aktivitäten in ihrem Viertel oder ihrer Gegend geben ein Heimatgefühl und stärken den Zusammenhalt. Das Leben in Gemeinschaft ist die Quelle zur Erziehung glücklicher Kinder.

(Renraku kaigi 1998)

Die Polizei von Niigata flankierte diese Maßnahmen, indem sie ihre üblichen Patrouillen anwies, verstärkt auf den Einzelhandel zu achten, d.h. in Einkaufszentren etc. Präsenz zu zeigen. Auch stellte sie wiederholt Polizeibeamte bereit, um die Pfadfinder beim Anbringen ihrer Plakate etc. anzuleiten, wie Vertreter der Schulbehörde anerkennend bemerken (vgl. Interview mit Leiter der Städtischen Schulbehörde Niigata v. 25.05.2000).

Vor allem aber beschäftigte sie zeitlich befristet Personen, die in den problematischen Distrikten der Stadt auf Streife gingen, die sogenannte „*Polizeiliche Jugendwacht*“. Diese ist angesiedelt im sogenannten *Seishōnen sappōto sentā* (Jugendunterstützungszentrum Niigata). Eigentlich eine Unterabteilung der Jugendabteilung, wurden die Räume und Jugendbeauftragten 1999 bewusst aus der Polizeizentrale ausgesiedelt, um den ungezwungenen Kontakt mit der Jugend zu erleichtern (Niigata-ken Keisatsu 1999b). Gegenwärtig wird dieser hauptsächlich bei Rundgängen der Jugendwacht gesucht. Dafür eingestellt wurden meist weibliche Personen mit einer psychologischen Ausbildung. Unterstützt wurden diese zum Teil von freiwilligen Helfern.<sup>9</sup> Der Auftrag dieser Angestellten ist es, mit „herumlungernden“ Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und sie darauf hinzuweisen, dass ihr Verhalten nicht erwünscht ist. Sie tragen weder eine Uniform noch eine Waffe; allerdings haben sie das Recht, Jugendliche polizeilich zu registrieren, die „unsittliches Verhalten“ (*furyō kōi*) zeigen. Jugendliche, die beispielsweise in der Öffentlichkeit rauchen oder trinken und deshalb mehrfach registriert wurden, können damit im Extremfall dem Familiengericht zugeführt werden. Die Hauptaufgabe der Jugendwacht ist jedoch, ihnen zu zeigen, dass die Öffentlichkeit ein Auge auf sie hat und ihr Verhalten missbilligt. Die Leiterin des Jugendunterstützungszentrums der Polizei Niigata erklärt dies wie folgt:

„Nun, die Qualität der Jugendkriminalität hat sich erheblich verschärft, wie der Fall in Kobe oder die verschiedenen Messermorde gezeigt haben. Man spricht ja allgemein davon, dass diese Taten urplötzlich (*ikinari*) erfolgen, ohne dass die Täter irgendeine kriminelle Vorgeschichte gehabt hätten, dass Kinder ohne erkennbares Vorspiel urplötzlich auch schwere Verbrechen in Gruppen begehen. Aber hinterher hat sich dann herausgestellt, dass sie oft schon Verhalten gezeigt hatten, das unterhalb der strafrechtlichen Grenze liegt, also meinetwegen Rauchen, oder unsittliches Verhalten, auch in Gruppen. Aber man hat danach nicht ordentlich geforscht, oder die Menschen in der Umgebung haben es einfach nicht bemerkt. Aus diesem Grund hat der Staat, hat unsere Präfekturzentrale beschlossen, dass man solche Vorzeichen so früh wie möglich entdecken muss und die Jugendlichen zurechtweisen muss. Wenn wir also frühzeitig die Sorgen der Jugendlichen aufgreifen, uns anhören und behandeln, und wenn wir frühzeitig die Familien aufsuchen und deren Kummer anhören, und ihnen helfen und rasch handeln, dann meinen wir, dass man solche schweren Verbrechen hoffentlich verhindern kann“ (Interview mit Leiterin des Jugendunterstützungszentrums der Polizei Niigata v. 13.05.1999).

Das Ziel der Patrouillen geht also weit über die Ladendiebstahlprävention hinaus; im Zuge der Kampagne wurden sie lediglich, ebenso wie die gewöhnlichen Patrouillen, verstärkt in Einkaufszentren, Fußgängerzonen etc. eingesetzt. Mitgliedern des Projektes war es möglich, an einem dieser Rundgänge teilzunehmen. Dabei sprachen die vier beteiligten Damen (eine Polizeipsychologin und drei freiwillige Helferinnen) herumlungernde Jugendliche freundlich, aber auch hartnäckig auf ihr Tun an. So sprachen sie einen etwa 15jährigen Jungen mit blonden Haaren und blauen Kontaktlinsen an, der vor einem 24-Stunden-Shop mit seinen Freunden herumlungerte. Dies allein ist zwar kein Gesetzesverstoß, auch wenn Herumhängen theoretisch als „gefährliche Neigung“ registriert wird und im Extremfall den betreffenden Jugendlichen bis vor ein Familiengericht

bringen könnte. Ein eindeutiger Gesetzeskonflikt bestand allerdings darin, dass der Junge rauchte, obschon er deutlich jünger als 20 Jahre war. Das japanische Jugendschutzgesetz verbietet Rauchen (auch den Alkoholkonsum) unter 20 Jahren, so dass die Psychologin ihn registrierte (*hodô*). Dies geschah auch und erst recht, weil sie ihn schon des öfteren ertappt hatte. Der Eintrag verlief lediglich in Form einer kurzen, fast beiläufigen Notiz, fand somit aber als ein Fall Eingang in die polizeiliche Statistik. Dennoch blieb der Tonfall sehr ruhig, fast scherzhaft. Weder berührte eine der Damen die Zigarette, noch mahnte sie aggressiv oder drohte etwa mit der Registrierung. Vielmehr wies sie darauf hin, dass Rauchen das Wachstum beeinträchtigt, und es wurde gescherzt, wie viele Zentimeter der relativ kleine Junge wohl noch zu wachsen hätte, wenn er heute aufhörte zu rauchen. Nichtsdestoweniger blieben die Damen hartnäckig und forderten den Jungen so lange zum Wegwerfen der Zigarette auf, bis er ihnen schließlich Folge leistete. Seine Reaktion entsprach dem Muster, welches Jugendliche, mit denen unabhängig von den Jugendwächterinnen auf dem Rundgang Gespräche geführt werden konnten, artikulierten: Die Damen der Jugendwacht werden demnach nicht als Gefahr oder strafende Instanz wahrgenommen. Vielmehr empfinden die Jugendlichen deren Auftauchen eher als lästig, so dass sie solche Begegnungen nach Möglichkeit meiden. Wenn die Jugendwacht sich nähert, versucht man, sie zu ignorieren oder den Ort zu verlassen; ist das nicht möglich, so werden ihre Fragen geduldig, aber auch ohne jede Verbindlichkeit beantwortet. Insofern lässt sich ein deutlicher Unterschied zu den Kontrollgängen der vorhergehenden Generation beobachten: noch vor 30 Jahren war es nicht unüblich, dass eine Polizeistreife die Zigaretten rauchender Jugendlicher konfiszierte, sie jede einzelne zerbröseln ließ, eine Strafpredigt hielt und sie möglicherweise direkt zu den Eltern eskortierte (Bayley 1976, S.130).

Eine ganz ähnliche Initiative ergriff die Schulbehörde: sie organisierte die Gruppe der „*Jugenderzieher*“. 1998 gab es 338 Personen, die in kleinen Gruppen die problematischen Bezirke der Stadt begingen. Sie rekrutieren sich hauptsächlich aus älteren Hausfrauen und ehemaligen Lehrern. Zwei der sechs befragten Vertreterinnen erklärten im Interview ausführlich ihre Motive: Eine von ihnen möchte Jugendlichen helfen und gleichzeitig ihrem eigenen Leben einen Sinn verleihen. Sie motiviert der Gedanke, dass in Niigata Kinder leben, die verwahrlosen, die etwa „keine drei Mahlzeiten am Tag“ bekommen, und möchte diese unterstützen. Zwar haben die eigenen Kinder, die bereits ausgezogen sind, sie kritisiert: es sei ihnen peinlich, dass ihre eigene Mutter den „Aufpasser“ spiele. Davon lässt sie sich jedoch nicht beirren. Gleichzeitig möchte sie auch etwas von den Kindern, mit denen sie umgeht, lernen, sich selbst durch ihre Aktivität weiter verändern.

Eine andere Jugenderzieherin sieht sich ebenfalls in der Rolle, der Gesellschaft einen Dienst zu erweisen. Drogen und Gewalt sind in Niigata ihrer Meinung nach zwar noch kein Problem, aber die allgemeine Moral sinke bedrohlich, was in Laddendiebstahl und schulischer Schikane zum Ausdruck komme. Dem gilt es ihrer Ansicht nach durch private Initiative entgegenzuwirken. Denkbar ist in diesem Zusammenhang für sie auch die Arbeit im Elternbeirat einer Schule.

Insgesamt war den Befragten gemeinsam, dass es sich um Hausfrauen in ihren 50er Jahren handelte, deren Kinder aus dem Haus waren und die sich nun

für ein „gesundes“ Aufwachsen der Jugendlichen in ihrer Stadt engagieren wollten. Aus diesem Motiv heraus bewarben sie sich auf die von der Schulbehörde ausgeschriebenen ehrenamtlichen Stellen. Ein- bis zweimal monatlich besuchen sie zu dritt oder zu viert schwerpunktmäßig Orte in der Stadt, an denen sich erfahrungsgemäß Jugendliche nach der Schule treffen, wie shopping malls, der Bahnhofsvorplatz oder das Umfeld von Spielhallen (sog. game center). Vergütet wird der zweistündige Rundgang eher symbolisch mit 3.500 Yen (ca. 30 €). Ihr offizieller Auftrag ist es, Jugendliche, die Verwahrlosungserscheinungen zeigen, freundlich und liebevoll nach ihren Lebensumständen zu befragen. Einerseits sollen die erfragten Informationen an die Schulbehörde weitergegeben werden, andererseits sollen die Jugenderzieher mögliche Probleme der Jugendlichen lösen helfen, indem sie ihnen Rat und institutionelle Hilfe anbieten (Niigata-shi kyôiku iinkai 1998a, 1999). Nach eigenen Aussagen fragen die Jugenderzieherinnen die Jugendlichen nach den Plänen für den weiteren Tag, nach dem Taschengeld, ob sie auch drei mal am Tag zu essen bekämen etc. Wenn ein Schulmädchen beispielsweise teure Accessoires (etwa eine der in Japan äußerst beliebten Handtaschen des Designers Louis Vuitton) bei sich trägt, kann sie gefragt werden, woher sie das Geld dafür hat, oder wer sie ihr gekauft hat. Dahinter steht die Sorge, das Mädchen könne sich das notwendige Geld durch Verabredungen mit ihr unbekanntem Männern beschafft haben und damit prostitutionsgefährdet sein. Wenn die Jugendlichen während der Schulzeit in der Stadt angetroffen werden, erkundigt man sich, warum sie nicht in der Schule seien bzw. ob sich ihre Mutter keine Sorgen mache.

Die insgesamt freundliche, ja fürsorgliche Annäherung an Jugendliche bestätigte sich auch im Rahmen eines gemeinsamen Rundgangs mit den Jugenderzieherinnen. Diese hatten Jugendliche in der Toilette eines Kaufhauses aufgespürt. Sie legten Wert darauf, die Jugendlichen zunächst allein anzusprechen, akzeptierten jedoch die Anwesenheit der Projektmitglieder im weiteren Verlauf des Kontakts. Zwei Schüler hockten mit aufgeknöpfter Oberschuluniform und auch ansonsten unordentlichem Äußeren auf dem Boden. Einem steckte eine auffällige Sonnenbrille in der Frisur, der andere trug die Haare äußerst „wild“. Die Freiwillige der Jugenderzieherinnen, die uns als diejenige mit der meisten Erfahrung vorgestellt worden war, hockte sich dicht neben beide. Dies war, wie später zu erfahren war, bewusster Bestandteil der Gesprächsführung, um sich so mit den Jugendlichen auf eine Ebene zu begeben und Blickkontakt halten zu können. Sie fragte unter anderem, woher der eine Jugendliche die Brille habe, die sei ja stark und bestimmt auch sehr teuer? Der Junge murmelte undeutlich, dass er sie sich durch Jobben finanziert hätte, worauf die Jugenderzieherin erwiderte, ob er denn dazu genug Zeit hätte, ob er denn nicht viel lernen müsse. Und setzte hinzu, auf welche Oberschule er denn ginge? Der Junge murmelte wieder eine Antwort. Der Tonfall war wiederum durchaus nicht unfreundlich, allerdings von Seiten des Jungen betont nachlässig. Auch auf die nachfolgenden Fragen nach den Eltern etc. stand er jedoch er Rede und Antwort. Das Gespräch währte etwa zehn Minuten, dann verließen die Jugenderzieherinnen die Toilettenräume.

Nach Aussage der Jugenderzieherinnen war der Verlauf des Kontakts sowie die Reaktion der Jugendlichen im Rahmen des Üblichen. Die meisten Jugendli-

chen reagierten mit einer Mischung aus Vertrauen gegenüber der mütterlichen bzw. väterlichen Figur und Reserviertheit angesichts des offensichtlichen amtlichen Auftrages, in dem die Jugenderzieher unterwegs sind. In der Regel wiegelten sie die angesprochenen Themen ab, indem sie zum Beispiel die monierte Zigarettelöschung oder Versprechen, wieder zur Schule zurückzugehen. Einige würden ablehnend reagieren und den Jugenderzieherinnen empfehlen, „nach Hause zu gehen und sich um ihre eigenen Kinder zu kümmern“. Offen aggressives Verhalten ist nach Angabe der Jugenderzieherinnen die große Ausnahme. Das größte Problem stelle vielmehr die wachsende Zahl von Jugendlichen dar, die einfach überhaupt nicht reagierten, sondern schweigend fortgingen.

Im Rahmen der Kampagne zur Verhütung von Ladendiebstählen haben die Jugenderzieherinnen auch verstärkt Kontakt mit Geschäften aufgenommen. Sie sprechen mit dem Personal, befragen es nach Problemen in der letzten Zeit und geben Hinweise, wie Ladendiebstählen vorgebeugt werden könne, beispielsweise indem man Jugendliche, die zwischen den Regalen „herumhängen“, anspricht, sie gleich beim Betreten des Geschäftes mit einem freundlichen „Guten Tag“ begrüßt oder sich nach ihren Wünschen erkundigt.

Will man dieses Bündel an Aktivitäten und Maßnahmen abschließend bewerten, so kann es angesichts der sinkenden Meldungen von Ladendiebstahl als erfolgreich bezeichnet werden. Der Anteil Jugendlicher, die wegen Ladendiebstahls verhaftet wurden, sank von 1997 auf 1998 um ein Fünftel auf 2.224 Personen und im Jahr 1999 weiter auf 1.355 Personen. In zwei Jahren hatte sich die Zahl also halbiert. Die Präfektur Niigata erreichte damit 1999 den 22. Platz in der Jugendkriminalitätsbelastung unter den japanischen Präfekturen und lag so erstmals seit 1993 wieder unter dem Landesdurchschnitt (Niigata-ken Keisatsu 1997, S. 1,11,13; 1998, S. 1; 1999a, S. 7, 11-13; Keisatsu-chô 1998, S. 111). Gerade wegen der gesteigerten Aufmerksamkeit und Kontrollaktivitäten aller beteiligten Instanzen kann dabei ausgeschlossen werden, dass die Zahlen nur deshalb sanken, weil sich etwa Meldeverhalten oder Kontrolldichte verringert hätten.

Die Interpretation der Beteiligten weist in dieselbe Richtung. Nach Ansicht der befragten Verantwortlichen bei der Polizei, in der Schule und in den Schulbehörden war die positive Entwicklung das Ergebnis der gemeinsamen Kampagne. Obwohl man sich auch in der japanischen Bürokratie gemeinhin sehr vorsichtig damit gibt, bestimmten Präventionsmaßnahmen bestimmte Effekte zuzuschreiben, waren sich die entsprechenden Vertreter in diesem Punkt einig. Gegenwärtig läuft die Kampagne noch. So lange sie weiter läuft (und nur so lange), rechnet man weiter mit positiven Ergebnissen (Interview mit Vertretern der Jugendabteilung der Präfekturpolizei v. 30.05.2000 sowie der Städtischen Schulbehörde Niigata v. 25.05.2000).

## 4. Fazit

Seit sich westliche Forscher für Prävention von Kriminalität in Japan interessieren wird auf die Effizienz der dort eingesetzten Praktiken im Hinblick auf die Verhütung von Straßenkriminalität, Erregung öffentlichen Ärgernisses oder Eigentumsdelikten hingewiesen (Bayley 1976, S. 89-102, Kühne/Miyazawa 1979, S. 125). Die entsprechenden Arbeiten zeigen, dass die hier vorgestellte Kampagne zur Verhütung von Ladendiebstahl kein Einzelfall ist, sondern als ein spezifischer Typ von sozialer Kontrolle in zahlreichen Bereichen zur Steuerung und Überwachung jugendlichen Verhaltens eingesetzt wird – wie beispielsweise im Bereich der Verkehrserziehung oder zur Bekämpfung von Mobbing an Schulen („Woche der Verkehrssicherheit“, „Aktion Null Schikane“ etc.). Kampagnen verkörpern eine typische Form von kollektiver Problembearbeitung und basieren auf einem kollektiven Problembewusstsein aller am Aufziehen von Kindern und Jugendlichen Beteiligten. Für die Dauer der Kampagne wird das Problem durch Medien und eine Fülle von Informationsbereitstellung in das lokale Bewusstsein gehoben und durch eine konzertierte Aktion aller betroffenen Instanzen aktiv einer Lösung zugeführt.

Der Anlass mag verschieden sein, Verfahren und Interventionsmuster ähneln sich jedoch: in allen Fällen geht es über die konkrete Normverletzung hinaus um die generelle Einflussnahme auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zur Sicherstellung von Normkonformität. Während innerhalb der Schule lediglich Lehrer Einfluss nehmen können, fühlen sich für die Kontrolle und ggf. Korrektur von Schülerverhalten außerhalb der Schule neben der Schulbehörde und der Polizei auch Nachbarschaftsvereinigungen, Lehrervereinigungen und Zusammenschlüsse ehemaliger Lehrer und Lehrerinnen verantwortlich.

Das Aktionsnetz ist in sofern breit. Im Falle der Prävention von Ladendiebstahl setzt es sich wie gezeigt aus Schule, Schulumfeld – welches im Falle der öffentlichen Schulen im Pflichtschulbereich in der Regel mit dem Wohnumfeld der Kinder und Jugendlichen identisch ist –, der Schulverwaltung sowie der Polizei zusammen. Die Bezeichnung „Netz“ impliziert die institutionelle Verknüpfung durch Koordinationsgremien, die einen beständigen Informationsaustausch sowie eine persönliche Vertrautheit aller Beteiligten sicherstellen sollen. Inwieweit dies im konkreten Einzelfall erfolgreich verläuft, ist nicht zu beantworten. Unsere Erhebungen weisen darauf hin, dass es zwischen den beteiligten Institutionen sehr wohl zu Konkurrenz und Zuständigkeitsgerangel kommen kann, Absprachen nicht reibungslos verlaufen und sich Aktionsformen (wie die Straßenpatrouillen) überlappen.

Gleichwohl kommt es durch die zeitparallelen und im Hinblick auf die Ziele abgestimmten Aktivitäten faktisch zu einer hohen Verdichtung von Präventionsaktivitäten. Sowohl die Polizei als auch die Schulverwaltung organisieren bzw. aktivieren Vereine und Gremien, die eine problembewusste Öffentlichkeit schaffen. Sie entsenden Straßenpatrouillen, die Schülerinnen und Schüler nach Schulschluss an ihren Treffpunkten aufsuchen. Die Strategie folgt der Idee, unter Verzicht auf negative Sanktionen durch anonym-öffentliche Diskreditierung des Ladendiebstahls einerseits sowie durch Überzeugung und freundliche An-

sprache andererseits, Schüler und Schülerinnen zu normgerechten Verhalten zu bewegen. Konsequenterweise halten sich daher Institutionen des Netzwerks mit einem typischerweise großen Abstand zu der Welt von Schülern und Schülerinnen, wie die Schulverwaltung oder die Polizei, weitgehend bei den Aktivitäten vor Ort zurück und delegieren den direkten Kontakt mit den Jugendlichen an Freiwillige aus dem Schulumfeld. Diese fungieren als Verbindungsglied zwischen Polizei und Schule, als verlängerter Arm der Schulverwaltung oder auch als freiwillige Jugendbeauftragte der Stadtverwaltung im Wohndistrikt. Die Rhetorik der freiwilligen Straßenpatrouillen drückt das Selbstverständnis am deutlichsten aus: es geht nicht um Strafandrohung oder Rügen, es geht um die „liebvolle“ Ermahnung und um Anleitung zu „richtigem“ Verhalten. Straßenwächter kontrollieren jugendliches Verhalten durch Präsenz. Sie sind anwesend, wo Jugendliche sich treffen, sie beobachten und entziehen Jugendlichen damit die Anonymität ihres außerschulischen Verhaltens. Sie sprechen an, fragen aber häufig nicht einmal nach den Namen der Schüler und Schülerinnen, sondern begnügen sich damit, an der Schuluniform der Jugendlichen die Herkunftsschule zu identifizieren.<sup>10</sup> Sie sind die „nette Tante“ oder der „nette Onkel“ von nebenan, die sich als „Freunde“ den Jugendlichen nähern, sie in Gespräche verwickeln und auf unerwünschtes Verhalten aufmerksam machen. Sie besuchen Geschäfte und Vergnügungstätten in ihrer Eigenschaft als „besorgte“, gleichwohl engagierte Mitbürger und bitten um Kooperation. Sie durchbrechen auch hier die Anonymität, indem sie die Ladenbesitzer direkt ansprechen und an deren Verantwortung für Jugendliche appellieren. Sie koppeln ihre Informationen zurück an Polizei, Schulverwaltung oder Schule bzw. an die von ihnen organisierten Vereine. Ihre Autorität beziehen sie aus ihrem Alter, das sie in den Status von Senioren erhebt, und aus ihrer Zugehörigkeit zum Schulumfeld, in dem sie in der Regel lange leben, wo sie selbst ihre Kinder großgezogen haben und wo sie sich für die Zukunft der nächsten Generation engagieren wollen. Wenn sie auf Widerstand stoßen, weichen sie, wenn sie mit offen strafrechtswidrigem Verhalten konfrontiert sind, wenden sie sich an Polizei oder Schulbehörde.

Das Vorgehen der Erwachsenenwelt zur Herstellung von Konformität von Schülern und Schülerinnen ist damit doppelgleisig angelegt: Erste Option ist die generelle Prävention von abweichendem Verhalten Jugendlicher durch die Herstellung einer persönlichen Nähe zwischen Kontrollierendem und Kontrolliertem. Erst wenn die Freiwilligen aus dem Wohnumfeld Normverstöße nicht verhindern können, werden die Instanzen der formalen Kontrolle eingeschaltet, die fallbezogen und gezielt reagieren. Die Daten zeigen uns, dass die Zahl der Fälle, in denen diese Situation eintritt, weniger häufig ist als in Deutschland, was ein Indiz für den Erfolg der vorgeschalteten Maßnahmen darstellt.

## Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um das von der Volkswagenstiftung finanzierte Forschungsprojekt „Jugend in Japan – Bedingungen für Konformität und Devianz“, das seit 1998 am Seminar für Japanologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter Leitung bzw. Mitarbeit der beiden Autoren durchgeführt wird. Anne Metzler hat während ihrer Mit-

- arbeit im Projekt die Bestandsaufnahme von Jugenddelinquenz erarbeitet (vgl. Metzler 1999), die teilweise in dem vorliegenden Beitrag berücksichtigt worden ist.
- 2 In Japan erfolgt das Pendeln an den Arbeitsplatz und in die Schule überwiegend mit öffentlichen Verkehrsmitteln wie Zügen und U-Bahn. Wenn man nicht läuft, fährt man zu den Bahnhöfen in der Regel mit dem Fahrrad. Deshalb gibt es an allen Bahnhöfen weiträumige Fahrradabstellplätze. Die Jugendlichen, die sich des unerlaubten Fahrradgebrauchs (*sen'yū ridatsubutsu ōryō*) schuldig machen, entwenden bzw. benutzen diese an den Bahnhöfen abgestellten Fahrräder.
  - 3 Es wurden mit folgenden Personen Interviews geführt: a) Schulleiter der Midori-Mittelschule, Präfektur Niigata (02.11.1998); b) Sechs ehrenamtliche Jugenderzieherinnen im Auftrag der städtischen Schulbehörde der Städtischen Schulbehörde Niigata (Niigata-shi Kyōiku Inkai, Jidō Ikuseiin) (20.11.1998); c) Leiterin des Jugendunterstützungszentrums der Präfekturpolizei Niigata (Niigata Shōnen Sapōto Sentā-chō) (13.05.1999); d) Leiter der Jugendabteilung in der Hauptabteilung „Lebenslanges Lernen“ der Städtischen Schulbehörde Niigata (Niigata-shi Kyōiku Inkai, Shōgai Gakushūbu, Seishōnenkachō) (25.05.2000); e) Stellvertretender Leiter der Abteilung für Jugendfragen in der Hauptabteilung für Lebenssicherheit der Präfekturpolizei (Niigata-ken Keisatsu Honbu, Niigata Seikatsu Anzenbu, Shōnenkachō Hosa) (30.05.2000); f) (Neue) Leiterin des Jugendunterstützungszentrums der Präfekturpolizei Niigata (Niigata Shōnen Sapōto Sentā-chō) (30.05.2000). Die Namen der Interviewpartner werden aus Gründen der Anonymisierung nicht genannt.
  - 4 *Gakkō keisatsu renraku kaigi*, kurz: *Gakkeiren*.
  - 5 Deren japanische Bezeichnungen lauten der Reihenfolge nach: 1. *Chiku manbiki bōshi kyōgikai*, 2. *Seishōnen o mamoru mise kyōgikai*, 3. *Seishōnen ikusei dantai renraku kaigi*, 4. *Shōnen keisatsu hodōin*, 5. *Seishōnen ikusei in*.
  - 6 *Chiku bōhan kyōkai*.
  - 7 Etwa Nachbarschaftsvereinigungen (*Chōnaikai*) oder Untergruppen der lokalen Selbstverwaltungseinheiten (*Jichikai*).
  - 8 Die Clubs initiieren für die anrufenden Kunden Gespräche mit Mädchen, die sich gegen Geld oder Geschenke mit ihnen zu treffen bereit sind, was bis zur Prostitution gehen kann.
  - 9 *Shōnen keisatsu borantiā* oder *Shōnen sappōtā*.
  - 10 Ab der 7. Klasse tragen japanische Schüler und Schülerinnen eine Schuluniform. Mit Ausnahme der Wochenenden finden Treffen unter Schülern und Schülerinnen in der Regel zwischen Schulschluss und Heimkehr statt, so dass sie außerhalb der Schule ebenfalls noch in Uniform anzutreffen sind. Die Uniformen sind je nach Schule verschieden und beispielsweise durch Anstecknadeln zusätzlich zu unterscheiden.

## Literatur

- Bundeskriminalamt (BKA): Polizeiliche Kriminalstatistik. Wiesbaden 1997
- Bayley, D. H.: Forces of order. Police Behavior in Japan and the United States. Berkeley/Los Angeles/London 1976
- Bōhan Rengōkai (Niigata Nishi Chiku Bōhan Kumiai Rengōkai, Präventionsverband Niigata-West; Niigata Nishi Chiku Manbiki Bōshi Taisaku Kyōgikai, Komitee zur Vorbeugung von Ladendiebstahl Niigata-West; Niigata Nishi Keisatsuchō, Polizeistation Niigata-West) (Hrsg.): *Hanzai to shōnen hodō*. Niigata 1998
- HHSK (Hōmu-sho, Hōmu sōgō kenkyū-sho) (Hrsg.): *Hanzai hakusho* (Kriminalitätsweißbuch). Tōkyō (lfd. Jg.)
- Inoue, H.: Tokushu na hikō (Besondere Devianzformen). In: Hoshino, Shūkō/Yonekawa, Shigenobu u.a. (Hrsg.): *Hanzai-hikō jiten* (Lexikon zu Kriminalität und Devianz). Tōkyō 1995, S. 234-238

- Kaiser, G.: Jugenddelinquenz im internationalen Vergleich. In: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Jugend und Kriminalität. Fachtagung des Innenministeriums Baden-Württemberg am 16. und 17. Januar 1989 an der Fachhochschule für Polizei in Villingen-Schwenningen. Villingen-Schwenningen 1989, S. 13-48
- Keisatsu-chô: Keisatsu hakusho (Weißbuch der Polizei). Tôkyô 1998
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. 8. Auflage Opladen 1998
- Kühne, H.-H./Miyazawa, K.: Kriminalität und Kriminalitätsbekämpfung in Japan. Versuch einer soziokulturell-kriminologischen Analyse. Wiesbaden 1979
- Metzler, A.: Jugendkriminalität in Japan im internationalen Vergleich (= Materialien zu Jugend und Devianz in Japan, Band 8). Halle 1999
- Niigata-ken Keisatsu (Hrsg.): Heisei 9nen, hikô shônen no gaikyô (Überblick zur Jugenddelinquenz 1997). Niigata 1997
- Niigata-ken Keisatsu (Hrsg.): Heisei 10nen, hikô shônen no gaikyô (Überblick zur Jugenddelinquenz 1998). Niigata 1998
- Niigata-ken Keisatsu (Hrsg.): Heisei 11nen, hikô shônen no gaikyô (Overview of Youth Delinquency 1999). Niigata 1999a
- Niigata-ken Keisatsu (Hrsg.): Hikaru kun no ie (Leuchti's Haus). Niigata 1999b
- Niigata Prefectural Government (Hrsg.): Niigata Japan. An Introduction to Niigata Prefecture. Niigata 1996
- Niigata-shi Kyôiku Inkai (Niigata-shi Kyôiku-Inkai Shônen-ka) (Hrsg.): Niigata-shi seishônen ikusei-in techô (Handbuch für die Jugenderzieher der Stadt Niigata). Niigata 1998a
- Niigata-shi Kyôiku Inkai (Niigata-shi Kyôiku Inkai, Shôgai Gakushûbu, Shônen Ikusei-ka; Schulbehörde der Stadt Niigata, Hauptabteilung für Lebenslanges Lernen, Jugendabteilung, Stadt Niigata): Seishônen kenzen ikusei kyôryokuten ni gokyôryoku shimasu (Wir bitten um Kooperation bei den „Kooperationsgeschäften zur ganzheitlich gesunden Erziehung der Jugend“). Niigata 1998b
- Niigata-shi Kyôiku Inkai (Niigata-shi Kyôiku-Inkai Shônenka) (Hrsg.): Heisei 9 nendo 4gatsu-3gatsu gaitô ikusei katsudô kekka (Ergebnisse der Jugenderzieher vom April 1997 bis März 1998). Niigata 1999
- Renraku kaigi (Niigata-shi Seishônen Ikusei Dantai Renraku kaigi, Kontaktgruppe Jugenderziehung Niigata; Niigata-shi Kyôiku inkai, Schulbehörde der Stadt Niigata) (Hrsg.): Stop Manbiki: Manbiki bôshi kyampên (Ladendiebstahlsbekämpfungskampagne). Niigata 1998
- Rössner, D.: Gewalt in Japan und Deutschland: Strukturen und Ansätze zur Gegensteuerung. In: Foljanty-Jost, G./Rössner, D. (Hrsg.): Gewalt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan: Ursachen und Bekämpfung. Baden-Baden 1997, S. 213-222
- Takahashi, Y.: Hikô gen'in toshite mita shakaiteki seisai ni taisuru nichu keitai (Die Wahrnehmung sozialer Strafe als Ursache von Devianz). In: Taishô Daigaku Kenkyû Kiyô, Nr. 719, März 1994, S. 200-220
- Tanaka, S./Tanaka, N.: Manbiki de hodô/kentô saretâ shônen no seikatsu ishiki to hikôji no ishiki (Jugendliche Ladendiebe: Haltung zum Tatzeitpunkt und allgemeine Werthaltung). In: Hanzai shinrigaku kenkyû Vol. 34 (1996), r.1, S. 1-15
- Zadankai: Sûpa no manbiki (Ladendiebstahl in Supermärkten). In: Gekkan shônen ikusei Vol. 41 (1996), No. 7, S. 8-25

Hartmut Wenzel, Gudrun Meister

## Lehrerbiographien und Lehrerhandeln im Wendeprozess: Probleme des methodischen Zugangs<sup>1</sup>

### **Zusammenfassung**

In einem Forschungsprojekt wurde versucht, dem Unterrichts- und Lehrerrollen-selbstverständnis von solchen Lehrkräften in den neuen Ländern nachzugehen, die schon vor der Wende als Lehrer tätig waren und es noch weiter sind. Durch Videokonfrontationen mit dem eigenen Unterricht sollten Erklärungen für das eigene unterrichtliche Handeln angestoßen und in berufs-biographischen Interviews mit den gleichen Lehrern zumindest ansatzweise die Genese des Unterrichts- und Lehrerrollenselbstverständnisses und gegebenenfalls deren Veränderungen über die Wende hinweg rekonstruiert werden. Der vorliegende Beitrag setzt sich nach der Skizzierung einiger weniger Ergebnisse des Projektes vor allem mit den angewendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie der angestrebten Perspektiventriangulation auseinander. In den Blick kommen dabei anhand eines Fallbeispiels Erträge, aber auch Grenzen und Probleme des gewählten methodischen Zugangs.

### **Abstract**

This research project focuses on teachers in Eastern Germany to explore their self-image and their concept of teaching. The teachers have been teaching already before the political change of 1989/90, and they are still teaching now. We conceived our project principally as a triangulation of two qualitative research methods: We used the teachers' explanations to their own action in video recorded lessons. In addition, narrative interviews were conducted with the focus on the teacher's career and biography. The target of the interview analysis was to reconstruct the teacher's perception and understanding of teaching and their self-image, plus their potential modification after the political unification. This article deals with the applied methods of data gathering and evaluation as well as the intended triangulation of perspectives, after pointing out some of the results. A case study describes the issues, also limits and problems of the chosen methodological approach.

## 1. Einleitung

Nach der Wende von 1989/90 setzte in den neuen Bundesländern ein Prozess rasanter und komplexer Veränderungen ein, in den die Umgestaltung des Bildungswesens eingelagert ist. Es gab aufgrund der politisch-ideologischen Veränderungen sowie der im Einigungsvertrag vereinbarten Angleichungen an die Staatsverträge und kulturministeriellen Regelungen Veränderungen in nahezu allen schulrelevanten Bereichen – Schulgesetze, Schulstruktur, Zuständigkeiten, Mitwirkungsmöglichkeiten, Rahmenrichtlinien, Lehrbücher etc. Wir hatten zugleich die paradoxe Situation (vgl. Händle/Nitsch/Uhlig 1998), dass in den neuen Ländern die stark kritisierte Lehrerschaft ohne viel Vorbereitung die praktische Verantwortung für die Umgestaltung des Schulwesens übernehmen musste. Es war unklar, inwieweit der politisch-ökonomische Systembruch und die daran anschließenden Schulreformprozesse von den LehrerInnen zum Anlass genommen wurden, ihr unterrichtliches Handeln einer kritischen Reflexion zu unterziehen und gegebenenfalls zu ändern, zumal auf dieser Ebene noch immer Raum für Eigenbestimmung, Selbsttätigkeit, Umdefinitionen, aber auch zu Abwehr, Rückzug und Nischenbildung, also zur eigenverantwortlichen Ausgestaltung berufsbiographischer Rahmenbedingungen bestand.

Es liegt für einen Außenbetrachter nahe, anzunehmen, dass nach 1989/90 viele LehrerInnen in den neuen Bundesländern genötigt wurden, neu über ihre pädagogischen Orientierungen, ihr pädagogisches Selbstbild, die handlungsorientierenden Wertvorstellungen, die schulischen Erfahrungen und Handlungsmuster sowie ihre berufliche Perspektive nachzudenken. Tief war in den alten Bundesländern und bei den DDR-Bürgerrechtlern die Einstellung eingewurzelt, dass die LehrerInnen eine wichtige Säule der DDR-Gesellschaft, ihrer Politik und Ideologie darstellten und mit dem DDR-System eng und nunmehr problematisch vernetzt waren. Die Innenperspektive der betroffenen LehrerInnen ist hiervon allerdings zu unterscheiden. So wird z.B. aus den Studien von Döbert (1997) deutlich, dass auch vor der Wende – individuell unterschiedlich – unter der Lehrerschaft Kritik an politisch-ideologischen Zumutungen und Erwartungen bezüglich der Lehrertätigkeit geübt wurde. Klaren politischen Anforderungen konnte man sich – wollte man Lehrer bleiben – kaum entziehen, aber für das konkrete pädagogische Handeln gab es Gestaltungsspielräume, die durchaus genutzt wurden – gerade im Interesse der Schüler. Aus der Innenperspektive der LehrerInnen betrachtet, wurde die Wende sehr unterschiedlich erlebt, nicht nur und gar für alle gleichzeitig als Zusammenbruch einer früheren Welt, sondern eventuell im Gegenteil als Befreiung von unnötigem politischen Ballast und ungeliebter Gängelei, als lang ersehnte Möglichkeit, nun Veränderungen zu realisieren, die man als längst überfällig erachtete. Man war zumeist froh, den ungeliebten politischen Ballast abwerfen zu können und sich stärker der Vermittlung der studierten Fächer zuwenden zu können, das entsprach dem Berufsethos und dem vermuteten Interesse der Kinder in einer nun stärker wettbewerbsorientierten Gesellschaft. Die Hinwendung zum Unterrichtsfach bedeutete gleichzeitig politische Entlastung und versprach Sicherheit gegenüber Anfeindungen sowie legitime Kontinuität in der unterrichtlichen Tätigkeit.

Es gab und gibt nachweisbar offene und heimliche Kontinuitäten. Dies gilt insbesondere für die unterrichtliche Alltagspraxis. Der häufig betonte bzw. aus einer Außenperspektive vermutete oder gewünschte Umbruch im Schulwesen nach der Wende, der insbesondere eine Auseinandersetzung mit politisch-ideologischen Elementen des Schulalltags betreffen sollte, ist bei näherem Hinsehen weit weniger spektakulär verlaufen als erwartet. So blieb (vgl. Tillmann 1994) eine wesentliche Grundlage des Schulsystems erhalten: die staatliche Verfasstheit und die damit verbundenen Verantwortungs- und Aufsichtsstrukturen. Gleiches gilt für andere Aspekte, die für den Schulalltag bedeutsam sind: das Jahrgangsklassen- und Fachlehrerprinzip, Abitur als höherer Bildungsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung, Gliederung des Unterrichts nach festen Stundentafeln etc. (vgl. Fuhrmann 1996). Die schulischen Transformationsprozesse vollzogen sich in relativ stabilem Rahmen, unter Beibehaltung einer – organisationstheoretisch betrachtet – bedeutsamen Tiefenstruktur, die ihre Wurzeln in der gemeinsamen Geschichte und Tradition beider deutscher Teilstaaten hat (vgl. Zymek 1992, 1996).

Vor dem hier knapp angerissenen Hintergrund entstand die Idee für unser Projekt<sup>2</sup>. Worum ging es? Wir wollten herausfinden, wie Lehrer, die bereits zu DDR-Zeiten im Schuldienst waren, die Wende bzw. den Übergang in ein neues Schulsystem mit veränderter ideologischer Grundlage bewältigt haben, welche Auswirkungen die Wende auf ihre Einstellungen, genauer: ihre Deutungs- und Handlungsmuster hatte, und wie es in den neuen Rahmenbedingungen um ihre Bereitschaft zur bewussten Mitwirkung an der Schulgestaltung bestellt ist. Denn für die Entwicklung von Schulen sind – so die Erkenntnisse der neueren Schulqualitäts-, Schulvergleichs- und Schulentwicklungsforschung – zusammen mit den Schulleitungen vor allem die LehrerInnen verantwortlich. Sie füllen durch ihr Alltagshandeln die jeweiligen Rahmenbedingungen mit Leben. An ihnen – individuell und kollegial – liegt vor allem, welche Ziele angestrebt, welche Regeln befolgt, welche Abläufe realisiert, wie auftretende Probleme und Konflikte bearbeitet, wie Innovationen, neue Ideen aufgenommen und in den Schulalltag einbezogen werden. Gegenstand unserer Untersuchungen waren also unterrichtsbezogene subjektive Sinnstrukturen und deren Entwicklung unter den spezifischen Bedingungen des gesellschaftlich-politischen Wandels und den damit verbundenen Schulreformaßnahmen. Wir untersuchten insbesondere, ob und wie weit sich das Unterrichts- und Rollenselbstverständnis der Lehrer im Zusammenhang mit der Wende veränderte.

## 2. Methodisches Programm und Forschungspraxis

Diese Fragen legen nahe, einerseits einen Zugang zu den aktuellen handlungsorientierenden Deutungen der Lehrkräfte zu suchen und andererseits die biographisch-berufsbio-graphische Gewordenheit der heutigen Orientierungsmuster zu betrachten. Entsprechend konzipierten wir unser Projekt hauptsächlich als Verbindung zweier methodischer Zugänge: wir nutzten a) narrative, berufsbio-

graphische Interviews und b) Äußerungen der Lehrer in Videokonfrontationen mit eigenem Unterricht. Die aus diesen Zugängen entstandenen Transkriptionen bilden die Grundlage für unsere Analysen. Es handelt sich dabei um zwei unterschiedliche Textsorten, die in verschiedenartigen sozialen Situationen entstanden sind. Somit eröffnen sich durch die Nutzung unterschiedlicher Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren verschiedenartige Perspektivierungen auf die subjektiven Sinnstrukturen der LehrerInnen, die in einer anschließenden Triangulation (vgl. 3.4) eine differenziertere Sicht auf unseren Forschungsgegenstand ermöglichten. Um unser methodisches Vorgehen erläutern und kritisch würdigen zu können, möchten wir anhand eines Fallbeispiels unser Vorgehen in Erhebung, Auswertung und bei der Triangulation vorstellen sowie auf dabei gesammelte Erfahrungen eingehen.

### 3. Fallbeispiel: Herr Thalstett

Wir beginnen mit Ergebnissen unserer biographischen Analyse. Dabei sollen nach einer Überblicksdarstellung biographischer Prozesse vor allem das im Interview dargestellte Erleben der Wende sowie das herausgearbeitete Lehrerselbstbild und das Unterrichtsverständnis vorgestellt werden. Daran anschließend gehen wir auszugsweise auf den aufgezeichneten Unterricht und die Analyse der Kommentierungen des Lehrers zu seinem Unterricht im Rahmen der Videokonfrontation ein. Die Ergebnispräsentationen leiten wir jeweils mit kurzen Erläuterungen zu den angewandten Methoden ein.

#### 3.1 Biographische Muster

Ein zentrales Element des methodologischen Designs unseres Projektes sind die berufsbiographischen Interviews, die wir mit allen Lehrern unseres Samples<sup>3</sup> vor den Unterrichtsaufzeichnungen und deren Kommentierung durchführten. Es handelt sich dabei um autobiographisch-narrative Interviews, die wir aufgrund unseres projektspezifischen Erkenntnisinteresses durch den Eingangsstimulus<sup>4</sup> zwar umfassend in den lebensgeschichtlichen Zusammenhang der Probanden einzubetten suchten, jedoch aus projektökonomischen Überlegungen bewusst auf berufsbiographische Aspekte mit einem Akzent auf Ereignisse der Wende begrenzten. Neben lebensgeschichtlich entwickelten Handlungsmustern und Prinzipien sollten vor allem subjektive Sinnstrukturen bezüglich der Lehrertätigkeit als Teil beruflicher Sozialisation und individueller Lebensgeschichte mit ihren spezifischen Problemen, Krisen und Brüchen insbesondere im Zusammenhang mit der Wende herausgearbeitet werden.

### 3.1.1 Das narrative biographische Interview

Um Prozessstrukturen des individuellen Lebenslaufs, eingelebte bzw. erlittene Erfahrungen und biographisch relevante Orientierungsstrukturen rekonstruieren und deuten zu können, bieten sich Stegreiferzählungen im Rahmen narrativer Interviews als prototypisches und daher besonders geeignetes Alltagsmedium des Sich-Mitteilens an (Schütze 1987, S. 60). Im Zentrum von biographischen Erzählungen stehen meist Identitätsänderungen der BiographieträgerInnen sowie der kollektiven Identitäten, mit denen sie verflochten waren. Nennenswert ist hier insbesondere die eigene Familie, das jeweilige Lehrerkollegium, die SchülerInnen, die Eltern und die Partei. Wir werteten die berufsbiographischen Interviews im Wesentlichen entsprechend der entwickelten Methodologie nach Fritz Schütze aus (formale Textanalyse, strukturell-inhaltliche Beschreibung, analytische Abstraktion, biographische Gesamtformung). Wir zielten dabei auf die Herausarbeitung institutioneller Ablaufmuster und -erwartungen des Lebenslaufes, auf Handlungsschemata von biographischer Relevanz, auf biographisch relevante Verlaufskurven sowie auf Wandlungsprozesse der Identität. Auf methodologische Einzelheiten biographischer Analysen soll hier nicht näher eingegangen werden.<sup>5</sup>

### 3.1.2 Zur Biographie von Herrn Thalstett<sup>6</sup>

#### *Kindheit und Jugend: Der schwierige Weg der Selbstfindung*

Geboren Anfang der 60er Jahre durchlebte Herr Thalstett eine von wiederholten Umzügen und Schulwechseln geprägte, für DDR-Verhältnisse eher untypische Kindheit. Seine Eltern ließen sich während seines achten Lebensjahres scheiden. Scheidung und Schulwechsel gingen einher mit dem Wegbrechen sozialer Beziehungen. Er wurde mehrfach aus vertrauten Umgebungen herausgerissen. Diese Verlusterfahrungen verstärkten sich durch eine problematische Beziehung zum Stiefvater.

„Also er (der Stiefvater – d. A.) erkundigte sich gelegentlich mal nach den schulischen Leistungen, machte dann Theater, wenn die nicht in seine Richtung liefen, wobei: da gab es nie die großen Probleme. Aber er wollte eben den total perfekten Sohn haben, damit der Name eben ... Ja, ja der Name! Richtig! Ich hieß früher F. nach meinem ersten Vater. Meine Mutter hat Anfang der 70er Jahre geheiratet, und hat dann den Namen Thalstett automatisch angenommen, ich durfte aber noch bis '76 warten, weil mein Vater eben der Überzeugung war, dass eben dazu gehört: das ist ein Ehrenname, und den muss man sich erarbeiten und erkämpfen. Ja, ja, das hat also ein bisschen mich sehr belastet.“ (T, S. 2)<sup>7</sup>

Der Versuch des Stiefvaters, Herrn Thalstett nach seinen Idealen zu erziehen, misslingt. Er widersetzt sich zunehmend dessen Elitestreben und Leistungsdenken, was sich später insbesondere in den beruflichen Suchbewegungen dokumentiert. Herrn Thalstetts Kindheit ist somit gekennzeichnet durch Mangel an familiärer Geborgenheit und fehlende Akzeptanz seitens des Stiefvaters. Letztere wird durch die Mutter kaum kompensiert, die wegen ihres intensiven Engagements in der SED auch häufig nicht zu Hause ist. Daher liest sich die Biographie streckenweise als Suche nach sozialen Beziehungen und persönlicher Identität, als

Versuch, vermisste Nestwärme zu kompensieren. Bereits früh findet Herr Thalstett im Lesen eine stabilisierende Rückzugsmöglichkeit sowie im Schreiben Ausdrucksmöglichkeiten, die zu sozialer Anerkennung führen. Das Lesen bildet neben einem bewusst wahrgenommenen Problemverarbeitungsprozess gleichzeitig wiederholt ein Fluchthandlungsschema. Herr Thalstett eröffnet sich so auf der Suche nach neuen Perspektiven auch stille Diskursarenen, in denen er eigene Standpunkte mit anderen Meinungen kontrastiert. Diese Diskursarenen basieren bis heute vielfach auf literarischen Werken, die als biographische Sinnquellen seinem Selbstfindungs- und -bildungsprozess dienen.

Die Schule bereitet ihm trotz der Schulwechsel leistungsmäßig kaum Probleme. Das Engagement in der Pionier- und FDJ-Organisation, das sich fast wie ein roter Faden durch die Schulzeit zieht, bietet zudem eine Kompensation für vermisste familiäre Wärme.

„Meine Eltern haben mich erzogen, das ist vielleicht auch noch wichtig, also im Prinzip bin ich so (...) ja wie soll ich sagen? In einer (...), in einer relativ, so in der vierten, fünften Klasse, als also diese Bindung an Freunde und so weiter nicht da war und die Eltern nicht da waren, weil sich meine Mutter doch jetzt sehr auf ihren Mann konzentrierte, erst mal etwas weniger auf mich, bin ich natürlich sehr stark unter den Einfluss der Schule geraten, der Pionierorganisation geraten und habe mir da sehr viele rosarote Ideale damals angenommen.“ (T, S. 4)

Herr Thalstett stellt heraus, dass aufgrund der familiären Situation die außerunterrichtlichen Angebote der Kinder- und Jugendorganisation für ihn große Bedeutung gewinnen. Pädagogisches wird hier mit Politischem verwoben, die außerunterrichtlichen Angebote entwickeln über die Einbindung in soziale Beziehungen starke politische Sozialisationseffekte mit hoher Identifikation. Er engagiert sich zunehmend im Singclub als Sprecher und Rezitator sowie in einem kulturellen Jugendclub und nimmt auch zum „Zirkel schreibender Arbeiter“ Verbindung auf.

#### *Berufswahl: Auf Umwegen zum Lehrerberuf*

Die Entscheidung für den Lehrerberuf kommt erst zustande, als sich sein Wunsch nach einer Tätigkeit in einem Kinderheim nicht realisieren lässt.

„Weil, ich wollte einfach, hat sicher auch was mit der Biographie zu tun, dass ich als eh (.) so ne, nehme ich mal an, nie so richtig einen Vater gehabt, und wollte mir auch bissel jemanden suchen, für den ich wenigstens ne Vaterstelle so annehmen kann, quasi.“ (T, S. 10)

Der Lehrerberuf ist die Alternative, um etwas mit Kindern tun zu können. Aufgrund seiner literarischen Interessen fiel die Entscheidung auf die Fächerkombination Deutsch/Russisch. Ein wichtiges Erlebnis war dann ein einjähriger Studienaufenthalt in der Sowjetunion gerade in der beginnenden Ära Gorbatschows. Die dort gebildete Seminargruppe, in der er auch seine spätere Frau findet, konnte in großer Eigenverantwortlichkeit das Studium in Form und Inhalt gestalten: „Dort hat man erlebt, wie Leute aufgeblüht sind“ (T, S. 14). In dieser Aufbruchstimmung öffnet sich auch die Arbeit der Parteigruppe, und Herr Thalstett tritt unter dem starken Eindruck von Glasnost und Perestroika im Frühjahr 1987 in die SED ein. Nach seiner Rückkehr in die DDR erlebt er die dortige Situation allerdings als herbe Enttäuschung.

*Die Wende: Zwischen Skepsis und Aufbruch*

Im August 1989 tritt Herr Thalstett nach zuvor mit sehr guten Noten abgeschlossenem Examen seine Lehrerstelle an. Er und seine Frau, ebenfalls Lehrerin, konnten sich damals mit den Protesten nicht identifizieren. Interessanterweise bezeichnet er die Wende als „Privatsache“ und kennzeichnet damit die Situation, dass im Kollegium kaum über die politische Entwicklung diskutiert wurde, obwohl natürlich die aktuellen Auswirkungen (SchülerInnen, die mit ihren Eltern in den Westen gingen, Einführung des Privatfernsehens etc.) präsent waren. In dem anschließenden Prozess, den er mit einem Zeitraum von ca. zwei Jahren ansetzt, folgen Phasen der Hoffnung auf Phasen der Ernüchterung. Selbstbewusst die neue Freiheit nutzend, tritt er dann aus der Partei aus, als er an deren Reformfähigkeit zweifelt. Die Wende als gesellschaftliches Ereignis erscheint Herrn Thalstett – allerdings erst rückblickend und nach intensiver Lektüre – als eine logische Konsequenz der gesellschaftlichen Entwicklung.

Schule lief in der Zeit der Wende an seiner POS erst einmal weiter, und Herr Thalstett konnte im Umgang mit seiner fünften Klasse ein Stück weit seine Vorstellungen des pädagogischen Umgangs einlösen und den Kindern helfen, so gut wie möglich die Wirren der Wende zu meistern. Generell wurden viele politische Elemente aus dem schulischen Alltag entfernt. Hierauf geht Herr Thalstett nicht näher ein, wohl auch deshalb, weil er als Lehrer in sie bisher kaum eingebunden war. Die damit bewirkte Entideologisierung wird von ihm mitgetragen. Stärker krisenhaft erlebt Herr Thalstett die Situation erst 1991 als die Schulreform und damit der Übergang in eine neue Schulstruktur konkret wird.

An der Schule entwickelte sich eine ‚Endzeitstimmung‘. Aus der Schilderung wird deutlich, dass ihm der Abschied von der Klasse, mit der er zwei Jahre lang seinen pädagogischen Vorstellungen entsprechend relativ ungezwungen arbeiten konnte, sehr schwer fällt. Er bedauert, dass die entstandenen Beziehungen abgebrochen werden. Die gleiche Trauer äußert er bezüglich der KollegInnen der POS. Die relativ kleine Schule mit dem überschaubaren Kollegium und den gemeinsam durchgestandenen Wendeprozessen ist ihm ans Herz gewachsen. Aufgrund seiner Bewerbung wird Herr Thalstett an das Carolineum, ein wieder erstandenes Traditionsgymnasium, versetzt. Entgegen den Befürchtungen führt die Schulstrukturreform für Herrn Thalstett damit zu neuen Möglichkeiten, auch wenn er dem Gymnasium Skepsis entgegenbringt. Diese Skepsis entspringt u.a. einer Unsicherheit darüber, inwieweit er in der Lage ist, die noch unklaren gymnasialen Erwartungen zu erfüllen. Ihm war zudem bewusst, dass er mit der Fächerkombination Deutsch/Russisch in der neuen Situation in eine Problemzone geriet. Durch ein berufsbegleitendes Studium eines neuen Faches (Sozialkunde) sichert er die neue Position am Gymnasium ab und beginnt später ein Studium für das Fach Ethik, das zur Zeit unseres Interviews noch nicht abgeschlossen ist.

Die Zeit nach der Schulreform beschreibt Herr Thalstett vor allem über Erfahrungen mit den Klassen, in denen er unterrichtet. Aus seinen Äußerungen werden dabei Probleme deutlich, die der aus den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen resultierende Schulsystemwechsel für ihn wie auch für Schüler und Eltern mitbringt. Die veränderte Schulstruktur und das Fachlehrerprinzip wirken sich negativ hinsichtlich des Kontinuitätsbedürfnisses von Herrn Thalstett aus,

insbesondere den Mangel an stabilen und länger währenden sozialen Beziehungen, wie er sie aus seiner eigenen Schülerzeit kennt, beklagt er vehement.

#### *Zum Rollenselbstverständnis*

Bevor Herr Thalstett an das Gymnasium kam, hat er als Schüler (POS und EOS) und später als Student (POS) und Berufsanfänger (POS) andere Schulen kennen gelernt. Während seiner Schülerzeit erlebte er die Schule nicht mit der Perspektive, selbst Lehrer zu werden. Für ihn gewinnt die Schule aufgrund der als problematisch erlebten familiären Situation besondere Bedeutung. Im Interview hebt er dies wiederholt hervor. Er meint dabei nicht den Unterricht. Wichtig aus seiner eigenen Schulzeit sind ihm vielmehr die klassenbezogenen Funktionen sowie die außerunterrichtlichen Aktivitäten, da sie familiäre Beziehungsdefizite kompensieren halfen und selbstwertstabilisierend und selbstbewusstseinsförderlich wirkten. Sein Bild von ‚guter Schule‘ wird durch diese Erfahrungen geprägt. Herr Thalstett betont in seinen Äußerungen zur Lehrerrolle und zur Lehrertätigkeit das „Pädagogische“. In einer „guten Schule“ muss dieses „laufen“. Er versteht sich weniger als Fachlehrer sondern eher als Pädagoge. Da die angesprochenen Aktivitäten letztlich der Unterstützung und – bei Konflikten – der Rückendeckung durch LehrerInnen bedurften, wird auch seine Vorstellung von einem ‚guten Lehrer‘ durch deren extracurriculares Engagement geprägt.

Im Zusammenhang mit der Schulreform entfiel die frühere Verpflichtung der Lehrer für gemeinsame Aktivitäten mit ihren Klassen sowie deren organisatorische und finanzielle Grundlage. Bei Herrn Thalstett wird dieser Prozess im Übergang von seiner früheren POS zum Carolineum schmerzhaft erlebt und der verstärkten Leistungsorientierung an der neuen Schulform, dem Gymnasium, angelastet.

#### *Zum Unterrichtsverständnis: Zwischen Schülerorientierung und institutionellen Zwängen*

Herr Thalstett möchte in seinem Unterricht ein gutes Verhältnis zu den Schülern. Soziales Erleben und Kontaktsicherung sind dafür sehr bedeutsam. Er erkennt zunehmend, dass er eigentlich diskursive Unterrichtsformen bevorzugt und erlebt, dass solche auch von den intelligenteren und kritischeren Schülern gewünscht werden, realisiert sie aber bisher nicht. Eine Realisierung scheint ihm nur möglich, wenn der Leistungsdruck eingeschränkt wird oder gar wegfällt. Im Bestreben nach sozialer Akzeptanz erlebt Herr Thalstett einen Widerspruch in den Ansprüchen an sich als Mensch einerseits und als Lehrer andererseits. Hier zeigt sich ein in seiner Biographie angelegtes Dilemma. Seine ‚sozialpädagogische‘ Grundhaltung steht in Konflikt mit dem Leistungs- und Notensystem der Schule. Im Interview wird allerdings deutlich, dass sich Herr Thalstett langsam mit den Anforderungen in der neuen Schule und letztlich auch mit dem scharf kritisierten Leistungsdruck arrangiert. Wichtig dabei ist das Erleben, dass er auch in der neuen Schule persönliche Beziehungen aufbauen, ein Stück weit Verantwortung für die Schüler übernehmen kann. Den hoheitsstaatlichen Aufgaben an einen Lehrer versucht Herr Thalstett mit einer starken Gewichtung der Beziehungsarbeit auch in außerunterrichtlichen Zusammenhängen zu begegnen.

Die dominante schulische Orientierung auf Selektion, der weitgehende Wegfall des beziehungsstiftenden außerunterrichtlichen Teils der Lehrertätigkeit, eine veränderte Schülerschaft sowie fehlende Handlungsstrategien für einen veränderten Unterrichtsstil führen zu einer noch andauernden Verunsicherung. Bezeichnenderweise macht Herr Thalstett kaum Aussagen zu konkretem Unterrichtshandeln. Diesbezüglich entstehen gewissermaßen „weiße“ Flecken, die auch im Nachfrageteil nicht ausgefüllt werden konnten.

### 3.2 Unterrichtliche Handlungs- und Begründungsmuster von Herrn Thalstett

Da unser Projekt neben der biographischen Perspektive auch die auf das unterrichtliche Handeln bezogene subjektive Verarbeitung der Wende untersuchte, war es notwendig, auf unterrichtliche Handlungsmuster sowie auf darauf bezogene subjektive Deutungen abzuheben. So wurden im exmanenten Nachfrageteil der biographischen Interviews Bereiche thematisiert, die den Unterricht und gegebenenfalls diesbezügliche wendebedingte Veränderungen betrafen, jedoch bleiben Interviews hinsichtlich des konkreten unterrichtlichen Handelns und seiner Einschätzung und Beurteilung bekanntermaßen unzureichend. Um Zugang zu praktisch-situativen unterrichtlichen Handlungsmustern sowie vor allem zu ihnen zugrundeliegenden subjektiven Sinnstrukturen, der Binnenperspektive, zu gewinnen, wurde der Unterricht der interviewten Lehrkräfte auf Video aufgezeichnet und anschließend für eine Kommentierung wieder vorgespielt.

#### 3.2.1 Das Selbstkonfrontationsinterview

Das von uns gewählte Verfahren der Videokonfrontation orientiert sich in der Vorgehensweise an Breuer (1995): eine Unterrichtsstunde wird auf Video aufgezeichnet und den agierenden LehrerInnen möglichst zeitnah nach dem Unterricht abschnittsweise vorgespielt, mit der Bitte um Kommentierung. Die Videoaufnahme diente als Erinnerungshilfe, um nachträglich reflexive Äußerungen über den eigenen Unterricht zu evozieren.<sup>8</sup>

Im Selbstkonfrontationsinterview haben wir es aus Lehrerperspektive mit drei unterschiedlichen Handlungskontexten zu tun: erstens mit der aufgezeichneten Unterrichtssituation (Lehrer als Akteur), zweitens der (handlungsentlasteten) Situation der Betrachtung der Videoausschnitte (Lehrer als Beobachter, „interne Konfrontation“) und zum dritten der Interviewsituation mit ihrer eigenen interaktiven Rahmung (Lehrer als Experte, Interviewer als anderer Experte). Da bezüglich des realen Unterrichts eine Brechung in Zeit, Interaktionsbezug und sozialem Arrangement besteht, gehen wir davon aus, dass die Äußerungen innerhalb des Selbstkonfrontations-Interviews (SK-Interview) nicht schlicht als Repräsentationen innerer Handlungsanteile während der Ursprungshandlung betrachtet werden können, wovon etwa die kognitionspsychologisch orientierten Ansätze des „Nachträglichen Lauten Denkens“ oder der „stimulated

recall technique“ ausgehen. Es handelt sich vielmehr um subjektive Widerspiegelungen bzw. Konstruktionen der Handlungspraxis, die aufgrund zwischengeschalteter Phasen der Selbstbeobachtung, Reflexion und Deutung sowie der sozialen Präsentation und Legitimation einen (impliziten) Sinnüberschuss beinhalten, innerhalb dessen an die unterrichtliche Praxis Fragen des Selbstverständnisses sowie sozial geteilter Erwartungen herangetragen werden. Gerade dies ist für unser Projekt produktiv. Uns interessierten ja die handlungswirksamen, auf das Unterrichten bezogenen manifesten und impliziten Wissens Elemente und Orientierungen des Lehrers mit ihrem über Einzelsituationen hinaus zu generalisierenden Charakter.

Die LehrerInnen sollten als Experten ihrer inneren psychischen Handlungsanteile innerhalb der Ursprungshandlung angesprochen werden, („*kommentieren, was Ihnen in der entsprechenden Unterrichtssituation durch den Kopf gegangen ist*“). Es sollte aber auch ihr *professionelles* Selbstverständnis in der Spanne zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung angeregt werden, was wir in unserem Stimulus durch die Formulierung, das „*Verhalten zu erklären und auch zu begründen*“, einzuholen versuchten.<sup>9</sup> Damit wird der Lehrer als Experte seines Unterrichts, seines professionellen Selbst sowie der Charakteristika seiner sozialen Umwelt in Dialogfeld 1 und Dialogfeld 2 ernst genommen. Ihm wird durch die weitgehend offene Form des qualitativen Interviews die Möglichkeit gegeben, den Inhalt, zu dem Aussagen getroffen werden, weitgehend selbst zu bestimmen.

Für die Charakterisierung der in der Konfrontation gewonnenen Daten ist anzumerken, dass es sich aufgrund des sozial-interaktiven Charakters der Befragungssituation sowie des von uns gewählten Eingangsstimulus vor allem um praktische Verantwortungsurteile, Erklärungen und Begründungen<sup>10</sup> handelt, die wir gerade nicht im Sinne einer „idealen Sprechsituation“ (Groeben/ Scheele 1977) meiden wollten. Verantwortungsurteile, Begründungen wie auch praktische Erklärungen repräsentieren Sichtweisen auf Situationen und Handlungsorientierungen (individuelle Prädispositionen). In der Alltagssprache dienen sie dazu, den „Sinn von Handlungen in einer bestimmten Situation offen zu legen. Nur Handlungen, für die die Kommunikationspartner angeben können, warum und wozu sie ausgeführt wurden, haben einen Sinn“ (Völzing 1979, S.15). Damit sind Begründbarkeit und Erklärbarkeit sinnstiftende Elemente, die innerhalb des Konfrontationsinterviews durch den Lehrer angewendet werden, um sein Handeln zu legitimieren. Diese soll der Interviewer zumindest tolerieren, akzeptieren.

Die im Interview („Dialogfeld 2“) evozierten Erklärungen, Begründungen und Rechtfertigungen entfalten sich unter strukturelem Aspekt argumentativ.<sup>11</sup> In Auseinandersetzung mit dem Modell der argumentativen Textentfaltung (vgl. Toulmin 1975) beschlossen wir, dieses Modell im Sinne einer soziolinguistischen und argumentationstheoretischen Analyse zu nutzen, denn „das Wandern zwischen den logisch-semantischen Kategorien, das Wechseln der Perspektiven zwischen metatheoretischer Abstraktion und inhaltlichem Interesse an den Propositionen, semantischen Bedeutungen und konversationellen Zügen schafft die Distanz zum Text, die nötig ist, um ihn zu erkennen, ihn aber auch zur Geltung kommen zu lassen“ (Radtke 1996, S. 131).

Das in unserem Zusammenhang genutzte argumentationsanalytische Verfahren lässt sich wie folgt systematisieren:

1. formale Textanalyse des gesamten Interviews
2. zusammenfassende Inhaltsanalyse nach T. A. van Dijk, um die Strukturierung der Propositionen übersichtlich zu gestalten
3. pragmatische Analyse
4. semantische Analyse
5. generalisierende Analyse und Interpretation, die auf den vorhergehenden Analyseschritten aufbaut und das Argumentationsschema interpretativ erschließt.

Die formale Verteilung des Textes auf die analytischen Ebenen des Argumentationsmodells ist abhängig von den Urteilen der Interpreten und insofern selbst ein Vorgang der Interpretation, mit dem Lesarten eines Textes, ausgehend von Ausgangsprämissen, durchsetzt werden sollen. Um die Analyse übersichtlich zu halten, sind die Propositionen des Textes etwas knapper zu fassen und implizite Aussagen explizit zu machen. Deswegen werden zur Strukturerschließung zunächst Hierarchie und Zuordnung der einzelnen Propositionen einer Sequenz anhand von Zusammenfassung des Textes und pragmatischer Analyse (Sprechakte nach Searle) erschlossen. Die semantische Analyse, die auf den gesamten Text bezogen ist, ermöglicht es dann, die den Strukturen zugrunde liegenden Bedeutungen zu entschlüsseln. Die im Text explizit und implizit enthaltenen Bedeutungen werden nun strukturell in Verbindung zueinander gesetzt, der Text wird in seiner inneren Logik innerhalb der generalisierenden Analyse interpretativ erschlossen. Das gesamte Verfahren erfolgt sequenzanalytisch.

Im Folgenden soll das Vorgehen exemplarisch an Ausschnitten unseres Fallbeispiels dargelegt werden. Analysiert wurde das Konfrontationsinterview nach den oben aufgestellten Maximen. Um die Arbeitsweise der topischen Analyse zu illustrieren, wird für die wichtigsten Argumentationsschritte eine Zuordnung der Textteile zu den im Toulminschen Schema enthaltenen Kategorien vorgenommen. Dabei kann jedoch nicht der gesamte Prozess der Interpretation nachgezeichnet werden, der an Urteile über die abschnittsweise Zuordnung jeweils aller Textteile zu den argumentationstheoretisch gebildeten Kategorien gebunden war (hier fließt auch die pragmatische Analyse ein). Mitgeteilt wird nur das Ergebnis im Sinne der abschließenden generalisierenden Analyse. Damit ist der folgende Text als Beispiel zu lesen, bei dem es um die Prüfung der heuristischen Leistungsfähigkeit des Verfahrens und um die Präsentation einer möglichen Interpretation geht.

### 3.2.2 Unterricht bei Herrn Thalstett

Der erste Kommentar in der Videokonfrontation, der nun näher analysiert wird, bezieht sich auf eine kleine Szene *vor* Beginn einer Deutschstunde (10. Klasse Gymnasium). Es ist die 4. Stunde.

Die „Kathi-Szene“

L: Na, Fräulein Heinze

S: Was kommt 'n eigentlich in der Arbeit dran?

L: Alles.

S: Wie, alles?

L: Alles.

S: Ab...

L: Alles.

S: Wissen Sie, wie viel das ist?

L: Ja.

S: Sie wissen auch, dass das mindestens 25 Seiten sind?

L: Pech!

S: Und das sollen wir alles lernen?

L: Ja.

S: Auswendig? (..) Schön!

L: Kathi, ich grenze das morgen noch mal ein.

K: Morgen erst?

L: Morgen erst.

K: Wie viel Stunden schreiben wir?

L: Eine.

K: Eine nur?

L: Schreibt rein, es kann gar nicht so viel sein, weil ihr nur eine Stunde schreibt. Ihr schreibt eine Stunde unter Aufsicht (TB, S. 1).

Obwohl auf den ersten Blick eher marginal, scheint die Szene für Herrn Thalstett doch so wichtig, dass er auf sie als erstes eingeht.

„Ja, das, äh, war halt diese kleine Szene am Anfang, da kam die Kathi und fragte wegen der Arbeit (Lachen) und ich hab sie nun absichtlich 'n bisschen verklappst. Sie wollte wissen, was sie lernen sollten, und das mach ich manchmal auch, aus Spaß oder so. Ich sag dann mit todernster Miene: Alles, alles. Und da war sie auch etwas resigniert, dann am Ende. Ich hab dann aber auch gleich ihr noch dann hinterher gerufen, ehm, das ist dann ernst gemeint: Ich grenz das noch mal ein. Also dass sie nicht alles lernen müssen für die Arbeit, was se behandelt haben. Das geht gar nicht. Hatt' ich dann auch erklärt.“ (TK, S. 1)

Der Lehrer beginnt seine Äußerung damit, dass er in Bezug auf „diese kleine Szene“ etwas erklären will: „das, äh, war halt“. Durch den folgenden Anschluss, der die Interaktion zwischen ihm und Kathi beschreibt, wird klar, dass ihm sein Verhalten in Bezug auf Kathi erklärungsbedürftig scheint. Betrachten wir also die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Den Hintergrund von Kathis Frage, „was sie lernen sollten“, bildet die für die Schüler tendenziell angstbesetzte und *ernste* Situation der Leistungsbewertung (Klassenarbeit). Der Lehrer kann Kathi hier nur dadurch helfen, dass er Ansprüche und Anforderungen von vornherein klar definiert, schließlich ist er es, der die Aufgaben stellt und dann auch bewerten wird. Damit ist Kathis Frage aber eine *ernste* und für das institutionalisierte pädagogische Arbeitsbündnis existentiell. Herr Thalstett verweigert Kathi jedoch anfangs die angefragte Hilfe – im Gegenteil, indem er den Umfang des Geforderten „mit todernster Mine“ in

einem maximalen Horizont belässt, steigert er die Riskanz der bevorstehenden Arbeit („alles“ zu lernen ist sehr aufwendig). Für die Schülerin ist es in dieser Situation nicht möglich, die durch den Lehrer erfolgte Definition der Situation (als Machtspiel in Bezug auf die Struktur der aktuellen Szene sowie der künftigen Arbeit) zurückzuweisen. Sie kann sich letztlich jetzt und bei dem, was kommen wird, nur resignativ fügen.

Fassen wir zusammen: es muss also die der Frage der Schülerin sowie die den Antworten des Lehrers zugrunde liegende Lehrer-Schüler-Beziehung erklärt werden, die für einen Beobachter als unangemessen autoritär angesehen werden kann. In der Kommentierung führt nun Herr Thalstett eine Argumentationsfigur ein („Verklapsen“), die sein Verhalten in eine andere, eher spielerische und informelle Rahmung setzt. Er führt hier eine Differenz zwischen der gespielten Rolle und seiner eigentlichen Rolle ein. Wer spielt, ist nicht wirklich angreifbar. Im Spiel kann ich aber auch genau jenes thematisieren bzw. ausleben, was mir in anderen Rahmungen verwehrt ist bzw. ich mir nicht traue, ohne mit weitreichenden Konsequenzen rechnen zu müssen. Jedoch: Spiel mit der Angst der Schüler? Kann Herr Thalstett nur in diesem einseitigen Spiel, innerhalb dessen er sich zudem von seinem eigentlichen Rollenselbstverständnis entfernt, das thematisieren, was ihn umtreibt? Was ist der Hintergrund, die Begründung für dieses Beziehungsspiel? Er hat es „absichtlich“ gemacht, betont er – doch die nachträgliche Begründung ist eine so lapidare, wie das Handlungsmuster des Verklapsens selbst: „aus Spaß oder so“. Er weiß es nicht mehr oder noch nicht so genau oder er will es nicht preisgeben. Im Text bleibt das Verhältnis zwischen dem handelnden Lehrer (seinen Erinnerungen) und dem gegenwärtig deutenden und kommentierenden Lehrer unklar. Was er weiß, ist jedoch: er hat es absichtlich gemacht.

Es können an dieser Stelle Vermutungen für weitere Begründungen gedankenexperimentell entworfen werden. Eine Ursache könnte darin liegen, dass der Lehrer hier eine eigene Unsicherheit überspielen möchte, vielleicht weil der konkrete Inhalte der Klassenarbeit noch nicht klar ist. Eine weitere Ursache könnte jedoch auch in einer Reaktion auf die der Frage der Schülerin immanenten Schülertaktik gesehen werden, nämlich eine möglichst ökonomische Vorbereitung auf die Arbeit durch eine Reduzierung der zu lernenden Inhalte. Hierfür spricht das Antwortverhalten des Lehrers, der die relativ offene, nicht nur die Quantität der kommenden Arbeit betreffende Frage in rein quantitativer Hinsicht auslegt. In diesem Sinne wäre die Reaktion des Lehrers als eine Abwehrhandlung gegen diese Schülertaktik zu lesen, weil diese mit einem weiteren Bildungsverständnis des Herrn Thalstett in Konflikt stehen könnte.

Am Ende erkennt Herr Thalstett über die Reaktion der Schülerin die interaktive Bedeutungshaltigkeit dieser Szene. So stellt er fest, sei sie dann „etwas resigniert“. Er registriert eine Wirkung, die er so nicht beabsichtigt hat. Hilflosigkeit und Ohnmacht der Schülerin als Reaktion auf sein Verhalten wirken in der Ursprungssituation als Handlungsaufforderung zur „Nachbesserung“ und das auslösende Verhalten bedarf in der Interviewsituation der Legitimation.

Daher wendet er sich an die Schülerin („hinterher gerufen“) und äußert sich nun in der Selbstinterpretation „ernst“, so dass die folgende Äußerung seinem eigentlichen Rollenselbstverständnis entsprechen müsste. Er antwortet jetzt im

Sinne der Schülerintention und vollzieht einen Rückzug bezüglich seiner Anforderungen von „alles“ lernen auf „nicht alles“ lernen müssen. Implizit deutet Herr Thalstett mit der Aussage „nicht alles für die Arbeit lernen müssen, was se behandelt haben“ zugleich eine Dilemmasituation an, nämlich im Unterricht mehr zu behandeln (Bildungsauftrag) als nachher prüfungsrelevant wird. Daraus resultiert die kalkulatorische Haltung der Schüler (nicht nur in seinem Unterricht), nur das lernen zu wollen, was für die Leistungsbewertung von Bedeutung ist. In Bezug auf die vorherige Sequenz wird so die Lesart bekräftigt, dass die „spielerische“ Machtdemonstration des Lehrers eine Abwehr und Distanzierung des durch die Schüler eingeforderten, auf Selektion reduzierten zweckrationalen Bildungsverständnisses darstellt. Dass er dann trotzdem einen Rückzug antritt und Empathie und Einsicht in den Wunsch nach einer ökonomischen Vorbereitung demonstriert, sich somit auf die von Kathi angefragene Schülertaktik einlässt, steht für eine starke Orientierung an Nähe zu den SchülerInnen und ist gleichzeitig ein Versuch, die zuvor belastete Beziehung zu der Schülerin und zur Klasse insgesamt zu stabilisieren. Das Spannungsmoment der unterschiedlichen Leistungserwartungen wird an dieser Stelle jedoch nicht kommunikativ ausgehandelt. Es bleibt auf einer latenten Ebene weiterhin bestehen und generiert eine gegenseitig gebrochene bzw. enttäuschte Wertschätzung.

„Ich weiß nicht, ob se daran schon gewöhnt sind oder nicht, wir kenn' uns erst zwei Jahre. Äh, sie fallen also noch, eh, immer wieder darauf rein, wenn sie was fragen und dann kommt mit todernter Miene (Lachen), kommt genau das, was sie befürchten. Aber meistens nehm' ich 's dann wieder zurück. Also das ist so (...) und was soll ich sagen: persönliches Spielchen (Lachen) oder was auch immer. Jedenfalls hab ich se gleich auch hinterher beruhigt.“ (TK, S. 1)

Die vorhergehende Szene kennzeichnet Herr Thalstett als ein häufiger stattfindendes Machtspiel. Diesem können sich die Schüler nicht entziehen. Auch dies deutet auf das Fortbestehen („zwei Jahre“) einer gebrochenen Wertschätzung und Frustration, die er über dieses einseitige Spiel abhandelt. Sowohl die Degradierung und Ironisierung der Bedeutsamkeit dieser Szene als „persönliches Spielchen, oder was auch immer“ als auch die anschließende Ausweich- oder Reparaturstrategie („aber meistens nehm' ich's dann wieder zurück“) verweisen auf eine Verteidigung, durch die sich Herr Thalstett gleichsam von den ungewollten Nebenwirkungen distanziert. Wiederum kann oder will er sein Verhalten nicht näher erklären, es in hinreichend plausible Worte fassen. Erklärt werden können aber die ungewollten Nebenwirkungen. Diese liegen nicht in ihm selbst, sondern in einer noch zu leistenden Gewöhnung der Schüler an „daran“. Woran? Offensichtlich an die nicht gewohnten Eigenarten des Lehrers, seine über ein begrenztes Leistungsdenken hinaus gehenden Ansprüche, seine „Spielchen“ mit dem, was die SchülerInnen „befürchten“. Das Gefürchtete, dessen „spielerisches“ Einklagen wie auch die Probleme, die sich daraus für die SchülerInnen ergeben, scheinen selbst Teil dieses Prozesses der Gewöhnung zu sein. Der Schwerpunkt liegt auf der Anpassung. Gewöhnung bedarf nicht der *Auseinandersetzung*, sondern der Wiederholung bzw. Routine, wird gewissermaßen eine einseitig zu leistende Anpassung. Im Spiel durch die SchülerInnen, die in eine Beziehungsstruktur der Unterordnung eingeführt werden, im Ernst

durch den Lehrer, der sich an die SchülerInnen anpasst. Die gegenstandsbezogene und eventuell problemhafte persönliche *Auseinandersetzung* über das ‚Gefürchtete‘ wird so ausgeblendet bzw. gemieden. Legitimatorisch fügt Herr Thalstett hinzu, „jedenfalls“ sofort reagiert und „se beruhigt“ zu haben. Er legt darauf Wert, dass sich die Situation hinterher klärt, dass er keine Beziehungsverluste erfährt. Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung scheint von entscheidender Bedeutung für sein Rollenselbstverständnis zu sein. Die grundsätzliche Orientierung an Nähe zu den SchülerInnen, aber auch deren nur begrenzte Realisierung im durch Selektion dominierten institutionellen Zusammenhang erweisen sich als Dilemmasituation bei diesem Lehrer.

### *Unterrichtsbeginn*

Zu Stundenbeginn geht Herr Thalstett auf die spezielle Situation ein, dass kurz nach den Pfingstferien und dem herannahenden Schuljahresende noch „die letzte Klassenarbeit“ zu schreiben ist. Er greift dann indirekt die Frage der Schülerin aus der vorhergehenden Szene auf und kündigt die genauere Klärung der Klassenarbeitsinhalte für die nächste Stunde an. Diesen Abschnitt kommentiert er wie folgt:

„Na, dann ganz kurz das Thema nur der Arbeit (...) damit sie sich also über diese Sache beruhigen, weil die Kathi nun schon fragen kam, dass also morgen es noch Zeit gibt, wo sie Fragen stellen können. Die Fragen beschränken sich ohnehin meistens auf die Frage (Lachen): Was kommt dran und was kommt nicht dran? Also, das is, äh, so Sachthema, Themen stell ’n ’se nicht. Deswegen hat die Simone auch so, äh, (...) oder ham auch einige gelächelt, als ’se, als ich, äh, nun gesagt habe: Ihr solltet noch mal in euren Hefter schauen! Aber ich bin mir im Prinzip relativ sicher, dass es kaum einer machen wird, (...) da heute mal reinzuzucken. Das wäre auch, also da müssten se sich ran setzen und alle Themen aufarbeiten. Ich glaub’ nicht, dass se das machen.“ (TK, S. 2)

Herr Thalstett versucht, die Schüler bezüglich der Klassenarbeit zu beruhigen, indem er „ganz kurz“ auf mögliche Inhalte eingeht. Er entspricht damit „nur“ eingeschränkt der Erwartungshaltung der Schüler, vermeidet subjektiv eine negative emotionale Beeinflussung der unterrichtlichen Kommunikation in dieser Stunde und verlagert die Beantwortung auf die nächste Stunde, spricht den Schülern erst dann die Möglichkeit des Fragens zu. Warum? Hat er die Klassenarbeit noch nicht geplant? Der Text des Wortprotokolls der Stunde, nicht jedoch der Kommentar legt dies nahe.

In der nachfolgenden Behauptung bringt Herr Thalstett eine stabile und subsumtive Erwartungshaltung („meistens“) gegenüber Fragen der Schüler zum Ausdruck, die ihn nicht befriedigt („beschränken sich ohnehin“). Mit der Wiedergabe der Frage: „Was kommt dran und was kommt nicht dran?“ bestätigt er, dass er den Denkmechanismus der Schüler kennt bzw. durchschaut hat. Es kommt ihnen darauf an, Hinweise zum Eingrenzen des zu Lernenden zu erhalten. Seiner eigentlichen Intention dagegen entspräche es, dass sie verständnisorientierte Fragen zu „Sachthemen“ stellen. Insofern ist dieses Schülerverhalten eine Enttäuschung für ihn, dennoch lässt er sich darauf ein.

Bezug nehmend auf seine Anregung, „noch mal in den Hefter zu schauen“ äußert Herr Thalstett seine Überzeugung, dass „kaum einer“ darauf eingehen wird. Damit wiederholt er seine begrenzte Erwartungshaltung gegenüber den

SchülerInnen und passt sich deren Strategie an. Beide, SchülerInnen und Lehrer, sind also aufeinander eingespielt. Die SchülerInnen wissen, dass der Lehrer bereit ist, auf ihr effektivitätsorientiertes Verhaltensmuster einzugehen (hierfür steht ihr Lächeln), der Lehrer bestätigt ihre Erwartungen, indem er Einsicht in diese Schülertaktik zeigt. Damit aber befindet sich Herr Thalstett in einem Teufelskreis: aus Empathie zu den Schülern und/oder Angst vor Beziehungsverlusten unterwirft er sich real einer institutionellen Rollendefinition, die die Selektionsfunktion betont. Aus ‚Schülerorientiertheit‘ unterstützt er faktisch eine Zielverschiebung von einer weitergehenden Bildungsorientierung hin zu einem begrenzten Leistungsdenken, welches eher nach abrechenbaren Inhalten fragt. Abstriche an seinen Bildungsvorstellungen und Anpassung an die institutionellen, schulkulturellen Rahmungen gehen mit inkonsistenter Selbstachtung und Ohnmachtsgefühlen einher.

### 3.3 Zur Triangulation in der Auswertung

Wie bereits zu Anfang angesprochen bestand ein Hauptziel unseres Projektes darin, durch die Verschränkung der Ergebnisse zweier methodischer Ansätze zu einem differenzierteren Verständnis der Denk- und Deutungsmuster von LehrerInnen und – zumindest ansatzweise – zu Aussagen der Genese dieser Muster zu gelangen. Wir strebten eine Methoden- bzw. genauer Perspektiventriangulation an, um so eine differenziertere und konturenreichere Sicht auf unseren Gegenstand zu ermöglichen. Intendiert wurde damit eine Verbesserung der „Verstehenstiefe“ der gewonnenen Ergebnisse. Dabei nutzten wir die Möglichkeiten der Triangulation auf der Ebene des Einzelfalles – darauf müssen wir uns hier beschränken – sowie diejenigen der Fallvergleiche. Durch Fallvergleiche sollten die jeweiligen Besonderheiten, aber auch Ähnlichkeiten und Unterschiede der einzelnen Fälle herausgearbeitet werden.

Wir bildeten unter den Projektmitarbeitern zwei Teilgruppen, die sich jeweils intensiv mit einem der beiden methodischen Ansätze beschäftigten und systematisch dem Ansatz entsprechend ihre Ergebnisse erarbeiteten. Die so entstandenen Erträge wurden in der Gesamtgruppe vorgestellt und diskutiert. Dabei kamen in unserem Fall zuerst die Ergebnisse der biographischen Analyse zum Zuge und die Ergebnisse der gemeinsamen Diskussion wurden in der weiteren Bearbeitung der Fälle berücksichtigt. Das angewandte Verfahren erwies seine Stärke dahingehend, dass Pauschalisierungen und Verallgemeinerungen aufgebrochen werden konnten und ein differenzierteres und unseres Erachtens angemesseneres Bild der subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungen ermöglicht wurde. Ebenso verfahren wir bezüglich der Ergebnisse der argumentationstheoretischen Analyse. So wurde bereits in der methodenspezifischen Ergebnispräsentation ein vertieftes Fallverständnis erreicht, das in eine ergebnisverbindende Falldarstellung mündete. Mit einem Ausschnitt aus einer solchen Darstellung wollen wir unser Fallbeispiel beschließen.

Für Herrn Thalstett bewirkt die Wende einen deutlichen Verunsicherungs- und Neuorientierungsprozess auf der privaten Ebene. Er hatte zu dieser Zeit als

Klassenleiter eine recht kleine 5. Klasse. Die Elternschaft hatte ihn dezidiert gebeten, über Wendereignisse mit den Schülern nicht zu diskutieren. Privat führte der von außen angestoßene Neuorientierungsprozess zu intensiver Lektüre, die ihm hilft, frühere und aktuelle Ereignisse neu zu ordnen und zu bewerten. Er greift hier auf ein früheres Handlungsmuster zurück. Die anfangs noch eher abwehrend und abwertend beurteilte Ausreisewelle und die zunächst sehr skeptisch betrachteten Protestaktivitäten werden aufgrund neuer Informationen und Sichtweisen zunehmend verstanden und als gerechtfertigt akzeptiert. Dies führt dazu, dass Herr Thalstett im Mai 1990 aus der SED bzw. schon PDS austritt. Seine Hoffnung auf deren Reformfähigkeit ist enttäuscht. Während er intellektuell damit die Wende akzeptiert und sich zunehmend in der neuen Republik verortet – eher links als rechts –, erlebt er recht konkret über seine Frau auch Härten der neuen Gesellschaftsordnung. Seine Frau wird nach einem hoffnungsvollen Start in einer beruflichen Bildungseinrichtung „abgewickelt“ und damit arbeitslos. Da sich die Arbeitssituation von Herrn Thalstett dann jedoch stabilisiert – er wird an das wiedererstehende Traditionsgymnasium Carolineum versetzt –, zeigt sich, dass die Familie auch mit einem Gehalt auskommt. Auch hier vollzieht sich nach einer erheblichen Verunsicherung und tendenziell existentiellen Bedrohung ein Konsolidierungsprozess, es entsteht neue Sicherheit und Perspektive.

Die Arbeit in der Schule, d.h. an seiner damaligen POS, lief auch nach der Öffnung der Mauer erst einmal unterrichtsbezogen im Wesentlichen weiter. Der Wegfall politischer Inhalte und politisch motivierter Verpflichtungen wurde als Entlastung erlebt. Herr Thalstett konnte unterrichtlich, ohne mit der Erwartung unterrichtsmethodischer Veränderungen konfrontiert zu sein, weiterarbeiten, musste gar die als Rabaukenklasse verrufene 5. auf Anraten des Direktors „hart rannehmen“. Im außerunterrichtlichen Bereich hatte er die Möglichkeit, die er aufgrund seiner positiven Einstellung hierzu auch nutzte, weitgehend entlastet von den vorher doch vorhandenen bzw. erwarteten politischen Elementen sein Bild eines Lehrers zu verwirklichen: im Unterricht strikt, konsequent und im Wesentlichen frontal, darüber hinaus einfühlsam, engagiert, interessiert an guten Kontakten zu den Schülern und bereit zu außerunterrichtlichem Engagement.

Der Übergang an das Gymnasium zum Beginn des Schuljahres 1991/92 erweist sich für Herrn Thalstett als ein sehr ambivalentes Ereignis. Einerseits ist er darüber äußerst froh, da durch die Umsetzung ans Gymnasium die berufliche Existenz und das Familieneinkommen gesichert ist. Nach der Arbeitslosigkeit seiner Frau bleibt ihnen ein weiterer Einbruch erspart. Allerdings fühlt sich Herr Thalstett anfangs an der neuen Schulform mit seiner Fachkombination (Deutsch/Russisch) doch noch nicht völlig sicher. Der zu erwartende Status von Russisch als dritter Fremdsprache an diesem Gymnasium, das Latein als zweite führt, wird als Bedrohung empfunden. Herr Thalstett ergreift daher die Möglichkeit, berufsbegleitend das Fach Sozialkunde und später auch noch Ethik zu studieren, setzt sich also aktiv mit der Situation auseinander und entwickelt diesbezüglich coping-Strategien. Dadurch baut er das wendebedingte, berufsbezogene Bedrohungspotential ab und sichert seinen Lehrerstatus am Gymnasium. Das Studium des Faches Sozialkunde und später auch des Faches Ethik erweitert

vorrangig seine inhaltlichen und reflexiven Kompetenzen, es ist Anlass, über die eigene Person und Entwicklung nachzudenken, nicht aber direkt Anlass auch zur Entwicklung neuer unterrichtsmethodischer Kompetenzen. Allerdings eröffnet ihm das Studium die Chance, sich im Zusammenhang mit den fachdidaktischen Studienanteilen auch diesbezüglich weiterzuqualifizieren. Dass er hier sensibilisiert wurde, wird im Interview angesprochen, hat aber noch nicht zu wesentlichen Veränderungen seines Unterrichts geführt.

Der Wechsel an das Gymnasium konfrontiert Herrn Thalstett im Vergleich mit der Arbeit an der POS mit einem hohen leistungsbezogenen Anforderungshorizont, der anfänglich als Belastung erlebt wird. Dies hat unterschiedliche Ursachen. Das Carolineum wird an einer traditionsreichen Stätte als Gymnasium wiedererrichtet. Auch über die Zeit der DDR hinweg hat eine bildungs- oder gar eliteorientierte Elternschaft ihre Kinder hierher bzw. genauer: auf die hier angesiedelte EOS geschickt. Diese Elternschaft versucht nach der Wende aktiv, ihre Erwartungen unter den neuen Rahmenbedingungen in die Entwicklung des gymnasialen Selbstverständnisses einzubringen. Herr Thalstett hat einen solchen Elterntyp zuvor nie erlebt. Die hier eingeforderte Leistungs- oder gar Eliteorientierung wird aber auch von großen Teilen der Lehrerschaft sowie von der Schulleitung getragen und prägt somit indirekt die Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung und die Leistungsanforderungen. Herr Thalstett kritisiert dies recht vehement. Er fühlt sich an eine ‚Schule des 19. Jahrhunderts‘ versetzt. Die so signalisierten Erwartungen bedeuten für Herrn Thalstett als relativ jungen Lehrer recht starke inhaltliche Herausforderungen, zumal er sich berufsbegleitend weiterqualifiziert und daher in Kursen der gymnasialen Oberstufe den Schülern manchmal nur knapp voraus ist. In dieser Belastungssituation bleibt wenig Energie, sich auf unterrichtsmethodische Veränderungen einzulassen. Allerdings entspricht ein lehrerzentrierter Unterricht durchaus auch seinen inneren Bildern von „gutem“ Unterricht und seinen persönlichen Bedürfnissen nach sozialer Anerkennung.

Herr Thalstett trifft am Gymnasium auf eine Schülerschaft, die sich – zumindest in den oberen Klassen – bereits auf die schulischen Leistungsanforderungen und bezüglich der Schülerstrategien auf eine frontalunterrichtliche Normalform eingestellt hat. Die einsozialisierten Schülerstrategien, die sich insbesondere auf eine zeitökonomische Bewältigung der schulischen Leistungsanforderungen in den Klassenarbeiten und Abschlussprüfungen orientieren, erschweren Veränderungen, sie entwickeln deutlich Barrierenpotential bezüglich unterrichtlicher Innovationen.

## 4. Schwierigkeiten

Eine Schwierigkeit in der praktischen Projektarbeit ergab sich dadurch, dass beide vorgestellten qualitativen Analyseverfahren anspruchsvoll und aufwendig sind und die angestrebte Triangulation eigentlich erst einsetzen konnte, nachdem die jeweilige Auswertungsmethode zu ihrem Eigenrecht gelangt war, nachdem also methodenimmanent sauber gearbeitet wurde und Ergebnisse vorlagen, die nicht der Gefahr einer vorschnellen Reduktion von Komplexität und einer einseitigen Interpretation unterlagen. Wegen der hierfür erforderlichen Arbeitsteilung bildeten wir – wie bereits erwähnt – in der Projektgruppe zwei Teams, die jeweils aus Mitarbeitern mit ost- und westdeutschem Hintergrund bestanden. Die beiden Teams mussten sich – bezogen auf den jeweiligen methodischen Ansatz – erst einen gewissen Expertenstatus erarbeiten. Durch diese Teambildung sollte vermieden werden, dass eine der gewählten Methoden und eine der durch die Herkunft nahegelegten Perspektiven unter der Hand von Beginn an dominant wurde. Bezüglich der Analyse biographischer Interviews konnte auf vorgängige Erfahrungen zurückgegriffen werden, bezüglich der linguistisch fundierten Argumentationsanalyse mussten einschlägige Verfahren erst praktikabel adaptiert werden.

Gemeinsame Diskussionen zu Teilergebnissen mit der Perspektive der Vorbereitung und zunehmenden Realisierung der Triangulation krankten zeitweise daran, dass es schwer fiel, methodenimmanent zu bleiben und nicht aus der anderen methodischen Perspektive heraus Interpretationen hinzuzusteuern. Hier entstanden zeitweise Frustrationen innerhalb der Projektarbeit vor allem dadurch, dass die Fertigstellung erster Ergebnisse eher durch die Biographiegruppe erfolgte und deren Ansatz daher zumindest zeitweise aus der Sicht der anderen Projektmitarbeiter eine ungewollte Vorrangstellung erhielt. Die gemeinsamen Diskussionen wurden dadurch erschwert, dass Ost- und Westperspektiven und -interpretationen häufig erst einander angenähert werden mussten. Das war für beide Seiten ein schwieriger, aber für das Projekt ein äußerst wichtiger Lernprozess.

Für die Realisierung der zuvor geschilderten Triangulationsschritte wählten wir Gruppendiskussionsverfahren. Wir gerieten damit in die Gefahr, den zeitlichen Umfang der methodenimmanenten Arbeiten zu unterschätzen und hinsichtlich der Fertigstellung der Fallbeispiele inklusive der zur Triangulation erforderlichen ebenfalls zeitaufwendigen Diskussionsprozesse in vollem Umfang nicht während der geförderten Laufzeit eines DFG-Forschungsprojektes abschließen zu können. Zum Glück ergaben sich aus dem Projekt heraus Interessen an einer Qualifikationsarbeit (Promotion), so dass die Auswertung hierdurch sowie in Kooperation mit Mitarbeitern, die nicht projektgebunden angestellt waren, weiter verfolgt werden konnte. Durch verständliche persönliche Interessen (Stellenwechsel), die nicht der zeitlichen Rhythmisierung des Projektes unterlagen, entstanden zusätzlich Probleme, da die für die angestrebte Triangulation erforderliche methodische Expertise vor dem inhaltlichen Abschluss des Projektes teilweise durch Ortswechsel entfiel und einige Ergebnisse erst wieder neu aufgearbeitet werden mussten.

Bezüglich der Methodenkombination ergab sich für uns eine anfangs unterschätzte Möglichkeit, die erst im Verlauf des Projektes in ihrer Bedeutung erkannt, aber letztlich im Rahmen des Projektes nicht vollständig ausgeschöpft werden konnte. Vom Projektdesign her fungierten die Videoaufzeichnungen als Interpretationsmaterial für die Videokonfrontation. Sie sind natürlich selbst interpretationsfähige Materialien eigener Dignität, die durch Beobachtungs- und Sprachanalysen ausgewertet werden können. Eine solche Erweiterung des Projektdesigns hätte jedoch die Einarbeitung in weitere methodische Verfahren und die anschließende Triangulation erfordert. Hier mussten wir aus Zeit- und Personalgründen eine Eingrenzung vornehmen.

## 5. Schlußbemerkung

Das vorgestellte Fallbeispiel zeigt exemplarisch und knapp Vorgehensweise, Ergebnisse und Schwierigkeiten bezüglich der in unserem Projekt eingesetzten Methoden. Durch die Nutzung unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren wird eine Perspektiventriangulation möglich, die zu einer fallbezogenen Differenziertheit und Verstehenstiefe führt, die bei der Beschränkung auf lediglich einen methodischen Zugriff nicht erreichbar wäre.

## Anmerkungen

- 1 Der folgende Beitrag basiert auf unseren Erfahrungen aus dem DFG-geförderten Projekt „Lehrerbewusstsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer“. Das Projekt wurde am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität in Halle durchgeführt (Leitung: Prof. Dr. H. Wenzel).
- 2 Vgl. zur genaueren Darstellung des Projektansatzes Wenzel 1995.
- 3 In das Sample wurden 13 Lehrerinnen und 5 Lehrer unterschiedlicher Herkunftsschulen vor der Wende (POS, EOS) und verschiedener heutiger Zuordnung (6 Sekundarschule, 6 Gymnasium, 6 Gesamtschule) und aus unterschiedlichen Fächergruppen (mathematisch-naturwissenschaftliche, sprachlich-geisteswissenschaftlich) einbezogen.
- 4 Wir benutzten den folgenden Erzählimpuls: „Ich bitte Sie jetzt, Ihre Lebensgeschichte so ausführlich wie möglich zu erzählen. Erzählen Sie alles, was Ihnen gerade einfällt. Insbesondere, wie es dazu kam, dass Sie Lehrer geworden sind. Erzählen Sie über Ihre Ausbildung und die Lehrertätigkeit vor der Wende, während der Wende und bis heute. Ich genieße das jetzt alles, sage erstmal 'ne ganze Weile nichts und höre einfach nur zu.“
- 5 Vgl. zur Methodologie Schütze 1981, 1983, 1984, 1996.
- 6 Aufgrund des begrenzten Raumes arbeiten wir nur am Anfang und an zentralen Stellen mit Belegzitaten, wissend, dass dadurch die Nachvollziehbarkeit der Interpretation beschränkt ist. Die transparente Darstellung von Ergebnissen komplex angelegter Projekte erweist sich als generelles Problem.
- 7 Es wurde für die Transkription eine für die Schriftsprache typische Form gewählt. Pausen werden durch Punkte in Klammern (...) angegeben, wobei jeder Punkt für eine

- Sekunde steht. Betonte Wörter werden durchgängig mit großen Buchstaben geschrieben. Nonverbale Aspekte sind in verbalisierter Form in Klammern festgehalten.
- 8 Für die Auswertung der Aussagen der LehrerInnen ermöglicht die Videoaufzeichnung zudem, die natürliche Unterrichtssituation („Dialogfeld 1“) mit zu erfassen und später gegebenenfalls zu berücksichtigen.
  - 9 Der vollständige Eingangsstimulus lautete: „Ja, Herr Thalstett, ich bitte Sie anhand der gesehenen Unterrichtsausschnitte, die jetzt hier ablaufen, die sie dann stoppen werden, zu kommentieren, was Ihnen in der entsprechenden Unterrichtssituation durch den Kopf gegangen ist, Ihr Verhalten zu erklären und auch zu begründen.“
  - 10 In Begründungen, in denen nach dem ‚Warum‘ gefragt wird, ist dabei der Grund oder das Motiv des Handelns für die Handlung, in Erklärungen, in denen nach dem ‚Wozu‘ gefragt wird, die Absicht des Handelnden oder das Interesse (der Zweck oder das Ziel), das der Handelnde mit der Handlung verfolgt, thematisch (Völzing 1979, S. 15).
  - 11 Toulmin stellt die allgemeine Struktur einer Argumentation mit Hilfe von sechs relationalen logisch-semantisch definierten Kategorien dar. Der Emittent begründet seine Behauptung bzw. These (claim; Konklusion), die das Textthema repräsentiert, durch Argumente (data). Dass die angeführten Daten (Tatsachen) überhaupt Argumente für die These sein können, dass also der Schritt von den Daten (D) zur Konklusion (K) vollzogen werden kann, wird durch eine Schlussregel (warrant) gerechtfertigt. Diese Schlussregel ist eine allgemeine hypothetische Aussage, die die Form hat „Wenn D dann K“ – oder expliziter: „Wenn die Daten x, y, z gegeben sind, dann kann man annehmen, dass K“. Die Zulässigkeit der Schlussregel erweist der Emittent dann durch eine Stützung (backing). Es handelt sich dabei um Aussagen, die die besonderen inhaltlichen Standards des betreffenden Argumentationsbereiches (Handlungsbereiches) ausdrücken (Verweis auf Gesetze, Normen, Regeln des Verhaltens, Geltens u.ä.). Den Wahrscheinlichkeitsgrad (Geltungsgrad) der These kann man mit einem sogenannten Modaloperator (qualifier) angeben (z.B. wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht usw.) und die die Umstände, die Gültigkeit der Schlussregel einschränkenden Ausnahmbedingungen (rebuttal) (Toulmin 1975, S. 104).

## Literatur

- Breuer, F.: Das Selbstkonfrontations-Interview als Forschungsmethode. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 159-180
- Döbert, H.: Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwalder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim/München 1997, S. 77-102
- Fuhrmann, E.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens unter veränderten schulischen Rahmenbedingungen. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Band 2/2). Weinheim 1996, S. 137-159
- Groeben, N./Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977
- Händle, Chr./Nitsch, W./Uhlig, Chr. (Hrsg.): Lehrerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen im Transformationsprozess. Anhörungen in den neuen Bundesländern. Weinheim 1998
- Krause, G./Wenzel, H.: Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), H. 4, S. 565-581

- Radtke, F.-O.: Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen 1996
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67-156
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983), H. 3, S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Günter, R. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1987
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 183-275
- Tillmann, K.-J.: Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Pädagogik 46 (1994), S. 40-44
- Toulmin, S. E.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975
- Völzing, P.-L.: Begründen, Erklären, Argumentieren: Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg 1979
- Wenzel, H.: Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzung für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In: Helsper, W. u.a.: Diskurse zu Schule und Bildung (= Werkstatthefte des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, H. 4). Halle 1995, S. 88-121
- Wenzel, H.: Zur Spezifik der Schulentwicklung in Ostdeutschland. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Band 2/2). Weinheim 1996, S. 20-28
- Wenzel, H.: Neue Konzepte zur pädagogischen Schulentwicklung und die Qualifizierung der Akteure. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim 1998, S. 241-260
- Zymek, B.: Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 6, S. 941-965
- Zymek, B.: Der Stellenwert des deutschen Einigungsprozesses in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band. 1: Theoretische und internationale Perspektive (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Band 2/1). Weinheim 1996, S. 29-47

# Rezensionen

Georg Breidenstein

## Einführungen in die Ethnographie

### Sammelrezension zu:

*Martyn Hammersley/Paul Atkinson: Ethnography. Principles in Practice, London/New York: Routledge 2001. 336 S. Preis: £ 18.99.*

*Robert M. Emerson/Rachel I. Fretz/Linda L. Shaw: Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago/London: University of Chicago Press 1995. 254 S. Preis: \$ 13.00.*

*Paul Atkinson/Amanda Coffey/Sara Delamont/John Lofland/Lyn Lofland (Eds.): Handbook of Ethnography. London: Sage 2001. 640 S. Preis £ 75.00.*

Die Sammelrezension läuft auf eine dreifache Lektüreempfehlung für diejenigen hinaus, die sich mit methodischen und methodologischen Fragen ethnographischer Forschung beschäftigen wollen. Es handelt sich um drei Titel, von denen ich meine,

dass sie sich wechselseitig sinnvoll ergänzen und die zusammengenommen einen fundierten Einstieg in die Forschungsstrategie der Ethnographie ermöglichen. Dass es sich um englischsprachige Literatur handelt, ist unvermeidlich, denn Vergleichbares gibt es deutschsprachig leider nicht.

Ich werde bei den beiden monographischen Einführungen jeweils einige Akzentuierungen des ethnographischen Forschungsprozesses referieren, um zum einen (hoffentlich) zur weiteren Rezeption der Bände anzuregen und zum anderen die Konturen einer „reflexiven“ Ethnographie anzudeuten, wie sie sich im angloamerikanischen Diskurs inzwischen herauskristallisieren, während sie im deutschen Sprachraum noch wenig entwickelt scheinen.<sup>1</sup> Das „Handbook of Ethnography“ kann hier demgegenüber nur überblicksartig charakterisiert und im Übrigen zur eigenen entdeckenden Lektüre empfohlen werden.

Die internationale Debatte um Ethnographie ist entscheidend geprägt durch die epistemologische Kritik ethnographischer Repräsentation, wie sie v.a. der Band „Writing Culture“ von Clifford und Marcus (1986) (vermutlich der meistzitierte Titel im „Handbook of Ethnography“) ausgelöst hat.<sup>2</sup> Es geht hier zum einen um eine selbstkritische Auseinandersetzung der Ethnologie mit ihrer Verwurzelung in kolonialen und postkolonialen Strukturen und um die (fragwürdige) Autorität, die

Ethnographen gegenüber den Beforschten beanspruchen. Zum anderen hat der „linguistic turn“, der die Sozialwissenschaften insgesamt betrifft und der die textuelle Verfasstheit und den rhetorischen Charakter allen (wissenschaftlichen) Wissens herausgearbeitet hat, die Ethnographie in besonderem Maße erfasst, insofern ihre Datenbasis von jeher aus (selbstgeschriebenen) Notizen und Berichten besteht. Während sich jedoch die epistemologische Kritik zu großen Teilen in der dekonstruktivistischen Lektüre ethnographischer Texte erging, handelt es sich bei den beiden im folgenden vorzustellenden Büchern um Versuche, die methodologische Reflexion auf den konkreten Forschungsprozess zu wenden.

Bei dem ersten Buch, das hier vorzustellen ist, „Ethnography. Principles in Practice“ der beiden Briten Martyn Hammersley und Paul Atkinson, handelt es sich um die zweite vollständig überarbeitete Fassung einer schon in der ersten Auflage (1983 erschienen) sehr erfolgreichen Einführung in die Ethnographie. Der Untertitel „Principles in Practice“ charakterisiert treffend die Zielrichtung des Bandes: prinzipielle methodologische Überlegungen an konkrete forschungspraktische Problemstellungen zu knüpfen, Ethnographie nicht im Sinne eines Sets an Methoden zu vermitteln, sondern nur im Kontext permanenter methodologischer Reflexion. Um es vorweg zu sagen: Diese (seltene) Verbindung von Methodologie und methodischen Erörterungen gelingt weitgehend, was vermutlich der großen forschungspraktischen Erfahrung der beiden Autoren und ihrem immensen Überblick über die ethnographische Literatur zugleich zu verdanken ist.

Hammersley und Atkinson vertreten das Projekt einer „reflexiven“ Ethnographie, dessen wissenschaftstheoretische Begründung sie im ersten Kapitel skizzieren. Aus der in weiten Teilen nicht mehr hintergehbaren politischen wie epistemologischen Kritik sowohl des „Positivismus“ wie des „Naturalismus“ folge die Verwiesenheit der Sozialforscher auf die permanente

Reflexion des eigenen Tuns und auf die Einsicht, immer schon Teil der beforschten sozialen Praxis zu sein. Die schlichte Erkenntnis „there is no way in which we can escape the social world in order to study it“ (S. 17) begründet einen enormen Reflexionsbedarf für die ethnographische Forschungspraxis, der im Verlauf der weiteren Kapitel entfaltet wird.

Der Gang des Buches folgt den Etappen des ethnographischen Forschungsprozesses: Behandelt werden Probleme des Forschungsdesigns, des Feldzugangs, der Beziehungen im Feld, dann der Datenerhebung und -analyse im engeren Sinn, um schließlich Fragen ethnographischen Schreibens und der Forschungsethik zu reflektieren.

Ein zentrales Kapitel ist das Vierte über „Field relations“: Anhand der detaillierten und differenzierten Behandlung von Problemen der Gestaltung und Handhabung von persönlichen Beziehungen im Prozess der Feldforschung werden zentrale Fragen der ethnographischen Forschungsstrategie schlechthin erörtert. Das vierte Kapitel verknüpft sich mit den einleitenden Bemerkungen über eine reflexive Ethnographie, in der die Bedeutung der Person der Ethnographin nicht zu minimieren, sondern zu reflektieren ist.

Hammersley und Atkinson sprechen das Erfordernis der bewussten Gestaltung der eigenen Person unter dem Stichwort „impression management“ an. Dies umfasst Überlegungen zur Kleidung und persönlichen Ausstattung bis hin zur Gestaltung von Gesprächssituationen, die im Wesentlichen dem Ziel der Etablierung von Vertrauen und „Normalität“ in den Beziehungen zu den Beforschten dienen. Dabei stößt man natürlich auf deutliche Grenzen der Anpassung an das Feld, die v.a. in der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, aber auch im Alter, sozialen Herkunftsmilieu oder in ethnischer Zugehörigkeit begründet liegen können.

Welche „Rolle“ der Ethnograph für sich selbst im Feld anstreben soll, ist in der Methodenliteratur häufig und kontrovers diskutiert worden. Selbstverständlich gibt

es auch hier keine allgemeingültigen Empfehlungen, aber doch einige, wie ich meine, nützliche Bestimmungen: erstrebenswert sei die Position des „acceptabel incompetent“ (S. 99) im Feld. Die Position des (lernenden) Novizen ist allerdings nicht in jedem Feld möglich und oft nur am Anfang des Forschungsprozesses plausibel. Unterschiedliche Rollen im Feld sind mit unterschiedlichen Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis verknüpft. Die komplette (möglicherweise verdeckte) Teilnahme und die außenstehende (möglicherweise verdeckte) Beobachtung vermeiden zwar Reaktionen der Beforschten auf die Forschungssituation, aber sie teilen interessanterweise den Nachteil, nicht nachfragen und sich etwas erklären lassen zu können. Hammersley und Atkinson diskutieren eindrucksvoll die praktischen Probleme und Belastungen, die aus jener sozialen Randposition resultieren können, die sich für viele Ethnologen im Feld anbietet. „Managing Marginality“ in der Feldforschung meint aber nicht nur, mit der sozialen Erfahrung der Randständigkeit zurecht zu kommen, sondern v.a. die Anstrengung, diese Position aufrecht zu erhalten und immer wieder herzustellen. Es geht oft darum, eine zu große und vorschnelle Vertrautheit zu vermeiden, die die intellektuelle Distanz und Analyse erschwert: „The ethnographer needs to be intellectually poised between familiarity and strangeness“ (S. 112).

Die Erwägungen und mit zahlreichen Beispielen gespickten Ausdifferenzierungen zu den Bedingungen und Optionen der Gestaltung von „Field relations“ laufen letztlich auf das Plädoyer hinaus, die eigene Rolle im Feld und die Beziehungen zu den Beforschten strategisch zu handhaben und das Ziel der Datenerhebung nicht aus dem Auge zu verlieren: „one should never surrender oneself entirely to the setting or to the moment. In principle one should be constantly alert, with more than half an eye on the research possibilities that can be seen or engineered from any and every social situation“ (S. 116).

Im 7. Kapitel „Recording and organizing data“ und dem damit eng zusammenhän-

genden 8. Kapitel „The process of analysis“ positionieren sich die Autoren gegenüber aktuellen Debatten um die Möglichkeiten und Grenzen technischer Aufzeichnungsverfahren und computergestützter Auswertung. Hammersley und Atkinson nehmen einen eher klassischen Standpunkt ein und argumentieren, dass die Sensibilität des Ethnologen für den sozialen Kontext von (Sprach-)Handlungen durch kein Aufnahmegerät zu ersetzen sei. Den Prozess der Analyse betreffend insistieren die Autoren auf jener unmittelbar mit der Datenerhebung verschränkten Praxis der permanenten Reflexion und Interpretation, die das Herzstück einer reflexiven Ethnographie ausmache. Dieser „interne Dialog“ der Ethnologin wird in analytischen Notizen und Memos herauspräpariert und lässt sich durch noch so ausgefeilte Computerprogramme nicht ersetzen: „There is no mechanistic substitute for those complex processes of reading and interpretation“ (S. 203).

In den Kern der Debatten um ethnographische Repräsentation, Rhetorik und Autorität führt das 9. Kapitel „Writing ethnography“. Hammersley und Atkinson stellen sich ohne zu zögern auf den Boden jenes durch den „linguistic turn“ in den Sozialwissenschaften etablierten Verständnisses von Texten „as the products of readers' and writers' work“ (S. 240). Dieses Verständnis bedeute nicht, dass das Verhältnis zwischen dem ethnographischen Text und der sozialen Realität beliebig geworden wäre. Es hat allerdings zur Folge, dass Ergebnisse ethnographischer Forschung nicht (mehr) einfach „niedergeschrieben“ werden können, sondern auch und gerade die Praxis des Schreibens der Reflexion auf ihre Bedingungen und Grenzen bedarf: „A thorough awareness of the possibilities of writing is now an indispensable part of the ethnographer's methodological understanding“ (S. 255). Um ein Bewusstsein für die Möglichkeiten von Sprache zu entwickeln, empfehlen Hammersley und Atkinson z.B. ausgedehnte und v.a. breite Lektüre, die sich nicht nur auf die einschlägige Fachliteratur erstreckt, sondern auch sog. „fiktionale“ Texte einschließt.

Festhalten lässt sich, dass der Band von Hammersley und Atkinson in hervorragender Weise einen Einstieg in die Beschäftigung mit methodologischen und methodischen Problemen des ethnographischen Forschungsprozesses ermöglicht. Zugleich gewähren die zahlreichen aus den unterschiedlichen ethnographischen Studien zitierten Ausschnitte einen Einblick in die weit verzweigte Forschungslandschaft der (soziologischen) Ethnographie. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Vielzahl und Beliebigkeit der Ausschnitte, was die Untersuchungsgegenstände betrifft, auf die Dauer etwas ermüdend wirken.

Falls nach der Lektüre von Hammersley und Atkinson noch ein Wunsch offen geblieben sein sollte, dann möglicherweise der nach Präzisierung und Detaillierung einiger Überlegungen hinsichtlich der konkreten Praxis der Feldforschung. (Der Breite der Darstellung von Hammersley und Atkinson sind durchaus einige Oberflächlichkeiten geschuldet.) Dieses Bedürfnis lässt sich stillen, indem man das Buch von Robert Emerson, Rachel Fretz und Linda Shaw zur Hand nimmt.

Emerson, Fretz und Shaw verbinden einen im besten Sinne pragmatischen und an konkreten Problemen orientierten Zugriff auf den ethnographischen Forschungsprozess mit einem Ansatz, der den Reflexivitätsanforderungen, die durch die „Writing Culture“ Debatte gesetzt sind, gerecht wird. Das amerikanische Autorenteam bemerkt zurecht, dass sich bis dato Analysen ethnographischen Schreibens nahezu ausschließlich auf fertige Produkte, auf die Rhetorik veröffentlichter Ethnographien beziehen und die davor liegende Praxis des Schreibens nicht im Blick haben.

Emerson, Fretz und Shaw identifizieren im Anfertigen ethnographischer Beobachtungsprotokolle ein bis dahin vernachlässigtes Methodenproblem. Dabei sind „Fieldnotes“ weniger „Feldnotizen“ im Sinne der im Feld notierten Stichworte (diese werden später als „jottings“ thematisiert), sondern die dann am Schreibtisch ausgearbeiteten Beschreibungen, die Protokolle. Diese stellen im ethnographischen Forschungspro-

zess sicherlich eine zentrale Textsorte dar, sie bilden in den meisten ethnographischen Projekten die wichtigste „Datenbasis“, doch die genauen Umstände und Verfahren ihrer Produktion werden selten thematisiert. Zu sehr scheinen die „Fieldnotes“ dem persönlichen Stil und der Intuition des Ethnographen überlassen, als dass man sie methodisieren könnte. Emerson, Fretz und Shaw setzen sich zum Ziel, die Feldnotes zu demystifizieren und genau den Prozess der Überführung von Beobachtung und Erfahrung in Texte in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Dabei wollen sie zeigen, wie das Schreiben der Fieldnotes unausweichlich mit methodologischen und theoretischen Fragen verknüpft ist.

Es geht in dem Buch, insofern ist der Titel etwas irreführend, nicht nur um das Abfassen der „Fieldnotes“, sondern um nahezu den gesamten Forschungsprozess, der Schritt für Schritt anhand der Reflexion grundlegender Prozeduren ethnographischen Schreibens nachgezeichnet wird. Die Betrachtung lässt allerdings die Entwicklung der Fragestellung, Konzipierung des Forschungsdesigns und Probleme des Feldzugangs aus und steigt ein mit dem Verhältnis von Teilnahme, Beobachtung und „jotting notes“ im Feld. Dann geht es in zwei zentralen Kapiteln des Buches um das Abfassen der Fieldnotes am heimischen Schreibtisch. Der ethnographische Forschungsprozess als Schreibprozess wird schließlich weiterverfolgt, durch den Prozess der Analyse und Theoretisierung hindurch zum letztendlichen Abfassen der ethnographischen Monographie. Dabei sind die interessantesten Passagen in dem Buch von Emerson, Fretz und Shaw diejenigen, die spezifische, die Praxis des Schreibens und die Bedeutung des Schreibens für die Forschungspraxis betreffende Fragen behandeln.

Dies beginnt beim eiligen Notieren von Stichworten im Feld (Kap. 2): Einerseits sind immer wieder Entscheidungen zwischen Beobachten (hinschauen) und Aufschreiben (in den Notizblock schauen) zu treffen, andererseits gibt es so etwas wie

einen sozialen „Takt“ des Notizen Machens, der es vermeidet, Dinge offen zu notieren, die die Teilnehmer als geheim oder etwa peinlich ansehen. Neben Hinweisen, die die Detaillierung und Konkretion der Notizen betreffen, ist v.a. die grundsätzliche Bestimmung einer auf das Schreiben gerichteten Beobachtung zentral: „an ethnographer experiences events as potential subjects for writing. Like any other writer, an ethnographer learns to recognize potential writing scenes and to see and hear in terms of written descriptions“ (S. 35).

Komplexere schriftstellerische Entscheidungen sind dann am heimischen Schreibtisch beim Abfassen der ausführlicheren Fieldnotes zu treffen (Kap. 3): Erzählperspektive, Auslassungen, Personencharakterisierung u.v.m. Doch bei aller Bewusstheit über die Gestaltung und Gestaltbarkeit der Feldprotokolle empfehlen Emerson, Fretz und Shaw spontanes und flüssiges Schreiben, das sich nicht unbedingt um Konsistenz und Stringenz bemüht. Es gehe darum, einen „writing mode“ zu entwickeln, der nicht durch zu viel Reflexion behindert wird. Ein davon zu unterscheidender „reading mode“ kommt erst nachgängig zum Zuge: Dann sei die selbstkritische Analyse schriftstellerischer Entscheidungen und der Formen der Konstruktion textueller Realitäten nicht nur möglich, sondern auch angebracht (S. 65).

Das 4. Kapitel „Creating Scenes on the Page“ behandelt ausführlich Strategien deskriptiven Schreibens. Die Hinweise, welche Detaillierung, Bildlichkeit, Dialogizität und Personencharakterisierung in den Protokollen betreffen, sind für sich genommen wenig überraschend, in der Zusammenschau jedoch durchaus nützlich.

Als Richtschnur des Schreibens, die v.a. vor normativen Impulsen schützen soll, formulieren Emerson, Fretz und Shaw: „to keep in mind that the ethnographer’s task is to write a description that leads to an empathetic understanding of the social world of others“ (S. 72). Hier kommt ein gewisses (kulturanthropologisches) Pathos zum Ausdruck, das in dem Buch gelegentlich aufscheint, aber letztlich nicht sehr

dominant wird. Aus ethnomethodologischer Perspektive etwa würde man von vornherein eine größere (und prinzipielle) Differenz zur Teilnehmerperspektive annehmen.

Für ein Verständnis von Ethnographie, das auf Theoriebildung gerichtet ist, ist dann die Integration und Handhabung analytischen Schreibens auch schon innerhalb der Fieldnotes entscheidend. Die Autoren unterscheiden zwischen „asides“, kurzen eingeschobenen Gedanken, die sich auf spezifische Szenen beziehen, „commentaries“, ausgearbeiteteren Reflexionen, in denen die Aufmerksamkeit kurzfristig das Geschehen im Feld verlässt und sich sozusagen an ein außenstehendes Publikum wendet, und schließlich „in-process-memos“, bei denen es sich um Produkte ausgedehnteren analytischeren Schreibens handelt, die ein gewisses „time-out“ vom Protokollieren erfordern und z.B. methodologische Fragen erörtern. In welcher Form auch immer – analytisches Schreiben ist nach Auffassung der Autoren notwendiger Bestandteil der Fieldnotes: „In-process analytical writing ... increases the possibility of making the kinds of observations needed to develop and support a specific analysis“ (S. 105).

Der Prozess der Analyse, der schon das Schreiben der Fieldnotes begleitet, wird dann intensiviert im Kodieren der Protokolle, im Entwickeln unterschiedlicher Memos und in der Suche nach den zentralen Themen der Ethnographie. In den der Datenanalyse gewidmeten Kapiteln distanzieren sich die Autoren an verschiedenen Stellen vom Modell der „Grounded Theory“, das (immer noch) weite Teile des methodologischen Denkens über Ethnographie dominiert, insofern sich die dort vorausgesetzte Trennung zwischen „Daten“ und „Analyse“ gar nicht trennscharf durchhalten lasse: „analysis pervades all phases of the research enterprise“ (S. 144).

Die weitere Darstellung betrifft das Schreiben der ethnographischen Studie, die Entscheidung für bestimmte Themen, die Handhabung der Fieldnotes im ethnographischen Text und die Balance zwischen empirischer Fülle und analytischer

Abstraktion. – Das alles ist hier nicht mehr im Detail nachzuzeichnen. Doch es sollte deutlich geworden sein, wie praxisnah und auf den konkreten Forschungsprozess bezogen der Einführungsband des amerikanischen Autorenteam ausfällt. Die Entscheidung, die Darstellung entlang konkreter „writing choices“ im ethnographischen Forschungsprozess zu entwickeln, erweist sich als sehr plausibel. Zwar werden einige Methodenfragen wie etwa der Feldzugang, Beobachterrollen im Feld oder auch Strategien der Theoriebildung nur am Rande angesprochen, dennoch handelt es sich um die konkreteste und zugleich reflektierteste Einführung in die Ethnographie, die meiner Einschätzung nach auf dem Markt ist.

Zusätzliche Anschaulichkeit gewinnt die Darstellung durch eine Fülle an Beispielen – Notizen, Protokolle und Memos aus den verschiedensten ethnographischen Forschungen. Eine Fülle allerdings, die stellenweise auch anstrengend ist. Zu disparat sind die empirischen Felder, aus denen die Beispiele stammen, als dass man sich in jedes vertiefen möchte. Doch davon unabhängig überzeugt der Ansatz von Emerson, Fretz und Shaw insgesamt, indem er die zugleich offene und sorgfältige analytische Einstellung von der Untersuchung fremder Kulturen auf die Rekonstruktion der eigenen Forschungspraxis überträgt: „In training the reflexive lens on ourselves, we understand our own enterprise in much the same terms that we understand those we study“ (S. 216). Hier ist ein Weg angedeutet, auf dem die oft abstrakte methodologische Debatte um Reflexivität in konkrete Methodenreflexion überführt werden kann.

Neben den beiden bis hierhin besprochenen Büchern gilt der dritte Griff derjenigen, die in ethnographische Forschung einsteigen will, dem soeben erschienenen „Handbook of Ethnography“. Das Handbuch, für dessen Herausgabe sich mit Paul Atkinson, Amanda Coffey und Sarah Delamont drei bekannte britische Ethnologinnen und Ethnologen mit John und Lyn Lofland aus den USA zusammengefunden haben, ermöglicht einen einmaligen

Überblick über Geschichte, intellektuelle Wurzeln, Forschungsgebiete und aktuelle Entwicklungen in der Ethnographie. Schon ein erstes Blättern und eine kurssische Lektüre in dem voluminösen Band machen klar: bei der Ethnographie handelt es sich um weitaus mehr (und zugleich weniger) als eine „Methode“. Es geht um einen forschenden Zugang zu sozialer Realität, der in der internationalen Diskussion (anders als in Deutschland) fast gleichzusetzen ist mit „qualitativer Forschung“ schlechthin.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber des Handbuchs vertreten in ihrer Einleitung ein relativ breites Verständnis von Ethnographie, das viele Spielarten einschließt. Sie widersprechen auch explizit einem historischen Entwicklungsmodell, wie es etwa von Denzin und Lincoln vertreten wird, das die Diversifizierung ethnographischer Forschung als postmoderne Errungenschaft feiert. Ein solches Modell überschätze die Orthodoxie traditioneller, „realistischer“ Ethnographie und verkenne die Vielfalt, die die ethnographische Tradition auszeichne und die z.B. enge Beziehungen zu Literatur und Ästhetik schon in der frühen „Chicago School“ einschließe.

Bei aller Heterogenität der Herkunft und Kontexte jedoch bleibe definierendes Merkmal ethnographischer Forschung, so bestimmt das Herausgabeteam, die Felderfahrung und teilnehmende Beobachtung vor Ort: „we believe that ethnographic research remains firmly rooted in the first-hand exploration of research settings. It is this sense of social exploration and protracted investigation that gives ethnography its abiding and continuing character“ (S. 5).

Das Handbuch tritt mit dem doppelten Anspruch der Interdisziplinarität und der Internationalität auf. Die Einlösung dieser Ansprüche scheint nur teilweise gelungen: Interdisziplinarität – insofern neben der Soziologie, der alle fünf Herausgeberinnen und Herausgeber und die überwiegende Zahl der Beiträger entstammen, auch die Ethnologie bzw. Kulturanthropologie, die Herkunftsdisziplin der Ethnographie, mit relevanten Autoren und Debatten vertre-

ten ist (soweit ich es beurteilen kann). Internationalität – nur insoweit als die Liste der Autorinnen und Autoren neben jeweils ca. 20 Namen aus den USA und aus Großbritannien auch jeweils zwei aus Australien und den Niederlanden und eine Autorinnengruppe aus Finnland umfasst. Dass weder die deutsche noch die französische Ethnographie vertreten sind, verweist auf die Sprachbarriere in der Rezeption, die übrigens auch nahezu alle Einzelartikel kennzeichnet.

Das Handbuch ist in drei große Abteilungen gegliedert: Der erste Teil befasst sich mit den unterschiedlichen disziplinären und intellektuellen Kontexten, in denen ethnographische Forschung betrieben wurde und wird, der zweite gibt einen Überblick über Forschungsgebiete und -gegenstände ethnographischer Studien und der dritte Teil ist der Reflexion ethnographischer Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven gewidmet.

Die erste Abteilung enthält elf Beiträge. Diese reichen von der „Chicago School“ und dem Symbolischen Interaktionismus über die amerikanische Kulturanthropologie, die britische Sozialanthropologie, Ethnomethodologie, Phänomenologie, Semiotik bis hin zur Grounded Theory. Diese Kapitel sind größtenteils sehr informativ und schlüssig – die verschiedenen theoretischen Kontexte, in denen die Ethnographie sich entwickelt hat bzw. zu deren Entwicklung sie beigetragen hat, lassen sich relativ gut kanonisieren. Einen ersten Stachel der Irritation stellt jedoch schon im ersten Teil ein Beitrag über „Orientalism“ dar. Julie Marcus referiert die Thesen aus dem gleichnamigen Buch von Said und deren Folgen für das Selbstverständnis ethnologischer Forschung<sup>3</sup> – hier geht es also weniger um die Vergewisserung der Tradition als um deren Kritik.

Im zweiten Hauptteil werden zunächst mit dem Gesundheitssystem, dem Erziehungswesen, Devianz und der Arbeitswelt vier klassische Gebiete ethnographischer Forschung dargestellt, um dann mit empirischer Wissenschaftsforschung und Kindheitsforschung zwei neuere Forschungsfel-

der der Ethnographie zu skizzieren. Dabei gehen die einzelnen Artikel sehr unterschiedlich an die schwierige Aufgabe heran, jeweils in ein ganzes Forschungsfeld einzuführen. Der Beitrag von Gordon, Holland und Lahelma etwa über „Ethnographic Research in Educational Settings“ ist enzyklopädisch angelegt und verarbeitet mehr als 150 ethnographische Studien aus dem Bereich des Erziehungssystems und sortiert diese z.T. etwas vage nach ihrer theoretischen Provenienz. Während die entsprechende Bibliographie ausgesprochen verdienstvoll ist, wünschte man sich doch etwas stärkere inhaltliche Akzentuierungen in der Darstellung. Einen anderen Weg wählt Allison James, die sich in ihrem Artikel zur „Ethnography in the Study of Children and Childhood“ auf die Ausführung einer zentralen These konzentriert: Die Ausbildung und Entwicklung einer neuen Soziologie der Kindheit, die sich von dem Paradigma der Sozialisation löst und die Eigenständigkeit und Gegenwärtigkeit von Kinderwelten in den Mittelpunkt stellt, sei v.a. den spezifischen Potenzialen der Ethnographie als Methode zu verdanken: „... it is the use of ethnography as a research methodology which has enabled children to be recognized as people who can be studied in their own right within the social sciences“ (S. 246).

Vier weitere Artikel des zweiten Teils behandeln jene Bereiche kulturwissenschaftlicher Forschung, von denen das Herausgeberteam annimmt, dass sie für die Weiterentwicklung von Ethnographie besonders relevant sind: „Material Culture“, „Cultural Studies“, sprachliche Kommunikation und Visualität. Diese Einteilung ist sicher nicht ganz überschneidungsfrei und die einzelnen Themen werden wiederum sehr unterschiedlich angegangen. Der lesenswerte Artikel von Jost van Loon etwa über Ethnographie als „Critical Turn in Cultural Studies“ entfaltet eine präzise methodologische Argumentation, die von Stuart Hall ihren Ausgang nimmt und in eine Auseinandersetzung mit post-strukturalistischen Positionen führt. Insofern diese Überlegungen nicht

auf einen bestimmten Gegenstandsbereich ethnographischer Forschung bezogen sind, hätten sie allerdings eher in den ersten Teil des Handbuches gehört. Der Beitrag von Elisabeth Keating hingegen zur „ethnography of Communication“ bezieht sich relativ eng auf eine spezifische Forschungslinie, die auf Hymes und Gumperz zurückgeführt wird und sich der Analyse situierter sprachlicher Aktivitäten widmet.

Der dritte Hauptteil des Handbuches schließlich versammelt Auseinandersetzungen und Reflexionen über die ethnographische Forschungspraxis. Zunächst greift ein Artikel von Christopher Wellin und Gary A. Fine einen selten thematisierten Aspekt ethnographischer Professionalität auf: „Career Sozialisation, Settings and Problems“. So sei es z.B. auffällig, dass die Ethnographie als sehr arbeits- aber wenig kostenintensive Forschungsstrategie oft im Rahmen von Dissertationen stattfindet und seltener im weiteren Verlauf akademischer Karrieren beibehalten werde! In den anderen Beiträgen geht es dann um ethische Fragen im Kontext ethnographischer Forschung und um methodische Probleme im engeren Sinn: „Fieldnotes“, „Ethnographic Interviewing“, „Narrative Analysis“, „The Call of Life Stories in Ethnographic Research“ bis hin zu „Computer Applications in Qualitative Research“.

In einer letzten Gruppe von Beiträgen werden dann jene methodologischen Debatten um ethnographische Repräsentation und Reflexivität explizit aufgegriffen, die schon vorher in einer ganzen Reihe von Artikeln eine Rolle spielen. Über das ganze Handbuch hinweg wird deutlich, was die Herausgeber schon in der Einleitung konstatiert hatten: „The dual crisis of representation and legitimation form the new taken-for-granted“ (S. 3). Aber die methodologische Diskussion hat sich ausdifferenziert seit „Writing Culture“ (1986) von Clifford/Marcus, wie sich an den letzten Artikeln ablesen lässt: „Autobiography, Intimacy and Ethnography“, „Feminist Ethnography“, „Ethnography after Postmodernism“, „Ethnodrama: Performed Research – Limitations and Potential“.

*Eine* aktuelle Linie scheint darin zu liegen, die Aporien der Repräsentation des Fremden in Richtung einer Reflexion auf die eigene (Forscher-)Person und ihre Präsentation aufzulösen. Die Ethnographie wird hier tendenziell zur „Autoethnographie“ (Reed-Danahay). Diese Option wird jedoch z.B. von Patti Lather in dem sehr inspirierenden Artikel zu „Postmodernism, Post-structuralism and Post(Critical) Ethnography“, der das Handbuch abschließt, als Romantisierung des sprechenden Subjektes kritisiert: „From the perspective of the turn to epistemological indeterminism, authenticity and voice are reinscriptions of some unproblematic real“ (S. 483). Doch wie wäre umzugehen mit der Erschütterung der Möglichkeit der Begründung von Wissen? Noch einmal Patti Lather: „By working the limits of intelligibility and foregrounding the inadequacy of thought to its object, a stuttering knowledge is constructed that elicits an experience of the object through its very failures of representation“ (S. 484). So weit muss man (vielleicht) nicht gehen und derartige Erwägungen sind relativ weit von alltäglicher Forschungspraxis entfernt, doch insgesamt wird man konstatieren können, dass sich das Feld der Ethnographie durch einen Grad an Reflexivität auszeichnet, der in der Lage sein könnte, neue Dimensionen der Sozialforschung zu eröffnen. Das „Handbook of ethnography“ jedenfalls erscheint vor diesem Hintergrund als eine gelungene Verknüpfung zwischen Verwaltung und Bilanzierung der Tradition einerseits und lebendiger Auseinandersetzung um methodologische Innovation andererseits.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. allerdings Stefan Hirschauer/Klaus Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. 1997.
- 2 James Clifford/George E. Marcus (Eds.): Writing Culture. The Poetics

and Politics of Ethnography. Berkeley 1986. Diese Debatte ist ausgezeichnet dokumentiert in Eberhard Berg/Martin Fuchs (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. 1993.

- 3 Said, Edward W.: Orientalism, London 1978.

## Jeanette Böhme

*Rezension: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000. 768 S., ISBN 3-499-55628-6. Preis: € 19,90*

Uwe Flick und Ernst von Kardorff sind in der systematisierenden Methoden- und Methodologiediskussion keine unbekannteren Autoren. Die Grundlage dafür stellt das 1991 erschienene „Handbuch Qualitative Sozialforschung“, das beide mit Stephan Wolff, Lutz von Rosenstiel und Heiner Keupp herausgaben und mit Letzterem erneut 1995 auflegten. Flick veröffentlichte 1995 im Rowohlt Taschenbuch Verlag ein Buch über „Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft“ und der Band „Triangulation. Methodologie und Anwendung“ ist im Verlag Leske + Budrich angekündigt. Für die hier zu diskutierende 2000er Handbuchausgabe haben Flick und von Kardorff als Mitherausgeberin Ines Steinke gewinnen können, die 1999 eine Monographie zu der aktuellen Diskussion um „Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung“ veröffentlichte. Und so lässt sich bereits mit Blick auf die Herausgeber der ausformulierte Anspruch des Handbuches ‚ablesen‘: einerseits „Bestandsaufnahme und Ortsbestimmung der sich differenzierenden qualitativen Forschung“ zu sein und andererseits die „neueren Trends im Bereich der Theorie und Methodenentwicklung“ aufzuzeigen (S. 27).

Die Rezension der 768seitigen Publikation kann nur auszugsweise inhaltlich konkret, zumindest aber verweisend auf die insgesamt 55 Beiträge eingehen. Anderes drängt sich auf, nicht nur weil es den Herausgebern gelungen ist, Autoren für den Band zu gewinnen, die als ausgewiesene Experten für die versammelten Forschungsansätze und -probleme gelten. Das Handbuch ist in sieben Kapitel untergliedert: Nach einer Einleitung folgt im zweiten Teil die Vorstellung paradigmatischer Forschungsstile am Beispiel ausgewiesener Forscher, drittens werden grundlagentheoretische Bezüge und Problemfokussierungen von Forschungsansätzen vorgestellt, im vierten Kapitel werden die methodologischen Diskursarenen eröffnet, im fünften wird auf qualitative Methoden sowie Forschungspraxis und im sechsten auf kontextspezifische Probleme, wie Ethik, Verwendung, Lehre und zukünftige Herausforderungen qualitativer Forschung eingegangen.

Erfrischend wirkt die *Eröffnung des Handbuches*, in der nicht – mit gekränktem Blick auf den ‚großen quantitativen Bruder‘ – die Geschichte des qualitativen Emanzipationskampfes erzählt wird. Anstelle wird die Frage aufgeworfen: Was ist qualitative Forschung? Die erste Antwort lautet: eine „normal science“ (S. 13). Und so zeigt diese rhetorische Selbstverständigung zum Auftakt des Bandes, dass man auf dem besten Wege dahin ist. Schließlich lockt die nächste Teilüberschrift zum Weiterlesen: „Einladung zur qualitativen Forschung“ (S. 14). Dies ist nun interessant, vorausgesetzt man fragt sich: Wer lädt wen in welcher Situation ein? So spricht man in der Regel Einladungen aus, wenn sich antizipierte Begegnungen nicht naturwüchsig ergeben. Entweder weil der Eingeladene potentiell unwillig oder skeptisch dieser gegenüber steht und daher umworben werden muss. Oder weil es sich bei dem, der einlädt, um einen streng selektierenden Türöffner handelt. So oder so, mit dem Kauf dieses Buches hat man die Einladung in die „normal science“ in der Hand. In dieser findet sich schließlich auch die zwei-

te Antwort auf die Frage, was diese ‚normal science‘ kennzeichnet: „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (S. 14). Dass der formulierte Anspruch die Ausdifferenzierung der qualitativen Forschungslandschaft unterbietet, dürfte schließlich auch dem eingeladenen Einsteiger an der Stelle evident werden, wo diese über drei Hauptlinien systematisiert wird (vgl. S. 18): ‚Anspruchsgemäß‘ fokussiert die Linie in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus sowie der Phänomenologie, auf die „eher subjektiven Bedeutungen und individuellen Sinnzuschreibungen“ und ethnomethodologische sowie konstruktivistische Ansätze zeigen sich auch noch in diesem Sinne an „Routinen des Alltags und der Herstellung sozialer Wirklichkeit“ interessiert. Schwer lassen sich dagegen die strukturalistischen und psychoanalytischen Ansätze zu der formulierten Kennzeichnung qualitativer Forschung in Beziehung setzen, die nicht nur „von der Annahme von latenten sozialen Konfigurationen sowie von unbewussten psychischen Strukturen und Mechanismen“ ausgehen, sondern darauf ihr Forschungsinteresse zentrieren. So überzeugend die vorgestellten Hauptlinien auch sind, lässt sich hier eine unterschwellige entwertende Marginalisierung strukturalistischer und psychoanalytischer Orientierungen in einem verengten Bild qualitativer Forschung ausmachen. Dies setzt sich fort. So werden in der Einleitung den Hauptlinien Verweise auf weiterführende Beiträge im Theoriekapitel zugeordnet: Zur ersten Hauptlinie die Beiträge von Roland Hitzler und Thomas S. Eberle zur phänomenologischen Lebensweltanalyse sowie von Norman K. Denzin zum Symbolischen Interaktionismus und zur zweiten die Beiträge von Jörg R. Bergmann zur Ethnomethodologie sowie von Uwe Flick zum Konstruktivismus. Die strukturalistische und psychoanalytische Linie wird „last and least“ weniger bedacht. So wird der strukturalistischen Forschungslinie kein weiterführender Verweis auf Beiträge im Band angefügt, obwohl ein

solcher auf die „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik“ von Hans-Georg Soeffner angebracht gewesen wäre. Schließlich werden hier die theoretischen Grundlagen zur hermeneutischen Wissenssoziologie vorgestellt, auf die sich Jo Reichertz im Methodenteil bezieht. Dort wiederum wird deutlich gemacht, dass sich die Forschungsperspektive einer hermeneutischen Wissenssoziologie auch aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Objektiven Hermeneutik generiert hat. Die Nachvollziehbarkeit dieses Diskurses setzt jedoch eine Darstellung des genetischen Strukturalismus voraus, die den ‚Einsteigern‘ in qualitative Forschung im Theorieteil der nächsten Ausgabe des Handbuchs nicht vorenthalten bleiben sollte. Mit Blick auf die psychoanalytische Forschungslinie finden sich zwei Hinweise, die jedoch nicht in das grundständige dritte Theoriekapitel führen. Vielmehr wird eher verstreut sowohl auf den Beitrag von Maya Nadig und Johannes Reichmayr zum Forschungsstil der Ethnopschoanalytiker Paul Parin, Fritz Morgenthaler und Goldy Parin-Matthèy als auch auf den Methodenbeitrag von Hans-Dieter König zur Tiefenhermeneutik verwiesen. Gerade im Letzteren findet der Leser zwar zentrale theoretische Grundlagen etwa zum psychoanalytischen Verständnis von Alfred Lorenzer pointiert dargestellt, die dann mit der methodischen Anwendung am Fall gekonnt verknüpft werden, jedoch wäre eine Entzerrung in zwei Beiträge gewinnbringender. Zudem hätte die Ergänzung eines Theoriebeitrages zur Psychoanalyse als Interaktions- und Sozialisierungstheorie nicht nur die Stringenz in der Systematik gesteigert.

Im *zweiten Teil* wird dann das ‚Kochrezept‘ „Wie qualitative Forschung gemacht wird“ angekündigt und dabei der Bezug auf „paradigmatische Forschungsstile“ (S. 30) eröffnet. In den folgenden sieben Beiträgen stehen dann zentrale Vertreter verschiedener Forschungsansätze im Zentrum: Anselm Strauss (Bruno Hildenbrand), Erving Goffman (Herbert Willem), Harold Garfinkel und Harvey Sacks (Jörg R. Bergmann), Paul Willis (Rolf Lind-

ner), Paul Parin, Fritz Morgenthaler und Goldy Parin-Matth y (Maya Nadig und Johannes Reichmayr), Clifford Geertz (Stephan Wolff) und Norman K. Denzin (Yvonna S. Lincoln). Das Dilemma der Autoren dieser Beiträge wird beim Lesen deutlich: Einerseits steht der Versuch, den Forscherhabitus der Genannten herauszustellen, der andererseits mit einem konkreten Forschungsansatz verquickt ist. Diese Forschungsperspektiven und -haltungen darzustellen, stehen jedoch in Gefahr der Redundanz gegenüber anschließenden Beiträgen im Theorie-, Methodologie- oder Methodenteil. Dennoch kann ein übergreifendes Fazit dieses Abschnittes sein: Forschungsansätze ermöglichen und verhindern die Umsetzung konkreter Forschungsstile, die auf habituellen Dispositionen aufrufen. Aber noch eine zweite ‚Lesart‘ lässt sich zu diesem Teil halten: Ausgang dafür ist die Herausgebersicht, dass es sich bei den genannten Auserwählten um „Riesen“ handelt, „auf deren Schultern wir stehen“ (S. 30). Doch wer ist dieses „wir“? Wenn dabei nicht nur die Herausgeber, sondern auch deren Kollegenschaft gemeint ist, dann gehört der eingeladene Einsteiger hier nicht dazu. Wissenschaftlicher Nachwuchs wird so symbolisch vor die ‚Riesen mit paradigmatischen Forschungsstilen‘ gestellt. Beim näheren Hinschauen zeichnet sich hier der Entwurf einer Generationsbeziehung dieser ‚normal science‘ ab: Da sind auf der einen Seite die Vor-Bilder, die kollegial gewürdigt werden – und gern hätte man noch „Howard S. Becker, Marie Jahoda, Dorothy K. Smith, Ulrich Oevermann oder William F. Wytte und einige andere, die alle zu dieser Galerie hinzugeh ren“ aufgenommen, diese Riesen „mögen verzeihen, dass sie sich hier nicht wieder finden“ (S. 31). Auf der anderen Seite sind die eingeladenen Besucher dieser Ausstellung, die unter der Hand als Nachahmer dieser paradigmatischen Forschungsstile konzipiert werden. Gleichwohl bleibt dieser zweite Teil des Bandes ein Konzeptionsvorschlag für die noch ausstehende Geschichtsschreibung qualitativer Sozialforschung. Diese kann

weder allein auf die Darstellung der Entwicklung scheinbar ‚entpersonalisierter‘ Diskurse beschränkt bleiben, noch der Gefahr erliegen, im Lichte eines Summariums von Hagiographien herausragender Forscher zu erscheinen. Vielmehr empfiehlt sich eine Berücksichtigung neuerer Ansätze in der Disziplingeschichtsschreibung, in denen die Konzentration auf die Biographik von Denkkollektiven im Zentrum steht und der Einfluss wissenschaftsexterner Faktoren auf Erkenntnisgenerierung betont wird. Beinahe wäre er also geblieben, der Beigeschmack, dass auf die Frage ‚Wie qualitative Forschung gemacht wird‘, die Antwort gegeben wird:  ber die Orientierung an den Schulen der ‚Riesen‘ – wäre da nicht am Ende der Ahnenreihe Norman K. Denzins „Leben in Bewegung“, das von Yvonna S. Lincoln porträtiert wird. Mit dieser Zeichnung eines ‚Riesen‘ der Dekonstruktion solcher Ahnengalerien der qualitativen Forschung wird das paradoxe Moment dieses Abschnittes laut.

Auch wenn es die Überschrift des *dritten Teils* suggeriert, wird dort nicht eine „Theorie qualitativer Forschung“ vorgestellt. Vielmehr findet der Leser hier einerseits die bereits genannten Beiträge zu grundlegenden Bezugstheorien qualitativer Sozialforschung, andererseits gegenstandsspezifische Forschungsprogramme und Theorieentwicklungen. Bei der Systematik dieses Teils wurde demnach implizit auf differente sozialwissenschaftliche Konzeptionierungen des Theoriebegriffs zurückgegriffen, die übrigens in einem Methodologiebeitrag im vierten Kapitel des Bandes von Werner Meinefeld expliziert werden. Vor dem Hintergrund dieser überzeugenden Herausarbeitung des Stellenwertes von Wissensformen aus allgemeintheoretischen und gegenstandsbezogenen Konzepten sowie Alltagstheorien für die einzelnen Phasen des gesamten Forschungsprozesses, wäre eine Unterteilung des Kapitels sinnvoll gewesen. In dem Teil der gegenstandsbezogenen Konzepte findet nun der Leser profunde Beiträge zur Qualitativen Biographieforschung (Winfried Marotzki), zur Qualitativen Generations-

forschung (Heinz Bude), zur Lebensweltanalyse in der Ethnographie (Anne Honer), zu Cultural Studies (Rainer Winter), zur Geschlechterforschung (Regine Gildemeister), zur Organisationsanalyse (Lutz von Rosenstiel) und zur Qualitativen Evaluationsforschung (Ernst von Kardorff). Jede Systematik wirft jedoch auch ‚blinde Flecken‘, hier etwa auf den Bereich der Medienforschung, der Bildungsforschung, der Professionalitätsforschung, die aktuellen Diskussionen zur Kindheitsforschung und ihrem Verhältnis zur Jugendforschung etc.

Zu Beginn des *vierten Teils* zur Methodologie qualitativer Forschung gibt Uwe Flick einen systematischen Überblick zur Konzipierung eines Forschungsdesigns und einige Hinweise zur Antragstellung für die Bewilligung von Sachbeihilfe. Darüber hinaus findet der Interessierte in diesem Kapitel gut strukturierte und weiterführende Beiträge, etwa von Werner Meinefeld zu Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung und von Jo Reichertz zur Abduktion, Deduktion und Induktion. In den daran anschließenden Beiträgen zu Fallauswahl, Sampling, Fallkonstruktion wird der damit verbundene Abgrenzungsdiskurs zwischen qualitativen und quantitativer Forschungslogiken hinsichtlich seiner Kontraproduktivität kritisiert (Hans Merckens) und in eine Diskussion um Transversalitätsphänomene überführt (Udo Kelle/Christian Erzberger). In dem Beitrag von Uwe Flick zur Triangulation qualitativer Methoden werden unter Rückgriff auf bereits etablierte Systematisierungsversuche entsprechende Varianten vorgestellt. Dabei findet sich auch ein Verweis auf die implizite Triangulation in ethnographischen Ansätzen (S. 314), deren weiterführende Diskussion gerade hinsichtlich der Gefahren, aber auch Potentialitäten einer Nivellierung methodologischer Probleme von Interesse gewesen wäre. Ines Steinke setzt sich im letzten Beitrag des Methodologieteils mit dem Widerspruch auseinander, für die stark fallbezogene und explorative Konzipierung und Umsetzung eines Forschungsdesigns, „ei-

nen universellen, allgemein verbindlichen Kriterienkatalog zu formulieren“ (S. 323), auf dessen Grundlage die Qualität qualitativer Forschung gesichert werden kann. Diese noch recht junge Diskursarena findet hier profunde Anregungen für eine weiterführende Bearbeitung damit verbundener methodologischer und forschungspraktischer Probleme.

In dem anschließenden *fünften Teil* findet der Leser auf etwa 250 Seiten 22 Beiträge unter der Überschrift „Qualitative Methoden und Forschungspraxis“. Implizit ist dieser Teil folgendermaßen systematisiert: Nach dem äußerst lesenswerten Beitrag von Stephan Wolff zu Problemen und Ambivalenzen in den Phasen des Feldzugangs, werden etablierte Erhebungsverfahren vorgestellt. Neben einer Erläuterung verschiedener Interviewformen, verweist Christel Hopf auf ambivalente Einschätzungen der erkenntnisgenerierenden Potentiale gescheiterter Forschungspraxis. Leicht verständlich und lesenswert, daher auch in der Lehre gut einsetzbar, dürfte der Beitrag von Harry Hermanns sein, wo das „Interviewen als Tätigkeit“ in der Figur des „Stegreif-Dramas“ theoretisiert wird (S. 361). Neben Dilemmata der Interviewsituation werden forschungspraktische Herausforderungen des Gefühlsmanagements, des Recorder-Unwohlseins, der Schaffung eines Gesprächsklimas und der Öffnung einer Bühne herausgestellt und die Doppelrolle des Interviewers diskutiert. Schließlich werden Verführungsspuren, wie Schonverhalten, Angst sowohl vor Peinlichkeit, Intimverletzung oder Persönlichkeitskrisen als auch vor Schweigen ebenso thematisiert, wie das Selbsterleben des Interviewers als Ausbeuter, das sich lediglich im „Gefühl der glücklichen Koinzidenz“ (S. 366) auflöst. Die abschließenden ‚Regieanweisungen‘ sind schließlich eine gute Möglichkeit, das eigene Vorgehen beim Interviewen zu entscheiden. Stringent in Absetzung zu Interviewverfahren, die hinsichtlich ihrer individuellen Isolierung kritisiert werden, stellt Ralf Bohnsack einen Beitrag zur Gruppendiskussion. Betont wird auch hier, wie in den

ausgewiesenen Monographien dieser ‚Schule‘, dass es bei diesem Verfahren nicht um die Erhebung von Gruppenmeinungen, vielmehr um kollektive Orientierungsmuster im interpretativen Aushandeln von Bedeutungen geht. Schließlich folgt ein typischer Christian Lüders-Beitrag zum Beobachten im Feld und zur Ethnographie, insofern neben einer profunden Darstellung des Diskussionsstandes auch kritisch anstehende Herausforderungen thematisiert werden, hier besonders die Auswertungsproblematik ethnographischer Materialien, die gewissermaßen im Schatten der ‚immer wieder propagierte(n) multiperspektivische(n) Zugangsweise‘ (S. 399) steht. Dies bildet eine Überleitung zu den folgenden Beiträgen, die methodische Zugänge zu medienspezifischen Datensätzen wie der Fotografie (Douglas Harper), den Film (Norman K. Denzin) und elektronischen Prozessdaten als multimodale Hybride (Jörg R. Bergmann/Christoph Meier) in das Zentrum stellen. Web-Seiten, so Jörg R. Bergmann und Christoph Meier im letztgenannten Beitrag, müssen ‚als eigenständige kommunikative ‚Gattung‘ verstanden werden, für die die Amalgamierung verschiedenster Darstellungselemente konstitutiv ist‘ (S. 432). Daraus ergeben sich Probleme sowohl bei der Dokumentation als auch Auswertung, deren Lösung in einer ‚ethnosemantischen Vorgehensweise‘ entworfen wird. Es zeigt sich, dass in diesem Bereich der qualitativen Sozialforschung noch grundlegend offene Fragen bestehen. Ein Bruch in der Systematik dieses Abschnittes ist der folgende, informative Beitrag von Sabine Kowal und Daniel C. O’Connell zur Transkription von Gesprächen. Gewissermaßen wird darüber implizit eine Zäsur zwischen Beiträgen vorgenommen, die sich eher auf die Erhebung und die Herausforderungen von Datenmaterial konzentrieren und Beiträgen, die Auswertungsmethoden in das Zentrum stellen. So folgen nun profunde Darstellungen zur Analyse von Leitfadeninterviews von Christiane Schmidt, zur Analyse narrativ-biographischer Interviews von Gabriele Rosenthal und Wolfram Fischer-

Rosenthal, zur Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring und zum theoretischen Codieren von Andreas Böhm. Schließlich findet sich auch ein Beitrag von Udo Kelle zur computergestützten Analyse qualitativer Daten – äußerst lesenswert auch für Skeptiker. Denn hier wird nicht euphorisch angepriesen, vielmehr werden kritisch mögliche Einsatzbereiche diskutiert: Techniken zur Organisation und Verwaltung von Daten, Codierung und formale Relationierung von Textpassagen und schließlich deren graphische Darstellung in Netzwerken. Kelle weist schließlich auf bestehende Bedenken hin, etwa hinsichtlich der methodologisch unreflektierten Grundlagen dieser Verfahren und die Gefahr, dass der Fall durch die Konzentration auf Codierkategorien aus dem Blick gerät. Vor dem Hintergrund einer beobachteten Angleichung des Funktionsumfangs verschiedener Softwarepakete, etabliert Udo Kelle schließlich als Auswahlkriterium, wie die ‚Modelle der Datenverwaltung und Datenpräsentation zum eigenen Denkstil passen‘ (S. 487). Link-Verweise auf einen Demo- und Informationspool zur Orientierung werden mitgeliefert. Im Weiteren wird die Vorstellungsrunde etablierter Auswertungsverfahren fortgesetzt: Stephan Wolff liefert einen interessanten Beitrag zur Dokumenten- und Aktenanalyse, Jo Reichertz geht komprimiert auf die Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie ein, gehaltvoll ist auch der Beitrag zur Konversationsanalyse von Jörg R. Bergmann. Mit Hubert Knoblauch und Thomas Luckmann wird schließlich auf die Gattungsanalyse eingegangen, Ian Parker schreibt zur diskursanalytischen Methode, Hans-Dieter König – wie schon erwähnt – zur Tiefenhermeneutik. Kurzum, der Leser findet im Methodenteil ein Fundus an weiterführenden und interessanten, allemal substantiellen Abhandlungen über ein differenziertes Spektrum an Auswertungsverfahren. Deutlich wird jedoch dem Handbuchleser auch, welche starken Überlappungen es zwischen den dargestellten methodenspezifischen Forschungspraxen gibt. Und so

bleibt zu überlegen, inwiefern angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung qualitativer Forschung eine kontrastierende Diskussion von Forschungsansätzen und -perspektiven die Orientierung durch das dichter werdende Methodengefilde erleichtern könnte. In diesem Teil setzen die leistungswerten Abhandlungen sowohl von Heinz Bude zur Kunst des Interpretierens als auch von Eduard Matt zur Darstellungsproblematik qualitativer Forschung einen interessanten Schlussakkord.

Im *sechsten Teil* des Bandes wird auf kontextspezifische Fragen zur qualitativen Forschung eingegangen. Nach dem Beitrag zur Forschungsethik von Christel Hopf findet der Leser Anregungen zur Lehre qualitativer Forschung von Uwe Flick und Martin Bauer. Schließlich geht Ernst von Kardorff der klassischen Frage nach der Verwendung qualitativer Forschungsergebnisse nach, bis der Leser auf den verheißungsvoll überschriebenen Beitrag von Hubert Knoblauch stößt, in dem es um die „Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung“ geht. Hier wird konstatiert, was m.E. in den Auftakt des Handbuchs gehörte: es wird die Etablierung „einer – international bislang kaum wahrgenommenen – Entwicklung eigenständiger hermeneutischer Methoden“ behauptet, die jedoch „auf Kosten dessen, was andernorts als Kern der qualitativen Sozialforschung angesehen wird“ (S. 625) geht. Mit diesem scheelen Blick auf die Ethnographie im angelsächsischen Raum wird ein Plädoyer zur Förderung ethnographischer Orientierungen formuliert, um an internationale Forschung anschließen zu können. Diese keineswegs neue Argumentation bleibt jedoch fragwürdig. Denn gerade die duale Tradition deutschsprachiger Forschung – hermeneutische Textauslegung und soziologisch-theoretische Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsbegriff – eröffnet eine starke Potentialität, von der das Handbuch ein beeindruckendes Zeugnis ablegt. Diese gilt es im Weiteren hinsichtlich neuer Herausforderungen für qualitative Sozialforschung zu entfalten, die Knoblauch unter anderem im Kleide der Medienforschung daher kommen sieht. Ge-

rade in Erschließungsversuchen der konstatierten medialen Fortbewegung vom Schrift-Logischem könnte es sich dann auch bemerkbar machen, dass die qualitative Forschung mit der Postmoderne-Debatte hierzulande nie eng verbunden war (S. 631). Ergänzend dazu sieht Christian Lüders eine Weiterentwicklung qualitativer Forschung an eine diszipliniertere Einlösung der Gütekriterien gebunden. Betont wird dabei die Nachvollziehbarkeit der Ergebniserzeugung, die durch eine „Kultur der Plausibilisierung von Forschungsergebnissen“ (S. 634) zunehmend verdrängt wird, und die Verdeutlichung methodologischer Implikationen von Forschungsprojekten. Erschwerend für die Verwirklichung dieser Qualitätssteigerung sind externe Erwartungen, die an qualitative Forschung herangetragen werden und nach Lüders einen „Etikettenschwindel“ (S. 638) provozieren. Diese kritischen Ausblicke auf qualitative Forschung – eine schöne Gestaltschließung für das Handbuch. Und so wirkt der Beitrag von Alexandre Métraux etwas angehängt, in dem eine profunde Auseinandersetzung mit der Frage von Methoden und Theoriebildung à la Anselm Strauss erfolgt – doch noch eine paradigmatische Fokussierung der Eingeladenen am Ende?

Wer sich darüber hinaus weiter orientieren möchte, findet im Serviceteil, erstellt von Heike Olbrecht, auszugsweise Link- und Literaturhinweise zu Lehr- und Handbüchern, Zeitschriften und Buchreihen, klassischen Studien und Aufsätzen qualitativer Forschung, Internetquellen, Software-Programmen zur computergestützten Bearbeitung qualitativer Daten und Hinweise zu Lehre sowie Fortbildungen. Schließlich kann sich der Weitersuchende auf den knapp 100 Seiten starken Literaturverzeichnis sowie Personen- und Sachregister weiterführende Anregungen einholen. Das Handbuch „Qualitative Forschung“ von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke ist unstrittig ein Standardwerk und empfehlenswert.

## Ralf Schmidt

*Rezension: Peter Loos/Burkhard Schäfer: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 5, hrsg. v. R. Bohnsack; C. Lüders; J. Reichertz). Opladen: Leske + Budrich 2001. 112 S. ISBN 3-8100-2273-X. Preis: € 10,50*

Ausgehend von der immer stärkeren Verbreitung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden und ihrer zunehmenden Ausdifferenzierung, reicht die Lektüre allgemein gehaltener Orientierungstexte für eine fundierte Information über die unterschiedlichen Bereiche qualitativer Sozialforschung nicht mehr aus. Die Autoren des vorliegenden Buchs haben es sich daher zur Aufgabe gemacht, neben grundlagentheoretischen, methodologischen und historischen Hintergründen, vor allem einen praxisorientierten Leitfaden für den Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens, das sich als Erhebungs- und Auswertungsmethode innerhalb der qualitativen Sozialforschung etabliert hat, in konkreten Forschungsvorhaben zu präsentieren. Nach einer terminologischen Klärung unterschiedlicher Formen des Zugangs von Forschenden zu gruppenförmigen, kommunikativen Interaktionen wird die Gruppendiskussion in Abgrenzung zur Gruppenbefragung und zum Gruppengespräch als Gegenstand der weiteren Ausführungen bestimmt.

Im *ersten Kapitel* erfolgt ein historischer Abriss und die Rekonstruktion des Verfahrens. Unter systematischer Perspektive wird die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens dargestellt. Beginnend mit der angelsächsischen Entwicklung der ‚Focus Groups‘ und ‚Group Discussions‘ wird im weiteren Verlauf die deutsche Entwicklung nachgezeichnet. Neben den Beiträgen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung und des ‚interpretativen Paradigmas‘ werden die Ansätze der praxeologischen Wissenssoziologie diskutiert, die die wesentliche Basis für

die weiteren Ausführungen und den von den Autoren präferierten Zugang bilden. Im Kern steht hierbei die metatheoretische Integration von Prozess- und Strukturperspektiven aus den 70er und 80er Jahren, die durch Ralf Bohnsack, ausgehend von der dokumentarischen Methode Karl Mannheims, vorgenommen wurde. ‚Gruppendiskussionen von Realgruppen werden begriffen als ‚repräsentante Prozessstrukturen‘, d.h. als prozesshafte Abläufe von Kommunikationen, in denen sich Muster dokumentieren, die keinesfalls als zufällig oder emergent anzusehen sind‘ (S. 27). Im Mittelpunkt des Interesses stehen gemeinsame biographische und kollektivbiographische Erfahrungen von Gruppen, die sich u.a. in milieu-, generations- und geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten in Form ‚kollektiver Orientierungsmuster‘ ermitteln lassen.

Das *zweite Kapitel* greift den Begriff des Kollektiven, der der weiteren Vorstellung des Verfahrens als Grundlage dient, auf und entwickelt ihn weiter. Im Zentrum steht dabei die Überwindung der Dichotomie von Individuum und Kollektiv. Die Diskussion der beiden Polen zuzuordnenden verschiedenen theoretischen Richtungen – ausgehend vom Symbolischen Interaktionismus Herbert Meads über die soziale Verteilung des Wissens bei Alfred Schütz, dem Kollektivitätskonzept der Objektiven Hermeneutik und der Seinsverbundenheit der Interpretation – führt die Autoren zu wesentlichen Schlussfolgerungen für die Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Diese ist gekennzeichnet durch die doppelte Erfassung des Kollektiven. Einmal auf der Ebene des Forschungsgegenstandes selbst, d.h. die Registrierung des thematischen Gehalts einer Diskussion und vor allem deren Genese über die Rekonstruktion der Diskursorganisation sowie auf der Ebene des Interpretierens selbst, d.h. der Berücksichtigung der ‚Seinsverbundenheit der Interpretation‘ durch das Verfahren der komparativen Analyse.

Nach den theoretischen Vorüberlegungen schließen sich in den *Kapiteln drei bis*

*fünf* praxisorientierte Vorgehensweisen bei der Planung, Anwendung und Auswertung von Gruppendiskussionen an, die sämtlich aus der Forschungspraxis der Autoren stammen und somit einen sehr detaillierten und anschaulichen Charakter besitzen. Ausgehend von der grundsätzlichen Frage nach der Verwendbarkeit des Verfahrens unter verschiedenen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen gefallen vor allem die konkret auf den Forschungs- und Erhebungsprozess bezogenen Hinweise, wie z.B. die Frage des Zugangs zu Realgruppen, die Durchführung der Diskussion und die anschließende Dokumentation (Transkription) des Datenmaterials. Dazu gehört u.a. die Präsentation von Transkriptionsrichtlinien. Das *vierte Kapitel* zur Auswertung der erhobenen Daten nimmt seinen Ausgang von der Diskussion des Begriffs der Diskursanalyse, die als wesentliches Auswertungselement von Gruppendiskussionen in den Theoriekapiteln entwickelt wurde. Die Datenauswertung erfolgt als methodisch kontrollierter Prozess zunehmender Komplexität, beginnend mit der Beschreibung des ‚Thematischen Verlaufs‘ der Diskussion über erste Zwischenschritte der Interpretation in Form der Verfahren der ‚Formulierenden Interpretation‘ und der ‚Reflektierenden Interpretation‘ bis hin zur ‚Rekonstruktion der Diskursorganisation‘. Die ‚Fokussierungsmetapher‘ wird als ein zentrales Element der Analyse eingeführt und kennzeichnet Bereiche der Diskussion, in denen der übergreifende Orientierungsrahmen der Gruppe zum Ausdruck kommt. Die Verfahren der ‚Komparativen Analyse‘ und ‚Typenbildung‘ haben den Zweck, von Einzelfällen zu abstrahieren und den Blick auf die sie konstituierenden existentiellen Hintergründe zu lenken. Ein kleiner Abschnitt zu Fragen der Triangulation des Gruppendiskussionsverfahrens mit anderen Methoden empirischer Sozialforschung bleibt auf einer eher allgemeinen Betrachtungsebene stehen und bildet den Abschluss des Kapitels.

Das *fünfte Kapitel* greift das im vorangegangenen Kapitel theoretisch diskutier-

te Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode am Beispiel von drei Fallanalysen auf und versucht, die Rekonstruktion des forschungspraktischen Vorgehens bei der Auswertung von Gruppendiskussionen exemplarisch aufzuzeigen. Die Beispiele stammen aus der Forschungspraxis der Autoren und greifen unterschiedliche methodologische Topoi sowie eine jeweils andere Form kollektiver Erfahrung auf. Als Interpretationsbasis dienen in allen Fallbeispielen Transkriptionsausschnitte, die den Nachvollzug der einzelnen Interpretationsschritte der Autoren ermöglichen. Die Arbeitsschritte der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation werden am Beispiel einer Gruppendiskussion mit Angehörigen der Bundeswehr unter der Perspektive des Geschlechterverhältnisses dargestellt. Die komparative Analyse wird an einem Vergleich von zwei Gruppen junger Musiker expliziert und widmet sich der Frage, welche Stilfindungsprozesse bei den untersuchten Jugendlichen zu finden sind und welche biographie- und milieuspezifischen Hintergründe für die Ausprägung dieser Stile verantwortlich sind. Das dritte Fallbeispiel greift den interessanten und bedeutsamen Aspekt der Formulierung der Eingangsfrage und der Standortgebundenheit des Interviewers auf. Über die Kontrastierung zweier stark altersmäßig unterschiedener Gruppen werden generationsspezifische Mediennutzungs- und Aneignungskulturen in Ostdeutschland exemplarisch vorgestellt.

Das abschließende *sechste Kapitel* greift die theoretischen Überlegungen der Anfangskapitel noch einmal auf, fasst diese zusammen und plädiert für den Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens zur Analyse von milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen kollektiven Orientierungsmustern. Die Autoren sehen die von ihnen präferierte Form des Gruppendiskussionsverfahrens als positive Ergänzung zu Ansätzen in der Biographieforschung und halten die Analyse „kollektiver Biographien“ unter Vermeidung individualistischer Verkürzungen für sinnvoll

und möglich. Die Grundannahme der kollektiven Konstitution des Sozialen bietet weitere Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens, die über die drei in diesem Buch behandelten kollektiven Orientierungsmuster hinausgehen, von den Autoren jedoch nicht konkret benannt werden.

*Fazit:* Das vorliegende Buch bietet unter theoretischen Gesichtspunkten einen knappen, aber für den Einstieg in die Thematik sehr guten Überblick über theoretische Grundannahmen für den Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens in den dargestellten drei Bereichen kollektiver Orientierungen. Es gibt kleinere Absätze, die Vertiefungen verschiedener Themen darstellen, jedoch nicht für das Verständnis des ganzen Buches notwendig sind. Hervorzuheben sind vor allem die Passagen, die die Anwendung des Verfahrens betreffen. Die reichhaltige Forschungser-

fahrung der Autoren schlägt sich in hilfreichen Hinweisen für die Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung nieder, die besonders Anfängern sehr nützlich zur Vermeidung von Fehlern sein können. Es gelingt den Autoren, den Forschungsprozess in einer sehr lebendigen und anschaulichen Sprache zu beschreiben. Das Kapitel zur Auswertung der erhobener Daten ermöglicht es dem Leser, die Aufbereitung und Strukturierung der Daten und die einzelnen, zunehmend komplexeren Interpretationsschritte nachzuvollziehen. Der kurze Ausblick am Ende des Buches zeigt plausibel weitere Möglichkeiten des Einsatzes in Forschungsgebieten auf, die über die von den Autoren dargestellten Felder hinausgehen und dürfte der Verbreitung des Gruppendiskussionsverfahrens weiter den Weg ebnen.



# Mitteilungen

## Edmund Budrich zum 70. Geburtstag

Edmund Budrich, der engagierte Verleger sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur und auch dieser Zeitschrift, ist im März diesen Jahres siebzig Jahre alt geworden. Er ist seit über zwei Jahrzehnten Initiator, Inhaber und treibende Kraft des Verlages Leske und Budrich.

Dieser Verlag nimmt mit seinen Standardwerken und Handbüchern, Lehrtexten und über 20 Zeitschriften inzwischen nicht nur im Bereich der Politischen Wissenschaft und Politischen Bildung, sondern auch im Bereich der Soziologie und der Erziehungswissenschaft einen Spitzenplatz in der deutschen Verlagslandschaft ein. Daneben wurden vom Verlag auch wichtige empirische Studien, wie etwa die Shell-Jugendstudien oder die TIMMS- sowie die PISA-Studie zum Schulsystem im internationalen Vergleich publiziert, die nicht nur in der scientific community, sondern auch in der bundesweiten Öffentlichkeit eine große Resonanz gefunden haben.

Würdigung verdient aber auch das Bemühen von Edmund Budrich, jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine erste Möglichkeit der Publikation zu eröffnen und dabei für diese Arbeiten auch noch akzeptable Preise zu machen. Besonders verdienstvoll ist jedoch das Engagement von Herrn Budrich, auch Fachzeitschriften wie die unsere zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung seit gut zwei Jahren zu verlegen, die in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte und gekürzter universitärer Bibliotheksmittel keinen ökonomischen Gewinn, sondern Edmund Budrich bestenfalls die Ehre versprechen, einmal als Förderer der qualitativen Sozialforschung in die Geschichte des Verlagswesens bzw. der qualitativen Forschung einzugehen. Die Vertreter des qualitativen Paradigmas der Sozialforschung haben deshalb viele Gründe, Edmund Budrich zum Geburtstag zu gratulieren, für sein Engagement ganz herzlich zu danken und ihm noch ein langes und weiter so erfolgreiches Leben zu wünschen.



# Autorinnen und Autoren

**Böhme, Jeanette**, Dr. phil., Diplom-Pädagogin, Wiss. Assistentin an der Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik; *Forschungsschwerpunkte*: Schulforschung, Medienforschung, Bildungsforschung und Qualitative Methoden; *Kontakt*: Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1/Haus 5, 06110 Halle (Saale), E-mail: boehme@paedagogik.uni-halle.de

**Bohnsack, Ralf**, Dr. phil., Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich: Qualitative Bildungsforschung; *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Methoden, Jugend- und Bildungsforschung, Gesprächs- und Bildanalyse; *Kontakt*: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arnimallee 11, 14195 Berlin, E-mail: bohnsack@zedat.fu-berlin.de

**Breidenstein, Georg**, Dr. phil., Geschäftsführender Assistent des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; *Forschungsschwerpunkte*: Geschlechterforschung, qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung; *Kontakt*: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), Hoher Weg 16, 06099 Halle (Saale), E-mail: breidenstein@zsl.uni-halle.de

**Foljanty-Jost, Gesine**, Dr. phil., Professorin am Seminar für Japanologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; *Forschungsschwerpunkte*: Umweltpolitik und ökologische Netzwerke in Japan, Interkulturalität, Bildungspolitik in Japan im internationalen Vergleich; *Kontakt*: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Japanologie, Brandbergweg 23, 06099 Halle (Saale), E-mail: foljanty-jost@japanologie.uni-halle.de

**Friebertshäuser, Barbara**, Dr. phil., Professorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsbereich: Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirisch-pädagogische Geschlechterforschung; *Forschungsschwerpunkte*:

*te*: ethnographische Feldforschung und Kulturanalyse, Geschlechterforschung, Jugend- und Hochschulsozialisationsforschung, Statuspassagen und Rituale im menschlichen Lebenslauf. *Kontakt*: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (WE I), Robert-Mayer-Str. 1 (FLAT), 60054 Frankfurt am Main, E-mail: BFriebertshaeuser@t-online.de

**Krüger, Heinz-Hermann**, Dr. phil., Professor am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich: Allgemeine Erziehungswissenschaft; *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Schulforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Biographie- und Wissenschaftsforschung; *Kontakt*: Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1/Haus 3, 06110 Halle (Saale), E-mail: krueger@paedagogik.uni-halle.de

**Meister, Gudrun**, Diplom-Pädagogin, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle; *Forschungsschwerpunkte*: Lehrer- und Unterrichtsforschung; *Kontakt*: Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1/Haus 4, 06110 Halle (Saale), E-mail: g.meister@paedagogik.uni-halle.de

**Metzler, Manuel**, Dr. phil., Wiss. Mitarbeiter am Japanologischen Seminar der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; *Forschungsschwerpunkte*: Kriminalität im internationalen Vergleich, Schul- und Berufsbildung in Japan, Personalmanagement und Arbeitsbeziehungen in Japan; *Kontakt*: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Japanologisches Seminar, Akademiestraße 4-8, 69117 Heidelberg, E-mail: Manuel.Metzler@urz.uni-heidelberg.de

**Möller, Kurt**, Dr. phil., Professor am Fachbereich Sozialwesen an der FH Esslingen – Hochschule für Sozialwesen; *Forschungsschwerpunkte*: Gewalt- und Rechtsextremismusforschung, Jugendforschung, Geschlechterforschung; *Kontakt*: FH Esslingen – Hochschule für Sozialwesen, Fachbereich Sozialwesen, Flandernstraße 101, 73732 Esslingen, E-mail: moeller@hfs-esslingen.de

**Nentwig-Gesemann, Iris**, Dr. phil., Diplom-Pädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualitative Bildungsforschung“ am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin; *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Methoden, Kindheitsforschung, Gesprächsanalyse; *Kontakt*: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arnimallee 11, 14195 Berlin, E-mail: nentges@zedat.fu-berlin.de

**Schmidt, Ralf**, M.A., Projektkoordinator des BLK-Modellversuchprogramms „Demokratie lernen und leben“ am Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA); *Forschungsschwerpunkte*: Schul- und Unterrichtsforschung, qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Fragen der schulischen und politischen Parti-

zipation von Jugendlichen; *Kontakt*: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), Hoher Weg 16, 06099 Halle (Saale), E-mail: schmidt@zsl.uni-halle.de

**Schulze-Krüdener, Jörgen**, Dr. phil., Diplom-Pädagoge, Wiss. Mitarbeiter im Fach Pädagogik an der Universität Trier; *Forschungsschwerpunkte*: Geschichte der Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendforschung, Fragen sozialpädagogischer Professionalität; *Kontakt*: Universität Trier, FBI-Pädagogik, Universitätsring 15, 54286 Trier, E-mail: schulzek@uni-trier.de

**Sirota, Régine**, Dr., Professorin am Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie; *Forschungsschwerpunkte*: Ethnographie, Kulturanalyse, Soziologie der Kindheit; *Kontakt*: INRP, 29 Rue d'Ulm, Paris Cedex 05, F-75230, Frankreich, E-mail: sirota@inrp.fr

**Vogelgesang, Waldemar**, Dr. phil., Diplom-Soziologe, Wiss. Angestellter im Fach Soziologie an der Universität Trier; *Forschungsschwerpunkte*: Jugendsoziologie, Soziologie der Medien, Kultur- und Stilforschung, Jugend im Stadt-Land-Vergleich; *Kontakt*: Universität Trier, FB IV - Soziologie, Universitätsring 15, 54286 Trier, E-mail: vogelges@uni-trier.de

**Wenzel, Hartmut**, Dr. phil., Professor am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich: Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik; *Forschungsschwerpunkte*: Schulforschung, Schulentwicklungsforschung, Lehrerforschung; *Kontakt*: Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1/Haus 4, 06110 Halle (Saale), E-mail: wenzel@paedagogik.uni-halle.de