

ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:

Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb
in der schulischen und außerschulischen Bildung

- Nicolle Pfaff / Heinz-Hermann Krüger
Rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb
in der schulischen und außerschulischen Bildung
- Matthias Martens / Barbara Asbrand
Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz –
auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung
- Andreas Bonnet
Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung.
Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse
- Matthias Barth
Rekonstruktionen des Erwerbs überfachlicher Schlüsselkompetenzen am Beispiel
des Erwerbs von Gestaltungskompetenz beim Lernen mit Neuen Medien
- Katharina Rosenberger
„Tausend Nuancen des Wissens“ Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb
in der LehrerInnenausbildung
- Oliver Schnoor / Michaela Pfadenhauer
Kompetenzentwicklung in Jugendszenen. Das Karriere-Konzept als Zugang
zur Rekonstruktion situierter Lernprozesse

Allgemeiner Teil

- Birgit Griesse
Von „A“ wie Ankündigung über „T“ wie Trauma bis „Z“ wie Zugzwänge.
Biographieforschung zwischen erzähltheoretischen und (sozial)psychologischen Analysen –
eine Hinführung
- Nina Degele / Kristina Kesselhut / Christian Schneickert
Sehen und Sprechen. Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen



10. Jg. 2/2009

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

Nicolle Pfaff/ Heinz-Hermann Krüger	Rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung – Einführung in den Themenschwerpunkt	191
Matthias Martens/ Barbara Asbrand	Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung	201
Andreas Bonnet	Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse ..	223
Matthias Barth	Rekonstruktionen des Erwerbs überfachlicher Schlüsselkompetenzen am Beispiel des Erwerbs von Gestaltungskompetenz beim Lernen mit Neuen Medien	241
Katharina Rosenberger	„Tausend Nuancen des Wissens“ Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung	263
Oliver Schnoor/ Michaela Pfadenhauer	Kompetenzentwicklung in Jugendszenen. Das Karriere-Konzept als Zugang zur Rekonstruktion situierter Lernprozesse	293

Freier Teil

Birgit Griese	Von „A“ wie Ankündigung über „T“ wie Trauma bis „Z“ wie Zugzwänge. Biographieforschung zwischen erzähltheoretischen und (sozial)psychologischen Analysen – eine Hinführung	331
Nina Degele/ Kristina Kesselhut/ Christian Schneickert	Sehen und Sprechen. Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen	363

Rezensionen

Lydia Wettstädt/ Dorthe Petersen	Qualitative Zugänge zum Kompetenzerwerb – eine Sammelrezension	381
Wolfram Kulig	Werner Vogd: Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich	389
Anke Wegner	Anne Schippling: Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich	392
Frank Kleemann	Ulrike Freikamp, Matthias Leanza, Janne Mende, Stefan Müller, Peter Ullrich, Heinz-Jürgen Voß (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz Verlag	396
Frühjahrstagung 2011 der Sektion Jugendsoziologie		399
Autoren und Autorinnen		401

Editorial

Nicolle Pfaff/Heinz-Hermann Krüger

Rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung

Einführung in den Themenschwerpunkt

*“A summary of the everyday and scientific uses of the term
“competence” shows that there are neither common theoretical
roots nor common uses in the social and behavioral sciences.”
(Weinert 1999, S. 14)*

Wie Franz E. Weinert in seinem Gutachten für die OECD aus dem Jahr 1999 feststellt, ist die Forschungslage und die Verwendung des Kompetenzbegriffs disziplinübergreifend äußerst uneinheitlich. Dass dies auch für die Erziehungswissenschaft gilt, macht ein Blick in die in den letzten Jahren in Vielzahl erschienenen Versuche deutlich, einen Überblick über die disziplininterne Verwendung des Kompetenzbegriffs zu geben (z.B. Tippelt/Madl/Straka 2003; Edelmann/Tippelt 2004; Klieme 2004; Klieme/Hartig 2007; Erpenbeck/Rosenstiel 2007; Rohlfs/Harring/Palentien 2008).

Dabei spielt die Beschreibung von Kompetenzbereichen, Kompetenzmessungen oder die Analyse von Bedingungen des Kompetenzerwerbs nicht nur in Studien zu Schulleistungen (vgl. z.B. zusammenfassend Hartig 2008), medienpädagogischen Untersuchungen oder Arbeiten aus dem Umfeld der Erwachsenenbildung eine große Rolle, in denen der Kompetenzbegriff seit längerem nicht nur im deutschsprachigen Raum etabliert ist. In den letzten Jahren ist auch in der Lehrerbildung (vgl. z.B. Baumert/Kunter 2008), in der Forschung zur außerschulischen Bildung (vgl. z.B. Grunert 2005) oder in der Biographieforschung (vgl. z.B. Straub 2000) vermehrt vom Kompetenzerwerb die Rede. Inwieweit mit dieser gehäuft Anwendung des Kompetenzbegriffs im Bereich der Bildungsforschung theoretische Anschlussmöglichkeiten zwischen bislang unverbundenen Forschungsfeldern geschaffen werden (vgl. Rohlfs 2008), oder ob damit nicht vielmehr der konzeptuellen Beliebigkeit bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs Vorschub geleistet wird, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Stattdessen geht es in diesem Heft um die Frage der methodologischen Ausrichtung einer am Kompetenzerwerb interessierten erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich in den vergangenen Jahren ebenso pluralisiert hat wie disziplinäre Perspektiven auf entsprechende Phänomene. Die im Schwerpunktteil des vorliegenden Heftes versammelten Beiträge aus vier verschiedenen Feldern erziehungswissenschaftlicher Forschung zum

Kompetenzerwerb machen dabei deutlich, dass mit der methodischen Erweiterung einer aktuell vorwiegend als standardisierte Forschung angelegten erziehungswissenschaftlichen Analyse von Prozessen des Kompetenzerwerbs um rekonstruktive Forschungszugänge ein Perspektivwechsel einhergeht: weg von der retrospektiven Messung der Ergebnisse von Bildungsprozessen hin zur Beobachtung von Praxen und Vollzügen des Kompetenzerwerbs selbst. Um diese These zu untermauern und einen Zusammenhang zwischen den aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Forschungstraditionen stammenden Beiträgen im Schwerpunktteil dieses Heftes herzustellen, wird im Folgenden der Bedeutung qualitativer oder rekonstruktiver Studien in unterschiedlichen Bereichen der Bildungsforschung in einem knappen Überblick nachgegangen. Im Zuge dessen werden auch verschiedene Fassungen des Kompetenzbegriffs in verschiedenen Forschungslinien sowie in der Erziehungswissenschaft insgesamt angerissen.

Die gegenwärtig dominante Perspektive auf das weite Feld erziehungswissenschaftlicher Studien zum Kompetenzerwerb hat sich zweifellos mit der Fokussierung internationaler Schulleistungsstudien auf die Erfassung von zentralen Kompetenzbereichen schulischer Bildung entfaltet (vgl. u.a. Baumert u.a. 2001; Baumert u.a. 2002, Bos u.a. 2008). Dabei wurde der Bedeutungsgehalt der Anwendung pädagogisch-institutionell vermittelter Wissensbestände und Fertigkeiten in konkreten Handlungssettings, oder, wie Klieme und Hartig (2007, S. 12) beschreiben, der Vermittlung „zwischen traditionellen Konzepten der allgemeinen Bildung einerseits, arbeitsplatz- oder berufsbezogenen Qualifikationszielen andererseits“, für den der Kompetenzbegriff im deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs bereits seit den frühen 1970er Jahren steht, aufgegriffen. Hermann Roth (1971) hatte damals in seiner im Zuge der Fortführung und im Licht der gesellschaftlichen Emanzipationsbestrebungen der späten 1960er Jahre teilweise neu entwickelten Pädagogischen Anthropologie Mündigkeit als Ziel institutioneller Erziehungsprozesse bestimmt und diese als eine Trias aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz gefasst. Roth's Kompetenzkonzept kann dabei, wie Klieme und Hartig (2007, S. 19f.) deutlich machen, als Klammer für bis dahin vorliegende sozialwissenschaftliche Fassungen von Kompetenz in den Sprachwissenschaften und der Psychologie fungieren, die bis heute als gegensätzliche Konzepte beschrieben werden. So wird Kompetenz einerseits im Anschluss an Noam Chomski (1968) als Gesamtheit von Wissensbeständen und Fertigkeiten bestimmt, die die Basis für Verhaltensstrategien im konkreten Handlungsvollzug darstellen (Performanz), nicht jedoch mit diesen identisch sind. Andererseits beschreiben funktional-pragmatische Kompetenzkonzepte innerhalb der Psychologie Kompetenz als die Fähigkeit zur Nutzung kognitiver Dispositionen (z.B. Intelligenz) bzw. erworbener Fähigkeiten in konkreten Problemsituationen und angesichts situativer Handlungsanforderungen. Während diese Kompetenzkonzepte bis heute in empirischen Studien anschlussfähig sind, spielen Konstrukte, wie das der kommunikativen (vgl. Habermas 1981) oder kritischen Kompetenz (vgl. z.B. Geißler 1974), in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung gegenwärtig nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Vonken 2005, S. 32).

Der aktuell in der pädagogischen Diagnostik und internationalen Schulleistungsstudien verwendete Kompetenzbegriff geht im Kern auf eine funktional-pragmatische Begriffsfassung zurück, indem verschiedene fach- und sachbezogene Kompetenzen zum Gegenstand der Untersuchungen der Schulleistungsmessungen werden (vgl. z.B. OECD 2009, S. 12ff.)¹: „Nach der Vorstellung der

OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 15). Die jeweilige Fassung des Begriffs Basiskompetenzen wird dabei, wie die Autorengruppe beschreibt, als entwicklungs offen verstanden und wurde in den ersten Folgestudien bereits um einige weitere Kompetenzbereiche erweitert (vgl. auch OECD 2009). Dabei wurden die zunächst fach- oder domänenspezifischen Kompetenzen, verstanden als „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 22), um komplexe Handlungskompetenzen, wie selbstreguliertes Lernen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, ergänzt, „die auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten beruhen“ (ebd.). Hartig (2008) macht im Kontext des DFG-Schwerpunktprogramms ‚Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen‘ deutlich, dass die Fassung von Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ (ebd., S. 17) einer auf die Evaluation der Ergebnisse von Bildungsprozessen ausgerichteten Forschungsperspektive entspringt (vgl. dazu auch OECD 2009, S. 13). Angelegt sind die dem Anspruch an nationaler bzw. internationaler Vergleichbarkeit verpflichteten Studien einem durchgängig standardisierten Paradigma auf der Grundlage von Leistungstests und auf der Basis von *Large-Scale-Assessments*. In der Gegenstandskonstruktion dieser Forschungstradition erscheinen die untersuchten domänenspezifischen und allgemeinen Basiskompetenzen dabei als unabhängig von kulturellen, historischen und konkreten sozialen Kontexten messbare Eigenschaften von Individuen und sind in erster Linie gedacht als Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse.

Qualitative Forschungsansätze zur Modellierung von Kompetenzen bzw. zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung finden sich schon in der sprachwissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Forschung seit den 1970er Jahren, die den Zusammenhang von Kompetenz (im Sinne einer kognitiven Disposition) und Performanz (als ihrer handlungspraktischen Realisierung) in der theoretisch-begrifflichen Fassung Chomsky's (1968) in den Blick nahmen (vgl. zusammenfassend Eckensberger/Plath 2006; Klieme/Hartig 2007). Aktuell geschieht die Entwicklung von Kompetenzmodellen dagegen in erster Linie auf der Basis von theoriegeleiteten Testkonstruktionen und ihrer Überprüfung in standardisierten Settings. Dabei ist verschiedentlich gefragt worden, ob dieses Verfahren gerade in fachlichen Domänen außerhalb der Kernfächer und im Bereich von überfachlichen Kompetenzen ausreichend ist (z.B. Köller 2008; Frederking 2008), da hierfür angestrebte Kompetenzen zunächst empirisch zu erfassen bzw. domänenspezifische Lerntheorien zu entwickeln wären.

In ihrem Beitrag in diesem Heft stellen *Matthias Martens* und *Barbara Asbrand* auf der Basis von Resultaten aus zwei rekonstruktiven Studien (vgl. Asbrand 2009; Martens 2009) Überlegungen zur Bedeutung rekonstruktiver Verfahren für die Ausarbeitung tragfähiger Kompetenzmodelle und die theoretische Fassung von Prozessen des Kompetenzerwerbs an. Sie zeigen dabei, wie eine praxeologische Fassung des Begriffs der Handlungskompetenz dazu beitragen kann, soziale Prozesse des Kompetenzerwerbs und den Bezug zwischen einzelnen Aspekten domänenspezifischer Kompetenzen und fachbezogener Lernbedingungen zum Gegenstand der Kompetenzforschung zu machen. Stärker auf die Rekonstruktion von Prozessen des Kompetenzerwerbs selbst zielt der Bei-

trag von *Andreas Bonnet* in diesem Schwerpunktteil, der verschiedene Erweiterungen des rekonstruktiven Verfahrens der dokumentarischen Methode vorschlägt, mit deren Hilfe sich die Aneignung bzw. Entwicklung einzelner Aspekte domänenspezifischer Kompetenzen als handlungsleitende Orientierungen beschreiben lassen. Die Grundlage dieser Arbeit bildet eine Studie zum bilingualen Chemieunterricht (Bonnet 2004), in der u.a. interaktive Lernprozesse in Kleingruppen rekonstruktiv untersucht wurden.

Eine weitere erziehungswissenschaftliche Diskurslinie, in der dem Kompetenzbegriff schon seit Anfang der 1990er Jahre eine besondere Bedeutung zukommt, sind Studien aus dem Bereich der Medienpädagogik, in denen der Terminus der ‚Medienkompetenz‘ rasch zur zentralen Zielkategorie wurde (vgl. für einen Überblick Rosebrock/Zitzelsberger 2002; Groeben 2002)². Analog zu anderen Forschungstraditionen existieren dabei durchaus variierende Konzepte von Medienkompetenz, die hier nicht alle referiert werden können (vgl. dazu Rosenbrock/Zitzelsberger 2002). Analog zu Studien aus dem Bereich der Lehrer-Lern-Forschung und entsprechenden Studien zu Leistungsvergleichen bezieht sich der Begriff der Medienkompetenz aktuell auf die Analyse vorliegender domänenspezifischer Dispositionen, auch wenn er in seinem Entstehungskontext durchaus im Anschluss an emanzipatorische Kompetenzmodelle, wie das der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas, entwickelt wurde (vgl. dazu Baacke 1997; Groeben 2002). Nach Treumann u.a. (2007, S. 32f.) kann der Begriff der Medienkompetenz als eine domänenspezifische individuelle Fähigkeit zum Umgang mit Medien verstanden werden und wird damit in die Nähe des in den Schulleistungsvergleichen untersuchten Konzepts der Basiskompetenzen gerückt. Andere Autoren betonen dagegen, dass sich die Kompetenzdiskurse in Bildungsforschung und Medienpädagogik parallel entwickelt haben, ohne gegenseitig Bezug aufeinander zu nehmen und dass entsprechende Kompetenzkonzepte wenig Überschneidungsmasse aufweisen (vgl. Schaumburg/Hacke 2010). Wichtig erscheint dabei in Differenz zum Kompetenzbegriff der Schulleistungsforschung vor allem, dass in der medienpädagogischen Forschung Medienkompetenz weniger als Resultat pädagogischer Bemühungen (vgl. aber z.B. Rosenbrock/Zitzelsberger 2002; Aufenanger 2001), als vielmehr als Produkt von Sozialisationsprozessen gedacht und damit auch sozial verortet wird (z.B. Treumann u.a. 2007; Sutter 2010, ausführlich zu den Differenzen zwischen den Kompetenzmodellen von Bildungsforschung und Medienpädagogik vgl. Schaumburg/Hacke 2010). Diese insgesamt breiter gehaltene und weniger auf die Leistungen pädagogischer Institutionen bezogene Fassung des Kompetenzbegriffs führt innerhalb wissenschaftlicher Analysen zur Medienkompetenz zu weniger eindeutigen methodologischen Festlegungen. Zugleich weisen Schaumburg und Hacke (ebd.) daraufhin, dass empirische Ausarbeitungen zum Medienkompetenzbegriff erst in Ansätzen vorliegen und dass vor allem tragfähige Operationalisierungen und Modellbildungen zur Messung von Medienkompetenz noch ausstehen. Eine komplexe multimethodische Studie dazu haben Treumann u.a. (2007) im Anschluss an das von Baacke (1996) über die Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung bestimmte Konzept der Medienkompetenz vorgelegt, in der verschiedenen Aspekten von Medienkompetenz mit unterschiedlichen Forschungszugängen nachgegangen wurde und die Frage nach der lebensweltlichen Einbettung von unterschiedlichen Typen des Medienhandelns Jugendlicher mittels einer qualitativen Interviewstudie untersucht wurde (Treumann u.a. 2007, S. 41ff.).

Mit Aspekten der Gestaltungskompetenz auf der Basis eines breiten allgemeinen Kompetenzmodells befasst sich im Schwerpunktteil dieses Heftes der Beitrag von *Matthias Barth*, der Prozesse des individuellen und kollektiven Kompetenzerwerbs auf der Basis einer Grounded Theory zum Lernen mit Neuen Medien in einer Studierendengruppe rekonstruiert.

Ein neueres Feld, in dem der Erwerb von Kompetenzen empirisch zum Thema wird und in dem mit einem weiten und allgemein gehaltenen Kompetenzbegriff stärker an ein erziehungswissenschaftlich geprägtes Kompetenzmodell angeschlossen wird, sind Studien zum biographischen Lernen bzw. zum Kompetenzerwerb in konkreten Lebenswelten. Dabei Verwendung findende Kompetenzkonstrukte schließen in der Regel an allgemeine erziehungswissenschaftliche Begriffsfassungen von Kompetenz an, wie bspw. das von Schulze (1999) beschriebene Konzept der ‚biographischen Kompetenz‘ oder das von Grunert (2005) in ihrer Expertise zum 12. Kinder- und Jugendbericht in Anlehnung an Roth’s Kompetenz-Trias entwickelte Konzept non-formalen Lernens in Kindheit und Jugend.

Im Bereich der Jugendforschung, aus dem ein weiterer Beitrag in unserem Schwerpunktheft stammt, sind dies z.B. Studien zum Ehrenamt (z.B. Dux 2006; Dux u.a. 2008), Untersuchungen zu Prozessen des Kompetenzerwerbs im Kontext außerschulischer Aktivitäten (vgl. zusammenfassend Reinders 2007) oder im Kontext von Gleichaltrigengruppen (z.B. Furman 1996; Reinders 2002; Bahne/Oswald 2005). Insbesondere Grunert (2005) weist darauf hin, dass mit diesen Studien ein bestehendes Forschungsdesiderat im Bereich erziehungswissenschaftlicher Studien zum Kompetenzerwerb aufgegriffen wird, das in der Kompetenzentwicklung im Kindes- und Jugendalter in außerschulischen Kontexten und insbesondere in Gleichaltrigenkontexten besteht (vgl. auch Hitzler/Pfadenhauer 2004). Diesem letzten Feld widmen sich im Schwerpunktteil dieses Heftes *Oliver Schnoor* und *Michaela Pfadenhauer*, die in einem konzeptionellen Beitrag ein ethnographisch angelegtes Forschungsprogramm zur Rekonstruktion von Praxen des Kompetenzerwerbs und zur Modellierung szenespezifischer Kompetenzbereiche entwerfen.

Quer zu diesen Perspektiven auf den Kompetenzerwerb in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Forschungslinien liegt die Frage nach dem Aufbau pädagogischer (Handlungs-)Kompetenz innerhalb des Professionalisierungsdiskurses in der Erziehungswissenschaft. Hierbei finden sich ganz ähnliche Diskurse und Fragestellungen in Schul- (z.B. Baumert/Kunter 2006) und Sozialpädagogik (z.B. Leenen/Grosch/Grosch 2008) sowie Erwachsenenbildung (vgl. z.B. Nittel 2000). Interessant an der Forschung zum Kompetenzerwerb innerhalb des Professionalisierungsdiskurses ist die Tatsache, dass hier – je nach Forschungstradition und zum Teil auch innerhalb einzelner Forschungslinien – auf verschiedene Kompetenzkonzepte Bezug genommen wird (vgl. auch Baumert/Kunter 2006). Während in Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit im Kern auf einen allgemeinen Begriff der Handlungskompetenz bzw. auf komplexe Kompetenzbereiche, wie z.B. Interkulturelle Kompetenz, rekurriert wird (vgl. z.B. Leenen/Grosch/Grosch), werden für das Feld der schulischen Professionellen sowohl allgemeine Konzepte, z.B. der biographischen Kompetenz (Schulze 1999) angewandt, wie auch hochgradig spezialisierte Kompetenzmodelle, wie z.B. zur Diagnosekompetenz (vgl. z.B. Horstkemper 2004; Helmke/Hosenfeld/Schrader 2004), entwickelt, die anschlussfähig sind an die standardisierten Kompetenzmessungen im Rahmen der Schulleistungsvergleiche.

In diesem Schwerpunktheft steht ein Text von *Katharina Rosenberger* für diese verschiedene Forschungslinien übergreifende Forschung zum Kompetenzerwerb bei Lehramtsstudierenden, der sich mit Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrkräften in den Bereichen Situationsdeutung und Urteilsfähigkeit als Dimensionen des Umgangs mit Heterogenität befasst. Als Auszug aus der multimethodisch angelegten Studie wird in dem Beitrag nach der Reichweite von Textvignetten und einer kategorisierenden und quantifizierenden Analyse der durch diese produzierten Materialien gefragt.

Fasst man die hier skizzierten Forschungsperspektiven auf Kompetenzen und Prozesse des Kompetenzerwerbs sowie die zu ihrer Untersuchung verwendeten Forschungsmethoden zusammen, dann wird deutlich, dass ebenso wie unterschiedliche theoretisch-konzeptionelle Fassungen des Kompetenzbegriffs standardisierte und rekonstruktive Zugänge zur Analyse von Kompetenzen in unterschiedlichen Forschungslinien, von einigen wenigen triangulativ angelegten Studien abgesehen, weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Mit Blick auf vorliegende Studien und die in diesem Heft versammelten Beiträge kann festgehalten werden, dass die im Entstehen begriffene rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb – in den meisten Fällen auf der Basis eines deutlich weiteren Kompetenzbegriffs – an einigen zentralen Leerstellen einer vorwiegend auf standardisierten Untersuchungen basierenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Kompetenzerwerb ansetzt: bei der empirischen Ausarbeitung von überfachlichen und in außerschulischen Kontexten entwickelten Kompetenzbereichen sowie bei der Rekonstruktion von Prozessen des Kompetenzerwerbs in der Handlungs- und Interaktionspraxis.

Anmerkungen

- 1 Weitere stärker erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Referenzpunkte der Fassung des Kompetenzbegriffs in den aktuellen internationalen Schulleistungsvergleichen bilden der deutschsprachige Diskurs um Grundbildung (z.B. Tenorth 1994) und die angelsächsische Tradition um das Konzept der Literacy (z.B. Collins/Blot 2003; Street 2006).
- 2 Eine weitere erziehungswissenschaftliche Diskurslinie, die wir in diesem Heft nicht berücksichtigen, ist das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung in denen die „kompetenzorientierte Wende“ (Arnold/Steinbach 1998, S. 25) schon in den 1990er Jahren ausgerufen wurde.

Literatur

- Arnold, R./Steinbach, S. (1998): Auf dem Weg zur Kompetententwicklung? Rekonstruktion und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler, S. 22–32.
- Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster u.a.
- Aufenanger, S. (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, S./Schulz-Zander, R./Spanhel, D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Wiesbaden, S. 109–122.

- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *Medien praktisch*, 20. Jg., H. 2, S. 2–10.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): PISA 2000 : Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000 : Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J./Kunter, J. (2006): Stichwort: Professionelle. Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S.15–68.
- Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, J./Selter, C./Walther, G. (2008): TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Chomsky, N. (1968): *Language and Mind*. – New York.
- Collins, J./Blot, R.K. (2003): *Literacy and Literacies. Texts, Power and Identity*. Cambridge u.a.
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C.J. (2008): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement*. Wiesbaden.
- Eckensberger, L.H./Plath, I. (2006): Soziale Kognition. In: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Serie X, Entwicklungspsychologie – Band 2: Kognitive Entwicklung – Göttingen*, S. 409–493.
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2004): Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. In: *Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration*, H. 3, S. 7–15.
- Eggert, S./Bögeholz, S. (2006). Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, Jg., S. 199–217.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart.
- Frederking, V. (2008): Vorwort: Schwer messbare Kompetenzen – Herausforderung für die empirische Fachdidaktik. In: Frederking, V. (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 5–10.
- Furman, W. (1996): The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In: Bukowski, W. M./Newcomb, A. F./Hartrup, W. W. (Eds.): *The company They Keep: Friendships in childhood and adolescence*. – Cambridge, UK, S. 41–65.
- Geißler, K. A. (1974): *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. München.
- Groeben, N. (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N./Hurrelmann, B.: *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. München Weinheim, S. 11–23.
- Grunert, C. (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Grunert, C. u.a. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. – München, S. 9–94.
- Habermas, J. (1981): *Theorie der kommunikativen Kompetenz*. – 2 Bde. – Frankfurt am Main.
- Hartig, J. (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E.: *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien,*

- Konzepte und Methoden. *Bildungsforschung* Band 26, herausgegeben durch das BmBF, Bonn, S. 15–26.
- Helmke, A./Hosenfeld, I./Schrader, F.-W. (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./Griese, G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren*, 119–144.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2004): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, <http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1211/Expertise%20Hitler%20Druckfassung.pdf> [31.7.2010].
- Horstkemper, M. (2005): Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. In: *Neue Sammlung*, 45. Jg., H. 2, S. 201–214.
- Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (2008): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. *Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung* Band 26, herausgegeben durch das BmBF. Bonn.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik*, 56. Jg., H. 6, S. 10–13.
- Klieme, E./Hartig, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 8/2007, S. 11–29.
- Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., H. 2, S. 163–173.
- Leenen, W.R./Groß, A./Grosch, H. (2008): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: *Aufenanger, S. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden*, S. 101–123.
- Martens, M. (2009): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. *Dissertation Universität Göttingen*.
- Moser, H. (2010): Die Medienkompetenz und die ‚neue‘ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: *Herzig, B./Meister, D.M./Moser, H./Niesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden*, S. 59–79.
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession? Bielefeld*.
- OECD (Hrsg.) (2009): *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Paris*.
- Reinders, H. (2002): *Interethnische Freundschaften bei Jugendlichen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern. Verlag Dr. Kovac*.
- Reinders, H. (2007): Diagnostik jugendlichen Kompetenzerwerbs durch außerschulische Aktivitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jahrg., Sonderheft 8/2007, S. 71–86.
- Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (2008): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In: *dies. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden*, S. 9–17.
- Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (2008): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden*.
- Rosebrock, C./Zitzelsberger, O. (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: *Groeben, N./Hurrelmann, B.: Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München/Weinheim*, S. 148–159.
- Schaumburg, H./Hacke, S. (2010): Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: *Herzig, B./Meister, D.M./Moser, H./Niesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden*, S. 147–161.
- Schulze, Th. (1999): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen*, S. 33–55.

- Straub, J. (2000): Biographische Sozialisation und Narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens aus der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Hoerning, E.M./Alheit, P.: Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 137–162.
- Street, B.V. (2006): 'Understanding and Defining Literacy': Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006. Online available: http://icea.qc.ca/assets/files/forum_consultatif_2008_unesco_understanding.pdf [11.08.2010].
- Tenorth, H.-E (1994). „Alle alles zu lehren“: Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- Tippelt, R./Mandl, H./Straka, G. A. (2003): Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft - Bildungs- und wissenstheoretische sowie methodische Perspektiven. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge beim 18. Kongress der DGfE München. Opladen, S. 349–369.
- Treumann, K.P./Meister, D.M./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz: theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden.
- Weinert, F. E. (1999): Conceptsofcompetence. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München.

Matthias Martens und Barbara Asbrand

Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung

Reconstruction of practical knowledge and competence –
Towards a qualitative research on competence

Abstract:

Psychologische Kompetenzforschung konzentriert sich aktuell vornehmlich auf kognitive Leistung und klammert damit motivationale, volitionale oder affektive Komponenten von Kompetenz aus. Dieser Beitrag zeigt an Beispielen aus der Forschungspraxis wie über die Rekonstruktion von Handlungswissen komplexe Handlungskompetenzen empirisch zugänglich gemacht werden können. Den Ausführungen dieses Beitrags liegen Forschungserfahrungen aus zwei qualitativ-empirischen Studien zum historischen bzw. zum Globalen Lernen zugrunde. Aus der theoretischen und methodologischen Reflexion der Forschungspraxis resultiert der Ansatz einer praxeologisch orientierten Theorie zur Rekonstruktion von Handlungskompetenz und von Prozessen des Kompetenzerwerbs. Diese beruht auf der Erkenntnis, dass sich Handlungskompetenz als implizites Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruieren lässt.

Schlagworte: Handlungskompetenz, dokumentarische Methode, historisches Lernen, Globales Lernen

Abstract:

Current psychological research on competencies focuses on cognitive performance and tends to exclude most motivational, volitional and affective aspects. Based on two empirical studies on global education and historical learning respectively, this chapter approaches complex action competencies by reconstructing knowledge-in-action. Reflecting about the theoretical and methodological aspects of the research process, we are able to present a praxeologically oriented theory of reconstructing action competencies and the conditions of their acquisition. This theory is based on the insight that action competence as 'tacit knowledge' is empirically accessible using the documentary method.

Keywords: practical Knowledge, documentary method, historical learning, global learning

1 Kompetenz im aktuellen Diskurs der Bildungsforschung

In der Folge der internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA etc.) liegt der Fokus der Kompetenzorientierung auf der Kompetenzdiagnostik, die insbesondere in den so genannten Standardfächern methodisch als Messung von Schulleistungen realisiert wird (Hartig/Klieme 2006, S. 128). Kompetenz wird in der aktuellen, psychologisch dominierten Kompetenzdiskussion aus forschungsstrategischen Gründen (Klieme/Hartig 2007, S. 14) definiert als erlernbare „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht“ (Klieme/Leutner 2006, S. 879). Diese Definition greift zentrale Aspekte des Kompetenzkonzeptes auf, das in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a. 2003) in Anlehnung an ein ausführlicheres Kompetenzkonzept Franz E. Weinerts (1999) formuliert wurde. Die Definition bestimmt Kompetenzen als funktional bzw. bereichsspezifisch und auf einen bestimmten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen. Aus dem Kontextbezug ergibt sich, dass unter Kompetenzen Wissen und Können verstanden wird, das prinzipiell erlernbar ist, da Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden (Klieme/Hartig 2007, S. 17). Der zentrale Aspekt dieser Kompetenzdefinition besteht jedoch in der Einschränkung des Konzeptes auf den kognitiven Bereich und damit in der Ausklammerung motivationaler, volitionaler oder affektiver Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln (Hartig/Klieme 2006, S. 129).

2 Problembeschreibung: Kompetenzen außerhalb der Kernfächer

Die Kompetenzdiskussion ist an vielen Stellen bereits an die Grenzen eines Kompetenzkonzeptes gestoßen, das auf kognitive Leistung fokussiert. So führt z.B. Köller die interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel in den Fremdsprachen an, um zu zeigen, dass „sich nicht alle in den Bildungsstandards definierten Ziele ohne größeren Forschungsaufwand operationalisieren“ und sich Bildungsstandards nicht generell in Messinstrumente überführen lassen (Köller 2008, S. 169f.). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die empirische Kompetenzmessung auf eine Operationalisierung der Kompetenzen als psychologische Konstrukte angewiesen ist, um sie empirisch erfassen zu können. Köller sieht deshalb erheblichen Entwicklungsbedarf im Bereich der Kompetenzmodellierung (ebd.). Dies gilt für komplexe Kompetenzen in kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern und überfachlichen Lernbereichen der Schule, z.B. literarische oder literaturästhetische Kompetenz des Deutschunterrichts, Kompetenzen historischen Denkens im Geschichtsunterricht oder Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität im Bereich des Globalen Lernens (vgl. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002). Hier können volitionale sowie motivationale Aspekte nicht ausgeklammert werden, und es stellt sich die

Frage nach einem adäquaten methodischen Zugang zur Erfassung dieser komplexen Kompetenzen, die von Weinert als Handlungskompetenzen bezeichnet werden und neben den kognitiven Aspekten Volition, Motivation, Einstellungen, Werthaltungen und Routinen umfassen (Weinert 2001). Mit der Einführung von Bildungsstandards für die Kernfächer durch die KMK wurden zwar auch in den Fachdidaktiken der Nicht-Kernfächer und im Blick auf überfachliche Lernbereiche Debatten initiiert, die in die Entwicklung fachspezifischer, zunächst normativ begründeter Kompetenzmodelle mündeten. Allerdings verweist die disziplinäre Diskussion außerhalb der Kernfächer regelmäßig auf die Risiken einer Dominanz der empirischen Messung von Kompetenzen. Sie stellt zentrale Bildungsziele, die als komplex definiert werden, als nicht messbar heraus (Frederking 2008, S. 7; für das Fach Geschichte vgl. Körber 2008, S. 81). Gleichwohl ist auch für Nicht-Kernfächer und überfachliche Lernbereiche die Notwendigkeit der Diagnostizierbarkeit von Lernergebnissen nicht von der Hand zu weisen, hieraus ergibt sich der Bedarf an einer empirischen Erfassung der angestrebten Kompetenzen (vgl. z.B. für das Fach Geschichte v. Borries 2007). Aus der Perspektive der quantitativ-empirischen Kompetenzdiagnostik wäre hierfür zunächst die Modellierung von Kompetenzen auf der Basis domänenspezifischer Lerntheorien notwendig. Auf dieser Grundlage könnten Kategorien definiert werden, die einer Messung von zentralen Aspekten des fachlichen Bildungsprozesses zugrunde liegen könnten (vgl. z.B. Köller 2008).

3 Komplexe Kompetenzen empirisch beschreiben: Die qualitativ-rekonstruktive Forschungspraxis

Mit diesem Beitrag wollen wir beschreiben, inwiefern ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen geeignet ist, zur Bearbeitung der Desiderata des aktuellen Kompetenzdiskurses beizutragen. Diese bestehen in der Frage nach einem adäquaten empirischen Zugang zu komplexen, facettenreichen Handlungskompetenzen und deren Modellierung sowie in der Frage des empirischen Zugangs zu Kompetenzerwerbsprozessen und deren Bedingungen (Köller 2008; Vester 2006; Klieme/Rakoczy 2008).

Den Ausführungen dieses Beitrags liegen Forschungserfahrungen aus zwei qualitativ-empirischen Studien zugrunde, deren Gegenstand die Rekonstruktion kompetenten Handelns in Kontexten globalen und historischen Lernens war. In beiden Studien wurden Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern bzw. mit Jugendlichen aus der außerschulischen Jugendarbeit durchgeführt und diese dokumentarisch interpretiert. Aus der theoretischen und methodologischen Reflexion der Forschungspraxis resultiert der Ansatz einer praxeologisch orientierten Theorie zur Rekonstruktion von Handlungskompetenz und von Prozessen des Kompetenzerwerbs. Diese beruht auf der Erkenntnis, dass sich Handlungskompetenz als handlungspraktisches Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007) rekonstruieren lässt.

Die im Folgenden vorgestellten Beispiele aus der Forschungspraxis fokussieren eine Teilkompetenz, nämlich die Reflexionskompetenz bzw. den Umgang mit Perspektivität, und ihre Erklärung im Rahmen einer Bildungsmilieutypik.

Dabei handelt es sich bei beiden Studien jeweils nur um ein einzelnes Teilergebnis, das hier exemplarisch herausgegriffen wird, um die methodologischen Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungskompetenz zu veranschaulichen. Die präsentierten Ausschnitte aus den Diskussionen dienen wiederum lediglich dazu, die Rekonstruktionen zu illustrieren und nachvollziehbar zu machen.

3.1 Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft

Das erste Forschungsprojekt (Asbrand 2009) ist dem Kontext Globalen Lernens zuzuordnen, einem pädagogischen Konzept, das seine Wurzeln in der entwicklungspolitischen Bildung hat und auf den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität abzielt (Scheunpflug/Schröck 2002). Ein Charakteristikum Globalen Lernens ist, dass neben dem Wissenserwerb Handlungsfähigkeit im Hinblick auf die großen globalen Herausforderungen – Armut, ökologische Risiken, Menschenrechte usw. – als Bildungsziel angestrebt wird¹. Jenseits normativer pädagogischer Konzepte beschäftigte sich das genannte qualitativ-empirische Forschungsprojekt mit der Rekonstruktion der Orientierungen von Jugendlichen im Hinblick auf globale Fragen. Untersucht wurde die Fragestellung, was und wie Jugendliche über globale Zusammenhänge denken. Datengrundlage der Studie waren knapp 30 Gruppendiskussionen einerseits mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Schulformen, die sich im Fachunterricht oder in Schulprojekten mit globalen bzw. entwicklungspolitischen Themen beschäftigt hatten, andererseits mit außerschulisch engagierten Jugendlichen. Die entwickelte mehrdimensionale Typologie umfasste neben der Bildungsmilieutypik eine Geschlechtstypik, eine Organisationstypik, die sich aus dem Vergleich von schulischen und außerschulischen Gruppen ergab, und eine Typik entwicklungspolitischer Praxis (Asbrand 2009).

Zum Beispiel Reflexionskompetenz

Ausgangspunkt für den exemplarisch dargestellten Fallvergleich ist die Beobachtung, dass eine Gruppe von Gymnasialschülern und eine Gruppe von Berufsschülern, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, dem gleichen Problem begegnen: die Differenz zwischen kommunikativ vermittelten Werten des Nachhaltigkeitsdiskurses und der alltäglichen Handlungspraxis. Im Fall der Gymnasialschüler ging es in der Gruppendiskussion darum, dass vor dem Hintergrund der Kenntnis der häufig problematischen sozialen und ökologischen Bedingungen in der Textilindustrie in Entwicklungs- und Schwellenländern beim Kauf von Textilien auf die Einhaltung von Sozialstandards geachtet werden sollte. Die Jugendlichen nehmen allerdings wahr, dass solche Textilien im Handel kaum erhältlich sind, die im Rahmen des Unterrichts vermittelten ethischen Ansprüche an das Konsumverhalten können deshalb im Alltagshandeln nicht umgesetzt werden. Die gleiche Problematik wird von den Gymnasiasten außerdem anhand des Fairen Handels und des Einkaufs im Weltladen erörtert. Im Fall der Berufsschüler und -schülerinnen ging es um die Tropenholzproblematik. Den Auszubildenden im Tischlerberuf war im Rahmen Globalen Lernens vermittelt worden, welche ökologischen und sozialen Probleme durch

den unkontrollierten Holzeinschlag in tropischen Regenwäldern verursacht werden und dass deshalb die Verwendung von Tropenholz in der Tischlerei zu vermeiden sei. Dies thematisieren die Jugendlichen in der Gruppendiskussion. Großen Raum im Diskurs nimmt allerdings auch die Alltagspraxis im Tischlereibetrieb ein: In der betrieblichen Ausbildung sind die Jugendlichen an die Entscheidungen des Chefs und an die Kundenwünsche gebunden, weshalb es handlungspraktisch für sie unmöglich ist, die Verarbeitung von Tropenholz zu verweigern. Die Gemeinsamkeit der beiden Diskurse besteht darin, dass die Jugendlichen die Differenz zwischen den ethischen Ansprüchen an nachhaltiges Konsumverhalten und der alltäglichen Handlungspraxis, die sie beim Einkaufen bzw. im Betrieb erleben, als ein Problem auffassen, mit dem sie umgehen müssen. Es geht in den Diskursen der Jugendlichen nicht um die Sinnhaftigkeit nachhaltigen Konsumierens. Auf der Ebene des kommunikativen Wissens teilen beide Gruppen die Werte der Nachhaltigkeit, gerade deshalb wird es für sie zum Problem, dass sie nicht entsprechend handeln können. Der Fallvergleich zeigt, dass die Jugendlichen unterschiedliche Kompetenzen entwickelt haben mit diesem Problem umzugehen.

Die Gruppendiskussion im Gymnasium ist bestimmt von ausführlichen Debatten, in denen die Jugendlichen ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, die Interessen der jeweils unterschiedlich betroffenen Menschen thematisieren (Arbeiterinnen und Arbeiter in Entwicklungsländern, von Arbeitsplatzverlagerung betroffene Arbeiterinnen und Arbeiter in Deutschland, Konsumentinnen und Konsumenten usw.) und verschiedene Problemlösungen durchdenken (Asbrand 2009, S. 62ff.). Der reflexive Umgang mit den Problemen dokumentiert sich performativ im Diskursstil der Gymnasialschüler und -schülerinnen. In dem folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion thematisieren die Jugendlichen ihr Nachdenken darüber, ob man fair gehandelte Produkte kauft oder nicht, als unmittelbare Folge des Unterrichts zum Globalen Lernen:

- Cw ... da war der Unterricht vorbei und dann hat niemand mehr drüber gesprochen; hat halt jeder sei Banane gessen; aber; sonst he, da isch doch niemand hinterher in de Weltladen g'rannt oder so.
- Fm nee; glaub au net.
- Y Warum nicht?
- Cw Ja; warum net. (.) Weil erscht hab i dacht i hab wirklich (...) vorgehabt da mal hin zu gehen. Wirklich. Aber dann Schulstress g'habt und hin un her; ja un dann hat sich das im Sand verlaufen.
- (...)
- Fm Für mich persönlich war's gar nich so abgehakt. Ich hab viel darüber nachgedacht. Wenn ich
- Cw für viele- nee
- Fm mal mein eigenen Ha-eigenen Haushalt führe; was kauf ich? (1) Von wem kauf ich? (.) Hab ich mir schon gedacht. (1) Ich weiß nich ob ich das jetzt auch umsetzen werde; (.) aber Gedanken hab ich mir darum gedacht. Wenn ich jetzt (.) in den nächsten zehn Jahre genauso denke wie ich jetzt denke; dann würd ich mir auch dann würd ich auch öfter den Weltladen betreten. Aber so lang ich von mein Eltern abhängig bin hab ich da nichts zum Sagen. (.) Und mit dem was die verdien'n; tut es mir leid.
- Cw Ja und irgendwie hat jeder sei eigene Entschuldigung oder?

Zunächst zeigt sich, dass die Reflexionspraxis die Jugendlichen nicht handlungsfähig macht in dem Sinne, dass die Handlungsaufforderungen, die im Rahmen Globalen Lernens explizit oder auch nur implizit kommuniziert wurden (man soll fair gehandelte Produkte kaufen), im Alltagshandeln umgesetzt werden können. Im Gegenteil, die moralische Kommunikation, das Abwägen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten und ihrer Risiken vergrößert die Unsicherheit der Jugendlichen, was zu tun sei. Der Fallvergleich mit den Berufs-

schülern und -schülerinnen zeigt allerdings, dass die für das Bildungsmilieu des Gymnasiums typische Reflexionspraxis den Umgang mit dem moralischen Problem der Differenz von ethischen Ansprüchen und Handlungspraxis erleichtert. Der konjunktivistische Stil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beinhaltet Handlungsmöglichkeiten und potenzielle Problemlösungen gedankenexperimentell durchzuspielen und zukünftige Entscheidungen zu antizipieren (vgl. Bohnsack 1989, S. 218ff.). Wie der oben zitierte Ausschnitt aus der Gruppendiskussion zeigt, kann das Problem gedankenexperimentell bearbeitet und im Rahmen von Entschuldigungsstrategien suspendiert werden.

Im Unterschied zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten finden die Berufsschüler und -schülerinnen insgesamt nur eingeschränkt Zugang zu dem Themenkomplex Globalisierung/Entwicklung. Ihr Weltzugang ist im Gegensatz zum reflexiven, theoretisierenden Weltzugang der Gymnasialschüler/innen ein praktischer (Asbrand 2009, S. 172ff.; vgl. auch Bohnsack 1989, S. 217, 223ff.). Die Reflexionen der Jugendlichen aus einem nicht-akademischen Bildungsmilieu beziehen sich auf die eigene Handlungspraxis. Themen, die keinen unmittelbaren Bezug zu den alltäglichen, handlungspraktischen Erfahrungen der Jugendlichen haben, erhalten in ihren Diskursen deshalb keine Relevanz. In der Gruppendiskussion mit Auszubildenden im Tischlerberuf bzw. Berufsschülerinnen und -schülern werden die globalen Fragen lediglich im Zusammenhang mit den als prekär eingeschätzten Arbeitsbedingungen von Holzarbeitern und Handwerkern in Entwicklungsländern thematisiert, da hier ein Bezug zum eigenen Erfahrungsraum hergestellt werden kann, der ebenfalls geprägt ist von Marginalisierung, Abhängigkeit in der Ausbildung und unsicheren Perspektiven. Dies zeigt sich insgesamt in der Rekonstruktion der Gruppendiskussion, die an dieser Stelle allerdings nicht detailliert nachgezeichnet werden kann (vgl. ausführlich Asbrand 2009, S. 86ff.). Im Bezug auf das Problem der Differenz von ethischen Ansprüchen und Handlungspraxis bedeutet das Fehlen einer Reflexionspraxis, dass das Problem nicht bearbeitet werden kann. Die Jugendlichen erleben sich als ohnmächtig und verdrängen die Probleme, wie es in der folgenden Aussage von Am aus der Gruppendiskussion der Berufsschülerinnen und -schüler fokussiert zum Ausdruck kommt:

- Am ... ich guck halt momentan total selten Nachrichten oder les halt wenig Zeitung; so also halt in der Mittagspause; dann aber auch nur so Lokalteil oder Kulturteil weil alles was so in der Welt abgeht so weeiß nich (.) wird halt ziemlich breitgetreten und ich krieg davon schlechte Laune; so ich mein im Endeffekt ändert sich für uns nichts; okay da passiert einfach n Krieg (.) von dem man liest und das is schon heftig ja aber ich mein (.) wenn man sich ständig damit auseinandersetzt dann kriegste total schlechte Laune und ich mein wir hier im Norden da geht's total gut so und ich mein es hat sich für uns nichts geändert die Leute quatschen viel (.) kommt viel in Nachrichten Medien (.) aber im Endeffekt wenn man sich aussuchen kann entweder ich bin schlecht gelaunt aber mir geht's trotzdem gleich oder ich bin gut gelaunt als wenn ich nicht konsumiere (.) dann (.) nehm ich lieber- dann sag ich okay lass mal lieber sein und guck halt irgendwelche Filme oder so (.) les halt nich so viel Zeitung das is zwar Scheiß aber (.) das is einfach so; (.) da hab ich auch keinen Bock ich mein wenn ich da Kinder krepieren seh schon wieder n Erdbeben schon wieder n Tsunami schon wieder blablabla da kriegste einfach schlechte Laune von; (7) da les ich lieber (Gala)^o

Am weist die Möglichkeit, sich dem Themenkomplex Globalisierung/Entwicklung mittels Wissenserwerb zu nähern, explizit zurück. Mit der Zeitung thematisiert er ein Medium, das der Beschaffung von Information dient. Prinzipiell weiß er um die Möglichkeit, wie er sich Wissen über die Welt aneignen könnte, dies wird aber gemäß der Darstellung nicht praktiziert. Die Thematisierung der schlechten Laune dokumentiert die Ohnmacht, die die Jugendlichen angesichts

der Situation erleben. Wissen über die Probleme zu haben, aber zugleich nichts tun zu können, würde eine Überforderung bedeuten und neue Ohnmachtserfahrungen hervorrufen. Im Hinblick auf sein eigenes als prekär wahrgenommenes Leben geht es darum, wenigstens keine schlechte Laune zu haben. Das Verhalten wird angesichts begrenzter Handlungsspielräume der Jugendlichen als ein absichtliches Ausblenden des Wissens um globale Probleme dargestellt im Interesse der eigenen Existenz im Hier und Jetzt.

Ein wesentliches Ergebnis der Studie, das sich aus der komparativen Analyse der empirischen Vergleichshorizonte Schulform, Schule vs. außerschulische Jugendarbeit, Geschlecht und entwicklungspolitische Praxis, und der Entwicklung einer mehrdimensionalen Typologie ergeben hat, ist der Zusammenhang von Wissens- und Kompetenzerwerb der Jugendlichen und den schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten. Diese können als konjunktive Erfahrungsräume verstanden werden, innerhalb derer Wissen und Handlungskompetenz generiert werden (vgl. auch Schäffer 2003). Bezogen auf die Reflexionskompetenz wird die Bedeutung des schulischen Unterrichts deutlich. Bildungsmilieutypisch ist der theoretisierende Weltzugang der Gymnasiasten und das abstrakte Denken, das sowohl bei Schülergruppen aus dem Gymnasium wie bei außerschulisch engagierten Gymnasiasten rekonstruiert werden konnte. Bei den außerschulisch engagierten Jugendlichen mit gymnasialem Bildungshintergrund kann allerdings kein reflexiver Umgang mit der Perspektivität von Wissen beobachtet werden. Die außerschulisch engagierten Gruppen, auch diejenigen mit gymnasialem Bildungshintergrund, sind sich ihrer Weltsicht sicher und reflektieren nicht über die Vielfalt der Positionen zu globalen Fragen. Die eigene Weltsicht wird im Sinne einer Metaerzählung für wahr gehalten, andere Perspektiven werden exkludiert (Asbrand 2009, S. 158ff., 183ff.). Der Fallvergleich von Gruppen außerschulisch engagierter Jugendlicher mit Schülerinnen und Schülern, in deren Diskursen der schulische Unterricht als konjunktiver Erfahrungsraum bestimmend ist, zeigt, dass die Reflexionskompetenz eine Fähigkeit ist, die auf diesen Erfahrungsraum, den gymnasialen Unterricht, zurückgeführt werden kann.

3.2 Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte

Das zweite Beispiel aus der Forschungspraxis stammt aus einem Projekt zum historischen Lernen (Martens 2010). Die Kompetenz „mit Darstellungen von Geschichte umgehen“ beschreibt den Umgang mit schulisch und außerschulisch vermittelten Deutungen von Vergangenheit (z.B. in TV-Dokumentationen oder Unterrichtswerken). Der Geschichtsunterricht soll Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, sich zu unterschiedlichen Vergangenheitsdeutungen bewusst zu verhalten, diese beurteilen und kritisieren zu können, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen tradierten Sichtweisen vergleichen und Geschichte für das eigene Handeln nutzbar machen zu können (Schreiber 2008). Aufgrund der Relevanz für schulisches Lernen und den öffentlichen Umgang mit Geschichte ist diese komplexe Handlungskompetenz zentraler Bestandteil aller geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle (z.B. Sauer 2006; Körber/Schreiber/Schöner 2007). Die Studie beschäftigt sich mit den Fragen, wie die Schülerinnen

und Schüler mit Darstellungen von Geschichte umgehen, wie sich dieser Umgang kompetenzorientiert beschreiben lässt und welche Teilkompetenzen historischen Verstehens im Einzelnen dabei berührt werden. In dem Projekt wurden gut 20 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen aus 8. und 10. Klassen sowie dem 12. Jahrgang durchgeführt. Im Forschungsprozess ergaben sich die unterschiedlichen Schulformen sowie Alter und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler als relevante Vergleichshorizonte.

Zum Beispiel Erkennen von Perspektivität

Für den Umgang mit Darstellungen von Geschichte ist die Erkenntnis von deren perspektivischer Gebundenheit unverzichtbar. Als fachspezifisches Bildungsziel formuliert bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, dass Vergangenheit nicht an sich gefasst werden kann, sondern dass sie immer nur als Geschichte, d.h. nur als historische Erkenntnis eines Subjektes existiert. Es ist nicht möglich herauszufinden, wie es in der Vergangenheit *wirklich gewesen* ist (Ranke); in historischen Quellen werden „lediglich“ die Repräsentationen vergangener menschlicher Handlungen überliefert (Babarowski 2004, S. 22). Aus diesen Repräsentationen bildet der Historiker Sinn, indem er ein spezifisches Interesse auf sie richtet. Sein Erkenntnisinteresse ist wiederum an alle zeitlichen, räumlichen, sozialen und sozialisatorischen Bedingungen geknüpft, die seinen Standort beschreiben. Erst im Prozess der Sinnbildung durch das kulturell geprägte Geschichtsbewusstsein erhält die Vergangenheit eine Bedeutung (Rüsen 1983, S. 58).

Um das erkenntnistheoretische Problem des Umganges mit Darstellungen von Geschichte konkret in die Diskussionssituation zu holen, wurden den Schülerinnen und Schülern in den Gruppendiskussionen jeweils zwei kontroverse Darstellungen eines historischen Ereignisses als Diskussionsimpuls zur Verfügung gestellt. Die beiden im Folgenden beispielhaft ausgewählten Gruppen diskutierten zwei kurze Darstellungen zu Martin Luther und dessen Rolle in der Reformation. Die Texte beschreiben zwei kontroverse Forschungspositionen aus dem geschichtswissenschaftlichen Diskurs, wobei einer der Texte die Bedeutung Martin Luthers und dessen theologischer Auffassung für die Reformation betont, während der andere Text auf die Bedeutung allgemeiner gesellschaftlicher Strömungen und Krisen rekurriert (Ehrenpreis/Lotz-Heumann 2002, S. 26f.). Die Frage der Standortgebundenheit von Texten ist aus theoretisch-normativer Hinsicht zentral für den Umgang mit Darstellungen von Geschichte, konnte aber auch empirisch innerhalb der Gruppendiskussionen als zentraler Aspekt rekonstruiert werden. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Darstellungen von Geschichte zeigten sich in den Diskussionen der Texte auf der performativen Ebene. Im Folgenden werden zwei Gruppen mit einander verglichen, die sich beide – auf sehr unterschiedliche Weise – mit der Frage der Standortgebundenheit von Texten beschäftigen. In der ersten Passage diskutieren Achtklässlerinnen und Achtklässler aus einer Realschule miteinander:

Df ja man muss aber mit denken dass das halt einfach nur (.) dass das einfach nur ein Teil ist; natürlich gibt ja die () Erweiterung und viel mehr noch dazu; aber das ist einfach nur so ne kurz zusammengefasste Ursache

[...]

Ef	ja das geht ja nicht um <u>alles</u> ; es geht einfach nur darum die Hauptgründe
Am	^L allgemein; allgemein also
Cf	ja (2)
Ef	da wo dann in dem () Text A wurde ja auch ähm so () die Gesellschaft genannt () und bei B zum Beispiel nicht und in B geht's halt mehr um Sünden und A um mehr um die Person
Bm	und die Ablassbriefe
Cf	mh ()
Ef	Ablassbriefe geht's in beide
Bm	wenn man alles in einen Text steckt dann ist das ein () Text (8)

Die Jugendlichen diskutieren in dieser Passage das Problem der Passung der in den beiden Texten gelieferten unterschiedlichen Informationen. Df merkt an, dass es sich bei den vorliegenden Texten nicht um ein geschlossenes Ganzes handelt, sondern nur um „ein Teil“, der durch „Erweiterungen“ ergänzt werden kann. Es dokumentiert sich hier eine Vorstellung von einem erweiterbaren historischen Baukastenwissen. Ef fügt hinzu, dass es in den Texten nicht um „alles geht“, sondern nur um die „Hauptgründe“ und benennt die jeweiligen inhaltlichen Aspekte der Texte. Die Schülerinnen und Schüler erkennen den unterschiedlichen inhaltlichen Fokus der Texte ebenso wie die Gymnasiasten (s.u.), ziehen daraus allerdings andere erkenntnistheoretische Schlüsse. Die Jugendlichen sehen in den beiden Texten die Präsentation unterschiedlicher Sachaspekte zu einem Ereignis, nicht unterschiedliche Perspektiven auf ein Ereignis. Bm bringt abschließend zum Ausdruck, dass alle Informationen zusammengefügt in einem Text ein vollständiges Bild ergeben. In den Augen der Schülerinnen und Schüler beruht die Unterschiedlichkeit der beiden Darstellungen nicht auf einer unterschiedlichen Deutung eines vergangenen Ereignisses durch die Verfasser, sondern auf der unterschiedlichen Auswahl aus einem Korpus an Informationen. In dieser und in anderen Passagen dieser Gruppe zeigt sich statt der Wahrnehmung von Kontroversität ein additives bzw. kumulatives Verständnis von Informationen. In der Diskussion dieser Jugendlichen lässt sich eine Problemlösestrategie zeigen: um die durch die Texte gegebene Unterschiedlichkeit aufzulösen werden die Informationen der Texte zusammengelesen. Darin zeigt sich, dass sie keine grundsätzlichen qualitativen Unterschiede in den Informationen sehen, alle Informationen haben für sie die gleiche Wertigkeit bzw. Aussagekraft.

Insgesamt kann diese Passage als typisch für die Wahrnehmung von Perspektivität von historischen Texten aufgefasst werden, wie sie bei Gruppen aus Haupt- und Realschulen rekonstruiert werden konnte. Die Jugendlichen zeigen ein deutlich gegenständliches, konkretes, abbildhaftes Verständnis von Geschichte und Überlieferung. Sie zeigen die Tendenz zur Auflösung und Vermeidung von Komplexität, indem sie in den präsentierten Texten keine Kontroversität wahrnehmen. Die beobachteten Unterschiede haben für sie keinen Einfluss auf die Abbildung des historischen Ereignisses. Die Texte werden kumulativ aufgefasst und ergeben zusammen gelesen ein vollständiges Bild. Die Vorstellung von Perspektivität spielt hier keine Rolle. Man kann hier von der Strategie der Marginalisierung von Differenz sprechen (vgl. allgemein zur Realschule Dombrowski 1992).

Die Passage aus der Realschule kann mit dem folgenden Diskussionsausschnitt aus einer achten Klasse des Gymnasiums kontrastiert werden:

Em	^L Und ähm () dann haben die hat Verfasser A sich gesagt, ich schreib über die Zeit über die politischen Verhältnisse damals. Verfasser B hat sich gesagt, ich schreib über das, was damals in der Kirche passiert ist. Weil das ja damals die Zeit um die
----	---

Reformation rum war (.) und dann haben sie die Bücher aus denen sie die Informationen haben, die historischen Quellen, (2) haben sie dann (.) eben auf das, was sie wissen wollten bezogen gelesen.

[...]

Em

↳ Also (.) das sind schon ganz einzelne (2) Texte. (3)

Cf

Die beiden hatten wahrscheinlich nur verschiedene Perspektivsichten. Also der hat eine hats so gesehen, der andere so.

Bf

Ja.

Cf

Deshalb ist das wahrscheinlich so mit Missernten und der andere hat also die Unzufriedenheit der Krise gesagt vielleicht, ja (.)

In dieser Passage rekurren die Schülerinnen und Schüler zunächst auf die Themen der Texte und wenden sich dann den methodischen und theoretischen Grundlagen historischer Erkenntnis zu. Informationen über die Vergangenheit stammen aus Büchern und Quellen, die der Historiker aufgrund eines bestimmten Interesses liest. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten äußern die Vorstellung, dass die Verfasser der Texte intentional schreiben, dass sie also geleitet sind von einem expliziten Interesse und ihrer Perspektive auf das historische Ereignis. Dies führt zu einer Auswahl an signifikanten Informationen und Belegen. Die so entstehenden Texte sind das Resultat eines perspektivischen Blicks auf historische Ereignisse. In der Diskussion zeigt sich ein fachspezifisches Verständnis der Arbeit eines Historikers. Zwischen den beiden diskutierten Texten werden qualitative Unterschiede wahrgenommen, die nicht ausgeglichen werden, indem sie in einen einzigen Text integriert werden. Es zeigt sich ein Verständnis davon, dass Geschichte das Ergebnis unterschiedlicher Perspektiven ist und nicht das einer Akkumulation von Informationen. Auf beiden Ebenen, sowohl bei der Beschreibung der inhaltlichen Foki der Texte, als auch bei der erkenntnistheoretischen Begründung der Unterschiede zeigen sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich mit den Jugendlichen von der Realschule auf einem deutlich abstrakteren und reflektierteren Niveau.

Die hier rekonstruierten Umgangsformen mit Darstellungen von Geschichte, der reflexive Umgang mit Informationen, können im Vergleich mit anderen Gruppen auf den gymnasialen Bildungshintergrund der Jugendlichen zurückgeführt werden. Anders als bei den Realschülerinnen und -schülern besteht hier Zweifel an den Textaussagen und deren Gültigkeit. Im Gegensatz zu den Vorstellungen eines Abbildverhältnisses bei den Realschulschülerinnen und -schülern besteht bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Vorstellung von einem Verhältnis der Ableitung und Interpretation zwischen Quelle und Darstellung, das von einem Erkenntnisinteresse und Perspektive des Historikers geleitet ist. Darüber hinaus zeigt sich in den gymnasialen Gruppen insgesamt ein recht differenziertes Perspektivenverständnis: z.B. die elaborierte Vorstellung, dass Biographie und Sozialisation die Wahrnehmung von Wirklichkeit präformieren. Perspektive wird anders als in den Diskussionen an Haupt- und Realschule zu einer zentralen Heuristik im Textvergleich. Schließlich lässt sich bei den Jugendlichen am Gymnasium ein stärker fachbezogener Zugang rekonstruieren. Konzepte von „Geschichtsschreibung“ „Historische Darstellung“ „Quelle“ und „Historiker“ werden zur Markierung unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Ebenen verwendet (vgl. allgemein zum Gymnasium Baumert/Roeder/Watermann 2005).

Die komparative Analyse der empirischen Fälle deutet auf eine Bildungsmilieutypik hin, die sich aufgrund der empirischen Datengrundlage als Schulformtypik zeigt. So scheint der Erwerb einer Kompetenz, die das Erkennen und den

Umgang mit Perspektivität ermöglicht, in der Praxis des gymnasialen (Geschichts-)Unterrichts angelegt zu sein. Auch hier zeigt sich, dass Schulformen als spezifische Lernorte aufzufassen sind, in denen Schülerinnen und Schüler konjunktive, also sozial geteilte Erfahrungen machen. Diese konjunktiven Erfahrungen, verstanden als schulformtypische Kulturen des Lernens und Wissenserwerbs wirken bis in den fachlichen Kompetenzerwerb hinein.

4 Theoretische und methodologische Überlegungen zu einer qualitativ-rekonstruktiven Kompetenzforschung

Handlungskompetenz, Habitus und implizites Wissen

Als ein Desiderat der aktuellen Kompetenzforschung wurde eingangs der fehlende empirische Zugang zu komplexen Kompetenzen festgestellt, die im Sinne Weinerts als Handlungskompetenzen bezeichnet werden können (Weinert 2001, S. 51). Im vorausgegangenen Abschnitt konnte beispielhaft gezeigt werden, wie Handlungskompetenz als handlungspraktisches Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden kann, nun sollen diese forschungspraktischen Erfahrungen theoretisch und methodologisch reflektiert werden. Dazu ist es notwendig, die Kompetenztheorie auf die metatheoretische Rahmung der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007) zu beziehen.

Den Ursprung des Kompetenzbegriffes verortet die aktuelle Kompetenzdiskussion in den linguistischen Arbeiten von Chomsky (vgl. Weinert 2001). Demnach müssen Kompetenz und Performanz als zwei unterschiedliche, voneinander strukturell zu trennende Funktionen menschlichen Handelns begriffen werden. Performanz beschreibt dabei eine Oberflächenstruktur – die menschlichen Handlungen selbst –, während Kompetenz auf der Ebene der kognitiven Tiefenstruktur angesiedelt ist und sich als ein generatives Prinzip begreifen lässt (Chomsky 1973). In der psychologisch orientierten, auf Leistungsmessung ausgerichteten Kompetenzforschung interessiert allerdings weniger das „generative, situationsunabhängige kognitive System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 16). Insofern wird in den psychologischen Ansätzen der Kompetenzforschung unter Kompetenz „gerade das verstanden, was bei Chomsky und seinen Nachfolgern ‚Performanz‘ ist“ (ebd.). Im Kontext von Kompetenzmessung wird von der Testperformanz der Schülerinnen und Schüler auf deren Kompetenz geschlossen. Im Fokus dieser Forschung steht Performanz als ein messbares Medium von Kompetenz.

Mit der Konzentration auf die empirische Beschreibung von Handlungskompetenzen kommt es zu einer Neubewertung des Kompetenz-Performanz-Verhältnisses, das der Kompetenzmessung zugrunde liegt. Die qualitativ-empirische Rekonstruktion von Handlungskompetenz zielt auf deren theoretische Modellierung und ist daher stärker auf die Beschreibung des generativen Systems ausgerichtet, das Handlungen erzeugt. Für die Erforschung von Handlungskompetenzen auf der Grundlage generativer Modelle bedarf es daher über Choms-

kys Überlegungen zur Sprachkompetenz hinaus eines Modells, das statt einer linguistischen eine handlungstheoretische Fundierung aufweist. Das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu bietet eine Möglichkeit, die Vorstellungen aus der Linguistik handlungstheoretisch zu verallgemeinern. Bourdieu beschreibt den Habitus als ein Erzeugungsprinzip von Eigenschaften und Werturteilen bzw. als ein „System generativer Schemata von Praxis“ (Bourdieu 1984, S. 278) und definiert ihn als eine strukturierte und gleichzeitig strukturierende Struktur (ebd.). Habitus als eine strukturierende Struktur bezeichnet demnach den *modus operandi* bzw. die Art und Weise des Handelns und deren Wahrnehmung. Analog zur Vorstellung einer generativen Grammatik bei Chomsky ist der *modus operandi* für Bourdieu ein Erzeugungsprinzip für Handlungen, gleichzeitig bezeichnet Habitus das Produkt einer Handlung (*opus operatum*). Habitus konstituiert die soziale Welt oder den „Raum der Lebensstile“ und ist bereits deren Produkt (ebd.). Das Individuum erwirbt oder „inkorporiert“ durch seine Handlungen und Erfahrungen innerhalb der Milieus, denen er angehört, deren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, den Habitus. Da Feld und Akteur einem ständigen Wandel unterworfen sind, ist auch der Habitus prinzipiell veränderbar. Als *modus operandi* bezeichnet er ein stabiles aber grundsätzlich veränderbares System zur Generierung von Praktiken. Innerhalb dessen erzeugt eine kleine Zahl von Strukturen eine praktisch unendliche Anzahl von angemessenen Praktiken in sich laufend erneuernden Situationen, ohne sich jemals in expliziten Prinzipien niederzuschlagen (Bourdieu 1996, S. 167f).

Habitus kann also verstanden werden als ein nichtsprachlich gefasstes, implizites Wissen; als Grundlage für die situationsangemessene Generierung menschlichen Handelns. Damit ist das Verhältnis von Habitus und Praxis im Kontext Bourdieuscher Handlungstheorie grundsätzlich vergleichbar mit dem Kompetenz-Performanz-Verhältnis in der Sprachtheorie Chomskys. Die prinzipielle Veränderbarkeit des Habitus ermöglicht es gleichermaßen, das Habituskonzept an die aktuelle Kompetenzdebatte anzuschließen. Sowohl Habitus als auch Kompetenz werden im Zuge der aktiven und passiven Teilhabe an bestimmten sozialen Praxen erlernt und können diese gleichzeitig potenziell mit gestalten. Für beide Konzepte gilt, dass sie einer aktiven und passiven lebenslangen Formung, Gestaltung oder Verfeinerung zugänglich sind (vgl. bezogen auf Kompetenz Klieme u.a. 2003, S. 65).

Mit der dokumentarischen Methode wurde in den oben vorgestellten Forschungsprojekten ein Analyseverfahren ausgewählt, das einen Zugriff auf die impliziten Wissensbestände von Akteuren und deren Genese in sozialen Milieus erlaubt. Die dokumentarische Methode ist durch die Wissenssoziologie Karl Mannheims metatheoretisch fundiert (Mannheim 1964, 1980; Bohnsack 2007, S. 57ff.) und unterscheidet dementsprechend zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen. Kommunikatives Wissen meint gesellschaftlich kommuniziertes, theoretisches Wissen; konjunktives Wissen ist den Handelnden in der Handlungspraxis nicht reflexiv verfügbar, gleichzeitig bestimmt es als atheoretisches Wissen das Denken und das Alltagshandeln (Mannheim 1980; Bohnsack 2007, S. 59ff.). Mannheim und Bourdieu verbindet die Vorstellung von atheoretischem Wissen mit der Erzeugung von Praxis. Nach Mannheim (1980) handelt es sich bei dem konjunktiven Wissen um kollektiv geteilte Orientierungen, weil dieses Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen, in einer sozial geteilten Handlungspraxis, konstruiert wird und deshalb von all jenen geteilt wird, die über geteilte (konjunktive) Erfahrungen verfügen (Mannheim 1980; Bohnsack

2007, S. 63f.). Parallelen zur Bourdieuschen Habitus­theorie sind nicht zu übersehen. Ebenso wie der Habitus strukturiert das konjunktive Wissen also die Handlungen und wird gleichzeitig in der jeweils milieuspezifischen Handlungspraxis angeeignet. Bohnsack selbst setzt das konjunktive Wissen mit dem impliziten Wissen im Sinne Polyanis (1985) und dem Habitusbegriff Bourdieus gleich (vgl. Bohnsack 2007, S. 60, 191.) Insofern kann die dokumentarische Rekonstruktion konjunktiven Wissens auch als Habitusrekonstruktion (Meuser 2003) und somit – im oben dargestellten Verständnis – als Rekonstruktion von Kompetenz verstanden werden.

Ein zentrales Merkmal der dokumentarischen Methode ist ihr empirischer Zugriff sowohl auf kommunikative als auch konjunktive Wissensbestände. Bohnsack unterscheidet hierbei zwischen Orientierungsrahmen, dem konjunktivem Wissen, und Orientierungsschemata, dem theoretischen Wissen der Probandinnen und Probanden. Orientierungsrahmen und -schema bilden zusammen das Orientierungsmuster, welches Gegenstand der dokumentarischen Interpretation ist (Bohnsack 2003). Übertragen auf die methodische Herausforderung eines empirischen Zugriffs auf Handlungskompetenzen können mithilfe der dokumentarischen Methode über die Rekonstruktion des konjunktiven Handlungswissens die Aspekte Volition, Motivation, Werthaltungen und Routinen empirisch zugänglich gemacht werden, die empirische Beschreibung des kommunikativen Wissens erfasst kognitive Aspekte von Kompetenzen und Einstellungen. Somit umfasst das Orientierungsmuster die unterschiedlichen Facetten des Weinertschen Konzepts der Handlungskompetenz.

Konkret auf die oben vorgestellten Forschungsprojekte bezogen kann das dort rekonstruierte handlungspraktische Wissen im Umgang mit globalen und historischen Herausforderungen als Handlungskompetenz identifiziert werden. So bedeutet beispielsweise das implizite Wissen, das die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen angesichts globaler Probleme bestimmt, nichts anderes als die Fähigkeit, Wissen in bestimmten Anforderungssituationen des Alltags anwenden zu können, und entspricht somit einem wesentlichen Definitionsmerkmal von Kompetenz. Im Fall des Forschungsprojekts zu Kompetenzen historischen Verstehens wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Gruppendiskussionen mit einer domänenspezifischen Handlungsanforderung – dem Umgang mit Darstellungen von Geschichte – konfrontiert, zu deren Bearbeitung bereits ausgebildete Systeme von Wahrnehmungs-, Denk-, Deutungs- und Handlungsformen aktualisiert wurden. Insofern deren Ausprägungen als latent oder – in der Terminologie Bohnsacks – als „dokumentarisch“ und schließlich als typisch für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Erfahrungsräumen rekonstruiert werden konnten, kann im Sinne der obigen Definition ebenfalls von Handlungskompetenz gesprochen werden.

Kompetenzerwerb und Lernen in konjunktiven Erfahrungsräumen

Als ein Merkmal von Kompetenz wird ihre Aneignung in Anwendungssituationen definiert. Insbesondere die Expertiseforschung hebt die Bedeutung der Situierung von Handlungen in Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen für den Erwerb von Handlungskompetenzen hervor. Gruber, Harteis und Rehl (2006) betonen mit der Bedeutung von „erfahrenen Wissensstrukturen“ (ebd., S. 197) die Rolle impliziten Wissens, das in sozial situierten Handlungen erworben wird. Über die empirische Rekonstruktion der *Genese* von Wissen in konjunktivi-

ven Erfahrungsräumen erhielt die Situierung von Kompetenzerwerbsprozessen im Rahmen der oben vorgestellten Forschungsprojekte eine zentrale Bedeutung. Wesentlich für die dokumentarische Methode ist die komparative Analyse. Sie dient der Fundierung der Analysen in empirischen Vergleichshorizonten und der Entwicklung einer soziogenetischen Typologie (Bohnsack 2007, S. 144ff.). Diese beschreibt Strukturen und Bedingungen, unter denen sich Orientierungen herausbilden, indem Zusammenhänge hergestellt werden zwischen implizitem Wissen und den zugrunde liegenden konjunktiven Erfahrungen; die dokumentarische Methode ist insofern eine Prozessanalyse (ebd.). Die Typenbildung ermöglichte es, die Genese unterschiedlicher Orientierungen der Jugendlichen im Bezug auf globale Fragen einerseits und den Umgang mit Darstellungen von Geschichte andererseits zu erklären, indem sie mit spezifischen konjunktiven Erfahrungen der Jugendlichen in Verbindung gebracht wurden. Insbesondere der Fallvergleich von Gruppen der außerschulischen Jugendarbeit mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern, aber auch der Vergleich unterschiedlicher entwicklungspolitischer Praxen (Mitarbeit im Fairen Handel, politisches oder karitatives Engagement etc.) im Projekt zum Globalen Lernen als auch der Vergleich von unterschiedlichen Schulformen im Projekt zum historischen Lernen führte zu dem zentralen Ergebnis beider Studien, dass die Art und Weise, wie Lernumwelten strukturiert sind, Einfluss haben auf den Erwerb von semantischem Wissen über globale Kontexte oder fachspezifischen Handlungsanforderungen des Geschichtsunterrichts. Der empirische Beleg, dass konjunktive Erfahrungsräume als Lernorte aufzufassen sind, in denen sich fundamentale Vermittlungs- und Aneignungsprozesse ereignen (vgl. auch Schäffer 2003), lässt sich durch Theorien zum situierten Lernen fundieren. Lernen, so Lave und Wenger (2007), wird hier ganz grundlegend als eine Partizipation in sozialer Praxis verstanden, deren Kern die Aneignung von Handlungswissen in einer „situated activity“ (ebd., S. 33) darstellt. Lerngelegenheiten werden als „communities of practice“ verstanden, an denen Lernende partizipieren und sich in der Teilhabe an einer Handlungs- und Diskurspraxis die Kultur dieser Praxis zu eigen machen (ebd., S. 93ff.).

Ausgehend von der Situietheit von Lern- und Kompetenzerwerbsprozessen und dem Nachweis von dessen empirischer Rekonstruierbarkeit mithilfe der dokumentarischen Methode ergibt sich ein wissenssoziologisch fundiertes, praxeologisches Verständnis von Lernen. Praxeologisch ist diese theoretische Beschreibung von Lernprozessen Jugendlicher in zweierlei Hinsicht: Zum einen meint der Begriff, dass die Theorie in der Praxis rekonstruktiver Forschung generiert wurde, zum anderen besagt er, dass sich Lernen in der konjunktiven Erfahrung einer Handlungspraxis ereignet (Bohnsack 2007, S. 187ff.). Dieses Lernverständnis ist anschlussfähig an den oben entfalteten Begriff von Handlungskompetenz, der auf der Grundlage von Handlungserfahrungen die Fähigkeit zur Bewältigung neuer Erfahrungen und Situationen meint. Im Hinblick auf eine qualitative Kompetenzforschung bedeutet dies, dass das rekonstruierte handlungspraktische Wissen der Jugendlichen als eine *erlernbare* und im Falle der untersuchten Jugendlichen gleichzeitig als *erlernte* Kompetenz rekonstruiert werden konnte.

5 Fazit und Ausblick

Mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007) existiert also ein methodisches Verfahren, das in der Lage ist, die sozialen Komponenten von Kompetenz und kompetentem Handeln zu berücksichtigen und gleichzeitig im Stande ist, implizite Wissensstrukturen aufzudecken und ihre Genese empirisch zu fassen. Mit Hilfe dieses wissenssoziologisch gerahmten, rekonstruktiven Forschungszugangs kann das von Klieme und Rakoczy formulierte Desiderat bearbeitet werden: Die Rückbindung von Aspekten umfassender Handlungskompetenz wie z.B. Interesse, Werteorientierung, Haltungen, Einstellungen an die Lerngelegenheiten, in denen sie erworben wird, und ihre domänenspezifischen Anwendungszusammenhänge (Klieme/Rakoczy 2008, S. 225).

Im Vergleich zur Kompetenzforschung psychologischer Provenienz liegt die Begrenzung der qualitativen Kompetenzforschung darin, dass keine Leistungsmessungen möglich sind. Gleichwohl bietet die qualitative Kompetenzforschung fruchtbare Ansätze auf der Ebene der Grundlagenforschung: Mit der empirischen Beschreibung von Handlungskompetenzen bzw. ihrer Teilkompetenzen können domänenspezifische Lerntheorien entwickelt werden, die als Ausgangspunkt für die Modellierung von Kompetenzkonstrukten dienen, die wiederum für die Kompetenzmessung operationalisiert werden.

Ferner kann das Verfahren der qualitativ-empirischen Rekonstruktion von erworbenen Kompetenzen in qualitativ angelegten Evaluationsvorhaben eingesetzt werden oder/und im Kontext der qualitativen Unterrichtsforschung, die auf die Lernprozesse in der sozialen Interaktion des Unterrichts ausgerichtet ist, zur Qualitätsentwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts beitragen (vgl. z.B. Tesch 2010).

Das Potenzial einer qualitativen Kompetenzforschung kann sich allerdings nur unter den beschriebenen metatheoretischen und methodologischen Prämissen entfalten. Die von Bohnsack (2005) als allgemeine Standards der qualitativen Sozialforschung definierten Qualitätsmerkmale, die metatheoretische Fundierung der verwendeten Kategorien einerseits und die Anwendung etablierter, auf einer formalen Ebene standardisierter rekonstruktiver Verfahren methodisch kontrollierten Fremdverstehens andererseits, sind für eine qualitative Kompetenzforschung von besonderer Relevanz. Notwendig sind eine handlungstheoretische Fundierung des Kompetenzbegriffs und ein Forschungszugang, der einen empirischen Zugriff auf das implizite Wissen der Lernenden ermöglicht.

Anmerkung

- 1 Beispielsweise benennt der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ (KMK/BMZ 2007) die Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln als Kompetenzziele des Lernbereichs.

Literatur

- Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster u.a.
- Baberowski, J. (2005): Der Sinn der Geschichte. Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault, München.
- Baumert, J./Roeder, P. M./Watermann R. (2005): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel, in: Cortina, Kai S. u.a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg, S. 487–524.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2003): 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. Opladen, S. 225–252.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., 4. Beiheft, S. 63–81.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 6. Aufl., Opladen u.a.
- Borries, B. v. (2007): Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte). In: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 653–673.
- Bourdieu, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J.D.: Reflexive Anthropologie, Frankfurt am Main, S. 251–294.
- Chomsky, N. (1973): Sprache und Geist. Frankfurt am Main.
- Dombrowski, S. (1992): Schulische Allgemeinbildung und kulturelle Partizipation. Studien zu Sozialisierungseffekten durch das Realschulcurriculum. Dissertation Universität Kiel.
- Ehrenpreis, S./Lotz-Heumann, U. (2002): Reformation und konfessionelles Zeitalter, Darmstadt.
- Frederking, V. (2008): Vorwort: Schwer messbare Kompetenzen – Herausforderung für die empirische Fachdidaktik. In: Frederking, V. (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler, S. 5–10.
- Gruber, H./Harteis, C./Rehrl, M. (2006): Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. In: Bildung und Erziehung, 59. Jg., H. 2, S. 193–203.
- Hartig, J./Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweitzer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg, S. 127–143.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 6, S. 876–903.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 2, S. 222–243.
- KMK/BMZ (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

- Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., H. 2, S. 163–173.
- Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hrsg.) (2007): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried.
- Körber, A. (2008): Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar? In: Frederking, V. (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 65–84.
- Lave, J./Wenger, E. (2007): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge u.a. (1. Auflage 1991).
- Luhmann, N. (1998): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, 3. Aufl., Frankfurt am Main.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, In: Mannheim, Karl., *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 91–154.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*, Frankfurt am Main. (urspr. 1922–1925 unveröff. Manuskripte).
- Martens, M. (2010): *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen.
- Meuser, M. (2003): *Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion* In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen, S. 207–221.
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main.
- Rüsen, J. (1983): *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen.
- Sauer, S. (2006): *Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer*. In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, 72. Jg., H. 2, S. 7–20.
- Schäffer, B. (2003): *Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.(2002): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. 2. Aufl., Stuttgart.
- Schreiber, W. (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., H. 2, S. 198–221.
- Tesch, B. (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz, S. 13–54.
- Weinert, F. E. (1999): *Konzepte der Kompetenz*. Paris.
- Weinert, F. E. (2001): Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Eds.): *Defining and selecting key competencies*, Seattle u.a., S. 45–56.

Andreas Bonnet

Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung

Ein integratives Forschungsinstrument für
Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse

The documentary method in classroom research

An integrative research tool for structural reconstruction and competence
analysis

Zusammenfassung:

Der Aufsatz geht der Frage nach, inwieweit die dokumentarische Methode es ermöglicht, ein sinnvolles, weil ertragreiches und gegenstandsangemessenes Forschungsinstrumentarium zur Unterrichtsforschung zu konstruieren. Dazu werden erstens theoretische und methodologische Überlegungen angestellt, um die Perspektive der Methode zu beschreiben. Zweitens wird erläutert, wie die klassische Form der Methode erweitert werden kann, um die Bearbeitung spezifischer Fragestellungen der fachdidaktischen Unterrichtsforschung und eine Integration hypothesenprüfender und rekonstruktiver Verfahren wie z.B. zur Kompetenzanalyse zu ermöglichen. Drittens werden die Überlegungen durch Interpretationen konkreter Daten aus einem empirischen Forschungsprojekt verdeutlicht.

Schlagnworte: Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode, Fachdidaktik, Textanalyse, Kompetenz

Abstract:

The paper discusses how the documentary method can be used as a tool for valid classroom research. In order to contextualise this question the paper starts out with some remarks on school theory and an overview of classroom research taking into account both qualitative and quantitative approaches. On this basis methodological issues of the documentary method as a tool for classroom research will be discussed in depth. This includes necessary adjustments of key concepts as well as possible additional tools for analysis. These theoretical considerations are illustrated by a sample analysis using two pieces of classroom data from a research project on content and language integrated learning.

Keywords: teaching research, documentary method, teaching methodology, text analysis, competence

1 Einleitung

Spätestens seit der großen Bildungsreform der 1970er Jahre stehen Schulen im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die damals attestierte „Bildungsmisere“ veränderte den Begriff Schulreform nachhaltig. Bis dorthin war der Begriff „Reform“ fest verbunden mit der Reformpädagogik und verwandten Programmen, die sich den Bedürfnissen des Einzelnen und seiner persönlichen Entwicklung zu einem selbstbestimmten und selbstbewussten Bürger eines de-

mokratischen Gemeinwesens widmeten. Mit der ersten großen Wirtschaftskrise nach dem Krieg rückten aber Fragen internationaler Konkurrenzfähigkeit und Begriffe wie Humankapital ins Interesse reformorientierter Bildungspolitik.

Dieser Anteil der Diskussion hat sich durch die internationalen Großstudien (TIMSS, PISA, etc.) und ihre Form der Erstellung plakativer Rangfolgen in den Vordergrund gedrängt und dominiert die Diskussion. Durch diese Fokussierung auf den gemittelten *Output* nationaler Systeme gerät in Vergessenheit, dass es auch in *Schulsystemen* letztlich um Individuen geht, die in konkreten Situationen miteinander interagieren. Während es daher sehr fragwürdig ist, ob *large-scale-assessment* den Namen *Bildungsforschung* im Titel führen sollte (Bonnet/Breidbach 2007), tut es gut daran, den Titel *Unterrichtsforschung* nicht zu verwenden. Trotz reflexiver Anteile in manchen verwendeten Kompetenzmodellen¹ können *large-scale*-Untersuchungen nämlich über das Thema Bildung im eigentlichen Sinne sowie über Unterricht nur sehr wenig sagen.

Es ist daher erforderlich, empirische Forschung zu betreiben, die den zweifelsohne interessanten und relevanten *Output*-Daten Erkenntnisse über die Prozesse ihres Zustandekommens an die Seite stellt. Ein zentraler Ort dieses Zustandekommens ist Unterricht, dessen Prozesse in besonderer Weise mit Hilfe interpretativer Ansätze rekonstruiert werden können. Ich werde im Folgenden argumentieren, dass die dokumentarische Methode dazu sehr gut geeignet ist. Dazu wird zunächst ein Begriff von Unterricht entwickelt, in dem sich Bildungsprozesse vollziehen können. Daran anschließend werden verschiedene Ansätze aktueller Unterrichtsforschung erläutert und verglichen. Anschließend stelle ich die Grundzüge der dokumentarischen Methode vor und erläutere schließlich, wie sie in der Unterrichtsforschung verwendet werden kann. Abschließend werden diese theoretischen Ausführungen mit zwei Beispielen aus der Praxis interpretativer Unterrichtsforschung mit Hilfe der dokumentarischen Methode illustriert.

2 Unterricht und Unterrichtsforschung

Geht man von den gesellschaftlichen Aufgaben der Institution Schule aus, so hat Unterricht zwei zentrale Funktionen (Fend 2006, S. 49). Aus dieser schultheoretischen Perspektive kommt Schule nämlich einerseits die Aufgabe zu, Wissensbestände und kulturelle Praktiken, die sich bewährt haben, an die jeweils folgende Generation weiterzugeben. Gleichzeitig müssen die Schule und damit der Unterricht aber auf neue sozio-kulturelle Problemlagen reagieren und Lösungen für neu auftretende Probleme finden. Unterricht hat somit sowohl eine konservative als auch eine innovative Funktion.

Daraus lässt sich ableiten, dass Unterricht nur erfolgreich ist, wenn er das Potenzial seiner eigenen Veränderung in sich trägt. Er muss seinen Akteuren die Möglichkeit geben, ja sie sogar aktiv dazu auffordern, sich selbst und ihr unterrichtliches Miteinander zu verändern. Bildungstheoretisch gewendet heißt dies, dass sowohl individuelle als auch institutionelle Bildungsprozesse notwendig sind. Dazu wäre eine intergenerationelle Interaktion erforderlich, die in der Lage ist, auf neue Problemlagen zu reagieren. Genau dies wird durch das Konzept universaler Solidarität (Peukert 1998) geleistet. Mit dieser Grundhaltung

ist es möglich, für Individuen und Kollektive Veränderungen ihres Selbst- und Weltverhältnisses zu ermöglichen, so dass auf bisher noch nicht bekannte Schwierigkeiten durch Emergenz reagiert werden kann. Dazu ist es besonders wichtig, dass nicht nur die Inhalte, sondern auch der interaktionell-institutionelle Rahmen des Unterrichts zum Gegenstand unterrichtlicher Bedeutungsaushandlung werden.

Interaktionstheoretisch verweist dies auf die analytische Trennung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene (z.B. Watzlawick/Beavin/Jackson 2007, zuerst 1969), die sich in der Unterrichtstheorie als Trennung zwischen der Ebene der Inhalte und jener der Partizipationsstruktur wieder findet. Um die potenzielle Offenheit für neue Lösungen abzubilden, sind jene Modelle geeignet, die die nicht vorhandene Determinierbarkeit von Unterricht nicht als Mangel sondern als notwendiges Strukturelement sehen und zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen.

Ein ausgesprochen kreatives Modell (Erickson 1982) fasst das stets un abgeschlossene Verhältnis von Planung und tatsächlichem Unterrichtsgeschehen mit der musikalischen Metapher der „Improvisation“ über ein Thema: Lehrer/innen nehmen einen mehr oder weniger explizierten Plan mit in ihren Unterricht und treffen dann Handlungsentscheidungen in Wechselwirkung mit ihrer Lerngruppe. Selbst wenn dieser Plan zu zwei Zeitpunkten exakt gleich wäre, würde sich der Unterricht aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen (z.B. Beteiligte, Räume, individuelle Orientierungen) dennoch anders entfalten. Um diese Differenzen zeigen zu können, trennt das Modell zwischen der Inhalts- und der Beziehungsebene und stellt sie als Aufgabenstruktur (*academic task structure* – ATS) versus Partizipationsstruktur (*social participation structure* – SPS) einander gegenüber. Damit fokussiert es auf genau jene Nahtstelle, an der sich bildender Unterricht durch Emergenz von Neuem in intergenerationeller Kommunikation auszeichnet². Will Unterrichtsforschung für die Akteure handlungsleitend werden, muss sie diese Nahtstelle in den Blick bekommen. Dazu besitzen die existierenden Ansätze der Unterrichtsforschung ein verschieden ausgeprägtes Potenzial. Dies wird im Folgenden anhand der Darstellung hypothesenprüfender, rekonstruktiver und integrativer Ansätze verdeutlicht

Sehr wenig Auskunft darüber können die großen Outputuntersuchungen wie PISA, PIRLS oder DESI geben. Sie betrachten den Unterricht selbst hauptsächlich als *Blackbox* und untersuchen ergebnisorientiert Kompetenzen der Lernenden. Darüber hinaus gibt es Erweiterungen, die versuchen, Zusammenhänge zwischen Unterrichtsprozessen und *Output* herzustellen. Zum einen kann dies als Ergänzung der entsprechenden Untersuchung in Form einer Videostudie geschehen. Dabei werden in ausgewählten Klassen Unterrichtsstunden aufgezeichnet und kodiert (z.B. Helmke/Helmke/Schrader/Wagner/Nold/Schröder 2008). Aufgrund der Fülle des Materials wird dabei mit deduktiven Kodelisten gearbeitet. Zum anderen kann dies in Form von Interventionsstudien geschehen (z.B. Rumann 2005). Dabei wird versucht, in einem Quasi-Experimentaldesign die unabhängigen Variablen beispielsweise über detaillierte Vorgaben für die Lehrenden zu kontrollieren oder zu eliminieren.

Beide Vorgehensweisen erzeugen Probleme bei der Relevanz vor allem dadurch, dass andere als die ursprünglich angenommenen unabhängigen Variablen entweder gar nicht gefunden oder zumindest im Laufe der Untersuchung nur noch begrenzt berücksichtigt werden können. Außerdem müssen die Lehrer/innen u.U. nach vorgegebenen Skripten unterrichten, die nicht ihrem persön-

lichen Unterrichtsbild entsprechen. Ein Folgeproblem ist, dass es zu sehr geringen Effektstärken kommen kann. Diesem Problem kann man begegnen, indem nicht in den Unterricht eingegriffen wird, die unterrichtlichen Prozesse selbst detaillierter erfasst und die Kodelisten in mehreren Durchgängen durch das Material überarbeitet werden. (Seidel u.a. 2006)

Im Gegensatz dazu geht die rekonstruktive Unterrichtsforschung nicht davon aus, dass Unterricht durch Planungs- und Materialvorgaben vorherbestimmt werden kann. Vielmehr ist hier die Prämisse, dass sich das Wesen einer Unterrichtsstunde erst durch die Rekonstruktion der in ihr erzeugten (Be-)Deutungen erfassen lässt. Dazu stehen verschiedene Ansätze bereit. Zum einen versuchen strukturalistische Ansätze wie die objektive Hermeneutik (z.B. Gruschka 2005) oder ethnografische Vorgehensweisen (z.B. Breidenstein 2006, Mohn/Ammann 2006) die entstehenden Strukturen zu erfassen. Zum anderen versuchen interaktionistische Ansätze mit Hilfe von Goffmans Interaktionsethologie (Krummheuer 1992, Jessen 2001) oder Kombinationen aus verschiedenen Bereichen – z.B. Konstruktivismus und symbolischer Interaktionismus (Bonnet 2004, 2007) oder noch breiter angelegt (Meyer/Kunze/Trautmann 2007) – die Interaktionspraktiken zu analysieren. Dabei besteht Einigkeit über das grundlegende Gelingenskriterium, die *conditio sine qua non* von Unterricht. Seine Kernaufgabe liegt darin, zwischen Teilnehmenden und Gegenstand – Meyer, Kunze und Trautmann (2007) nennen dies „Lehrer, Schüler, Stoff“ – zu „vermitteln“ (Gruschka 2005), und dies kann nur auf der Basis einer „geteilten Deutung der Situation“ (Krummheuer 1992, S. 29) gelingen.

Tabelle 1: Begriffe für das Unterrichtsgeschehen in verschiedenen rekonstruktiven Ansätzen

Begriff	Studie	Bezugstheorie/-disziplin
Rahmung/Bedeutungsaushandlung	Jessen	Interaktionsethologie
Rahmung/Bedeutungsaushandlung	Krummheuer, Naujok, Bonnet	Interaktionsethologie
Lernkultur	Kolbe u.a.	Ethnografie
Partizipation	Kunze/Meyer/Trautmann	Bildungsgangforschung
Bildung, Erziehung, Didaktik	Gruschka	Objektive Hermeneutik

Im Gegensatz dazu haben Evaluationsstudien (Spörlein 2003) das Ziel, einen Zusammenhang zwischen Unterricht und Effekt herzustellen. Der Unterricht wird dazu durch teilnehmende Beobachtung und Dokumentation der Planungsarbeit teilweise rekonstruiert und dann mit den durch Tests und Interviews erfassten Kompetenzen und emotiv-attitudinalen Faktoren korreliert. Dieser Ansatz wird auch in der Schulentwicklungsforschung verfolgt. Hier werden Zusammenhänge zwischen Planungstätigkeit, unterrichtlichem Geschehen und Effekten bei den Schüler/innen hergestellt (Kolbe u.a. 2008, Bastian/Combe 2007).

Bereits diese kurze Gegenüberstellung zeigt, dass sich beide Ansätze gegenseitig ergänzen. Es geht zukünftig darum, die grundlegenden Vorarbeiten zur Integration von Hypothesenprüfung und Rekonstruktion (Kelle 2009) für konkrete Fragestellungen der Unterrichtsforschung zu konkretisieren. Dazu soll dieser Aufsatz beitragen.

3 Dokumentarische Unterrichtsforschung

Dafür ist die Dokumentarische Methode ein hervorragender Ansatzpunkt, denn sie ist durch ihre explizit praxeologische Methodologie offen genug, um als methodologisches Dach und methodisches Scharnier für die Integration hypothesenprüfender (quantitativer) und rekonstruktiver (qualitativer) Ansätze zu dienen.

3.1 Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung

Die dokumentarische Methode dient dazu, empirisch Sinnkonstruktionen von Kollektiven oder Individuen zu rekonstruieren. Sie ist „ein Weg methodisch kontrollierter Fremdinterpretation, der konsequent im Erfahrungswissen der Erforschten fundiert ist und einen Zugang zu deren (konjunktiven) Erfahrungsräumen sucht.“ (Bohnsack i.E., S. 4) Die Methode geht davon aus, dass die drei Sinnebenen dokumentarischer Sinn (Ebene der sich durch konjunktive Erfahrung verstehenden Akteure), intendierter Ausdruckssinn (Ebene der absichtsvollen kommunikativen Selbstdarstellung der Akteure) und immanenter bzw. objektiver Sinn (Ebene performativ oder konventionell erzeugter Bedeutung) voneinander unterschieden werden können. Konstitutiv für die dokumentarische Methode ist ihre praxeologische Methodologie, die ernst nimmt, dass Theorie und Beobachtung in einem reflexiven Verhältnis stehen (vgl. Bohnsack i.E., S. 26ff.). Obwohl sich für die dokumentarische Methode als empirisches Analyseinventar mittlerweile eine vielfach beschriebene Vorgehensweise etabliert hat (z.B. Bohnsack 2000), ist diese Methode aufgrund ihrer praxeologischen Entstehung prinzipiell flexibel. Dies hat zu ihrer Anpassung auf zahlreiche Anwendungsbereiche geführt (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007).

Genau diese Offenheit ist eine von zwei Eigenschaften, die die dokumentarische Methode in besonderer Weise für die Unterrichtsforschung geeignet macht. Zum einen würde methodische Geschlossenheit aufgrund der vollständigen Vorstrukturierung des Untersuchungsfeldes und der Methoden dazu führen, dass sich die Relevanzsetzungen der Akteure und überhaupt jegliche Beobachtungen, die nicht in dieses Raster passen, gar nicht Teil der Untersuchung und damit „theoretisch evident“ (Bohnsack 2000, S. 33) werden können. Da man es insbesondere im Bereich der Schule mit Strukturen mittlerer Reichweite zu tun hat, deren Vorkommen räumlich und zeitlich begrenzt ist, ist eine derartige Einschränkung des Blickwinkels ein Problem für die Validität, und insbesondere für die Relevanz der erzeugten Theorien (Kelle 2009). Dieses Problem vermeidet die dokumentarische Methode. Zum anderen bietet die Methode diverse Schnittstellen, um andere Analyseinstrumente anzubinden. Dazu ist vor allem der zweite Analyseschritt, die reflektierende Interpretation, geeignet, um neben der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen selbst auch spezifischere Fragestellungen, wie sie für die fachdidaktisch orientierte Unterrichtsforschung typisch sind, nachzugehen.

Die zweite Eigenschaft der dokumentarischen Methode, die sie für die Unterrichtsforschung prädestiniert, ist ihre doppelte Fokussierung auf Inhalt und Struktur der Interaktion. Damit ermöglicht sie es, genau jene beiden Bestand-

teile des Unterrichts, in Bezug auf die Emergenzprozesse besonders interessant sind, nämlich die Aufgaben- und die Partizipationsstruktur (s.o.) zu analysieren. Diese Anteile werden als thematische (formulierende Interpretation) bzw. diskursstrukturelle Entfaltung (reflektierende Interpretation) kollektiver Interaktion erfasst.

3.1.1 Konsequenzen für die Grundbegriffe der Dokumentarischen Methode

Auch in ihrer Anwendung auf Unterricht bleiben grundsätzliche Zielsetzung und Begriffe der Dokumentarischen Methode erhalten. Insbesondere die Begriffe müssen aber in diesem Kontext teilweise neu konturiert werden. Dies geschieht im folgenden Abschnitt im Hinblick auf die Sinnebenen, sowie die Begriffe Erfahrungsraum, Konjunktivität, Focussierungsmetapher und Orientierungsrahmen.

Im Kern geht es der Dokumentarischen Methode um die interpretative Rekonstruktion habitualisierten Wissens, das Kollektive in gemeinsamer Praxis entwickeln. Dieses Wissen drückt sich in den Dokumenten als dokumentarischer Sinn aus. Bei der Anwendung der Methode auf Unterrichtssituationen muss aber beachtet werden, dass neben dem dokumentarischen Sinngehalt auch dem intendierten Ausdruckssinn und dem objektiven Sinngehalt nachgegangen werden muss, da sie wesentlich dazu beitragen, das Spannungsverhältnis zwischen institutionellem Rahmen und individueller Freiheit zu erfassen. Da sich Unterricht in einem starken institutionellen Rahmen entfaltet, sind viele Handlungen – insbesondere jene, die der administrativen Rolle von Lehrenden zugehören – mit einem objektiven Sinn belegt. Durch eben diese institutionelle Funktion haben Lehrende qua Amt außerdem die formale Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen. Um diese Verantwortung wahrzunehmen, gehen Sie intentional vor, ihre Handlungen haben somit einen intentionalen Ausdruckssinn.

Die *Qualität* von Unterricht, sowohl in einem deskriptiven Sinne (verstanden als seine abduktiv-rekonstruktiv ermittelte Struktur) als auch in einem normativen Sinne (verstanden als seine subsumtionslogisch-normativ festgestellte Güte), ergibt sich zu einem großen Teil aus dem Verhältnis der drei Sinnebenen zueinander – also daraus, in welchem Verhältnis die habitualisierten Sinnkonstruktionen (Dokumentsinn) zu den Intentionen (intendierter Ausdruckssinn) und den institutionellen Vorgaben (objektiver Sinn) stehen. Gerade an diesen Übergängen zeigt sich die für Bildung notwendige Emergenz zuerst, wenn z.B. institutionell mit einem klaren objektiven Sinn versehene Handlungen in der Interaktion neu gerahmt werden. Diese Rahmung als Dokumentsinn zu rekonstruieren ist Ziel der reflektierenden Interpretation.

Neben den Sinnebenen, ist der Begriff des *Erfahrungsraums* eines der zentralen Konzepte der Dokumentarischen Methode. Es ist zweifelsohne möglich, den jeweils untersuchten Fachunterricht formal als konjunktiven Erfahrungsraum zu betrachten, weil sich in ihm eine kollektive Praxis vollzieht, durch die die mitgebrachten Orientierungen der Akteure notgedrungen miteinander wechselwirken. Aus Studien zur Partizipation im Fachunterricht (u.a. Meyer/Kunze/Trautmann 2007) ist aber bekannt, dass sich Lernende dem Fachunterricht in nicht geringem Maße trotz Anwesenheit entziehen. Damit wäre die Bedingung der Verdichtung (s.o.) nicht erfüllt. Für den jeweils untersuchten Fachunterricht kann man somit nicht von vornherein unterstellen, dass der un-

terrichtliche Erfahrungsraum für die Orientierungsrahmen der Lernenden überhaupt relevant wird – dass er also im eigentlichen Sinne überhaupt ein Erfahrungs- und nicht bloß ein Anwesenheitsraum ist. Analytisch liegt es nahe, beim Begriff des Erfahrungsraums zu bleiben, sehr wohl kann aber dessen Konjunktivität nicht vorausgesetzt werden, sondern muss sich in der Analyse überhaupt erst erweisen³. Gegenstand der dokumentarischen Analyse ist es dann nicht, die konjunktive Kraft des Erfahrungsraums in Form eines kollektiven Orientierungsrahmens lediglich aufzufinden. Vielmehr geht es darum, den Erfahrungsraum und die ihn strukturierenden Orientierungen überhaupt zu rekonstruieren und seine Konjunktivität oder Disparativität festzustellen, sowie in letzterem Fall herauszuarbeiten, in welche tatsächlichen Erfahrungsräume der Anwesenheitsraum Unterricht zerfällt⁴.

Dies hat Auswirkungen auf den Begriff der *Focussierungsmetapher*. In der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird davon ausgegangen, dass sich in Gruppendiskussionen als primärem Forschungssetting kollektive Orientierungen der Akteure aktualisieren, indem ein „diskursives Einpendeln auf Erlebniszentren“ (Bohnsack 2000, S. 75, Hervorh. orig.) stattfindet, die Interaktion der Gruppe sich also auf die Aktualisierung konjunktiver Erfahrungen verdichtet. „Die in derartiger Steigerung der metaphorischen und interaktiven Dichte entfalteten Darstellungen bezeichnen wir als *Focussierungsmetaphern*“ (ebd., Hervorh. orig.). Aufgrund der Überlegungen zur nicht zwingend gegebenen Konjunktivität des Unterrichts muss man hier darauf gefasst sein, dass ein derartiges Einpendeln seltener oder auch gar nicht stattfindet. Daraus folgt, dass zur Identifizierung von Focussierungsmetaphern der metaphorischen Dichte besondere Bedeutung zukommt, die auch im Auftreten von Mehrdeutigkeit oder Ellipsen bestehen kann. Man sollte aber auch darüber nachdenken, nicht nur bei kollektiv verdichtetem, sondern auch signifikant nicht kollektivem Geschehen von einer Focussierungsmetapher zu sprechen, indem sich daran nämlich eine Nicht-Konjunktivität des Erfahrungsraums zeigt, die für die Struktur des beforschten Unterrichts ebenfalls konstitutiv sein kann. Nicht immer ist nämlich der Augenblick des Zerbrechens der Konjunktivität so deutlich zu erkennen wie in der zweiten Kleingruppensituation (vgl. Abschnitt 3.2).

Ähnliche Überlegungen betreffen den *Orientierungsrahmen*. Er ist nach wie vor der zentrale Begriff der Analyse. In ihm wird die Struktur, die die Sinnkonstruktion steuert, begrifflich rekonstruiert. Er ist somit ein Element der Tiefenstruktur unterhalb der Ebene der Handlungen. Im Rahmen der Analyse von Gruppendiskussionen, denen konjunktive Erfahrungsräume zugrunde liegen, ist der Orientierungsrahmen ein kollektiv zu fassender Begriff. Er bringt das genetische Prinzip des in der Diskussion aktualisierten habitualisierten Wissens zum Ausdruck.

Akzeptiert man, dass Unterricht nicht notwendig konjunktiv ist, so muss man auch in Rechnung stellen, dass sich hier Orientierungsrahmen von Untergruppen der Schulklasse bis hin zu Individuen finden, die in der unterrichtlichen Interaktion eben nicht in Verdichtung verschmelzen, sondern nebeneinander stehen bleiben oder in der aufgezeichneten Interaktion durch Abwesenheit auffallen. Derartige Orientierungsrahmen können in Abgrenzung zum Kollektiv der Klasse als individuell bezeichnet werden. Ihre Rekonstruktion verlangt nach Triangulation, indem die Lernenden in Interviews oder Gruppendiskussionen die Möglichkeit zur weiteren Entfaltung ihrer Orientierungen gegeben wird. Genau dieses Ziel verfolgt die experimentelle Gruppendiskussion (s.u.), in

der Kleingruppen von Lernenden anhand fachlicher Problemstellungen ihre Orientierungsrahmen entfalten können.

3.1.2 Dokumentarische Methode und Kompetenz

Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen der dokumentarischen Methode und dem Begriff der *Kompetenz* als einem Zentralkonstrukt der Fachdidaktik. Ganz im Sinne der praxeologischen Methodologie der dokumentarischen Methode stand auch bei dem Forschungsprojekt dem die gezeigten Daten entstammen, die Forschungspraxis am Anfang. Als Arbeitshypothese dazu wird sich aus den folgenden Überlegungen ergeben, dass fachliche Kompetenz in der Analyse der dokumentarischen Methode als Teil des rekonstruierten Orientierungsrahmens greifbar wird.

Der Begriff der Kompetenz, so wie er aktuell in vielen Fachdidaktiken verwendet wird, hat zwei wichtige Bezugspunkte⁵. Zum einen bestimmt er sich im Rückgriff auf die von Chomsky eingeführte Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz als kognitive Tiefenstruktur, die als genetisches Prinzip die Handlungen einer Person beeinflusst. Zum anderen wird er aktuell stark durch die internationalen Schulleistungsuntersuchungen TIMSS, PISA oder IGLU und über die Bildungsstandards beeinflusst, die das angloamerikanische Konzept der *literacy* (z.B. Deutsches PISA Konsortium 2001; Laugksch 2000) verwenden. Dieses Konzept betont, dass Kompetenz nicht nur durch deklarative und prozedurale Wissensbestände bestimmt wird, sondern auch reflexive Anteile enthält. Am weitesten entwickelt in dieser Hinsicht ist das Modell naturwissenschaftlicher Kompetenz der Bildungsgangforschung (z.B. Spörlein 2003; Bonnet 2004).

In diesem Sinne ist Kompetenz dann gegeben, wenn ein Mensch über Möglichkeiten verfügt, ein von ihm zu bearbeitendes Problem als einer bestimmten Domäne zugehörig zu erkennen und mit den entsprechenden materiellen Werkzeugen und mentalen Konzepten zu bearbeiten. Darüber hinaus bezeichnet Kompetenz aber auch die Fähigkeit der Person, die historischen und epistemologischen Grundlagen der zugehörigen Disziplinen sowie ihre Funktion für gesellschaftliche Prozesse zu kennen und ihre Relevanz für das eigene Leben zu bestimmen und eine entsprechende Haltung ihnen gegenüber einzunehmen. Im schulischen Rahmen bedeutet dies, dass Lernende nicht nur Wissen akkumulieren, sondern die Funktion eines Faches für die Gesellschaft und ihr eigenes Leben reflektieren sollen. Zahlreiche Forschungen, z.B. die naturwissenschaftsdidaktischen Untersuchungen zu Alltagstheorien (z.B. Driver u.a. 1994) sowie Einstellungen (z.B. Spörlein 2003) der Lernenden haben gezeigt, dass dies sehr stark von lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden und ihrer außerschulischen Sozialisation beeinflusst wird.

Damit zeigen sich zwei Berührungspunkte mit dem Konzept des Orientierungsrahmens. Auch dieser ist eine sinn-genetische Tiefenstruktur, die Prinzipien beschreibt, mit der eine Person Bedeutung erzeugt. Auch dieser wird durch Sozialisationserfahrungen geprägt und ist veränderbar. In diesem Verständnis beschreiben sowohl Kompetenz als auch Orientierungsrahmen komplexe Tiefenstrukturen mit kognitiven und emotionalen Anteilen, die aus dem Erleben konjunktiver Erfahrungsräume gespeist werden. Beide haben mehr oder minder große Schnittmengen mit dem Bildungsbegriff der Biographieforschung, der Bildung als Veränderung oder bewusste Aufrechterhaltung eines Selbst- und Weltverhältnisses fasst (z.B. Marotzki 1990).

Für Fachunterricht in seiner Dimension als institutionalisierte Interaktionssituation zur Ermöglichung von Kompetenzerwerb⁶ ist dabei die Unterscheidung von Dokumentsinn und objektivem Sinn besonders relevant. Gelingt er, so vollzieht er sich als Bedeutungsaushandlung (Bonnet 2004, S. 97-126), in der die alltäglich-lebensweltlichen Sinnkonstruktionen der Lernenden auf die objektiven Sinnkonstruktionen des jeweiligen Faches, die vom Lehrenden verkörpert werden, prallen. Diese Begegnung kann sich sehr unterschiedliche gestalten (Bonnet 2000). Verläuft sie produktiv, erfasst der Dokumentsinn die Interimskonzepte, die als Stationen auf dem Weg vom alltäglichen zum fachlich-objektiven Verstehen interpretiert werden können, oder er offenbart von Lehrenden und Lernenden gemeinsam getroffene Entscheidungen zur Gestaltung des Unterrichts. Verläuft sie hingegen nicht produktiv, so kann dies im Extremfall zur totalen Ablehnung des Unterrichtsangebots durch Schülerinnen und Schüler führen. Die Orientierungsrahmen von Lehrenden und Lernenden stehen dann unvermittelt nebeneinander.

Für die fachbezogenen produktiven Interimskonzepte hat die Sprachdidaktik das Konzept der Lernaltersprache (z.B. Selinker 1972), in den naturwissenschaftlichen Didaktiken wird dies abgebildet durch die subjektiven Theorien oder auch Lernervorstellungen (z.B. Driver u.a. 1994). Diese werden in der dokumentarischen Methode greifbar als fachlicher Anteil der rekonstruierten Orientierungsrahmen. Dies zeigt sich exemplarisch in der ersten Analyse der experimentellen Gruppendiskussion, in der der rekonstruierte Orientierungsrahmen nahezu ausschließlich fachlicher Natur ist (vgl. Abschnitt 3.2).

3.1.3 Ergänzungen der Dokumentarischen Methode

Wie eingangs ausgeführt, muss bei der Anwendung der Dokumentarischen Methode auf Unterricht ein wichtiger Fokus auf der Rekonstruktion der Aspekte der Aufgaben- (ATS) und Partizipationsstruktur (SPS) gelegt werden. Dazu bieten sich im Kern zwei Erweiterungen an, die an die vorliegenden Analyseinstrumente im Rahmen der reflektierenden Interpretation hochgradig anschlussfähig sind. Da es sich bei diesem Analyseschritt um eine umfassende Textanalyse handelt, bei der man es besonders häufig mit den drei Textsorten bzw. „Grundformen thematischer Entfaltung“ (Brinker 2001) Erzählung, Beschreibung und Argumentation zu tun hat (Nohl 2006), liegt es nahe, auf Werkzeuge der linguistischen Textanalyse (z.B. Brinker 2001) zurückzugreifen.

Dazu wird der Text auf der Ebene einzelner Wörter (semantische Analyse, Metaphernanalyse, Registerebene), auf der Ebene von Sätzen (syntaktische Analyse, Analyse der thematischen Entfaltung) und auf der Ebene von Aussagesfolgen (Diskursanalyse) analysiert. Große Bedeutung innerhalb dieser Ausdifferenzierungen der reflektierenden Interpretation hat die Argumentationsanalyse. Sie wird keinesfalls normativ verwendet, sondern dient der Rekonstruktion der in einer Interaktion entwickelten inhaltlichen Konzepte. Sie hilft bei der Erschließung der Relevanzsysteme der Akteure, indem sie die von ihnen verwendeten Rationalitätskriterien transparent macht. Außerdem erlaubt sie Aussagen über die interaktive Struktur ihres Zustandekommens. Die Methode ist sowohl in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Unterrichtsforschung (u.a. Krummheuer/Naujok 1999; Radtke 1986), als auch in der Textanalyse etabliert (Brinker 2001, S. 74f.).

Ihre Anwendung setzt voraus, dass die thematische Entfaltung einer Passage als argumentativ identifiziert wurde. Dann wird jeder Zug der Argumentation auf vier Elemente untersucht. Explizit auf der Textoberfläche vorhanden sind die *Konklusion*, die die zu belegende Information enthält, und oft auch das *Datum*, mit dem diese Konklusion begründet wird. Implizit vorhanden und damit durch Interpretation zu rekonstruieren sind die *Schlussregel*, die einen Zusammenhang zwischen Datum und Konklusion herstellt und die *Stützung*, die das Rationalitätssystem angibt, auf das die Stützung Bezug nimmt⁷.

Um schließlich die oben als Desiderat formulierte Integration von hypothesenprüfend-quantitativen und rekonstruktiven Ansätzen umzusetzen, können in einem zweiten Schritt an die in der reflektierenden Interpretation herausgearbeiteten Ergebnisse subsumtionslogisch normative Kategoriensysteme herangetragen werden. Im Bereich fachdidaktischer Unterrichtsforschung ist dabei der Bezug zu Kompetenzmodellen besonders wichtig. Will man auf Kompetenzen schließen, so können die fachlichen Anteile (ATS) der rekonstruierten Orientierungsrahmen subsumtionslogisch an einer normativen Skala möglicher Interpretationen (z.B. Bonnet 2004) gemessen werden. Der rekonstruierte Rahmen wird dabei einem Niveau zugeordnet. Dieses Verfahren wirkt auch auf das herangetragene Kategoriensystem zurück, das durch die vorgängige Rekonstruktion empirisch validiert und ggf. korrigiert wird⁸. Anhand der ersten Analyse der experimentellen Gruppendiskussion wird gezeigt, wie diese Bezugnahme vonstatten geht. Es ist davon auszugehen, dass derartige rekonstruktive Kompetenzzuschreibungen eine hohe Gültigkeit besitzen, da fachliche Kompetenz in Interaktion selbst und damit in einer für Problemlösung typischen Situation rekonstruiert wird. Dabei wird auch deutlich werden, an welcher Stelle sich der Übergang von abduktiv-rekonstruktivem zu subsumtionslogisch-normativem Vorgehen vollzieht.

3.2 Beispielinterpretationen: Experimentelle Gruppendiskussion

Die Verwendung der dokumentarischen Methode in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung soll anhand von zwei Beispielen näher erläutert werden, in denen die Methode auf Kleingruppenarbeit im Fachunterricht angewandt wird. Diese Situation hat Ähnlichkeit mit dem klassischen Gegenstand der Methode, der Gruppendiskussion, unterscheidet sich aber insofern davon, als mit der Stellung einer fachlichen Aufgabe ein umfangreicher Impuls gesetzt wird. Dabei wird außerdem die Verwendung der Argumentationsanalyse und eines fachspezifischen Kompetenzmodells demonstriert.

In einer Studie zu bilinguaem Chemieunterricht (Bonnet 2004) wurde Gruppen von je drei bis vier Lernenden in einer Lernumgebung mit Nachschlagewerken und Material zum Experimentieren jeweils ein Problem vorgelegt, das sie mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Ressourcen lösen sollten. Sie waren dabei in ihrem Vorgehen frei, und das Problem war so offen formuliert, dass für die Lernenden verschiedene Möglichkeiten bestanden, dieses Problem zu konzeptualisieren. Je nachdem, wie sehr diese Konzeptualisierung chemische bzw. in einem allgemeineren Sinne naturwissenschaftliche Züge hatte, bearbeiteten sie das Problem auf einem Kontinuum von alltagsweltlichem zu fachlichem Diskurs.

Die Gruppen einer zehnten Klasse eines bilingualen Gymnasiums arbeiteten außerhalb des Unterrichts am Nachmittag allein in ihrem Fachraum. Ihnen stand ein Moderator zur Verfügung, der nur zur Gruppe hinzutrat, wenn sie Hilfe erbat oder signalisierte, dass sie eine Aufgabe abgeschlossen hatte. Diese Situation trägt damit also Züge eines experimentellen Settings. Andererseits handelte es sich um Gruppen, die auch im Fachunterricht zusammen arbeiten würden. Die Gruppen hatten außerdem ausgeprägte Gruppendynamik, und es wurden auch Versuche unternommen, die Aufgaben ganz zu verweigern (s.u.). Insofern sind die Prozesse in der Gruppe wiederum sehr alltagsnah und damit mindestens in weiten Teilen auf Unterricht übertragbar.

Die Analyse mittels der dokumentarischen Methode ermöglicht zunächst, die Interaktion der Lernenden zu rekonstruieren. Aufgrund ihres zweifachen Fokus auf Inhalt und Diskursstruktur⁹ können die beiden wichtigsten Bestandteile der Interaktion erfasst werden. Vor allem in der reflektierenden Interpretation werden nämlich die von den Schülerinnen und Schülern in der Konzeptualisierung des Problems entwickelte Aufgabenstruktur (ATS) und die dabei entstehende Partizipationsstruktur der Gruppe (SPS) rekonstruiert. Um diese Strukturen möglichst genau beschreiben zu können, wird dieser Analyseschritt unter Beibehaltung des rekonstruktiven Vorgehens mit einer Argumentationsanalyse vertieft. Dies soll anhand einer Focussierungsmetapher der Gruppe gezeigt werden, die es geschafft hat, nach sehr holprigem Start eine demokratische Partizipationsstruktur zu etablieren.

Zuvor soll aber kurz das zu bearbeitende Problem skizziert werden¹⁰, das in drei Impulsen angeboten wurde. Der erste Impuls präsentiert den Lernenden das Anliegen mittelalterlicher Alchemisten, unedle Metalle in Gold zu verwandeln. Die Lernenden sollen herausfinden, ob man mit einem der in ihrer Lernumgebung (Glasgeräte zum Experimentieren, Stoffe, Bücher) bereit gestellten Stoffe einen Eisennagel in Gold verwandeln kann¹¹. Durch die offene Formulierung können die Lernenden auf ganz verschiedenen Wegen zu einer Antwort kommen¹². Der zweite Impuls setzt den ersten Teil als gelöst voraus: Man kann den Eisennagel nicht in Gold verwandeln. Taucht man ihn in eine Lösung aus den bereit gestellten Stoffen Schwefelsäure und Kupferoxid, bildet sich auf der Oberfläche allerdings Kupfer, das ähnlich aussieht wie Rotgold. Die Lernenden werden nun aufgefordert, genauer zu erläutern, wie sie sich die ablaufenden Prozesse vorstellen. Der dritte Impuls schließlich fragt die Lernenden, was passiert, wenn man einen Goldring in die gleiche Lösung tauche. Alle drei Impulse können auf einem Kontinuum von fachchemisch abstrakt bis alltagsweltlich konkret beantwortet werden. In unterschiedlichen Gruppen findet man dieses Spektrum auch wieder. Im Folgenden möchte ich zwei Gruppen des Samples vorstellen, die sich in ihrer Bearbeitung der Aufgabe deutlich unterscheiden. Während die zweite Gruppe auseinandergefallen ist, hat die erste Gruppe die komplexeste und anspruchsvollste Lösung erarbeitet.

3.2.1 Rekonstruktion der Inhalte (*academic task structure* – ATS)

Auf der inhaltlichen Ebene (ATS) ergibt die Rekonstruktion zwei Meilensteine, die sich als Focussierungsmetaphern zeigen. In einem ersten Angang entwickelt die Gruppe eine eher lebensweltliche Deutung, nach der sich die betrachteten Stoffe zunächst entmischt und dann neu gemischt haben. Ein Teilnehmer geht in seiner Konzeptualisierung weiter und möchte über geladene Teilchen spre-

chen, die sich nach seiner Vorstellung gegenseitig anziehen und abstoßen können. Diese Konzeptualisierung setzt sich aber im Diskussionsverlauf nicht durch. Stattdessen wechseln die Lernenden zu einer formalen Betrachtung des Geschehens und versuchen, chemische Reaktionsgleichungen zu schreiben. Wieder kommt dabei das Thema Ladungen auf den Tisch, wieder ist es kurz davor, in eine Focussierungsmetapher zu münden, wieder kann es sich nicht durchsetzen. Diese Betrachtung mündet in eine sehr dichte Passage, die als erste Focussierungsmetapher aufgefasst werden kann:

TON: [gunnar (1) i' if you (-- if you look the (-- solution (.) if you (1) if you see what's left (.) the f e is just left (-- [() (-- the f e hasn't reacted then.

ROB: [()

alle: (2)

ROB: it's (-- it's something like plating perhaps then.

GUN: ja (-- ((nickt)) [() to be (-- ()

ROB: [() (-- ()

TON?: [() (-- ()

GUN: alright.

ROB: so you (-- so the (-- when you have [copper sulphate

TON: [()

ROB: and this is reacting with (.) em (.) iron (.) and iron [came (.) ((vogelgezwitscher)) iron sulphate (.) can ()

TON: [(lehnt sich vor und stützt sich auf den tisch))

ROB: (1) and (-- the copper is only plated around (.) [around

TON: [(so

ROB: it.

TON: what) (-- robert (-- look (.) em (-- you see the nail after it has bee:n (-- put in there. ((bewegt dabei seinen rechten arm))

ROB: yo-

GUN: ((beginnt zuzuhören))

TON: pour (.) you get the nail out (-- you scrape off the copper.

ROB: yes. ((nickt))

TON: and the nail is still like (.) it was before (-- [so as

ROB: [yes-

TON: we haven't done <<betont> anything> (-- ().

GUN: it was the attraction () (.) that's all.

TON: ja (.) it was () [attraction ()

ROB: [<<ungläubig belustigt> ()

ROB: attraction (.) ()> ((streicht sich durchs haar))

TON: there (.) there is no attraction but (.) lo' look at (-- look at what has been left (1) the nail (has/is) (.) is [still ()

ROB: [but there was a second nail (-- [()

Die Interpretation verwendet nun die Begriffe *Datum*, *Konklusion*, *Schlussregel* und *Stützung* der Argumentationsanalyse (s.u.), um zu illustrieren, wie diese Methode die Rekonstruktion unterstützt. Die Argumentation lässt sich in sechs Züge unterteilen:

1. Tony bringt zunächst erneut zum Ausdruck (*Konklusion*), dass das Eisen (Fe) nicht an der Reaktion teilgenommen habe, weil mit ihm keine beobachtbare Veränderung (*Datum*) stattgefunden hat. Die nicht explizite *Schlussregel* wäre in diesem Fall: Chemische Reaktionen führen zu beobachtbaren Veränderungen der Stoffe. In seinem Argumentationszug nimmt er somit Bezug auf eine fachchemische empirische *Stützung*.
2. Robert reagiert darauf, indem er mutmaßt, dass es sich bei dem Prozess dann um „*plating*“ (dt: Galvanisierung) gehandelt haben könnte (*Konklusion*). Dabei wird in einer chemischen Reaktion ein Metall mit einem anderen überzogen. In seinem Argumentationszug verwendet er dasselbe *Datum* und dieselbe *Schlussregel* wie Tony. Er vermutet darüber hinaus, dass die Veränderungen des Eisens, die mit ihm während der chemischen Reaktion geschehen sind, unter der Kupferschicht verdeckt werden und somit nicht beobachtbar sind. Auch er verwendet also eine fachchemische *Stützung*.
3. Diese Konzeptualisierung setzt sich nicht durch. Während Gunnar zustimmt, beharrt Tony darauf, dass man nach Abkratzen des Belags keine Veränderung des Eisens gesehen habe (*Datum*). Er begründet damit die *Konklusion*, dass keine Reaktion stattgefunden habe.
4. Gunnar schlägt nun den Begriff „*attraction*“ vor: Es handele sich um Anziehung zwischen Teilchen ohne chemische Reaktion (*Konklusion*). Damit verwendet er eine lebensweltliche *Stützung*, deren *Schlussregel* wie folgt lauten könnte: Ein Stoff (hier Kupfer) kann durch Anziehung entstehen oder sichtbar werden.
5. Während Robert nur körpersprachlich reagiert (seine Belustigung scheint Ablehnung zum Ausdruck zu bringen), widerspricht Tony offen. Der Dissens ist theoretisch nicht zu klären. Es steht Aussage gegen Aussage, argumentationstheoretisch gesprochen: *Konklusion* gegen *Konklusion*.
6. Robert findet einen Ausweg, indem er nicht auf dieser Ebene der *Konklusionen* ansetzt, sondern auf der Ebene der *Daten*. Er erinnert daran, dass sie noch einen zweiten Versuch mit einem zweiten Nagel durchgeführt hatten und sorgt dafür, dass ein neues *Datum* in die Diskussion eingebracht wird.

Die erste Focussierungsmetapher bringt also in wechselseitiger Argumentation die Begriffe „*plating*“ und „*attraction*“ hervor, die dazu dienen, zwischen den noch widersprüchlichen Konzeptualisierungen der Lernenden zu vermitteln. Damit ist eine begriffliche Basis formuliert, von der aus die Gruppe gemeinsam weiter denken kann. Diesen Prozess durchlaufen die Lernenden noch zwei Mal. Beim zweiten Versuch – streng genommen einer erneuten Analyse eines vorangegangenen Versuchs – stellen sie fest, dass sie eine falsche Beobachtung gemacht haben, ihre Argumentation also auf einem nicht korrekten Datum beruhte. Ihnen wird nämlich klar, dass der Nagel vor und nach dem Versuch eben nicht gleich aussah. Auf der Basis ihrer gemeinsam akzeptierten Schlussregel, dass eine Stoffveränderung auf eine chemische Reaktion schließen lässt, einigen sie sich nunmehr gemeinsam darauf, dass eine Reaktion stattgefunden hat, an der der Nagel beteiligt war. Auf dieser Basis kommt es bei der Formulierung des Ergebnisses zur zweiten Focussierungsmetapher:

GUN: ja the copper comes from the copper oxide (--) and the iron of
 the nail (--) ((schreibt)) reacts (.) with (--) iron (--) of
 the (--) nail (.) reacts with (.) [am (--) s

TON: [f (.) f e
GUN: o vier (.) s o four.
TON: s o vier (.) ne? ((schaut auf roberts zettel))
alle: (7) ((die schüler schreiben))
ROB: and copper is plated around. ((kreisende handbewegung))
GUN: the copper is plated around.
alle: (15) ((die schüler schreiben))
GUN: around the f e s o four.
alle: (1)
ROB: yes. ((nickt))
GUN: it's covering the f e s o four (--) like a (--) protecting
shield. ((deutet einen runden körper an))
ROB: ((nickt))
GUN: but (.) ((unterstreicht seine worte mit handbewegungen)) i
know now what the zinc bar (--) what happened to the zinc bar
(--) as it was a such a strong reaction (--) it [was boiling (-
-) and was destroying this (.) layer of
ROB: [(schaut auf und hört zu))
GUN: copper (--) in the f e (--) reaction (.) with the f e nail-
ROB: mhm-
GUN: ah (--) there was no such strong (.) [reaction so that
TON: [(schaut auf))
GUN: was the copper shield around this f e s o [four (--) ah
ROB: [mhm-
GUN: (.) nail [(--) so nothing could [happen to it (--) but
ROB: [yes.
TON: [()
GUN: as (.) the zinc bar (--) was having a such a strong reaction
[(--) it boiled and it (destroyed) the (.) äh (--) the
ROB: [mhm-
GUN: copper layer [around the-
ROB: [ja::
TON: [that's why the (.) copper (.) [(-)
GUN: [ja (--) that's
what i mean.
TON: collected on the bottom (--) true.

Mit der anfangs formulierten Reaktionsgleichung konzeptualisieren die Lerner das Geschehen zum einen als chemische Reaktion. Zum anderen entscheidet sich hier der zuvor hin- und her wogende Dissens, und es werden keine Ladungen berücksichtigt. Dies erzeugt einen fachlichen Widerspruch: Eigentlich kann sich kein Metall abscheiden, ohne dass dabei Ladungen ausgetauscht werden. Die Schüler verwenden nun den fachchemischen Terminus „*plating*“ (dt. Galvanisierung), um damit ihre Konzeptualisierung zu bezeichnen. Robert und Gunnar führen den Terminus kollektiv ein, und Gunnar und Tony erläutern anhand des Beispiels mit dem Zinkstab (*zinc bar*), dass sie „*plating*“ als Ummantelung des Eisennagels verstehen, durch die die darunter liegenden Schichten geschützt werden und die nur durch besonders heftige Reaktionen entfernt werden kann. Die Gruppe hat damit einen stabilen Orientierungsrahmen entwickelt: Das behandelte Problem wird als chemische Reaktion – in deren Verlauf

ungeladene Teilchen ausgetauscht werden – konzeptualisiert. Dabei entsteht eine stabile Schicht, die das darunter liegende Metall schützt. Die Gruppe hat somit in kollektiver Argumentation einen fachchemischen Terminus neu konzeptualisiert und eine zwar fachchemisch widersprüchliche aber im Orientierungsrahmen der Gruppe stabile Deutung erzeugt.

3.2.2 Rekonstruktion der Interaktion (social participation structure – SPS)

Auf der Ebene der Partizipationsstruktur (SPS) ist auffallend, dass die Gruppe hochgradig kooperativ und einvernehmlich agiert. Erstens wechseln in beiden Focussierungsmetaphern die Redebeiträge in stetem Wechsel der Sprecher, die gegenseitig Sätze weiterführen und sich intensiv zuhören. Die Gruppe hat also eine ausgeglichene Partizipationsstruktur. Zweitens finden sich zahlreiche explizit formulierte Zustimmungen zu Beiträgen anderer Lerner. Drittens ergeben sich begriffliche Kulminationen im gemeinsamen oder unmittelbar aufeinander folgenden Aussprechen zentraler Wörter: *attraction* im ersten und *plating* im zweiten Auszug. Im zweiten Auszug wird diese Kooperativität noch dadurch betont, dass alle drei Lerner unmittelbar danach das gefundene Ergebnis aufschreiben. Viertens mündet die gesamte Sequenz darin, dass Tony und Gunnar gemeinsam die Erklärung eines Datums, das sie bisher nicht erklären konnten, formulieren und Robert dies mit „ja“ explizit bestätigt. Diese Struktur ist nicht von Anfang an gegeben, sondern in der Ausführung und Auswertung des hier nicht wiedergegebenen ersten Versuchs kommt es bei der Gruppe zunächst zu einer intensiven Aushandlung der Rollen und Aufgaben der Lernenden. Die Rekonstruktion der Interaktion nach dieser ausgesprochen streitbaren Sequenz bringt folgende Rahmung der Situation durch die Gruppe zutage: ein kooperativ und in fachlicher Orientierung zu bearbeitendes naturwissenschaftliches (hier v.a. chemisches) Problem, zu dessen Lösung alle Gruppenmitglieder ihr gesamtes Wissen und Können im Gegenstandsbereich sowie ihre gesamte Aufmerksamkeit zur Verfügung stellen.

Dies ist nicht selbstverständlich. Nicht immer entsteht ein fachlicher Orientierungsrahmen, schon gar nicht ein von allen Lernenden geteilter. Die Stärke der dokumentarischen Methode liegt darin, dass genau dies spätestens bei der reflektierenden Interpretation zutage tritt. In starkem Kontrast zum bisher diskutierten Beispiel hat eine andere Gruppe keine gemeinsame Rahmung der Situation etabliert. Während zwei der vier Teilnehmer arbeiten, kommentiert ein dritter Lerner diese Bemühungen immer wieder spöttisch. Dass er die anderen sogar als „Verräter“ bezeichnet, zeigt, dass er von ihnen eigentlich einen Boykott der Aufgabe erwartet hätte, der vielleicht sogar zuvor vereinbart wurde. Als Steigerung seiner Ablehnung setzt er sich im Laufe der Arbeit auf die andere Tischseite und gibt schließlich seine Störungsversuche ganz auf: „ok, lass ich's“. Damit fällt die Gruppe endgültig auseinander, und im Beenden der gemeinsamen Praxis wird auch der etablierte gemeinsame Erfahrungsraum getrennt.

Die Trennung verläuft entlang der unterschiedlichen Situationsdefinitionen: Während der störende Lerner die ganze Situation als schulische Veranstaltung rahmt, deren intentionalen Ausdruckssinn er unterläuft, wenden sich zwei andere dem Problem zu, für das sie offensichtlich ein situatives Interesse entwickeln. Der vierte Schüler zieht sich nach einer Phase des Hin- und Hers zwischen den konkurrierenden Rahmungen der Situation auf eine dritte Position

zurück. Er führt das Protokoll und nimmt damit eine fachlich akzeptierte aktive Beobachterrolle ein.

3.2.3 Subsumtionslogischer Bezug auf fachliches Kompetenzsystem

Im Sinne der Kombination abduktiv-rekonstruktiver und subsumtionslogisch-hypothesenprüfender Verfahren ist es im Anschluss an die Rekonstruktion möglich, den bzw. die rekonstruierten Orientierungsrahmen auf ein skaliertes Kompetenzmodell zu beziehen. Dies kann sowohl die Aufgaben- als auch die Partizipationsstruktur betreffen, je nachdem, ob man fachliche oder soziale Kompetenz erfassen möchte. Trennt man die Aussagen der Lernenden, so können sogar Erkenntnisse über die Kompetenz einzelner Diskussionsteilnehmer gewonnen werden. Aufgrund der Dynamik der Gruppensituation sollten diese Befunde allerdings dringend mit weiteren Daten (z.B. Gruppendiskussion zu anderem Thema, schriftliche Aufgabe) abgeglichen werden.

Indem der rekonstruktive und der hypothesenprüfende Schritt klar voneinander getrennt werden, ergeben sich positive Wirkungen in beide Richtungen. Zum einen gewinnt die subsumtionslogische Analyse des hypothesenprüfenden Schritts an Gültigkeit, da der sonst hinter dem Konstrukt der Inter-Rater-Reliabilität versteckte Interpretationsschritt offen gelegt wird. Zum anderen erhöht sich die Wirkung des rekonstruktiven Schritts, da dessen Ergebnis anschließbar an bestehende und ggf. in *large-scale*-Untersuchungen verwendete Kompetenzsysteme wird. Schließlich profitieren auch die Kompetenzmodelle selbst, da die intensive Rekonstruktion der Orientierungsrahmen sehr deutlich zeigt, ob die Stufung des Modells tragfähig ist oder die verwendeten Stufen verändert oder ergänzt werden müssen. Es findet also eine rekonstruktive Differenzierung und Validierung statt.

In der bereits im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Studie (Bonnet 2004) wurde ein Modell chemischer Kompetenz mit vier Dimensionen verwendet (Bonnet 2004b), das auf sowohl quantitativen (Todtenhaupt 1995) als auch qualitativen Vorläufermodellen (u.a. Spörlein 2003) zum entsprechenden fachlichen Gegenstandsbereich aufbaut. Die zentrale sogenannte „konzeptuale Dimension“ besteht aus drei Kategorien mit jeweils vier Niveaustufen. Anhand einer dieser Kategorien, der Kategorie „Teilchen“, deren Niveaustufen aus der Tabelle entnommen werden können, soll exemplarisch die Subsumtion des Orientierungsrahmens gezeigt werden.

Tabelle 2: Der Ausschnitt „Teilchenkonzept“ aus dem verwendeten Modell zur Erfassung chemischer Kompetenz

Niveaustufe 1	Keine Teilchen: Dinge werden als Kontinuum betrachtet.
Niveaustufe 2	Stückchen (Scherben): Teilchen sind Bruchstücke des Materials und haben dessen Eigenschaften. Es ist kein Raum zwischen den Teilchen.
Niveaustufe 3	Zutaten: Teilchen sind Zutaten eines Stoffes und können beliebig gruppiert werden. Sie haben keine Bindungen. Sie sind nicht identisch mit dem makroskopischen Stoff. Sie haben keine Ladungen.
Niveaustufe 4	Teilchen bestehen aus noch kleineren Teilchen: Es gibt verschiedene Typen von Teilchen, wie z.B. Ionen, Moleküle oder Atome. Teilchen können geladen sein und besitzen Elektronen.

Die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens zeigt, dass die Gruppe zwischen den Niveaustufen 3 und 4 pendelt. Die obige Rekonstruktion weist nach, dass

die Gruppe immer wieder Anläufe nimmt, das für Niveaustufe 4 zentrale Konzept der Ladung in ihren Orientierungsrahmen zu integrieren. Die Rekonstruktion zeigt ebenfalls, wie diese Versuche nicht gelingen, und in den Focussierungsmetaphern ein fachlicher Orientierungsrahmen entsteht, der eine auf Niveaustufe 3 konsistente aber auf Niveaustufe 4 widersprüchliche Konzeptualisierung enthält. Besonders interessant ist, wie die Gruppe mit der Metapher „*Plating*“ einen fachlichen Terminus verwendet und in ihrem Sinne konzeptualisiert. Die Stärke der dokumentarischen Methode wiederum liegt darin, diese verschiedenen Sinnebenen explizit zu machen, denn das Spannungsverhältnis besteht zwischen dem von der Gruppe hervorgebrachten Dokumentsinn und dem immanenten bzw. objektiven Sinn des Begriffs.

4 Fazit: Forschung und Lehrerbildung

Für die Anwendung der Dokumentarischen Methode in der Unterrichtsforschung ist es notwendig, ihre zentralen Begriffe sorgfältig zu reflektieren und auf die gegenüber dem ursprünglichen *Setting* Gruppendiskussion veränderte Forschungssituation anzupassen. Dies bedeutet für den Begriff der Focussierungsmetapher, dass auch das Ausbleiben einer Verdichtung des Diskurses signifikant sein kann und interpretationswürdige Stellen markiert. Außerdem kommt dem Kriterium der metaphorischen Dichte, die auch scheinbar paradox im Auftreten von Ellipsen und Mehrdeutigkeiten bestehen kann, besondere Bedeutung zu. Daraus folgt, dass auch der Begriff des Erfahrungsraums anders zu gewichten ist. Dessen Konjunktivität kann bei der Betrachtung von Fachunterricht nicht mehr vorausgesetzt werden, sondern die Interpretation muss offen dafür sein, dass Fachunterricht in verschiedene Erfahrungsräume zerfallen kann. Eines der Beispiele hat gezeigt, dass der Prozess derartigen Zerfalls in der Analyse selbst sichtbar werden kann.

Von sehr großer Tragweite ist das Konzept des Orientierungsrahmens. Dieser Begriff ist zentral für die Frage nach der Rekonstruktion von Kompetenzerwerb auf der Basis der Dokumentarischen Methode. Die Analyse der experimentellen Gruppendiskussion hat gezeigt, dass die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens zahlreiche Anhaltspunkte bietet, um Aussagen über die Kompetenz der Lernenden zu machen. Bei der Analyse von aufgaben-basierten Interaktionen von Kleingruppen ist die dokumentarische Methode daher zur Rekonstruktion von Kompetenzen der Lernenden sehr gut geeignet. Die Analyse von Orientierungsrahmen liefert daher nicht nur direkt Aussagen über fachliche Konzepte und Strategien der Lernenden. Sie ermöglicht auch Aussagen darüber, welche Rolle interaktionale Gruppenprozesse spielen und welche nicht-fachlichen Kompetenzen die Lernenden zeigen, um diese Prozesse zu steuern. Dabei ist es allerdings erforderlich, Orientierungsrahmen nicht nur als kollektive Phänomene zu betrachten, sondern offen dafür zu sein, sie auch individuell zu betrachten.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich drei Fragen für die weitere begriffliche Ausschärfung der Dokumentarischen Methode im Hinblick auf Fachunterricht und Kompetenz:

1. Um das Phänomen der potenziellen Disjunktivität des Erfahrungsraums Unterricht analytisch zu fassen, gibt es zwei Möglichkeiten. Zum einen

kann man in einer Klasse für jeden Erfahrungsraum einen Orientierungsrahmen rekonstruieren. Dies betont, dass die Heterogenität von Unterricht durch die dort handelnden Akteure erzeugt wird und dass die dabei zum Tragen kommenden unterschiedlichen Perspektiven einzelnen Personen oder Kleingruppen zugeschrieben werden können. Zum anderen kann man aber den Orientierungsrahmen auch ohne eindeutig definierte Zuschreibung als genetische Struktur der Interaktion in der Klasse auffassen. Es ist dann zunächst nicht entscheidend, welche einzelnen Akteure daran welchen Anteil haben, sondern der Fokus der Analyse liegt auf den in der Klasse gültigen, weil die Interaktion bewirkenden Prinzipien. Die gegenläufigen Erfahrungen in der Klasse werden als einem Erfahrungsraum zugehörig betrachtet und als gegenläufige Momente innerhalb eines Orientierungsrahmens rekonstruiert.

2. In fachdidaktisch orientierter Unterrichtsforschung ist die Frage der Fachlichkeit zentral, aber auch andere Forschungstraditionen benötigen analytische Werkzeuge und Konzepte, um die inhaltliche Seite des Unterrichts zu beschreiben. Wird dazu die Dokumentarische Methode verwendet, so stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von kommunikativem und konjunktivem Wissen. In erster Näherung wurde in diesem Aufsatz davon ausgegangen, dass es für die Forschungspraxis tolerierbar ist, diese Unterscheidung vorerst nicht auszuschärfen. Methodologisch erscheint zunächst vor allem entscheidend, dass innerhalb der Relevanzen der Akteure rekonstruiert wird und die Interpretation somit in der zweiten Ordnung verbleibt. Diese Ausschärfung muss aber erfolgen, da insbesondere hinsichtlich der Aufgabenstruktur (ATS) und deren Anbindung an Kompetenzmodelle zu klären ist, welche Rolle kommunikatives Wissen dabei spielt und ob daraus methodische und methodologische Konsequenzen folgen.
3. Die in diesem Aufsatz diskutierte Verbindung von Orientierungsrahmen und Kompetenz ist übertragbar auf alle Kompetenzmodelle, bei denen es um die kognitive Konzeptualisierung von materiellen oder sozialen Ereignissen geht. Dies reicht von Konzepten der naturwissenschaftlichen Fächer wie Biologie (z.B. Leben) oder Chemie (z.B. Stoff), über die Sprachen (z.B. Kultur oder Erzähler) bis zu den Gesellschaftswissenschaften wie Politik (z.B. Demokratie) oder Geographie (z.B. Raum). Es wird ausgesprochen interessant sein, das Potenzial der Dokumentarischen Methode zur Erfassung stärker prozedural und ggf. an physische Handlungen gebundene Kompetenzen wie (fremd-)sprachliche Kompetenz oder Fähigkeiten und Fertigkeiten der ästhetischen Fächer Musik, Kunst und Sport auszuloten.

Aus allen diskutierten Perspektiven offenbart sich das Potenzial der Dokumentarischen Methode, Kristallisationspunkt einer integrativen Forschungsstrategie zu werden. Ihre praxeologische Methodologie schafft die methodologische und methodische Offenheit, um verschiedenartige Forschungsinstrumente zu kombinieren. Rekonstruktive Ergänzungen vertiefen, subsumtionslogische Ergänzungen verbreitern die Analyse. Auf diese Weise kann die mangelnde Aussagekraft des *large-scale-assessment* hinsichtlich unterrichtlicher Ursachen des gemessenen *Outputs* überwunden werden. Die mittels dokumentarischer Methode rekonstruierte Unterrichtsstruktur kann als *tertium comparationis* für gleichzeitig erhobene Effekte des Unterrichts wie z.B. Kompetenzen oder emotive Wirkungen verwendet werden.

Damit kann die dokumentarische Methode genau jene Prozesse sichtbar machen, die im Sinne der oben skizzierten Bildungstheorie als Transformation institutioneller Strukturen aufgefasst wurden. Punktuell betrachtet macht die dokumentarische Methode Interaktionsprozesse sichtbar, die geeignet sind, Inhalte und Strukturen des Unterrichts durch Aushandlung oder in anderer Weise zu verändern. Longitudinal betrachtet wäre eine Veränderung des Orientierungsrahmens ein Prozess von Emergenz und somit ein Bildungsprozess, der auch auf die Institution zurückwirkt.

Aufgrund dieser sehr differenzierten Betrachtung von Unterricht, die die dokumentarische Methode ermöglicht, eignet sie sich schließlich hervorragend für die Anwendung in einer fallorientierten Lehrerbildung. Sie richtet den Blick auf die Handlungsstrukturen und damit auch auf jene Personen, die diese Strukturen beeinflussen. Dadurch wird eine differenzierte Betrachtung des Wechselspiels von Planungsentscheidungen, Interaktionssteuerung im Verlauf und Wirkungen auf verschiedenen Ebenen möglich. Dies kann durch zusätzliche Interviews mit Lehrenden und Lernenden vertieft werden. Damit kann einerseits das Potenzial ausgewählter methodischer *Settings* beurteilt werden. Andererseits kann die Kompetenz von Lehrenden als komplexes Zusammenspiel von Absichten, Überzeugungen und Fähigkeiten im Interaktionsprozess analysiert werden. Dies ermöglicht es angehenden aber auch im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern, in Unterrichtsanalysen eigene Überzeugungen über die Prinzipien und Funktionsweisen von Unterricht zu entwickeln bzw. auf den Prüfstand zu stellen.

Anmerkungen

- 1 So enthält das Kompetenzmodell der naturwissenschaftlichen Grundbildung aus PISA wenigstens eine Dimension des Wissens über die Natur der Naturwissenschaften (*nature of science*). Die Frage des persönlichen Bezugs der Schüler/innen zu den Fächern und ihren Inhalten wird aber nicht thematisiert.
- 2 Für eine Diskussion dieses Konzepts im Zusammenhang mit Goffmans interaktionsethologischem Konzept vgl. Krummheuer 1992, für eine Verbindung mit radikalem Konstruktivismus und symbolischem Interaktionismus vgl. Bonnet 2004.
- 3 Obwohl es der dokumentarischen Methode zunächst fern liegt, ermöglicht ihr Begriffsrepertoire hier auch eine normative Pointe. Inwieweit der Erfahrungsraum Unterricht konjunktiv werden kann, hängt wesentlich davon ab, ob die Interessen der Lernenden berührt werden und ob sie die Angebote mit ihren kognitiven Mitteln verarbeiten können – ob sie also Sinn konstruieren wollen und können. Die Bedingung dafür dürfte sein, dass Lehrerinnen und Lehrer auf die je individuellen Erfahrungsräume der Lernenden in einer Weise Bezug nehmen, dass diese sich miteinander verdichten können. Das wiederum geht nur, wenn Lehrende in ihrem Unterricht Raum für durch die Herkunftsmilieus und Generation ihrer Klienten geprägte Sinnkonstruktionen eröffnen. Genau dies ist der Grundgedanke intergenerationaler Kommunikation in universaler Solidarität (Peukert 1998, s.o.).
- 4 Ein solcher Zerfall lässt sich in einer Kleingruppe beobachten (s.u.), bei der ein Schüler nicht nur die Arbeit einstellt, sondern sich auch räumlich von der Gruppe abtrennt und sprachlich explizit macht, dass er aufgrund unterschiedlicher Rahmungen der Situation die Gemeinschaft aufkündigt
- 5 Dieser Einschätzung liegt kein Überblick über alle Fachdidaktiken zugrunde, sondern beansprucht Gültigkeit für die Didaktiken der Fremdsprachen und Naturwissenschaften (hier vor allem Chemie und Physik).
- 6 Neben den damit bereits implizierten Dimensionen Didaktik und Bildung enthält Fachunterricht vor allem noch das Moment der Erziehung (Gruschka 2005, S. 33ff.).

- 7 Die Methode wird bei der Beispielanalyse der experimentellen Gruppendiskussion demonstriert.
- 8 Der Grundgedanke dieses Verfahrens entspricht der auch im Kontext von large-scale-assessment an Bedeutung gewinnenden Praxis, Tests nicht rein statistisch, sondern durch rekonstruktive Verfahren zu validieren (z.B. Rossa 2009).
- 9 Wie bereits oben dargelegt kann dieser zweifache Fokus noch dadurch betont werden, dass die in der Analyse verwendete und in der Unterrichtsforschung übliche Trennung von Aufgabenstruktur (ATS) und Partizipationsstruktur (SPS) auch in den Analysen und der abschließenden Diskursbeschreibung explizit verwendet wird.
- 10 Für eine ausführliche Diskussion der Problemstellung, sowie eine Musterlösung und das englischsprachige Arbeitsmaterial für die Schülerinnen und Schüler vgl. Bonnet (2004, S. 166ff.).
- 11 Um den Lernenden einen Einstieg zu ermöglichen und auch, um ihre fremdsprachliche Beschreibung eines Phänomens aufnehmen zu können, wird im ersten Teil der Aufgabe zunächst eine Aktivität vorgeschlagen: Sie werden gebeten, etwas Schwefelsäure in ein Reagenzglas zu füllen, einige Spatelspitzen der unbekanntes Substanz, Elixier genannt, hinzugeben und schließlich einen Eisennagel hineinzustellen. Außerdem werden sie aufgefordert, die sich ereignenden Geschehnisse zu beobachten und zu beschreiben.
- 12 Obwohl also der thematische Rahmen vorgegeben ist, können die Lernenden in diesem Rahmen ihre individuellen Zugänge zum Thema verwirklichen. Man könnte daher davon sprechen, dass die experimentelle Gruppendiskussion individuelle fachliche Relevanzsetzungen der Lernenden ermöglicht.

Literatur

- Bastian, J./Combe, A. (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: Jenny Lüders (Hrsg.). *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen, S. 49–61.
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 4. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R. (i.E.): Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In: John, R./ Henkel, A/Rückert-John, J. (Hrsg.): *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* Wiesbaden, S. 291–320.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gensemam, I./Nohl, A-M. (Hrsg.) (2007) *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Bonnet, A. (2000): *Naturwissenschaften im Bilingualen Unterricht: border crossings?* In: Abendroth-Timmer, D./Breidbach, S. (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit – Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main; S. 149–160.
- Bonnet, A. (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen.
- Bonnet, A. (2004b): *Bildung durch Chemie – Über Dimensionen von Chemie-Kompetenz*. In: *chimica didactica*, 30. Jg., H. 3, S. 169–200.
- Bonnet, A./Breidbach, S. (2007): *Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik*. In: Decke-Cornill, H./Hu, A./Meyer, M. (Hrsg.): *Sprachen lernen und lehren: Die Perspektive der Bildungsgangforschung*, S. 251–270.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht – Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Brinker, K. (2001): *Linguistische Textanalyse*. 5. Aufl. Berlin.
- Deppermann, A. (2001): *Gespräche analysieren*. 2. Aufl. Opladen.
- Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.

- Driver, R./ Squires, A./Rushworth, P./Wood-Robinson, V. (1994) *Making Sense of Secondary Science – Research into Children’s Ideas*. London, New York.
- Erickson, F. (1982): Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. In: Wilkinson, L. C. (Hrsg.) *Communicating in the Classroom*. New York, S. 153–181.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden.
- Gruschka, A. (2005): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe Universität.
- Helmke, A./Helmke, T./Schrader, F.-W./Wagner, W./Nold, G./Schröder, K. (2008) Die Videostudie Englischunterricht. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch – Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, S. 345–363.
- Jessen, S. (2001): „Ich bin glücklich, wenn...“ – Was geschieht, wenn die Lebenswelt der Schüler zum Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule wird? In: Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H.-C./Kunze, I. (Hrsg.) *Bildungsgangdidaktik*. Opladen, S. 159–170.
- Kelle, U. (2009): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2007): *Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H.1, S. 125–143.
- Krummheuer, G. (1992): *Lernen mit Format. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie*. Weinheim.
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen.
- Laugksch, R. C. (2000): *Scientific Literacy: A Conceptual Overview*. In: *Science Education*, 84. Jg., H. 1, S. 71–94.
- Marotzki, W. (1990) *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Meyer, M./Kunze, I./Trautmann, M. (Hrsg.) (2007): *Schülerpartizipation im Englischunterricht*. Opladen.
- Miller, M. (1986): *Kollektive Lernprozesse – Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt am Main.
- Mohn, B. E./Ammann, K. (2006): *Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen.
- Peukert, H. (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M./Reinartz, A. (Hrsg.) *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen, S. 17–29.
- Radtke, F.-O. (1996): *Wissen und Können – Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen.
- Rossa, H. (2009) *What do EFL listening comprehension test tasks test? A qualitative approach to construct validation*. (Vortrag) PALA 2009: 9th International Symposium on Processability, Bilingualism and Second Language Acquisition. Pädagogisch Hochschule Ludwigsburg, 17. Juli 2009.
- Rumann, S. (2005): *Kooperatives Arbeiten im Chemieunterricht*. Berlin.
- Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Schwindt, K./Kobarg, M./Herweg, C./Dalehefte, I. M. (2006): *Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht*. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster, S. 99–123.
- Selinker, L. (1972) *Interlanguage*. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10. Jg., H. 3, S. 209–231.
- Spörlein, E. (2003): „Das mit dem Chemischen finde ich nicht so wichtig ...“ – Chemielernen in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. Opladen.
- Todtenhaupt, S. (1995) *Zur Entwicklung des Chemieverständnisses bei Schülern*. Frankfurt am Main.

- Toulmin, S. (1996, zuerst 1958): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim.
- Wagner, H.-J. (1999) Rekonstruktive Methodologie. Opladen.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (2007, zuerst 1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11., unveränderte Aufl. München.

Matthias Barth

Rekonstruktionen des Erwerbs überfachlicher Schlüsselkompetenzen am Beispiel des Erwerbs von Gestaltungskompetenz beim Lernen mit Neuen Medien

Reconstructions of the development of interdisciplinary competencies on the example of the education for sustainable development in learning with new media

Zusammenfassung:

Der vorliegende Artikel wirft die Frage nach den Möglichkeiten der Rekonstruktion von Prozessen des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen unter Bezug auf das paradigmatische Modell der Grounded Theory nach Strauss/Corbin auf. Im Rahmen einer studentischen Lehrveranstaltung wurde untersucht, wie im Lernen mit Neuen Medien der Erwerb von Gestaltungskompetenz als Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung gefördert werden kann und wie sich dieser Kompetenzerwerb vollzieht. Die Rekonstruktion der Prozesse des Kompetenzerwerbs erfolgte dabei regelgeleitet nach der Grounded Theory nach Strauss/Corbin. Durch die Auswertung im offenen, axialen und selektiven Kodieren konnten die Daten schrittweise zu gehaltvollen Aussagen verdichtet werden. Als Ergebnis lässt sich der Erwerb von Gestaltungskompetenz als „gestaltendes Handeln in komplexen Anforderungssituationen“ beschreiben und theseartig skizzieren.

Schlagworte: Kompetenzerwerb, Schlüsselkompetenzen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Gestaltungskompetenz, Grounded Theory

Abstract:

This paper investigates ways of using the paradigm model of the Grounded Theory according to Strauss/Corbin for the reconstruction of the development of competencies. Within the framework of a university seminar, an analysis was carried out both of how the development of ‘shaping competence’ (‘Gestaltungskompetenz’) as the objective of education for sustainable development can be supported by using e-learning and how processes of competence development take place. The reconstruction of these processes was done according to the rules and theoretical principles of the Grounded Theory. Following the steps of open, axial and selective coding, a way was found to generate a theoretically rich thesis. The result of this study is that the development of shaping competence can be described as “creative action in complex and demanding situations”.

Key Words: development of competencies, key competencies, education for sustainable development, grounded theory

1. Das Konzept überfachlicher Schlüsselkompetenzen

Mit dem immer schneller voranschreitenden gesellschaftlichen Wandel, dem technologischen Fortschritt und der Globalisierung gehen neue Anforderungen einher, die es für das Individuum zu meistern gilt: eine zunehmende Individua-

lisierung und wachsende gesellschaftliche Diversität, die Verfügbarkeit einer rasant anwachsenden Menge an Informationen, sowie die Notwendigkeit mit wachsenden Unsicherheiten umzugehen sind nur einige der hier zu nennenden Herausforderungen (vgl. Rychen 2001, S. 1). Mit Blick auf Lernprozesse und die individuelle Entwicklung ist hier ein selbstbestimmtes Individuum gefordert, das in der Lage ist, das eigene Handeln aktiv an sich schnell verändernden Anforderungen auszurichten. Damit rückt das Konzept überfachlicher Schlüsselkompetenzen verstärkt in den Fokus moderner Bildungskonzepte und Bildungspolitik.

1.1 Charakteristika des Kompetenzbegriffs

Die nähere Bestimmung des Begriffs der Kompetenz gestaltet sich dabei aus vielfältigen Gründen schwierig. Der inflationäre Begriffsgebrauch, die Nutzung weitgehend synonyme Begriffe ohne klare Abgrenzung und die parallele Verwendung des Kompetenzbegriffs sowohl im Alltagsverständnis als auch im wissenschaftlichen Diskurs mit jeweils unterschiedlichem Bedeutungsgehalt sind nur einige der Gründe hierfür. Auch innerhalb des Wissenschaftsbetriebs sorgen abweichende Konnotationen zwischen und innerhalb von Disziplinen – und erst recht im internationalen Vergleich – für definitorische Unklarheiten und einer Kritik an der Verwendung des Begriffs (vgl. Sydow u.a. 2003; Weinert 2001).

Aufschluss darüber, was charakteristische Merkmale von Kompetenzen sind, kann zum einen durch die Abgrenzung von verwandten, teilweise synonym verwendeten Begriffen, wie dem der Qualifikation, des Wissens und der Literacy erreicht werden, zum anderen können bestehende Definitionsansätze einer Analyse nach Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen unterzogen werden (vgl. Barth 2007). Folgende charakteristische Merkmale von Schlüsselkompetenzen lassen sich dabei herausstellen:

– **Selbstorganisationsdispositionen**

Kompetenzen sind als System innerpsychischer Voraussetzungen in erster Linie subjektbezogen und befähigen das Individuum zu selbstorganisierten Lernprozessen (vgl. Erpenbeck 2001, S. 104). Im Mittelpunkt steht dabei die Fähigkeit zur Selbstorganisation, sowohl in Hinblick auf die Wissensgenerierung als auch in Hinblick auf den konkreten Handlungsvollzug.

– **Psychosoziale Komponenten**

Kompetenzen dienen der Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Anforderungen für die ein Zusammenspiel interner Strukturen im Sinne von kognitiven, emotionalen und motivationalen Dispositionen notwendig ist (vgl. Baumert u.a. 2000, S. 2; Kaufhold 2004, S. 58). Weinert (2001, S. 51) nennt insbesondere „*intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitives skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional controlsystems, personal value orientations, and social behaviours*“ die es zu berücksichtigen gilt und betont damit die gleichrangige Berücksichtigung nicht-kognitiver Dispositionen.

– **Kontextbezug**

Kompetenzen bewähren sich zudem kontextübergreifend. Sie dienen als situations- und inhaltsunabhängig zu definierende Fähigkeiten dazu, zukünft-

tige Herausforderungen kreativ und nicht nur adaptiv zu bewältigen. Kompetenzen lassen sich daher nur bedingt sachverhaltsorientiert beschreiben, sie müssen sich in konkreten Handlungen niederschlagen und können nur indirekt erschlossen werden (vgl. Sydow u.a. 2003).

Kompetenzen lassen sich demnach als Selbstorganisationsdispositionen charakterisieren, die unterschiedliche psychosoziale Komponenten umfassen, kontextübergreifend bestehen und jeweils kontextspezifisch realisiert werden (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999a, S. 14).

1.2 Schlüsselkompetenzen und Kompetenzklassen

Mit dem Begriff der *Schlüsselkompetenzen* erfährt das Konzept eine qualitative Erweiterung, die auf die besondere Bedeutung bestimmter Kompetenzen hinweist. Schlüsselkompetenzen sind, anders als gewöhnliche Kompetenzen, für verschiedene Lebensbereiche sowie für alle Individuen relevant (vgl. Rychen/Salganik 2003). Verstanden als übergreifende Kompetenzen lassen sich Schlüsselkompetenzen auch als Konstrukte beschreiben, die Kompetenzen unterschiedlicher Klassen bündeln. Als solche vereinen sie personale Kompetenzen, Handlungs-, Fach- und Methodenkompetenzen, sowie sozial-kommunikative Kompetenzen und umfassen damit unterschiedliche domänen-spezifische Kompetenzen.

1.3 Auswahl relevanter Schlüsselkompetenzen

Mit dem so entfalteten Verständnis ist die Frage verknüpft, wie eine begründete Auswahl relevanter Schlüsselkompetenzen vorgenommen werden kann. Die Identifikation von Kompetenzen bedarf dabei immer eines normativen Konzepts zur Auswahl und Gewichtung unterschiedlicher Kompetenzen, um dem Vorwurf der Beliebigkeit zu entkommen (vgl. Weinert 2001, S. 52).

Einen umfassenden Ansatz zur Bestimmung von Schlüsselkompetenzen bietet das von der OECD initiierte Projekt „*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*“, dessen Ziel die Entwicklung eines konzeptionellen Rahmens für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen war, die für die persönliche und soziale Entwicklung der Menschen in modernen, komplexen Gesellschaften wesentlich sind. Mit der Ausrichtung auf „*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*“ wurde ein normativer Ausgangspunkt gewählt, mit dem zugleich die Frage nach der Gesellschaft, in der wir leben wollen, aufgeworfen wird (Rychen 2003).

Hierzu wurden drei Kategorien definiert, in denen sich bestimmte Schlüsselkompetenzen verorten lassen (vgl. Rychen/Salganik 2003): (1) Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, (2) Selbstständiges Handeln und (3) Werkzeuge interaktiv nutzen. Diese Kategorien verstehen sich als ein konzeptioneller Rahmen, in dem sich notwendige Kompetenzen für die Entwicklung persönlichen, sozialen und ökonomischen Wohlergehens verorten lassen. Je nach Ausdifferenzierung dieses normativen Rahmens sowie des Kontextes, in dem die Kompetenzen zur Entfaltung kommen sollen, variiert die Auswahl und Ausgestaltung

solcher Schlüsselkompetenzen. Damit wird ein Raum eröffnet, in dem unterschiedliche Konstellationen der verschiedenen Schlüsselkompetenzen in unterschiedlichen Kontexten wirksam werden.

2. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen ist die Frage verbunden, wie Schlüsselkompetenzen erworben werden und wie sich dieser Erwerb pädagogisch befördern lässt. Schlüsselkompetenzen werden als erlernbar, aber nicht lehrbar beschrieben (vgl. Weinert 2001, S. 52). Methodische Hinweise zur didaktischen Unterstützung der Kompetenzentwicklung bleiben dabei zumeist sehr allgemein und beruhen auf einem eher vagen Kompetenzkonzept (vgl. Arnold 1997, S. 285). Ausgehend von einem Verständnis von Schlüsselkompetenzen als Zusammenspiel von kognitiven und nichtkognitiven Komponenten lassen sich zumindest zwei unterschiedliche Erklärungsansätze für den Erwerb von Kompetenzen heranziehen.

2.1 Kompetenzerwerb als Entwicklung einer „mental complexity“

Im ersten Fall liegt der Fokus auf den kognitiven Strukturen, die der Kompetenz zugrunde liegen. Kompetenzerwerb wird dabei als Steigerung einer „mental complexity“ entlang unterscheidbarer Stufen der kognitiven Entwicklung verstanden (vgl. Kegan 1986, S. 49ff.; Kegan 2001, S. 194). Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind die Arbeiten Piagets zur kognitiven Entwicklung von Kindern (Piaget 1974; Piaget 1969), die Kegan aufgreift, wobei er sich mit Blick auf die gesamte Lebensspanne des Individuums stärker an den Anforderungen orientiert, die die Moderne mit sich bringt (Kegan 1994, S. 194). Hierzu bezieht er in seinem „*Evolutionary Model of the Complexification of Mind*“ die stufenweise Steigerung mentaler Komplexität auf die immer komplexer werdenden Anforderungen an das Individuum.

Grundlage hierfür ist der Aufbau und die Veränderung mentaler Modelle, mit der die Organisation bereichsspezifischen Wissens unterstützt wird. Der Aufbau mentaler Modelle wird dabei von neu auftretenden Anforderungen ausgelöst, bei der die zu verarbeitenden Informationen nicht in Strukturen vorhandenen Wissens integriert werden können. Er erfolgt zum einen durch den Erwerb neuer Erkenntnisse („Akkommodation“), zum anderen durch die die Organisation und Strukturierung („Assimilation“) dieser Erkenntnisse (vgl. Wetzel 1980, S. 127).

Die kognitive Komponente des Kompetenzerwerbs lässt sich demnach als der Ausbau der mentalen Komplexität beschreiben, der durch die Restrukturierung von Wissen aufgrund neuer Erfahrungen mit komplexen Strukturen und Systemen angestoßen wird (vgl. Seel 2001, S. 78f.).

2.2 Kompetenzerwerb als Wertinteriorisation

Berücksichtigt man neben den kognitiven auch emotionale und motivationale Dispositionen, so rückt die Aneignung und Interiorisation von Werten in den Vordergrund: zentral ist die Fähigkeit zur Bewertung von Fertigkeiten und von Wissen, sowie der Situationen, in denen dieses eingesetzt wird (vgl. Arnold 1997, S. 269; Heyse u.a. 1997, S. 198). Reinmann-Rothmeier/Mandl (1999, S. 12) betonen in diesem Zusammenhang die Verknüpfung von Wissen und Werthaltungen und fordern eine „*Höherbewertung von Gefühl, Intuition und Kreativität beim Umgang mit Information und Wissen*“.

Für die Selbstorganisation von Individuen fungieren Werte als Referenzrahmen, der die „*die sozial-kooperativ-kommunikative menschliche Selbstorganisation*“ bestimmt (Erpenbeck/Heyse 1999b, S. 147). Die Bedeutung interiorisierter Werte, die in realen Entscheidungssituationen zum Tragen kommen, zeigt sich insbesondere mit Blick auf sozial-kommunikative und personale Kompetenzen, bei denen es sich vor allem um Wertdispositionen handelt (vgl. ebd., S. 26). In diesem Sinne kann der Kompetenzerwerb als Wertlernen verstanden werden und setzt damit Interiorisationsprozesse voraus: Produktion und Reproduktion, Rezeption und Kommunikation von Werten stehen im Mittelpunkt.

2.3 Merkmale des Kompetenzerwerbs

Ausgehend von den hier skizzierten Modellen des Kompetenzerwerbs lassen sich einige charakteristische Merkmale herausstellen, die Konsequenzen für das Verständnis geeigneter Lernsettings und der Rekonstruktion von Prozessen des Kompetenzerwerbs mit sich bringen:

– *Betonung der Selbstorganisation*

Kompetenzen werden in evolutionären Suchprozessen erworben, indem sie sich in unterschiedlichen Kontexten bewähren. Damit tritt der selbstorganisatorische Aspekt beim Lernen in den Vordergrund (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999a, S. 112).

– *Rolle der Reflexivität*

Der Fähigkeit zur kritischen Reflexion kommt für den Kompetenzerwerb eine Schlüsselrolle zu. Kompetenzentwicklung bedarf der Fähigkeit kritisch zu denken, zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Perrenoud 2001, S. 147; Rychen/Salganik 2003, S. 75).

– *Notwendigkeit multipler Kontexte und Perturbationen*

Perturbationen und der reflektierte Umgang mit Dissonanzen dienen als Motor von Kompetenzentwicklung, da damit sowohl der Aufbau und die Überprüfung kognitiver Modelle als auch die Wertentstehung und Wertinteriorisation gefördert werden (Erpenbeck/Heyse 1999b, S. 135). Multiplen Kontexten, in denen sich Kompetenzen realisieren und bewähren können, kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu.

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Erwerb von Gestaltungskompetenz

Das bisher dargestellte Konstrukt der Schlüsselkompetenzen bedarf der Einbettung in ein konkretes Bildungskonzept. Ein solches Konzept liefert zum einen den normativen Begründungszusammenhang für die Auswahl spezifischer Kompetenzen, zum anderen bietet es einen Rahmen, innerhalb dessen die ausgewählten Kompetenzen mit relevanten Inhalten und Methoden zum Kompetenzerwerb verbunden werden. Mit dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird im Folgenden ein solcher normativer Begründungszusammenhang eingeführt. Die Bezugnahme auf die Idee einer nachhaltigen Entwicklung liefert einen normativen Ankerpunkt, der begründete Auswahlkategorien für die Identifikation spezifischer Kompetenzen liefert.

Nachhaltigkeit ist spätestens seit der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro als eine der großen Herausforderungen unserer Zeit anerkannt. Weltweit stehen die Menschen vor der Herausforderung, die Lebenschancen der heutigen Generation fair und gerecht zu verteilen sowie künftigen Generationen eine lebenswerte Zukunft zu ermöglichen. Die Bedeutung wird mit der derzeit laufenden UN-Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) betont. Ziel der Dekade ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, um Verhaltensweisen und Lebensstile entwickeln zu können, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind.

Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt hierbei auf den Erwerb von „Gestaltungskompetenz“ ab, verstanden als das *„Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“* (de Haan/Harenberg 1999, S. 60). Damit wird nach Kompetenzen gefragt, *„die den Menschen zur Kommunikation und Kooperation in einem komplexen und dynamischen gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld befähigen“* (de Haan/Seitz 2001, S. 60).

Für ein eingehenderes Verständnis des Konzepts der Gestaltungskompetenz ist eine Ausdifferenzierung in die zugrunde liegenden Teilaspekte notwendig. Hierzu lassen sich Schlüsselkompetenzen identifizieren, über die im Diskurs zur BNE weitestgehend Einigkeit besteht, wenn auch die Diskussion über Anzahl und Trennschärfe der Teilkompetenzen noch nicht abgeschlossen ist.¹ Mit der Output-Orientierung, die auf Kompetenzen statt auf träges Wissen setzt und dem normativen Ausgangspunkt, der dem Kompetenzkonzept zugrunde liegt, ist BNE hoch anschlussfähig an die aktuelle Kompetenzdiskussion in den Bildungswissenschaften. Entsprechend lassen sich die der Gestaltungskompetenz zugrunde liegenden Teilkompetenzen in das Kompetenzraster von DeSeCo einordnen (vgl. Barth 2007). Abbildung 1 illustriert die relevanten Schlüsselkompetenzen und ihre Einordnung:



Abbildung 1: Gestaltungskompetenz im Rahmen des DeSeCo-Modells (Barth 2007, S. 55).

Im Zentrum von BNE stehen damit Lernprozesse zur Ausbildung von Gestaltungskompetenz, die durch die Verbindung konkreter Inhalte mit innovativen Lehr- und Lern-Methoden gefördert werden sollen. Notwendig ist hierfür ein tieferes Verständnis der Prozesse des Kompetenzerwerbs und der unterschiedlichen Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen in spezifischen Lernsettings.

4. Rekonstruktion von Prozessen des Kompetenzerwerbs mit der Grounded Theory

Empirische Zugänge zu Fragen des Kompetenzerwerbs fokussieren zumeist auf Fragen des Vorhandenseins oder der Ausprägung bestimmter (Schlüssel-)Kompetenzen und damit auf deren Messbarkeit. Damit ist eine Einschränkung in doppelter Hinsicht verbunden: so stehen zum einen aus Gründen der Messbarkeit überwiegend kognitive Dispositionen im Zentrum, während nicht-kognitive Dispositionen und insbesondere das Zusammenspiel von kognitiven und nicht-kognitiven Merkmalen weitgehend ausgeblendet wird. Zum anderen findet eine Fokussierung auf quantitative Zugänge und damit Fragen der Modellierung und Testierbarkeit statt (vgl. Hartig u.a. 2007).

Ein möglicher Ausweg aus diesem Dilemma wird unter dem Stichwort „Kompetenzanalysen“ diskutiert, die statt der quantitativen Messung einzelner Ausprägungen ein umfassenderes Gesamtbild aufnehmen. Hierzu wird ein individuelles Kompetenzprofil erstellt, das aus der Zusammenführung unterschiedlicher Messungen oder Bewertungen und einer Rückkoppelung mit dem betreffenden Individuum besteht (vgl. de Cuvry 2002, S. 70ff.). Ziel ist dabei eine Explikation und Anerkennung der Gesamtheit der vorhandenen Kompetenzen (vgl. Drexel 1997, S. 197ff.).

Eine solche Darstellung ist jedoch stark deskriptiv ausgerichtet. Für den Versuch einer Rekonstruktion des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen bedarf es hingegen eines Zugangs, der ausgehend von theoretischen Überlegungen Wege des systematischen Nachvollzugs eröffnet. Dabei steht mit der Rekonstruktion von Prozessen des Kompetenzerwerbs die Theorieentwicklung selbst im Mittelpunkt, für die „empirisches Neuland“ beschritten wird. Ziel ist die Formulierung theoretischer Aussagen, die einerseits auf empirischen Beobachtungen beruhen und andererseits vor dem Hintergrund theoretischen Vorwissens formuliert werden (vgl. Kelle 1994, S. 166).

Für eine solche empirisch begründeten Theoriebildung bietet sich die Grounded Theory (GT) nach Glaser/Strauss (1979; 2005) beziehungsweise die Weiterentwicklung nach Strauss/Corbin (1997; 1996) besonders an². Als klassische Verfahrensweise zur Generierung von Theorien durch den systematischen Rückgriff auf empirische Daten bietet sie die Möglichkeit, Theorien zu entwickeln, die auf der Basis leitender Annahmen einerseits und empirischen Datenmaterials andererseits zu einem zunehmenden empirischen Gehalt, einer wachsenden internen Konsistenz und einer höheren Anschlussfähigkeit führen (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 13). Mit einer solchen gegenstandsverankerten Theoriebildung wird die Offenheit für die „Entdeckung“ neuer Theorien unterstützt, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, ohne jegliches Vorwissen oder handlungsleitender Vorannahmen ins Feld zu gehen. Eine solche Datenerhebung und -auswertung im Sinne eines „naiven Induktivismus“ wäre ziellos und dem Vorwurf der Beliebigkeit ausgesetzt³. Vielmehr dienen vorhandene Theoriekonzepte oder Annahmen als Orientierungspunkte und werden an den Untersuchungsgegenstand im Sinne einer „Logik der Entdeckung“ herangetragen (vgl. Kelle 1994, S. 358). Vorliegende Kenntnisse fungieren dabei als „sensibilisierende Konzepte“, die erst im Laufe der Untersuchung sukzessive präzisiert werden (vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 27).

Für die explorative Erarbeitung eines Untersuchungsfeldes, wie dem der Rekonstruktion von Prozessen des Kompetenzerwerbs, bietet die GT als Methodologie der empirisch begründeten Theorieentwicklung einen Rahmen zur systematischen Auswahl eines geeigneten Untersuchungsdesigns, der Ableitung relevanter Methoden und der regelgeleiteten Datenauswertung⁴. Wie ein solches Verständnis von Prozessen des Kompetenzerwerbs mit Hilfe der GT gewonnen werden kann, soll im Folgenden anhand einer Analyse zum Erwerb von Gestaltungskompetenz mit Neuen Medien dargelegt werden.

5. Der Erwerb von Gestaltungskompetenz mit Neuen Medien

Prozesse des Kompetenzerwerbs finden immer kontextabhängig in spezifischen Lernsettings statt. Eine Rekonstruktion des Erwerbs von Gestaltungskompetenz muss daher immer vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes erfolgen. Die folgende Untersuchung zum Erwerb von Gestaltungskompetenz fokussiert dabei auf das Lernen mit Neuen Medien, das aus unterschiedlichen Gründen als besonders erfolgsversprechend für den Kompetenzerwerb in der BNE

angesehen werden kann⁵. Die zentrale Fragestellung lautet dabei: Wie kann das Lernen mit Neuen Medien den Erwerb von Gestaltungskompetenz unterstützen? Zentrales Erkenntnisinteresse sind in diesem Zusammenhang Verstehensprozesse des Erwerbs von Gestaltungskompetenz im spezifischen Kontext des Lernens mit Neuen Medien und dem damit verbundenen didaktischen Setting.

5.1 Untersuchungsdesign

Deskription der Untersuchungsgruppe

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine Lehrveranstaltungen der Universität Lüneburg ausgewählt, die in einem Blended-Learning-Rahmen E-Learning-Einheiten zum kollaborativen, selbstgesteuerten und problemorientierten Lernen anbietet und deren Fokus auf den Erwerb von Gestaltungskompetenz ausgerichtet ist. Die Ausrichtung und methodische Durchführung der Lehrveranstaltung scheint vor dem Hintergrund der theoretischen Vorannahmen besonders geeignet für eine Analyse der relevanten Bedingungen und Prozesse des Kompetenzerwerbs durch die Nutzung Neuer Medien.

In der interdisziplinären Lehrveranstaltung, dem Studienprogramm Nachhaltigkeit, das als fakultatives Studienangebot für alle Studierende der Universität Lüneburg ab dem dritten Semester angeboten wurde, arbeiteten 32 Studierende unterschiedlicher Disziplinen gemeinsam an einem konkreten Problemfall, den sie anhand unterschiedlicher disziplinärer Ansätze analysieren⁶. Bei der Teilnehmerauswahl wurde auf eine gleichmäßige Verteilung der vertretenen Fachrichtungen geachtet, die Verteilung nach Geschlecht spiegelt die Verhältnisse der Universität wider. Die Studierenden waren zwischen 22 und 35 Jahre alt und befanden sich zu Beginn des Studienprogramms im 4. bis 10. Semester.

Das Studienprogramm umfasste einen Workload von 750 Stunden, aufgeteilt in fünf Module über zwei Semester. Präsenzphasen und E-Learning-Einheiten wechselten sich ab und bezogen sich innerhalb der Module aufeinander. Der Anteil der E-Learning-Phasen betrug ca. 40% der zeitlichen Gesamtbelastung. Abgeschlossen wurde das Studienprogramm durch eine Projektarbeit, die eigenverantwortlich als Kleingruppe erarbeitet wurde. Die Arbeit stützte sich auf die Ergebnisse und Analysen des gesamten Studienprogramms, wobei die Ausgestaltung und die entstandenen Produkte als selbstverantworteter Beitrag der Studierenden ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen widerspiegeln.

Erhebungsinstrumente

Die Auswahl der zu erhebenden Daten erfolgte im vorliegenden Fall schrittweise nach dem Prinzip des theoretischen Samplings. Glaser/Strauss (2005, S. 53) umschreiben damit jenen Prozess der Datenerhebung, *„währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“*. Kriterium für die Auswahl weiterer Daten war die theoretische Sättigung einer Kategorie (Glaser/Strauss 2005, S. 69). Dementsprechend wurde beispielsweise

die Anzahl der Interviewpartner für die problemzentrierten Interviews (s.u.) nicht ex ante festgelegt, sondern anhand erster Erkenntnisse aus den Lernprotokollen und den Auswertungen der ersten Interviews.

Durch die Verwendung sich ergänzender Erhebungsinstrumente und unterschiedlicher Datenquellen sollte ein möglichst vollständiges Bild aufgenommen und zudem eine kontrastive und damit robustere Generierung neuer Erkenntnisse ermöglicht werden. Für die Analyse der unterschiedlichen Aspekte des Kompetenzerwerbs wurden individuelle und kollaborative Erhebungsmethoden sowie quantitative und qualitative Erhebungsschritte kombiniert. Dies greift das ursprüngliche Anliegen der Grounded Theory auf, zur Theogenerierung explizit auch quantitative Daten mit nutzbar zu machen⁷. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die genutzten Datenquellen und die zur Anwendung kommenden Methoden, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

Tabelle 1: Übersicht zur Datenerhebung

Methoden	Details
Fragebogen	Online-Fragebogen: 6 offene und 26 geschlossene Fragen
Lernprotokolle	3 Durchgänge, jeweils halbstrukturiert
Logfiles	Teilauswertung der Nutzung der Lernplattform, Auswertung der Nutzung des plattformeigenen Wikis vollständig
Teilnehmende Beobachtung	Auswertung der Kommunikation im Forum der Lernplattform
Gruppendiskussion	3 Gruppendiskussionen von 50–80 Minuten, vollständig transkribiert
Problemzentrierte Interviews	6 Leitfadenterviews von 35–50 Minuten, vollständig transkribiert

Durch eine *standardisierte, webbasierte Befragung* vor Beginn der ersten Einheit der Lehrveranstaltung wurden grundsätzliche Aussagen zur Untersuchungsgruppe ermöglicht. Die Items zur Medienkompetenz und zu Erfahrungen und Einstellungen bezüglich unterschiedlicher Lernstile repräsentieren Antworten zu objektiven Tatbeständen („Wie häufig nutzen Sie das Internet“) und Aussagen („Im Internet findet man alle Informationen, die man braucht“), deren persönlich empfundenen Zutreffen auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewertet wurden.

Eine erste Auseinandersetzung mit dem individuellen Kompetenzerwerb wurde anhand einer systematischen Introspektion mit Hilfe von *Lernprotokollen* vorgenommen. Damit wird zum einen der konstruktivistischen Forderung nach der Berücksichtigung subjektiver Sichtweisen Rechnung getragen, zum anderen erlauben Lernprotokolle als reflexives und prozessual angelegtes Instrumentarium Einblicke in Entstehung und Entwicklung kognitiver Strukturen. Die Protokolle wurden mit Hilfe von Fragen teilstrukturiert und an drei charakteristischen Punkten im Seminarverlauf eingesetzt. Die Protokolle wurden pseudonymisiert und ihr Inhalt so anonymisiert, dass sie später über mehrere Erhebungswellen vergleichbar waren, jedoch keine Rückschlüsse auf die Person zuließen.

Um das Problem der „Reichweite menschlicher Reflexivität“ (Krüssel 1993, S. 206) in einer qualitativen Selbstbeobachtung angemessen zu berücksichtigen, wurde eine nonreaktive Erhebung als Sonderform der teilnehmenden Beobachtung im Sinne einer Methodentriangulation eingesetzt. Hierzu wurde die quan-

titative Nutzung der Lernplattform kontinuierlich durch die *Erhebung von Logfiles* gemessen. Durch die Vergabe eines Benutzernamens mit Kennwort waren die Nutzer eindeutig zu identifizieren, die Logfiles konnten daher pseudonymisiert ausgewertet werden.

Mit der Analyse der Diskussionen, die in den zur Verfügung stehenden Foren stattfanden, wurde eine systematische, offene Form der teilnehmenden Beobachtung gewählt, die sowohl quantitative als auch qualitative Analyseschritte erlaubt und mit deren Hilfe sich Rückschlüsse auf die Bedeutung einzelner Inhaltsbereiche und Strategien der Nutzung dieses Mediums ziehen lassen (Bortz/Döring 2003). Für die *teilnehmende Beobachtung der Forendiskussion* („Lurking“ (Hofmann 1999)) wurden der gesamte Diskussionsverlauf gespeichert und die so gewonnenen Textpassagen in die Auswertung mit einbezogen.

Da sich Prozesse des Kompetenzerwerbs zumindest in Teilen kollaborativ vollziehen, wurde ein Zugang benötigt, der geeignet ist, individuumsübergreifende Meinungen und kollektive Interaktionen adäquat abzubilden. Mit dem Einsatz von *Gruppendiskussionen* in den jeweilige Arbeitsgruppen des Studienprogramms wurde ein empirischer Zugriff auf das Kollektive ermöglicht, mit dessen Hilfe Gruppenmeinungen zunehmend konturiert und expliziert werden (vgl. Bohnsack 2003, S. 106f.; Mayring 1996, S. 60).

Um die unterschiedlichen Ebenen des individuellen sowie kollektiven Kompetenzerwerbs zu berücksichtigen und eine maximale Variation der Perspektiven zu gewährleisten, wurden neben den Gruppendiskussionen individuelle Interviews mit ausgewählten Lernenden durchgeführt. Damit sollte die Möglichkeit des Nachfassens je nach Aussagekraft der Lernprotokolle und der Gruppendiskussionen genutzt werden. Hierzu wurden insgesamt sechs *problemzentrierte Interviews nach Witzel* (1985; 2000) durchgeführt.

5.2 Zentrale Auswertungsschritte und Ergebnisse

Mit der Verortung des Forschungsansatzes nach der GT ist ein nachvollziehbares Vorgehen nach intersubjektiv überprüfbareren Regeln gegeben, das entlang der Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens eine Verdichtung der Daten zu gehaltvollen, theoretisierenden Aussagen intendiert. Die einzelnen Schritte sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Offenes Kodieren

Das offene Kodieren dient als erster Analyseschritt einer Auseinandersetzung mit dem Material und der Festlegung möglicher Sinnvarianten der unterschiedlichen Textausschnitte. Die Daten werden ‚aufgebrochen‘ und vom Text als Datenmaterial ausgehend werden sukzessive Konzepte entwickelt, die sich zu Kategorien zusammenfassen lassen. Die Benennung dieser Kategorien („Kodes“) erfolgt dabei auf zwei sich ergänzenden Wegen: zum einen werden umgangssprachliche Deutungen von Phänomenen, die direkt aus der Sprache des Untersuchungsfeldes stammen, übernommen und so die Bezeichnungen der Befragten oder Beobachteten direkt mit einbezogen. Mit solchen „In vivo“-Kodes werden die Zuschreibungen der Beforschten erhalten und diese als reflexive Individuen gewürdigt (vgl. Charmaz 2006, S. 55). Daneben fließen zum anderen die theore-

tischen Vorarbeiten über den Kontext zur Bezeichnung beobachteter Phänomene mit ein. Zwei analytische Verfahren sind dabei für den Prozess des Kodierens grundlegend: zum einen das Herantragen theoriegenerierender Fragen an den Text und zum anderen das fortwährende Anstellen von Vergleichen, mit dem die gewonnenen Daten immer wieder neu kontrastiert werden (vgl. Böhm 2004, S. 477; Glaser/Strauss 2005, S. 107ff.). Damit lassen sich für das Lernen mit Neuen Medien im Hinblick auf Prozesse des Kompetenzerwerbs erste Kategorien bilden. Tabelle 2 nennt hier beispielhafte theoretische Codes, die sich in erster Linie auf die abgeleiteten Charakteristika des Kompetenzbegriffs und die Merkmale des Kompetenzerwerbs beziehen sowie In-Vivo-Kodes, die aus dem Textmaterial abgeleitet wurden.

Tabelle 2: Kodebeispiele aus dem offenen Kodieren, Angaben in Klammern weisen auf Art der Datenerhebung und zitiertes Individuum (SpnXY) hin

Theoretische Kodes	
Selbstorganisationsdispositionen	<i>„das war irgendwie neu für mich, dass ich mir wirklich selbst einteilen musste, was ich jetzt mache, aber das zu lernen war ein wichtiger Prozess“ (Lernprotokoll Spn20)</i>
Reflexionsprozesse	<i>„Wenn man zuhause zwei, drei Tage darüber schläft und sich dann noch mal ransetzt und dann auch noch gezwungen ist das ganze schriftlich zu fixieren, weil man ja schriftlich miteinander kommuniziert, dann ist das nicht so spontan aber durchdachter irgendwie“ (Lernprotokoll. Spn07)</i>
Explikation mentaler Modelle	<i>„Ich habe das Gefühl, je ‚dichter‘ das Informationsnetz im Wiki wird, desto genauer wird auch mein Bild von dem ganzen Themenkomplex“ (Lernprotokoll Spn09)</i>
In-Vivo-Kodes	
Expertenrolle	<i>„bei ‚meinem‘ Thema im Wiki da konnte ich aber gut mitdiskutieren und argumentieren, da war ich ja dann Expertin“ (Interview Spn09)</i>
Virtuelles Büro	<i>„Für mich war das schon so unser Ding, unsere Gruppe unser Raum ja eigentlich unser Büro im Netz, durch, das ich sofort sehen konnte wenn der Rechner angeht, welche neuen Beiträge, welche neuen Dateien.“ (Lernprotokoll Spn17)</i>

Die so gewonnenen Kategorien lassen sich in einem nächsten Schritt durch ihre Eigenschaften und deren Dimensionen näher beschreiben. Zentral ist hierbei das systematische Vergleichen und Kontrastieren von unterschiedlichen Fällen, Kontexten und Situationen in Bezug auf ihre Dimensionen im Sinne einer „Constant Comparison Method“ (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 107ff.; 1994, S. 293ff.). Eigenschaften stellen in diesem Zusammenhang die Charakteristika einer Kategorie dar; die Dimension drückt die Anordnung einer Eigenschaft auf einem Kontinuum aus (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 51).

So können im Zusammenhang mit dem In-Vivo-Kode „*Virtuelles Büro*“ unterschiedliche Unterkategorien gebildet werden. „*Nutzungstypen*“ fungiert hier als systematisierender Begriff einer Reihe von Anwendungsarten, in denen die Studierenden auf ihr „*Virtuelles Büro*“ zurückgreifen. Für die Nutzungsart „*Computervermittelte Kommunikation*“, lassen sich durch systematisches Vergleichen bestimmt Eigenschaften mit einem dimensional Ausprägungsspektrum zuordnen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die so gewonnenen Eigenschaften und ihrer Dimensionen:

Tabelle 3: Exemplarische Kategorie-Entwicklung in Bezug auf Eigenschaften und Dimensionen

Kategorie: Computervermittelte Kommunikation			
Eigenschaft:	Dimension:		
Häufigkeit	oft	↔	nie
Ausmaß	viel	↔	wenig
Intensität	hoch	↔	niedrig
Dauer	lang	↔	kurz
Persönliche Wahrnehmung	positiv	↔	negativ
Stellenwert	bedeutend	↔	unbedeutend

Im Verlauf des offenen Kodierens entsteht so eine große Zahl an Kategorien, die sich teilweise bereits ordnen und unter gemeinsame Oberkategorien fassen lassen. Diese Zuordnung stellt ein Zwischenergebnis dar, das in erster Linie darüber Aufschluss geben soll, welche Konzepte für die eigene Fragestellung von Bedeutung sind und daher vertiefend analysiert werden müssen (vgl. Böhm 2004, S. 178). Mit dieser Ausdifferenzierung lassen sich wesentliche Ausprägungen eines konzeptionellen Raumes erfassen, in dem die Theorieentwicklung stattfindet. Drei wesentliche Erkenntnisse konnten so in einem ersten Schritt gewonnen und näher beschrieben werden:

- (1) Die Bestätigung theoretischer Vorannahmen, die durch das Auffinden und Kodieren relevanter Textstellen empirisch unterfüttert und im Hinblick auf ihre Eigenschaften weiter ausdifferenziert werden konnten. So wurden insbesondere zu den Aspekten der Selbstorganisation und der Reflexion vertiefende Erkenntnisse gewonnen, die sich in einer Reihe von Unterkategorien niederschlugen.
- (2) Die Sensibilisierung für neue Phänome, die ein ‚kategoriales Aufbrechen‘ der Daten ermöglichte und sich in der Ausgestaltung von In-Vivo gewonnenen Kodes manifestierte. Besonders deutlich wurde dies an der weiteren Ausgestaltung der Kategorie „virtuelles Büro“, die als Systematisierung für eine Reihe von Unterkategorien dienen konnte.
- (3) Die permanente Fallkontrastierung gab nicht nur Aufschluss über das Spektrum an Eigenschaften und deren Dimensionen, sondern machte bereits früh die Bedeutung der individuellen Bedeutungszuschreibungen deutlich und half den Geltungsbereich theoretischer Schlussfolgerungen abzuschätzen. Hier half der intensive Einsatz von Memos, durch die auf Besonderheiten in den Daten, Kontextabhängigkeiten und scheinbare Widersprüche verwiesen werden konnte, die wesentlich für den weiteren Auswertungsprozess waren.

Axiales Kodieren

Im zweiten Schritt erlaubt das *axiale Kodieren* die Verfeinerung und Differenzierung der so gefundenen Kategorien und fügt die (im offenen Kodieren aufgebrochenen) Daten neu zusammen. Als Sortierhilfe kann hierbei das Kodierparadigma nach Anselm Strauss dienen, das sich als „nach Kausalitätslogik gebaute handlungstheoretische Vorstellung aus konsekutiv miteinander verketteten Kom-

ponenten“ (Breuer u.a. 2009, S. 86) stark an einer interaktionalen Handlungstheorie orientiert⁸.

Dazu wird eine Kategorie in den Mittelpunkt gestellt und um sie herum ein Beziehungsnetz gebildet. Das Beziehungsnetz unterscheidet dabei ursächliche Bedingungen für das fokussierte Phänomen, Eigenschaften des Kontextes, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 78ff.). Unter Einbezug von theoretisierenden Memos und ständiger Kontrastierung der einzelnen Fälle können so Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt und das Denken in Zusammenhängen und Bedingungsgefügen gefördert werden. Die Kontrastierung erfolgt dabei einmal über die einzelnen Fälle hinweg, zum anderen aber auch über die Zeitachse, indem den Aussagen in den Lernprotokollen die Einschätzungen in den problemzentrierten Interviews gegenüber gestellt werden, um individuelle Lernprozesse abzubilden.

Hierbei lassen sich beispielsweise die im offenen Kodieren festgehaltenen verschiedenen Kontexte, in denen Kompetenzerwerb stattfindet, als spezifische Lernsituationen beschreiben und nachvollziehen und dabei ablaufende Prozesse systematisch einordnen. Die Aussagekraft lässt sich hier noch durch den Einbezug quantitativer Daten erhöhen, indem eine Einschätzung der Relevanz der Lernplattform für die einzelnen Studierenden auch auf Grundlage einer quantitativen Untersuchung der Nutzung dieser Lernplattform erfolgt. Zudem werden für eine Themenanalyse im Rahmen der computerunterstützten Kommunikation mit Hilfe einer quantitativen Herangehensweise auch Aspekte der Häufigkeit und Intensität bestimmter Phänomene mit einbezogen.

Durch die quantitative Analyse wird somit eine vertiefte qualitative Betrachtung angestoßen, um einen facettenreicheren Gesamteindruck zu erlangen und die getroffenen qualitativen Erkenntnisse zu stützen oder um neue Aspekte zu ergänzen. Dabei fällt auf, dass das Phänomen der Kollaboration als spezifische Lernsituation unterschiedlich wahrgenommen und genutzt wird, wobei unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden, die nicht nur auf individuell verschiedenen Strategien beruhen, sondern auch charakteristische ursächliche und intervenierenden Bedingungen aufweisen. Abbildung 2 verdeutlicht hierfür den Zusammenhang der unterschiedlichen Codes im Rahmen des paradigmatischen Modells:

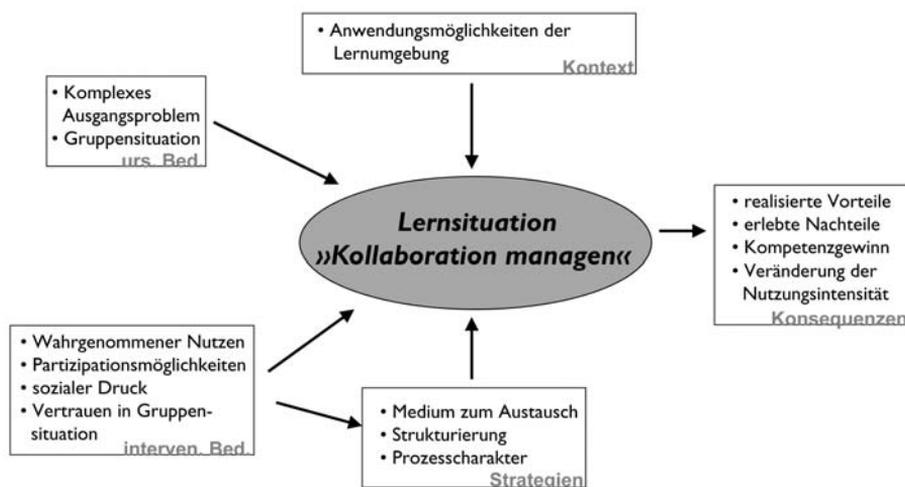


Abbildung 2: Exemplarische Anwendung des paradigmatischen Modells

Deutlich wurde dabei insbesondere der Zusammenhang mit anderen ebenfalls im paradigmatischen Modell darstellbaren Kategorien wie dem Umgang mit Komplexität oder weiteren Lernsituationen.

Selektives Kodieren

Entstehen auch durch das Hinzuziehen neuen Materials und kontinuierliches Vergleichen keine neuen Erkenntnisse mehr, ist eine theoretische Sättigung erreicht. Nun können im letzten Schritt der Analyse mit dem selektiven Kodieren die identifizierten Kategorien und ihre Beziehungen untereinander zu einer gegenstandsverankerten Theorie verdichtet werden. Zur Entwicklung eines systematischen Bildes wird hierzu eine Kernkategorie aus den ermittelten Kategorien herausgearbeitet, die das zentrale Phänomen des untersuchten Feldes beschreibt und die übrigen Kategorien zu integrieren vermag. Im „Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien“ (Strauss/Corbin 1996b, S. 94) wird die zentrale Kategorie gesucht, mit deren Hilfe eine analytische Interpretation der Zusammenhänge möglich ist. Durch die kontinuierliche Fallkontrastierung wird nach Abweichungen und ungeklärten Zusammenhängen gesucht, um die entwickelten Erkenntnisse abzusichern. Das Vorgehen ähnelt dem beim axialen Kodieren, findet jedoch auf einer höheren, abstrakteren Ebene statt (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 95). Formal zeichnet sich die Kernkategorie in der Regel durch vielfältige Beziehungen zu allen anderen wichtigen Kategorien aus und nimmt im Beziehungsgeflecht damit eine zentrale Stellung ein (vgl. Böhm 2004, S. 482).

Für die vorliegende Forschungsfrage ist nach der Kategorie zu suchen, die zentrale Aspekte des Erwerbs von Gestaltungskompetenz und der Rolle des Lernens mit Neuen Medien hierfür umfasst. Mit der Kernkategorie „Umgang mit Komplexität in wechselnden Anwendungszusammenhängen“ wird eine solche Kategorie benannt und im weiteren Kodierprozess unter erneutem Rückgriff auf das Material zu den weiteren Kategorien in Beziehung gesetzt. Mit Hilfe des

theoretischen Samplings wird dieser Prozess regelgeleitet und führt zum Abschluss der Datensammlung (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 148ff.). Im vorliegenden Fall ist dies erreicht, wenn die fortlaufende Fallkontrastierung weder hinsichtlich der Bedingungen und des Kontextes noch der Handlungsstrategien und Konsequenzen der Kernkategorie „*Umgang mit Komplexität in wechselnden Anwendungszusammenhängen*“ neue Aspekte oder Erkenntnisse mit sich bringt.

Durch die Rekonstruktion des Handelns und der Wahrnehmung der Studierenden wird systematisch untersucht, welche Einflussfaktoren für welche Handlungsstrategien relevant sind und zu welchen Konsequenzen diese führen – insbesondere mit Blick auf den Kompetenzerwerb. Betrachtet wird hierzu das aktive Handeln der Studierenden in der Lernumgebung. Dieses findet in unterschiedlichen Anforderungssituationen statt und stellt sich dort je nach engerem kontextuellen Rahmen, der jeweils eigene Besonderheiten mit sich bringt, differenziert dar. Charakteristisch für die unterschiedlichen Anforderungssituationen sind die jeweiligen komplexen Rahmenbedingungen. Das Handeln der Studierenden findet hierin nicht reaktiv als „Bewältigung“ einer Situation im Sinne eines „Abarbeitens“ statt, sondern aktiv und in aneignender Weise. Die Studierenden stellen sich gestaltend den identifizierten Herausforderungen und nutzen hierfür die durch die Lernumgebung eröffneten Handlungsspielräume.

Als zentrale Kategorie lässt sich damit das „gestaltende Handeln“ festhalten. Entsprechend wird „*Gestaltendes Handeln in komplexen Anforderungssituationen*“ zur Schlüsselkategorie, mit der ein analytischer roter Faden gefunden werden kann, der die wichtigsten Kategorien verbindet und sie zu ihren unterschiedlichen Ausprägungen in Beziehung setzt. Diese Kategorien beeinflussen die Kernkategorie und bestehen selbst wiederum aus einem Beziehungsgeflecht von Kontextfaktoren, Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen.

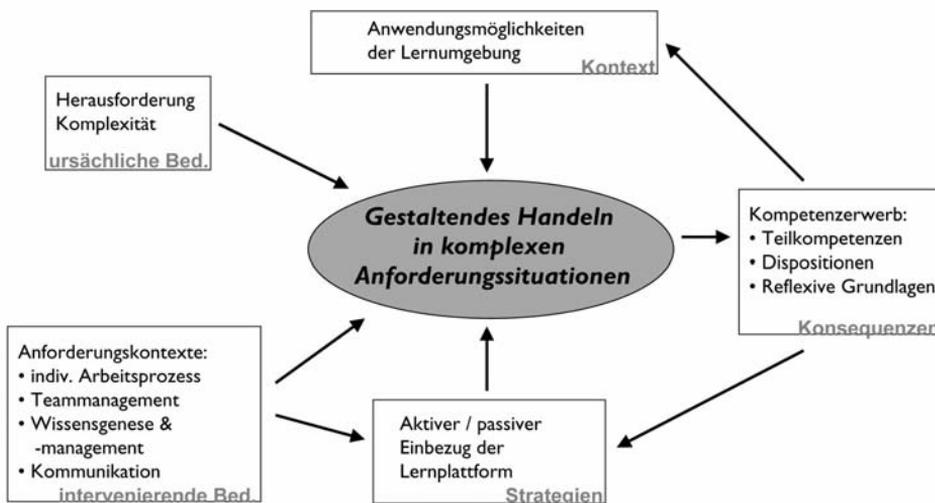


Abbildung 3: Zentrale Kategorien im Überblick

Von Bedeutung für die Kernkategorie ist zunächst die *Herausforderung Komplexität*, die sich aus der Fallverankerung als Ausgangssituation ergibt. Die spezifischen Eigenschaften des Falls und die intervenierenden Bedingungen formen vier *Anforderungskontexte*, die sich als unterschiedliche Lernsituationen verste-

hen lassen. Diese Anforderungskontexte führen zu unterschiedlichen Strategien, mit denen die Lernplattform in die individuelle und kollaborative Lern- und Arbeitsweise einbezogen wird. Dies hat jeweils spezifische Konsequenzen auf den Kompetenzerwerb, der sich anhand unterschiedlicher Beobachtungen festmachen lässt und der wiederum Rückwirkungen auf Kontext und Handlungsstrategien mit sich bringt. Einen Überblick über die wichtigsten Kategorien und ihren Zusammenhang zur Kernkategorie vermittelt Abbildung 3.

6. Ausgewählte Ergebnisse

Mit der Bestimmung einer Kernkategorie und der Ausgestaltung hierzu in Beziehung stehender weiterer Kategorien lassen sich empirisch fundiert Erkenntnisse zu den Spezifika dieses Prozesses im Rahmen des Lernens mit Neuen Medien ableiten. Diese theoretisch gehaltvollen Aussagen können wiederum in Thesen verdichtet werden.

So lässt sich zunächst der computerunterstützte Erwerb von Gestaltungskompetenz als „*gestaltendes Handeln in komplexen Anforderungssituationen*“ charakterisieren. Mit dieser ersten These werden die zentralen Aussagen der Kernkategorie des selektiven Kodierens aufgegriffen, um das herum sich alle anderen Kategorien anordnen lassen. Der Erwerb von Gestaltungskompetenz mit Neuen Medien findet demnach in wechselnden Anforderungskontexten und vor dem Hintergrund komplexer Problemstellungen statt⁹. Die Anforderungskontexte und die Herausforderung der Komplexität führen zu unterschiedlichen Strategien der Bewältigung (im Sinne einer aktiven und gestaltenden Problemlösung), mit denen die Lernplattform in die individuelle und kollaborative Lern- und Arbeitsweise einbezogen wird. Der Kompetenzerwerb findet hierbei eingebettet in anwendungsorientierten Problemsituationen statt. Als „Quintessenz“ der Interpretation des empirischen Materials im selektiven Kodieren ist sie empirisch entsprechend verankert und lässt sich auch über die Gegenstandsverankerung im Fall verallgemeinern.

Das Lernen mit Neuen Medien wird dabei als zusätzliche „*Ernstsituation*“ und damit als erweiterter Handlungsraum wahrgenommen. Unterstützt wird der Erwerb von Gestaltungskompetenz, indem ein erweiterter Handlungsraum eingeführt wird, in der die Studierenden Kompetenzen neu erlangen und vorhandene Kompetenzen realisieren müssen. Die empirische Verankerung der These beruht auf mehreren Datenquellen. Das Phänomen lässt sich einerseits auf individueller Ebene sowohl in den Einzelinterviews als auch in der Selbstreflexion der Lernprotokolle, andererseits auch Individuen übergreifend als Gruppenmeinung in den Gruppendiskussionen ausmachen.

Der Kompetenzerwerb realisiert sich zudem beim Lernen mit Neuen Medien durch das stufenweise „*Bewältigen*“ neuer Anforderungskontexte. Für den Prozess des Kompetenzerwerbs sind verschiedene Kontexte mit unterschiedlichen Anforderungen von zentraler Bedeutung, um die situationsunabhängige Realisierung der jeweiligen Kompetenz zu fördern und eine stufenweise Entwicklung der Kompetenz zu ermöglichen. Durch das Lernen mit Neuen Medien werden differenzierte Anforderungskontexte eingeführt, die einen solchen stufenweisen Kompetenzerwerb unterstützen, der sich aktiv und in aneignender Weise voll-

zieht. Die Anforderungskontexte sprechen dabei unterschiedliche Kompetenzen an und stellen aufeinander aufbauend wachsende Anforderungen an die Kompetenzen der Studierenden. Im empirischen Material ist dies auf zwei Arten verankert: Zum einen lässt sich die Erkenntnis aus der quantitativen und qualitativen Auswertung der Nutzung der Lernplattform ableiten, zum anderen zeigt sich das Phänomen sowohl individuell in Aussagen der Einzelinterviews und der Lernprotokolle als auch Individuen übergreifend in den Gruppendiskussionen.

Schließlich wird durch das Lernen mit Neuen Medien der Reflexionsgrad der Studierenden und damit die Grundvoraussetzung zum Kompetenzerwerb gefördert. Zentral sind hierfür beim Lernen mit Neuen Medien die vielfältigen Möglichkeiten der Explikation mentaler Modelle, die insbesondere die kollaborative Reflexion fördern. Der Einsatz Neuer Medien stärkt nicht per se die Reflexion, bietet aber erweiterte Einsatzmöglichkeiten für die Förderung von Reflexionsprozessen und somit einen potentiellen qualitativen Mehrwert. Im empirischen Material lässt sich dieser Zusammenhang an zwei Stellen erkennen: zum einen in den Aussagen zum wahrgenommenen Nutzen der Lernplattform sowohl individuell als auch kollaborativ und zum anderen im (quantitativen) Zusammenhang von Reflexionsprozessen und der Intensität der Nutzung der Lernplattform.

7. Fazit

Mit dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, Prozesse des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen am Beispiel der Gestaltungskompetenz mit Hilfe der GT zu rekonstruieren und theoretisch gehaltvolle Erkenntnisse zu den Spezifika dieses Prozesses im Rahmen des Lernens mit Neuen Medien abzuleiten. Im Mittelpunkt stand dabei die Entwicklung einer gegenstandsverankerten „*materialen Theorie*“ (Glaser/Strauss 2005, S. 42f.).

Für die Rekonstruktion der Prozesse des Kompetenzerwerbs bot die GT zunächst einen methodologischen Rahmen für eine begründete Auswahl von Untersuchungsmethoden und einzubeziehender Daten. Die Verschränkung von individuellen und kollaborativen Zugängen ermöglichte ebenso wie das triangulierende Vorgehen in der Datenerhebung und Datenauswertung ein differenziertes Bild auf unterschiedliche individuelle Prozesse, das durch eine kontinuierliche Fallkontrastierung schrittweise weiter entwickelt werden konnte. Das offene Kodieren und hier insbesondere die Verwendung von In-Vivo-Kodes unterstützt dabei eine ergebnisoffene Herangehensweise, während der Einbezug theoretischer Vorannahmen die theoretische Sensibilität erhöht.

Mit dem paradigmatischen Modell nach Strauss/Corbin (1996) wird ein analytischer Rahmen genutzt, der konkrete Handlungen und Strategien in unterschiedlichen Lernsituation vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes und beeinflussender Bedingungen zu bestimmen hilft. Dies erwies sich im vorliegenden Fall, in dem von der beobachtbaren Performanz auf innerpsychische Prozesse des Kompetenzerwerbs geschlossen werden musste und die individuelle Reflexion von Zusammenhängen einen zentralen Zugang darstellte, als besonders hilfreich. So wurde mit dem Einsatz der GT eine systematische und schrittweise Annäherung an theoretisch gehaltvolle Aussagen ermöglicht, die es erlau-

ben Besonderheiten und Merkmale des Erwerbs von Gestaltungskompetenz mit neuen Medien theoretisierend zu beschreiben.

Anmerkungen

- 1 Der Wandel oder die als Entwicklungslinie verlaufende Präzisierung der ausdifferenzierten Teilkompetenzen lässt sich insbesondere anhand von Reißmann (1998), Franke 2001, de Haan (2000, 2004), de Haan et al. (2008) sowie Künzli David & Kaufmann-Hayoz (2008) nachverfolgen.
- 2 Zu den historischen Bezügen und den Phasen der Entwicklung der Grounded Theory vgl. stellv. 1994, S. 283ff. und Charmaz 2001, S. 4ff.
- 3 Mit dem Vorwurf eines naiven induktivistischen Selbstverständnisses wird einer der Hauptkritikpunkte an der frühen Grounded Theory angesprochen (vgl. Strübing 2008, S. 51ff.). In der Weiterentwicklung der GT insbesondere von Strauss/Corbin (1997; 1996) werden theoretische Vorannahmen explizit mit berücksichtigt und unter dem Begriff der ‚theoretischen Sensibilität‘ diskutiert. Eine Übersicht über die Bezüge theoretischen Vorwissens und den Methodenstreit zwischen Glaser und Strauss vermitteln Kelle 1994, S. 345ff. und Kluge/Kelle 1999, S. 16ff.
- 4 Beispiele für die Anwendung der Grounded Theory im Bildungsbereich und insbesondere zur Rekonstruktion des Lernprozesses finden sich beispielsweise bei Stahl u.a. (1997), Rojo (1995) oder Hynd u. a. (1997).
- 5 Der Begriff des Lernens mit Neuen wird dabei verstanden als „pädagogische, technologiebasierte Innovation“ (Seufert/Euler 2005), in der aufgrund technischer Möglichkeiten, die mit der Verwendung von Neuen Medien einhergehen neue didaktische Szenarien ermöglicht werden. Insbesondere bringen hier die Einbettung in authentische Lernsituationen und die Reflexion der neuen Rollen von Lehrenden und Lernenden in computerunterstützten Lernsituationen förderliche Rahmenbedingungen für den expliziten und impliziten Erwerb einer Reihe von Kompetenzen mit sich, die sich nicht oder nur schwer direkt vermitteln lassen (Barth 2007, Wessner 2001).
- 6 Im vorliegenden Fall beschäftigten sich die Studierenden mit Fragen der nachhaltigen Produktion und des Konsums in Mecklenburg-Vorpommern, die sie unter ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Gesichtspunkten bearbeiteten.
- 7 Vgl. hierzu Glaser/Strauss (2005, S. 191ff.) und das in Anlehnung an Lazarsfelds „elaboration analysis“ entwickelte Verfahren zum Einbezug quantitativer Daten. Für frühe Beispiele dieser Vorgehensweise s. Glaser 1983 oder Conrad (1982).
- 8 Das Vorgehen mit dem paradigmatischen Modell wurde insbesondere von Glaser immer wieder als zu mechanistisch kritisiert, da die Gefahr bestehe, dass Forschende dazu werden, die Daten in einen analytischen Rahmen zu pressen. In Abgrenzung schlägt Glaser (1978) die Verwendung des ‚theoretical coding‘ vor, in dem unterschiedliche Kodierfamilien zur Anwendung kommen.
- 9 Die vier unterschiedlichen und teilweise aufeinander aufbauenden Kontexte umfassen den selbstgesteuerten Arbeitsprozess, das Teammanagement, die Wissensgenese inkl. kollaborativem Wissensmanagement sowie die Gruppenkommunikation.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. (1996): Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, P. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau, S. 107–113.
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Münster, S. 253–300.

- Barth, M. (2007): Gestaltungskompetenz durch Neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin.
- Böhm, A. (2004): Theoretisches Codieren. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 3. Auflage Reinbek, S. 475–484.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.
- Bortz, J./Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin.
- Breuer, F./Dieris, B./Lettau, A. (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London.
- Conrad, C. F. (1982): Grounded Theory: an alternative approach to research in higher education. In: *The Review of Higher Education*, Jg. 5, H. 4, S. 239–249.
- Cuvry, A. de (2002): Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. In: Dehnboitel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin, S. 65–80.
- Drexel, I. (1997): Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Albrecht, G. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen*. Münster, S. 197–249.
- Erpenbeck, J. (2001): Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: Franke, G. (Hrsg.): *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bonn, S. 102–120.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (199a): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (199b): *Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Quem -report Heft 62*. Berlin.
- Franke, G. (2001): Richtungen und Perspektiven der Kompetenzforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bonn, S. 9–51.
- Glaser, B. G. (1963): Attraction, Autonomy, and Reciprocity in the Scientist-Supervisor Relationship. In: *Administrative Science Quarterly*, Jg. 8, H. 3, S. 379–398.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart, S. 91–111.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Auflage. Bern.
- Haan, G. de (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? In: Beyer, A. (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*. Hamburg, S. 17–50.
- Haan, G. de (2000): Kompetent für die Gestaltung der Zukunft. In: *Politische Ökologie, Sonderheft 12*, S. 12–14.
- Haan, G. de (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 51. Jg., H. 7-8, S. 39–46.
- Haan, G. de/Gerhold, L. (2000): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Bildung für die Zukunft. Einführung in das Schwerpunktthema. In: *Umweltpsychologie*, 12. Jg., H.2, S. 4–8.
- Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): *Expertise „Förderprogramm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“*. Berlin.
- Haan, G. de/Kamp, G./Lerch, A./Martignon, L./Müller-Christ, G./Nutzinger, H. G./Wütscher, F. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Ethics of Science and Technology Assessment: Bd. 33*. Berlin.
- Haan, G. de/Seitz, K. (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Teil 2*. In: 21 – *Das Leben gestalten*, 2. Jg., H. 2, S. 63–66.

- Hartig, J./ Klieme, E./ Leutner, D. (Hrsg.): *Assessment of competencies in educational contexts*. Cambridge MA 2007.
- Heyse, V./Erpenbeck, J./Neumann, R. (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen*. Bielefeld.
- Hofmann, J. (1999): „Let a thousand proposals bloom“ – Mailinglisten als Forschungsquelle. In: Batinic, Be./Werner, A./Gräf, L./Bandilla, W. (Hrsg.): *Online Research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen, S. 179–201.
- Hynd, C. R./McNish, M. M./Qian, G./Keith, M./Lay, K. (1997): *Learning Counterintuitive Physics Concepts*. http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/phys_r16.html [20.01.2010].
- Kaufhold, M. (2004): *Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit*. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Pisa für Erwachsene*. Report. Bielefeld, S. 57–70.
- Kegan, R. (1986): *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München.
- Kegan, R. (1994): *In over our heads. The mental demands of modern life*. Cambridge.
- Kegan, R. (2001): *Competencies as Working Epistemologies*. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, S. 192–204.
- Kelle, U. (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Kluge, S./Kelle, U. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen.
- Krüssel, H. (1993): *Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung*. Frankfurt am Main.
- Künzli David, C./Kaufmann-Hayoz, R. (2008): *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen, Legitimation, didaktische Ausgestaltung und Umsetzung*. *Umweltpsychologie*, 12. Jg., H. 2, 9-28.
- Mayring, P. (1996): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 3. Auflage Weinheim.
- Perrenoud, P. (2001): *The Key to Social Fields*. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, S. 121–150.
- Piaget, J. (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart.
- Piaget, J. (1974): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1999): *Wissensmanagement. Phänomene – Analyse – Forschung – Bildung*. *Forschungsberichte Nr. 83*. München.
- Reißmann, J. (1998): *Nachhaltige, umweltgerechte Entwicklung*. In: Beyer, A. (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*. Hamburg, S. 57–100.
- Rojo, A. (1995): *Participation in Scholarly Electronic Forums*. <http://www.oise.on.ca/~arojo/tabcont.html> [20.01.2010].
- Rychen, D. S. (2001): *Introduction*. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Seattle, S. 1–16.
- Rychen, D. S. (2003): *Key competencies*. In: Rychen, D. S. (Hrsg.): *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Cambridge, S. 63–108.
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2003): *A holistic model of competence*. In: Rychen, D. S. (Hrsg.): *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Cambridge, S. 41–62.
- Seel, N. M. (2001): *Aufbau und Veränderungen mentaler Modelle*. In: Franke, G. (Hrsg.): *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. S. 77–101.
- Seufert, S./Euler, D. (2005): *Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschule und Unternehmen*. St. Gallen.
- Stahl, S. A./Hynd, C. R./Britton, B. K./McNish, M. M./Bosquet, D. (1997): *What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History*. http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/hist_r45.html[20.01.2010].

- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1997): Groundedtheory in practice. Thousand Oaks.
- Sydow, J./Duschek, S./Möllering, G./Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45–66.
- Wessner, M. (2001): Kooperatives Lehren und Lernen. In: Schwabe, G. (Hrsg.): CSCW-Kompendium: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Arbeiten. Berlin, S. 251–264.
- Wetzel, F. G. (1980): Kognitive Psychologie. Eine Einführung in die Psychologie der kognitiven Strukturen von Jean Piaget. Weinheim.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227–245.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf> [20.01.2010].

Katharina Rosenberger

„Tausend Nuancen des Wissens“

Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung

"A thousand shades of knowledge"

Text analytical reconstructions on skill development in teacher education

Zusammenfassung:

Das Unterrichtsgeschehen zeichnet sich durch eine prinzipielle Offenheit und Unvorhersehbarkeit aus. Lehramtsstudierende müssen deswegen die Kompetenz erwerben, pädagogische Situationen differenziert zu deuten und ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Ein qualitativ orientiertes Forschungsprojekt, das sich mit diesem Thema befasst, wendet eine offene Textvignette an, um die pädagogische Situationsdeutung und das Urteilsvermögen von Studierenden zu erfassen. Der Beitrag stellt die Anwendung dieser Textvignette vor und diskutiert methodische Aspekte dieses Instrumentariums.

Schlagwörter: pädagogisches Wissen, LehrerInnenausbildung, Differenzfähigkeit, Textvignette, Textanalyse

Abstract:

Social and learning interactions in classrooms are essentially open and unpredictable. To address this dynamic process student teachers have to develop interpretative skills as well as competences to act appropriately. A mainly qualitative orientated research project uses a text-vignette to capture and analyze styles and patterns of thought and judgment of student teachers when confronted with a real life classroom situation. This paper presents its application in the research project and discusses methodological aspects of the text-vignette.

Keywords: pedagogical knowledge, teacher training, ability to differentiate, text vignette, text analysis

„Was den Lehrjungen vom Gesellen unterschied und den Gesellen unter den Meister stellte, waren nicht die Formeln, die jedem zugänglich waren, der sich bemühte, sie zu lernen. Nein, die wahre Kluft öffnete sich durch Intuition und Fingerspitzengefühl, durch tausend Nuancen des Wissens, die kein Buch lehren konnte und von denen mancher noch so Eifrige oft gar nichts ahnte“

(Bleys, O. (2003): Die Blaufärber. München, S. 93).

1 Einleitung

Für die erfolgreiche Bewältigung von pädagogisch-praktischen Herausforderungen ist beim unterrichtlichen Handeln nicht nur theoretisch-fachspezifisches Wissen notwendig. Professionelles Wissen zeigt sich erst im praktischen Wissen (vgl. dazu auch Polanyi 1958 und Neuweg 2004). Wie aber wird dieses praktische Wissen erworben und wie können Ausbildungsstätten gezielt diesen Lernprozess unterstützen? Für die LehrerInnenausbildung bedeutet dies eine elementare Herausforderung, denn das fachspezifische Wissen, das im Rahmen der Ausbildung vermittelt wird, strukturiert zwar mehr oder weniger die Gerichtetheit des Lehrerhandelns, kann dieses aber nicht determinieren. Die mannigfaltigen Formen der LehrerInnenausbildung (z.B. die unterschiedlichen Zeitpunkte, in denen Studierende unterrichtliche Erfahrungen machen) verweisen auf die offene Suche nach effektiven und nachhaltigen Lernangeboten.

„Wie jemand zu einer ‚guten‘ Lehrerin bzw. zu einem ‚guten‘ Lehrer wird, ist bis heute eine weitgehend unbeantwortete Frage. Das in Vorlesungen und Seminaren der humanwissenschaftlichen und didaktischen Fächer vermittelte Wissen hat nur einen sehr begrenzten Einfluss auf das konkrete Handeln der Studierenden in der Schulpraxis und im Lehrberuf“ (Posch 2009, S. 6).

Es scheint in der aktuellen Bildungsdebatte unbestritten, LehrerInnenausbildung nicht bloß in einer MeisterIn-Lehrling-Struktur auszurichten, in der der Erwerb von deklarativem Wissen und Reflexionskompetenz relativ ausgespart bleiben (vgl. dazu die historische Aufarbeitung von Amirault/Branson 2006). Durch eine Einbettung von praktischen Erfahrungen in eine umfassende Auseinandersetzung mit theoriebasierten Inhalten sollen Lehramtsstudierende zielgerichtet in ihrem Studium so viele „Nuancen des Wissens“ wie möglich erwerben und nutzen können, um von Beginn ihrer Berufslaufbahn an der komplexen Aufgabe von LehrerInnen möglichst gerecht werden zu können (vgl. dazu etwa Blömeke u.a. 2004 und Kolbe/Combe 2004).

In diesem Beitrag wird das mehrjährige Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden – am Beispiel von Differenzfähigkeit als einer der Voraussetzungen für einen kompetenten Umgang mit heterogenen SchülerInnengruppen“ (2008-2012) vorgestellt, das sich dieser Thematik widmet (vgl. Datler/Prammer/Rosenberger 2009)¹. Nach einer Skizzierung des Gesamtprojekts wird der Fokus auf das Erhebungsinstrument Textvignette und die daraus resultierenden textanalytischen Rekonstruktionen gelegt, die einen wesentlichen Teil im Projektdesign darstellen.

2 Theoretischer Rahmen und aktueller Forschungsstand

Die Hochschul-Curricula-Verordnung (HCV)², die Fragen der Curriculumgestaltung für die 2007 in Österreich gegründeten Pädagogischen Hochschulen auf Verordnungsebene regelt, sieht die Ausrichtung des Studiums nach „berufsbezogenen Kompetenzen“ vor. Ausgehend von Grundkompetenzen sollen definierte Zielkompetenzen angesteuert werden. Diese Forderung nach Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung (vgl. das Projekt DeSeCo der OECD, dargestellt auch in Rychen 2008) gab auch den Anstoß, den kompetenten Umgang mit heterogenen Klassenkonstellationen, ein nahe gelagertes Thema und Teilaspekt der LehrerInnenkompetenz, gezielt zu beforschen.

Die Verknüpfung von Kompetenzen mit den für bestimmte Curriculabereiche definierten Standards (vgl. KMK, 2004; Weinert 2001; Klieme u.a. 2003; Terhart 2002; Oser 2001) wirft die grundsätzliche und in der aktuellen Fachliteratur intensiv diskutierte Frage auf, ob und wie Kompetenzen überhaupt erfasst werden können. Kompetenzerfassungsverfahren können nur das erheben, „was aus ihrer eigenen Zielsetzung hervorgeht und durch den jeweils zugrunde gelegten Kompetenzbegriff definiert ist“ (Kaufhold 2006, S. 19). Im aktuellen Forschungsdiskurs gibt es dazu zwei grundsätzlich verschiedene Positionen: die funktionale und die verstehende Betrachtungsweise. Während von einem funktionalen Standpunkt aus Kompetenz – ausgehend von einer Orientierung an normengeleitetem, zweckrationalem Handeln – als messbare Größe definiert wird (vgl. etwa Erpenbeck/Rosenstiel 2003), erscheint in der verstehenden Betrachtung Kompetenz als human- und sozialwissenschaftliches Konstrukt, das nur über Verstehensprozesse erfasst werden kann (vgl. etwa Dreyfus 1998 und Bromme 1992). Hier stehen Subjektivität bzw. Individualität sowie die Verstehens- und Deutungskonzepte der Handelnden sowie der Forschenden im Vordergrund. Aufgrund der Thematik verpflichtet sich das vorgestellte Forschungsprojekt dem zweiten Zugang, was im methodischen Design, in den Gütekriterien der Studie sowie dem Interpretationsrahmen seine Widerspiegelung findet.

Bei der Konzeptionalisierung des Projekts wurde an Weinerts (2001) Verständnis von Kompetenz angeknüpft, das Kompetenz als eine mehrdimensionale Befähigung, in der komplexe professionelle Anforderungssituationen handelnd bewältigt werden, definiert. Jede spezifische Kompetenz enthält demzufolge motivationale, volitionale und sozial-kommunikative Anteile. Hilfreich in der Frage nach dem Zusammenhang von Können und Handeln ist eine analytische Trennung von Kompetenzdimensionen und den anderen in Kompetenz enthaltenen Elementen, wie sie auch Kaufhold (2006, S. 96) schematisch darstellt³:

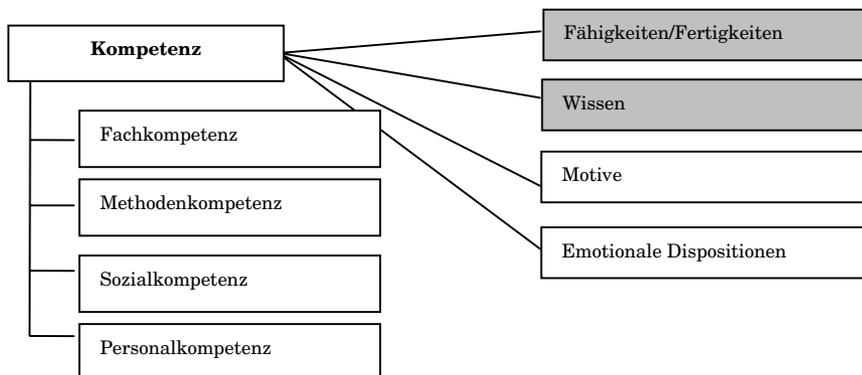


Abbildung 1: Elemente und Dimensionen von Kompetenz (Kaufhold 2006, S. 96) (Hervorhebung durch Autorin)

Abbildung 1 zeigt in der rechten Spalte verschiedene Aspekte, die man als Voraussetzungen oder „Grundgerüst“ von Kompetenzen (Kaufhold 2006, S. 95), bezeichnen kann, während die linke Spalte die verschiedenen Dimensionen von Kompetenz auflistet. „Kompetenz“ ist ein komplexer synthetischer Begriff; Wissen, Erfahrung und weitere persönlichkeitsgebundene Aspekte wie z.B. Haltung sind miteinander konstitutiv verflochten, so dass sie nicht durch das bloße Abprüfen isolierter Leistungen erfasst werden können. Gerade die synergetische Wirkung einer Vielzahl von (beobachtbaren sowie diskreten) Aspekten und Fähigkeiten macht kompetentes Handeln als solches überhaupt erst möglich. Diese Auffassung spiegelt sich, wie weiter unten dargelegt wird, in der Wahl der geplanten Methoden wider (Im Projekt wird der Schwerpunkt auf die Bereiche ‚Fähigkeiten/Fertigkeiten‘ und ‚Wissen‘ gelegt.).

Neben den bildungsspezifischen Differenzen in den unterschiedlichen Konzeptionen von Kompetenz, die in der aktuellen ExpertInnen- und Bildungsforschung existieren (vgl. etwa Winterton/Delamare/Stringfellow 2006), gibt es auch konzeptuelle Unterschiede, die eine wissenstheoretische und eine sozialphilosophische Dimension haben. Das Forschungsteam betrachtet Kompetenz als einen „wesentlich umstrittenen Begriff“ (Gallie 1969). Wesentlich umstritten bedeutet hier, dass der Begriffsgebrauch normative, politische und machttheoretische Implikationen aufweist. Grundvorstellungen über ein Praxisfeld, über gelungenes Handeln, die allerdings oft unartikuliert bleiben, sind konstitutiv für die Auslegung des Kompetenzbegriffs und die Auslegung von Expertise. Wenger (2002) spricht in diesem Zusammenhang von „regimes of competence“, also von dominanten Auffassungen von Könnerschaft und Kompetenz, die in einem Praxisfeld vorherrschen. Untrennbar verbunden mit dem Kompetenzbegriff sind daher auch Vorstellungen von Angemessenheit. Kompetenz ist also nicht nur ein „Vermögen im Subjekt“ (Knoblauch 2010, S. 239), sondern auch ein akzeptiertes Wissen „in und für eine gewisse differenzierte soziale Ordnung“ (ebd.). Die Differenzfähigkeit von LehrerInnen, die im vorgestellten Projekt beforscht wird, ist in diesem Sinne keine objektivierbare Messgröße, sondern das Produkt einer reflektierten Interpretation.

3 Kurzdarstellung des Gesamtprojekts „Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden“

3.1 Forschungsfragen und begriffliche Klärung

Die Entwicklung von Kompetenz wird im dargestellten Forschungsprojekt als ein dynamischer Prozess (personengebundene, un stetige Veränderung, die nicht linear sein muss) aufgefasst⁴ (vgl. dazu auch Maag Merki 2004). Ebenso bilden verschiedene Dimensionen von Wissen bzw. LehrerInnenwissen zentrale konzeptuelle Referenzpunkte (siehe Unterscheidung zwischen theoretischem und praktischem sowie explizitem und implizitem Wissen in Polanyi 1958 und 1985; Ryle 1969; Schön 2002; vgl. auch Neuweg 1999; Volpert 2006; Bromme 1997). Das Gesamtprojekt verfolgt dabei zwei grundlegende Forschungsstränge: einerseits die Deskription unterrichtlichen Handelns der Lehramtsstudierenden (durch rekonstruktive Verfahrensweisen) und andererseits eine explorative Untersuchung und Analyse deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen in einmaligen, flüchtigen Situationen im Unterricht, in denen die Differenzfähigkeit⁵ der Studierenden zum Tragen kommt. Es wird der Frage nachgegangen, welche Veränderungen der pädagogisch gerichteten Wahrnehmung, der Interpretationsfähigkeit und des Handlungswissens sich bei Studierenden zu Beginn und gegen Ende des Studiums feststellen lassen. Mit dem Begriff der Differenzfähigkeit werden dabei drei Komponenten gemeint: erstens die Fähigkeit, relevantes Differentes als solches zu erkennen bzw. etwas als relevant Differentes wahrzunehmen; zweitens zu wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsmöglichkeiten umgehen kann (allgemeiner: das Wissen um die Handlungsoptionen angesichts der Chancen und Schwierigkeiten, die mit heterogenen Lerngruppen verbunden sind) und drittens die Fähigkeit, individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen zu setzen.

Das praktische Wissen, also das Wissen, wie in einer Situation gehandelt werden kann, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen, ist ein Wissen über konkrete Besonderheiten, das eng mit Wahrnehmung sowie Bedeutungsgebung verknüpft ist. Dieses Wissen über die Spezifität konkreter Situationen hängt vielfach von bereits gesammelten Erfahrungen ab. In diesem Sinne ist dieses Wissen ein praktisches. Von einigen AutorInnen wird es auch als Erfahrungswissen bezeichnet (etwa bei Combe/Kolbe 2004, S. 838ff.), wobei sich die Begriffe Praxis und Erfahrung stark überschneiden, aber auf unterschiedliche Ebenen verweisen. Diese Form des Wissens überschreitet oft die sprachlich repräsentierbare Ebene, denn es mündet nicht in Inhalten, sondern führt direkt zum Handeln. Genau auf diese Dimension des Wissens richtet sich der Fokus des skizzierten Projekts. Folglich geht es bei der Untersuchung studentischer Kompetenzen in erster Linie nicht um eine Überprüfung ihres deklarativen Wissens, sondern um jenes meist nicht gänzlich explizierbare Wissen, das sich im Umgang mit pädagogischen Situationen zeigt. Aus diesem Grund spielen im Forschungsprojekt Bild- bzw. Textvignetten und ihre textanalytische Untersuchung, sowie Videoanalysen eine Schlüsselrolle⁶.

3.2 Konzept und methodisches Vorgehen

Im Projekt wird die Kompetenzentwicklung von Lehramtstudierenden der, an mehreren Standorten in Wien und Niederösterreich angesiedelten, Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durch verschiedene Erhebungsmethoden erfasst. Es werden dabei alle angebotenen Lehramtsstudien (Volksschule, Sonderschule, Hauptschule, Religionslehramt für Pflichtschulen) mit einbezogen. Das Studium dauert mindestens sechs Semester und schließt mit einem Bachelor of Education ab (Die österreichische Ausbildung von PflichtschullehrerInnen ist einphasig, das heißt im Curriculum sind während der gesamten Studienzeitszeit, also schon ab dem 1. Semester, Schulpraktische Studien integriert). Die Erhebungszeitpunkte liegen, wie *Tabelle 1* zeigt, jeweils am Anfang des Studiums (vor allem in der Studieneingangsphase) sowie gegen Ende des Studiums.

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungsmethoden und -zeiten

	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.
Bildvignette						
Textvignette						
Wissenstest						
Videografie + begleitende Interviews						

Die untersuchten Studierenden begannen ihr Studium im Oktober 2008 und werden dieses im Juni 2011 beenden. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen also die Daten des ersten Erhebungszeitpunktes vor. Diese werden in der momentanen Projektphase jedoch schon mit jenen Daten aus der Bild- und Textvignette sowie dem Wissenstest verglichen, die von PraxislehrerInnen (LehrerInnen mit mehrjähriger Erfahrung und Zusatzausbildung, bei denen die Studierenden während des Studiums ihre schulpraktische Ausbildung machen) als Vergleichsgruppe (also Studierende ohne vs. LehrerInnen mit Berufserfahrung) erhoben wurden. Leitend dabei sind die Annahmen, dass a) erfahrene LehrerInnen kompetenter unterrichten können und differenzfähiger sind als Studierende und b) Studierende während ihrer Ausbildung ihre Kompetenz in diesem Bereich erweitern (vgl. etwa dazu Beck u.a. 2008; Sternberg/Horvath 1995)⁷.

Im Detail werden folgende Erhebungsmethoden eingesetzt, die gegebenenfalls durch notwendige kleinere Begleiterhebungen (wie etwa Focusgroups oder ExpertInneninterviews) ergänzt werden:

– *Fremdexploration mittels Bild-/Textvignette:*

Ziel: Erhebung des Wahrnehmungs- und Urteilsvermögens, Entwürfe von Handlungsalternativen in fiktionalen unterrichtlichen Situationen, in denen Differenzfähigkeit zum Tragen kommt.

Erhebungsumfang: möglichst alle Studierende aller Lehramter eines Studienjahrganges (ca. 280 Personen), sortiert nach Kohorten (Volksschule, Sonder-

schule, Hauptschule und Religion an mehreren Standorten), sowie zum Vergleich PraxislehrerInnen.

Erhebungsinstrument: schriftliche Befragung (offene Fragestellung).

Auswertung: kategorienbezogene Textanalyse (auf der Basis von Mayring 2007).

– *Wissenstest:*

Ziel: Erfassung des pädagogisch relevanten, fächerübergreifenden LehrerInnenwissens zum Thema Heterogenität und Pluralität (zentrale Bestände pädagogisch relevanten Grundlagenwissens) in folgenden Dimensionen: soziale Heterogenität, kulturelle Heterogenität (Sprache, Religion), Heterogenität in Bezug auf Leistung (Leistungsfähigkeit, -bereitschaft, -möglichkeit), Heterogenität in Bezug auf biologische Faktoren (Alter, Physis, Gesundheit, Geschlecht), Heterogenität in Bezug auf psycho-emotionale Faktoren.

Erhebungsumfang: Vollerhebung (ca. 280 Studierende) sowie zum Vergleich PraxislehrerInnen.

Erhebungsinstrument: schriftliche Befragung (geschlossene Fragen).

Auswertung: deskriptive Statistik.

– *Interviews zu videografiertem Unterricht der Studierenden:*

Ziel: explorative Erhebung des Wahrnehmungs- und Urteilsvermögens sowie Handlungswissen, Abbildung von Reflexivität, Entwürfe von Handlungsalternativen in realen unterrichtlichen Situationen, in denen Differenzfähigkeit zum Tragen kommt.

Erhebungsumfang: Stichprobe von 2-3 Studierenden je Kohorte (insg. 10-12).

Erhebungsinstrument: Von derselben Stichprobe werden während der Schulpraxis im 2. und 5. Semester Unterrichtsvideos aufgenommen. Im Anschluss daran werden die Studierenden unter Einbeziehung der Videos interviewt.

Interview 1 (im 2. Semester): unstrukturiert und narrativ

Interview 2 (im 5. Semester): halbstrukturiert mit Leitfaden

Auswertung der Interviews: Theorieansatz nach Stern (1998) – „Schema des Zusammenseins“.

Durch den Einsatz der unterschiedlichen Erhebungsmethoden und die Kombination der Ergebnisse aus den verschiedenen Datenquellen streben wir ein vertieftes Verständnis an (Ritchie 2003, S. 44 spricht hier von einem „extending understanding“ bzw. „fuller picture of phenomena“). Insbesondere soll eine Triangulation die Überwindung der durch das jeweilige Verfahren zugänglichen Perspektive ermöglichen. Angestrebt wird eine Daten-Triangulation und eine Between-Method-Triangulation (vgl. Flick 2007):

– *Qualitative Methoden untereinander:*

Dies bezieht sich hauptsächlich auf die Bild- und Textvignette sowie die Interviews zu den videografierten Unterrichtssituationen.

„Das Potential der Triangulation verschiedener qualitativer methodischer Zugänge kann darin liegen, systematisch unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren. Dabei wird jedoch der Gegenstand sich jeweils in der Form ‚präsentieren‘, in der ihn die jeweilige Methode mit-konstituiert“ (Flick 2008, S. 23).

Eine Verbindung der Perspektiven erfolgt hauptsächlich in der Querschnittsperspektive und in den Einzelfallstudien.

– *Integration qualitativer und quantitativer Methoden:*

In unserem „dominant/less dominant design“ (Creswell 1994 in Flick 2008, S. 82), steht der qualitative Zugang im Vordergrund, wobei quantitative Verfahren in bestimmten Phasen hinzugezogen werden. Wie auch Blömeke (2007) anmerkt, ist professionelle Handlungskompetenz nur schwer quantitativ (z.B. in large-scale assessments) zu beforschen. Quantitative Aspekte kommen im vorgestellten Design vor allem bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumentarien (Quantifizierung der Kategorienzuordnungen bei der Kategorisierung, Wissenstest), hauptsächlich aber als Zusatz bei der Dateninterpretation zum Tragen (z.B. Aufzeigen von Häufigkeiten bestimmter Perspektiven und von Zusammenhängen). Eine Verbindung der beiden Methodenstränge erfolgt vor allem in der Längsschnittperspektive.

4 Untersuchungsdesign der Textvignette

4.1 Erwägungen im Vorfeld von methodischen Entscheidungen

Im weiteren Verlauf des Beitrags soll nun, ausgehend von allgemeinen Überlegungen zur Textvignette als Erhebungsinstrument, die konkrete Arbeit mit einer offenen Textvignette in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

Ein wesentlicher theoretischer Bezugspunkt des Projektes ist die Einsicht, dass Wissen nicht auf kognitive, sprachlich repräsentierbare Inhalte eingegrenzt werden kann. Damit wird an Philosophen wie Dewey, Wittgenstein, Ryle und Polanyi angeknüpft, die die enge Verbindung von Kognition mit Sprachlichkeit und Logizität, wie sie in rationalistisch geprägten Erkenntnistheorien vertreten wurde, kritisierten. Auch die Annahme einer bewussten Planung vor dem Handlungsvollzug wird abgelehnt. In diesem Sinne richtet sich die Aufmerksamkeit auf jene Wissensformen (knowing-in-action), die im Handeln inkorporiert sind. Diese epistemologischen Konzepte teilen eine Reihe von ForscherInnen aus unterschiedlichen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen – beispielsweise Schön, Dreyfus, Benner, Böhle, Neuweg, Eraut, Görason, Bourdieu, Wenger und andere. Der Entwurf des methodologischen Designs des Forschungsprojekts basiert auf diesen wissenstheoretischen Ansätzen.

Wie auch Wittgenstein, Ryle und Polanyi betonen, reicht das praktische Wissen über die Anwendung expliziter Wissenskomponenten weit hinaus. Das fachspezifische Wissen, das im Rahmen der Ausbildung vermittelt wird, strukturiert zwar die Praxis der Lehrenden, kann diese aber nicht festlegen.

„Rules of art can be useful, but they do not determine the practice of an art; they are maxims, which can serve as a guide to an art only if they can be integrated into the practical knowledge of the art. They cannot replace this knowledge“ (Polanyi 1958, S. 49).

Professionelles Wissen muss sich also als praktisches Wissen manifestieren. Erst im Handeln, in der Konfrontation mit konkreten Situationen und im Austausch mit anderen KollegInnen bildet sich jene Handlungskompetenz heraus,

die LehrerInnen benötigen, um den Anforderungen ihres Berufes gerecht zu werden. Wenn wir daher studentische Kompetenzen untersuchen, so geht es nicht in erster Linie um eine Überprüfung des aktuellen Stands deklarativen Wissens, sondern um jenes meist nicht explizierbare Wissen, das sich im sensiblen Umgang mit pädagogischen Situationen zeigt. Dies führte zur Entscheidung für den Einsatz von Textvignetten als ein methodisches Instrument unter anderen, denn sie ermöglicht einen Einblick in eine Facette dieses Wissens von Studierenden.

4.2 Allgemeine Überlegungen zu Textvignetten als empirisches Forschungsinstrument

Die Vignettenanalyse wurde ursprünglich als eine empirische Messmethode für die Untersuchung des Einflusses des Sozialstatus auf das Entscheidungsverhalten entwickelt. Rossi (1979) verfasste beispielsweise realistische Szenarien (Vignetten), in denen er durch fiktive Beschreibung von Familien deren wesentliche Status-Charakteristika (Beruf, Wohnort, Bildungsstand etc.) herausfilterte. Den TeilnehmerInnen an seiner Studie wurde also kein üblicher Fragebogen mit einzelnen Fragen, sondern Situationsbeschreibungen (bzw. eine Kombination von Fragen und Vignetten) vorgelegt. Dabei wurde systematisch die Verknüpfung der Charakteristika (Vignetten-Bausteine) variiert, so dass sich der Kontext der ‚eigentlichen‘ Geschichte bzw. des Sachverhalts jeweils veränderte. Diese Art der Vignettenanalyse erfolgt in der quantitativen empirischen Forschung entweder als vollständiges faktorielles Design oder als fraktionalisiertes faktorielles Design. Im ersten Fall entspricht die Vignettenanzahl der Anzahl aller möglicher Baustein-Kombinationen, im zweiten Fall wird anhand orthogonaler Versuchspläne systematisch festgelegt, welche Vignetten nötig sind, um die Haupteffekte der Faktoren zu schätzen. (vgl. Beck/Opp 2006 und Steiner/Atzmüller 2006) Die Vignetten dienen somit der Überprüfung von Hypothesen.

In der qualitativen Forschung werden Vignetten entweder als Beschreibungsform eines Falles eingesetzt (vgl. etwa Miles/Huberman 1994, S. 81) oder als Erhebungsinstrument. Bei letzterem ist die Anzahl der verwendeten Vignetten durchwegs geringer als bei den oben angesprochenen quantitativen Ansätzen, denn das beschriebene Ereignis oder die beschriebene Konstellation steht in den meisten Fällen repräsentativ für eine Situation und hat vorwiegend die Funktion der Beschreibung eines hypothetischen Falls. So werden in der Untersuchung von Kraler/Menges (2007) Lehramtsstudierenden drei prototypische Begebenheiten aus dem Arbeitsfeld von LehrerInnen (Unterrichten, Probleme mit einem Schüler, Sprechstunde) vorgelegt und damit versucht, ein möglichst umfassendes Spektrum des späteren Berufsalltags abzudecken. Das heißt, in diesem Fall haben Vignetten auch eine explorative Funktion. Die Art und Weise ihres Einsatzes kann genauso wie der Zeitpunkt variiert werden: schriftliche oder mündliche Textvignetten, Bildvignetten, Videovignetten etc.

Durch diese Art der Vignetten sollen kognitive Prozesse evoziert werden. (vgl. Atria/Strohmeier/Spiel 2006, S. 235) Sie fungieren sozusagen als strukturierte Impulse (vgl. Beck u.a. 2008) und können auch als Diskussionsgrundlage von Interviews oder Gruppendiskussionen genutzt werden. In diesem Fall werden sie zu Beginn als Gesprächsaufhänger, aber auch am Schluss des Gesprächs

bzw. der Gesprächsrunde eingesetzt, wenn ein Wechsel von der persönlichen auf eine abstraktere Ebene eingeleitet werden soll. Durch die Vignette werden die Perspektiven der Befragten und damit ihre Zugänge zu einer pädagogischen Situation erhoben: „A perspective is not a recipe; it does not tell you just what to do. Rather, it acts as a guide about what to pay attention to, what difficulties to expect, and how to approach problems” (Wenger 2002, S. 9).

Vignetten scheinen sich generell auch gut für eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden („multi-method-design“) zu eignen (vgl. etwa Larcher/Müller 2007). Vor allem wenn Sie einer größeren Anzahl an ProbandInnen vorgelegt werden, ermöglichen sie komparatistische Ansätze, wie auch in dem hier präsentierten Projekt realisiert wurde.

4.3 Die offene Textvignette

Die Entscheidung, die Textvignette semantisch offen zu halten, also das dargestellte Ereignis nicht umfassend vorzubestimmen, basiert auf der Anerkennung der prinzipiellen Offenheit und Fragilität von Realsituationen im pädagogischen Berufsalltag. Übliche Interaktionen während des Unterrichts, wie sie von uns im Fokus der Untersuchung stehen, sind also oft nur partiell definierbar und mehrdeutig. Ein Informationsmangel stellt für LehrerInnen eher die Regel als die Ausnahme dar. In diesem Sinn unterscheiden sich diese Situationen von klassischen, gut definierbaren Problemen (etwa bei naturwissenschaftlichen Experimenten), die sich durch ein hierarchisches, systematisches Vorgehen hinreichend bearbeiten lassen. Zudem entwickeln solche alltäglichen Interaktionen eine Eigendynamik, die von unzählbaren und wahrscheinlich nie ganz enthüllbaren Komponenten geprägt wird. Die Herausforderung für LehrerInnen besteht darin, die konkrete Situation zu verstehen und ihr einen Sinn zu geben, um angemessen zu handeln⁸. Dies entspricht einem Selektionsprozess aus vielen denkbaren und legitimen Alternativen. Erst dann formt sich aus der komplexen Vieldeutigkeit ein strukturierter Eindruck, der die Basis für konkretes, sinnvolles Handeln darstellt (vgl. Esser 1996, S. 5f.). Es geht also darum, „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (nach Bateson 1992), zu sehen und zu handeln (Der Hinweis auf zwei Bedeutungsebenen des Begriffs Unterschied bezieht sich auf die Unterscheidung von ‚Differenz‘ und ‚Distinktion‘ – zwei miteinander korrespondierende Modi. Der erste existiert scheinbar subjektunabhängig in der Umwelt, während der zweite eine Entscheidung des betrachtenden Subjekts ist). Dieser Konstitutionsprozess von Bedeutung wird durch die offene Textvignette ausgelöst und beleuchtet. Wir gehen dabei davon aus, dass Wahrnehmungen keine naturalistischen Abbildungen einer subjektunabhängigen Wirklichkeit sind, denn Wahrnehmung ist – wie schon das Wort darauf hinweist – ein ‚Für-wahr-Halten‘.

„Beobachtungen werden vom Beobachtenden ‚gemacht‘: Sie fallen ihm nicht als fertige Abbildungen der Wirklichkeit in den Schoß. Jeder Beobachter ist vielmehr an bestimmten Problemen interessiert; durch seine Einstellungen wird der Beobachtungsinhalt strukturiert und durch seine sozial-emotionale Situation mit bestimmt“ (Martin/Wawrinowski 2006, S. 9).

Mit der Bearbeitung der offenen Textvignetten geben uns die Befragten einen Blick auf ihre pädagogischen Situationsdeutungen („Wahrnehmungseinstellung“, Beck/Scholz 1995 S. 19) und damit zu ihrem Professionswissen frei, in-

dem sie innerhalb ihres Denkhorizontes in ihrer eigenen Sprache für sie Relevantes zum Ausdruck bringen. Aus dem manifesten Ausdrucks- und Denkstil lassen sich explizierbare Grundlagen ihres Handelns, aber auch Indizien für implizite, schwer artikulierbare Momente, also Elemente einer praktischen Zuwendung zu Situationen, die eine praxisimmanente Rolle spielen, erkennen⁹. Wie in Kapitel 2 dargelegt, gehen wir zudem grundsätzlich davon aus, dass Deutungsmuster dieser Art aus einer wechselseitigen Bedingtheit von persönlichen, erfahrungsgebundenen, und kollektiven Prozessen erwachsen (Wenger 2002). Insofern sind die Bedeutungen, die die Befragten der beschriebenen Situation zuschreiben nicht nur idiosynkratisch, sondern Resultat von sozialen Sinnsystemen. Dies ist allgemein für das Themengebiet der LehrerInnenausbildung und der Beschreibung von Kompetenzentwicklung ein erkenntnisleitender Ansatzpunkt (vgl. Kurtz/Pfadenhauer 2010).

4.4 Untersuchungssample und Datenmaterial

Die befragten Lehramtsstudierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Studieneingangsphase, das heißt im ersten Monat ihres Lehramtsstudiums, in welchem einführende Lehrveranstaltungen, Einstiegsseminare und erste Praxishospitationen stattfinden. Die regulären Lehrveranstaltungen beginnen nach dieser Studieneingangsphase. Die Datenerhebung fand nach einer Pflichtveranstaltung statt, sodass nahezu alle Erstsemestrigen erfasst werden konnten (Allerdings enthält dieses Sample auch jene relativ kleine Gruppe, die ihr Studium in den folgenden Monaten abgebrochen hat). Das Alter des Großteils der Studierenden (60,4%) lag zwischen 18 und 21 Jahren, beinahe ein weiteres Drittel (31,5%) war zwischen 21 und 30 Jahre alt. Da es sich bei den Studierenden um eine Vollerhebung (alle StudienanfängerInnen) handelte, entspricht das Verhältnis der tatsächlichen Zusammensetzung eines Jahrganges.

Parallel dazu wurden in einer Konferenz auch PraxislehrerInnen die Textvignette vorgelegt. Diese waren naturgemäß deutlich älter als die Erstsemestrigen: Mehr als drei Viertel (76,6%) war über 40 Jahre alt. Im Überblick stellt sich die Stichprobe folgendermaßen dar (*Tabelle 2*):

Tabelle 2: Gesamtstichprobe

	Erstsemestrige	PraxislehrerInnen	Gesamt
Volksschule	152 (55,7%)	33 (55,0%)	185 (55,6%)
Hauptschule	68 (24,9%)	0 (0,0%)	68 (20,4%)
Sonderschule	25 (9,2%)	6 (10,0%)	31 (9,3%)
Religion	28 (10,3%)	17 (28,3%)	45 (13,5%)
k.A.	0 (0,0%)	4 (6,7%)	4 (1,2%)
Gesamt	273 (100,0%)	60 (100,0%)	333 (100,0%)

Die Gegenüberstellung von unterrichtsunerfahrenen StudienanfängerInnen mit PraxislehrerInnen, also berufserfahrenen LehrerInnen, knüpft an Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der Expertenforschung an (vgl. bspw. Bromme 1992, Helmke 2005 Kap. 3.3 oder Mandl/Gruber/Renkl 1993). Das Konzept der professionellen ExpertInnen wird in der Fachliteratur gewöhnlich in zwei unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht. Im hier besprochenen Zusammenhang wird es als Unterschied von erfahrenen, erfolgreichen Berufsausübenden zu Berufsanwärte-

rInnen bzw. -anfängerInnen verwendet. (Aspekts des Professionellen). Der zweite Ansatz betont das herausragende, besondere Wissen und Können, das zu Spitzenleistungen führt (Aspekt des bewertenden Vergleichs innerhalb eines Aufgabenfeldes). Zahlreiche Befunde zeigen, dass ExpertInnen einen qualitativ anderen „Denkstil“ (Bromme 1992 in Anlehnung an Fleck 1935) als NovizInnen haben. Für den Einsatz der Textvignette ist vor allem bedeutsam, dass sie sich in ihren Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen unterscheiden, wobei ExpertInnen Situationen und Ereignisse eher in übergeordnete Konzepte einbetten, während NovizInnen sich auf sie als Einzelereignisse beziehen (vgl. Schwindt 2008 oder in Bezug auf das Wahrnehmung von visuellen Klasseninformationen Carter u.a. 1988, die beide auf den gleichen ExpertInnenbegriff rekurrieren).

In der vorgestellten Untersuchung werden die Aussagen der Erstsemestrigen denen ihrer PraxislehrerInnen gegenübergestellt. Durch diese Kontrastierung wird versucht, einige der „tausend Nuancen des Wissens, die kein Buch lehren konnte und von denen mancher noch so Eifrige oft gar nichts ahnte“ (sh. Eingangszitat) zu extrahieren und sichtbar zu machen.

Die Befragten wurden gebeten, schriftlich die folgende Situation zu deuten sowie mögliche Handlungsstrategien anzuführen und zu begründen:

Die Schüler/innen lesen im Unterricht gemeinsam einen kurzen Text.
Die Lehrerin stellt danach Fragen zum Text.
N. kann bei einer einfachen Frage keine Antwort geben.
Die Lehrerin wiederholt ihre Frage: „N., was sagt die Frau am Beginn der Geschichte?“
N. zuckt mit den Schultern und schweigt.
Einige Mitschüler/innen beginnen zu lachen.

Vignettentext

In der Vignette wird eine Situation geschildert, bei der der Unterrichtsfluss (das gemeinsame Lesen des Texts und Beantworten von Fragen) durch zwei Ereignisse ins Stocken gerät: der/die SchülerIn N. reagiert nicht auf die von der Lehrerin und ev. der Klasse erwartete Weise (N. schweigt bzw. unterstreicht das Schweigen durch eine deutliche Körperbewegung) und einige MitschülerInnen reagieren darauf mit einer Verhaltensweise, die auch Ausdruck einer (Ab-)Wertung sein könnte. Beiden Reaktionen könnte die Lehrerin in verschiedenster Weise begegnen – abhängig davon, was sie als relevant betrachtet und welche Handlungsoptionen ihr zur Verfügung stehen. Es werden damit zwei Aspekte von Differenzfähigkeit angesprochen: einerseits die pädagogische Deutung der Situation und andererseits das Entwerfen einer Zukunftsperspektive (Handlungsabsicht), denn in irgendeiner Weise muss der Unterricht weitergehen – selbst wenn die Lehrerin auf die Vorkommnisse nicht speziell eingeht.

Die der Textvignette nachgestellten drei Fragen zielen daher auf eine Situationsauslegung und den Entwurf möglicher Handlungsalternativen ab. Sie sind in dieser Form verfasst:

1. Was könnte N. in dieser Situation durch den Kopf gehen?
2. Wie könnten LehrerInnen in dieser Situation reagieren?
3. Was würden Sie in dieser Situation tun? Erklären Sie bitte Ihre Entscheidung.

Während die zweite und dritte Frage explizit im Sinne unserer Forschungsfragen gestellt wurden (Deutung und Handlungsentwurf), zielt die erste darauf ab, implizite Annahmen zu beleuchten, die sich auf die zweite und dritte Frage auswirken. Den Befragten wurde hier ermöglicht auf einer anderen Ebene, nämlich in der direkten Wiedergabe von Gefühlen und Gedanken (sh. Beispieltext 1 und 2) zu formulieren, während bei den Antworten auf die zwei nachfolgenden Fragen ein höherer Abstraktionsgrad bzw. Rationalisierungen eher nahe gelegt wurden.

Der Umfang der erhobenen Texte pro Person ist im Vergleich zu üblichen Interview- oder Gesprächstranskripten relativ kurz. Der Platz zum Schreiben wurde von vornherein durch einen vorgegebenen Rahmen für jede der drei Fragen auf dem Erhebungsblatt limitiert, um eine zu große Streubreite der Länge der Antworten zu verhindern. Zur Beantwortung der drei Impulsfragen stand insgesamt maximal circa eine dreiviertel A4-Seite zur Verfügung. Die Texte variieren in ihrer Länge von wenigen Wörtern bis zu mehreren Absätzen, wie die Beispieltexte 1 und 2 zeigen¹⁰.

Frage 1: Gedanken von N.

ich bin so allein, niemand mag mich

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

aufmuntern,
auf ihn zugehen

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

siehe Punkt 2

Der Junge gehört zur Gemeinschaft

Beispieltext 1: kurz (Praxislehrer für Religion)

Frage 1: Gedanken von N.

„Die Lehrerin mag mich nicht. Immer stellt sie mir die blöden/schweren Fragen.“
„Ups. Erwischt. Ich hätte besser aufpassen sollen.“ „Na klar – jetzt wird ich wieder ausgelacht. Mit denen möchte ich nicht mehr befreundet sein.“
„Warum lachen die so blöd, anstatt dass sie mir helfen und einsagen?“ „Mama! Ich will nach Hause!“

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

Das Auslachen unterbinden – jeder in der Klasse sollte sich wohlfühlen und auch als anerkannte/respektiertes Mitglied in der Klassengemeinschaft sehen.
N. mit kleinen Hinweisen auf die Sprünge helfen bzw. erklären, warum danach gefragt werde und falls nicht notwendig ist, dass diese Frage ein Kd. beantwortet und N. sich nicht erinnern kann, kann die Lehrerin selbst die Frage beantworten und fortfahren mit dem Unterricht.

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

Ich würde Auslachen nicht zulassen. Je nachdem wie ich N. einschätze (schüchtern, introvertiert, unaufmerksam, destruktiv,...) würde ich bei schüchternen Kindern versuchen sie zu motivieren doch zu antworten und falls es dem Kind tatsächlich entfallen ist kleine Hilfen geben. Bei einem unaufmerksamen Kind würde ich ebenfalls kleine Hilfestellungen geben aber doch auch den Hinweis geben, dass ich weiß warum N. es nicht wissen konnte. Oder es erscheint in Betracht des Lernziels sinnvoller, diese Frage schnell abzuklären um zum eigentlichen Thema zu kommen → dann würde ich versuchen die Situation durch eine Scherzhafte Bemerkung für (nicht über) zu entschärfen die Frage selbst beantworten und weiter im Unterricht fortfahren.

Beispieltext 2: lang (Volksschullehramtstudentin)

4.5 Datenanalyse

Für die Auswertung der Antworttexte sind vor allem folgende Fragen leitend: Wie äußern sich die befragten Personen über die beschriebene pädagogische Situation? Was artikulieren sie und wie artikulieren sie es? Wir folgen dabei Reckwitz (2003, S. 292) in seiner Bestimmung von Praxiswissen durch die Elemente: 1. Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, 2. methodisches Wissen script-förmiger Prozeduren und 3. motivational-emotionales Wissen. In diesem Sinne richten wir den Fokus darauf, welche Bedeutung die Befragten den Personen und Dingen zuschreiben, welche Beziehungen sie zwischen ihnen herstellen, welche Verfahren sie vorschlagen (d.h. welche scripts ihnen zur Verfügung stehen) und in welchen übergeordneten Sinnzusammenhang sie die Situation stellen (d.h. welche Intentionen sie verfolgen). Eingebettet sind die Äußerungen der Einzelnen in eine soziale Welt, die für die Logik der Praxis konstitutiv ist. Bedeutungen sind das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, der historisch, kontextuell und partikulär ist. Die Annahme einer Verankerung von Sinnstiftung in einer Praxisgemeinschaft bedeutet, dass eine Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis, Tun und Reflexion, Ad-hoc-Handeln und Verstehen ein aussichtsloses Unterfangen wäre.

„In this process, negotiating meaning entails both interpretation and action. In fact, this perspective does not imply a fundamental distinction between interpreting and acting, doing and thinking, or understanding and responding. All are part of the ongoing process of negotiation meaning” (Wenger 2002, S. 54).

Die mit der Textvignette ermittelten Aussagen zeigen auf, was die Befragten als relevant erkennen und wie sie dies zur Sprache bringen. Da die Antworttexte eine hohe interindividuelle Variation aufweisen, wie Beispiel 1 und 2 zeigen, wurde bei der Entwicklung des Kategoriensystems der Fokus nicht nur darauf gelenkt, was und auf welche Art argumentiert wird, sondern auch, was *nicht* zum Ausdruck kommt, weil es von den Befragten gar nicht angesprochen bzw. ev. nicht gedacht wird. Diese Aspekte wurden mittels einer kategorienbezogenen Textanalyse (unter Beachtung der von Mayring (2007) beschriebenen Gütekriterien) durch ein mehrstufiges Verfahren ausgewertet. Theoretisches Grundgerüst dafür sind die Handlungsaspekte der Action Theory wie sie von Rescher (1967, S. 215ff.) zusammengefasst werden:

- der *Akteur* (Antwort auf die Frage: *Wer* tat es?)
- der *Aktionstyp* (Antwort auf die Frage: *Was* wurde getan?)
- die *Aktionsmodalität* (Antwort auf die Frage: *Wie* wurde es getan?)
- der *Aktionskontext* bzw. der *Situationsbezug* (Antwort auf die Frage: *Unter welchen Bedingungen* und in welchem *situativen Rahmen* wurde es getan?)
- die *Finalität* bzw. *Zielgerichtetheit* (Antwort auf die Frage: *Zu welchem Zweck* wurde es getan?)
- die *Intentionalität* einer Aktion (Antwort auf die Frage: *In welcher mentalen Gerichtetheit* wurde die Handlung ausgeführt?)

Diese abstrakten Aspekte formen die Bewertungskriterien für das Kodiersystem (siehe Abbildung 2: Überblicksdarstellung der Grundkategorien des Kodiersystems auf der Ebene erster und zweiter Ordnung), das dann im Wechselspiel von Deduktion und Induktion vom Forschungsteam gebildet wurde. Auf der Ebene erster Ordnung (Was wurde angegeben? z.B.: Welche Maßnahmen wurden vor-

geschlagen? oder Welche Ursachen für N.'s Verhalten werden vermutet?) wurden vor allem deskriptive Codes und Prozesscodes entwickelt, auf der Ebene zweiter Ordnung (Metaebene, z.B. Wie werden die vorgeschlagenen Maßnahmen begründet? oder Gibt es einen Bezug zur eigenen Position?) kamen insbesondere Strukturcodes und Versus-Codes zum Einsatz. (zur begrifflichen Differenzierung unterschiedlicher Code-Typen siehe Saldaña 2009). Normative Codes (etwa zu Stufen der Reflexionsfähigkeit), wie sie etwa Schwindt (2008) in ihrer Untersuchung zur Betrachtung von Unterricht anwendet, wurden nicht eingesetzt, da sich eine kontextunabhängige Bewertung einzelner Aspekte unserer Meinung nach argumentativ nicht ausreichend stützen lässt (Auf eine nähere Diskussion dieser Problematik kann in diesem Text jedoch leider nicht näher eingegangen werden). Die kodierten Segmente wurden nicht extra nach ihrer Relevanz gewichtet – es handelt sich sozusagen immer um eine Ganz-oder-gar-nicht-Zuordnung.

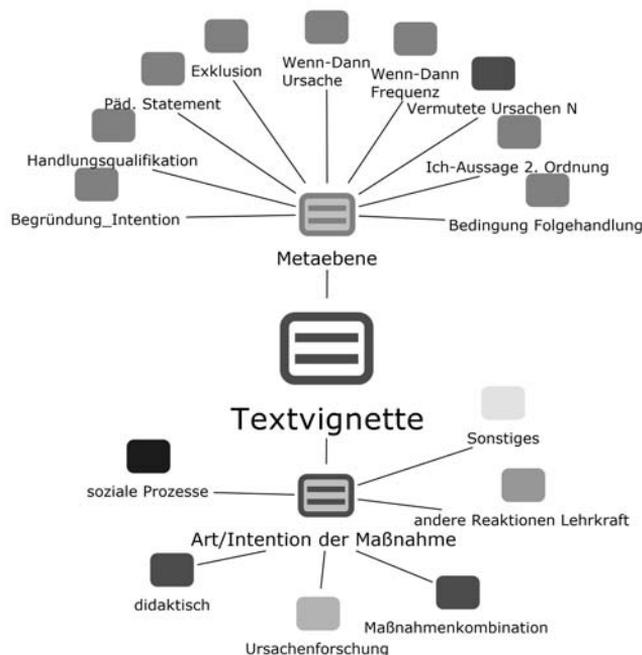


Abbildung 2: Überblicksdarstellung der Grundkategorien des Kodiersystems auf der Ebene erster und zweiter Ordnung

Sowohl in der Erstellungs- wie auch der Kodierphase wurden in mehrmaligen Überarbeitungsschleifen Kategorienrevisionen (Konsistenz und Logik des Kodiersystems, Verwertbarkeit) vorgenommen sowie die Interkoderübereinstimmung geprüft. In einem Kodiermanual wurden genau die Regeln der Zuordnung von Materialstellen zu Kategorien festgelegt (Kriterien, Definitionen, Abgrenzungsregeln, Kodiereinheit, Einfach-/Mehrfachkodierung, Ankerbeispiele). Auf dieser Grundlage wurde die Kodierung von zwei ProjektmitarbeiterInnen vorgenommen. Nachdem in jeder Kategorie ein Teil der Texte gemeinsam kodiert und diskutiert worden war, wurden für die restlichen Texte niedrig inferente

Kategorien (vor allem erster Ordnung) individuell kodiert und stichprobenartig überprüft sowie hoch inferente Kategorien (vor allem 2. Ordnung) individuell kodiert und dann diskursiv verglichen und eine konsensuale Bewertung erzielt. Begleitend dazu wurden während des Kodierprozesses laufend Codememos verfasst, die die Diskussion zu den Codes und Kategorien sowie Vermutungen enthalten, und zu theoretischen Memos führten, in denen übergreifende Zusammenhänge festgehalten wurden. Diese Strategie förderte eine Distanzierung von den Daten, die schon während des Erstellens des Kodiersystems und Kodierens immer wieder den Blick des Forschungsteams auf den Erkenntnisprozess selbst lenkte (vgl. *theoretical sorting* der *Grounded Theory*).

Im durchwegs qualitativ orientierten Prozess der Textanalysen ist eine Quantifizierung der Kategorienzuordnungen (hauptsächlich deskriptiv statistisch) eingebettet. Die qualitative und quantitative Auswertung des Textmaterials ermöglicht ein komparatives Herangehen, durch das die Eigenheiten eines Textes in Relation zu den anderen Texten deutlich werden. Die komparative Vorgehensweise beschränkt sich dabei nicht auf einen abschließenden Vergleich interpretierter Texte, sondern strukturiert den gesamten Forschungsverlauf im Sinne eines sukzessiven Ersetzens der „gedankenexperimentellen Interpretationsfolien“ (Nohl 2006, S. 101) der Forschenden durch empirische Vergleichshorizonte. In der konkreten Analysearbeit bedeutet dies ein Pendeln zwischen einer großen Anzahl an Texten (n=333) mit dem Blick auf die Gesamtheit und der Hinwendung zu Einzelfällen, das heißt den Blick auf das Singuläre bzw. Individuelle.

Die prinzipielle Offenheit des qualitativen Zugangs stellt dabei eine „Tür, durch die Neues jederzeit eingehen kann“ (Eder 2008, S. 27) dar. Während die textanalytische Typisierung von grundlegenden Deutungsmustern der Befragten dabei ihr handlungspraktisches Wissen sichtbar macht (i.S. von Mannheims atheoretischem bzw. Polanyis akritischem Wissen), nimmt die quantitative Analyse der verwendeten Kodierungen vor allem die Funktion der Bestätigung oder Widerlegung von Annahmen oder vorläufigen Schlüssen im Forschungsprozess ein und zeigt die Gewichtung von Einzelfällen bezogen auf die Gesamtstichprobe auf. Ziel ist es letztlich, durch eine komparative Analyse, jenes Feld abzustechen, in dem die Fälle situiert sind, Typenbildung zu unterstützen und Fallrekonstruktionen dadurch eine erhöhte Verallgemeinerungskraft zu verleihen¹¹.

Das komparative Herangehen mündet in die Bildung von Theorien und stützt die Identifizierung von Typen. Unter Typen verstehen wir Fälle, an denen Kerncharakteristika von Typischem (Bündelung von Merkmalsähnlichkeiten) gut erkennbar sind bzw. diese repräsentieren. Die vorgenommene Typenbildung gruppiert Realtypen (empirische Typen) mit dem Ziel, das Untersuchungsfeld deskriptiv zu gliedern bzw. ordnend zu beschreiben (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 280ff). So können fallübergreifende Gemeinsamkeiten (zentrale Sinnmuster) sowie empirische Zusammenhänge herausgearbeitet und dargestellt werden. Fälle, die den Typ optimal repräsentieren, weil sie wesentliche Merkmalsausprägungen so vereinen, dass der Charakter des Typs gut sichtbar wird, können dann wiederum als Einzelfälle, quasi als Durchschnittstypen, weiter verfolgt und interpretiert werden (fallorientierte Zielsetzung)¹².

4.6 Erörterung einiger Befunde

A: Vermutete Ursachen für das Schweigen von N.

Eine der zentralen Hauptkategorien erfasst die Vermutung über den Grund von N.'s Verhalten. Gehen wir davon aus, dass einer Handlung eine plausible Erklärung bzw. zumindest ein ‚Gefühl‘ für ihre Sinnhaftigkeit zugrunde liegt (Was könnte die Ursache für N.'s Verhalten sein?), dann ist dies ein essenzieller Bereich. Alle vorgeschlagenen Maßnahmen (Was könnte man tun? Was würde ich an Stelle der Lehrerin tun?), wie sie in der zweiten Hauptkategorie gesammelt werden, stehen sozusagen im Lichte der Interpretation von N.'s Verhalten. Folgende Abbildung stellt einen Überblick über alle formulierten Annahmen dar (Tabelle 3).

Tabelle 3: Code-Verteilung bei der Kategorie „Vermutete Ursachen über N.'s Verhalten“

Vermutete Ursachen	Antworten	
	vergebene Codes	prozent. Anteil
Leistungsbereitschaft	190	35,6%
Leistungsfähigkeit	150	28,1%
Schüchternheit/soz. Ängstlichkeit	99	18,5%
dissoziales Verhalten	29	5,4%
Sprache	18	3,4%
physiologische Faktoren	12	2,2%
nicht eindeutig zuordenbar	36	6,7%
Gesamt	534	100,0%

Als Analyseeinheit diente für diese Kategorie der gesamte Text (Frage 1 bis 3). Kodiert wurde das jeweils erste Erscheinen des Codes im Text. Interessant war für uns in einem ersten Durchgang vor allem, an welche Ursachen die Befragten angeknüpft haben, weniger an welcher Textstelle und wie oft sie diese äußerten. Dieses ‚Denken-an-bestimmte-Ursachen‘ konnte sowohl eindeutig explizit wie auch indirekt vorliegen. Während im kurzen Text (Beispieltext 1) kein einziger Hinweis auf eine angenommene Ursache besteht, wurden im längeren Text (Beispieltext 2) überdurchschnittlich viele angeführt: Leistungsbereitschaft („Ups. Erwischt. Ich hätte besser aufpassen sollen.“), Leistungsfähigkeit („falls es dem Kind tatsächlich entfallen ist“), dissoziales Verhalten („destruktiv“) wie auch Schüchternheit/soziale Ängstlichkeit („würde ich bei schüchternen Kindern versuchen“).

Die einzelnen Bereiche selbst sind für diese Phase der Analyse noch relativ breit definiert, denn sie dienen hier einer ersten Grobzuordnung. So wird beispielsweise unter „Leistungsbereitschaft“ jede Art von Unaufmerksamkeit subsumiert, egal ob sie aufgrund persönlicher Einstellungen oder den Bedingungen des Unterrichts (Stoff, Klassengeschehen) passiert. „Leistungsfähigkeit“ bezieht die kognitive Komponente mit ein, „dissoziales Verhalten“ verweist auf Verbindungen zu sozialen Aspekten in einer Klassengemeinschaft oder persönliche Grundeinstellungen destruktiver Art (Dieser Bereich hängt eng mit „Leistungsbereitschaft“ zusammen). Der Code „Sprache“ wurde dann vergeben, wenn sprachliche Probleme im Sinne von Deutsch nicht als Erstsprache (Migrations-thematik) oder Verständigungsschwierigkeit wegen geringer Sprachkompetenz trotz Deutsch als Erstsprache (Schichtzugehörigkeit) angesprochen wurden.

„Schüchternheit“ wurde dann identifiziert, wenn sich der Text auf psychologische Themen wie Schüchternheit, soziale Ängstlichkeit, wenig Selbstvertrauen, Scham, Angst vor einer falschen Antwort etc. bezog. Die „physiologischen Faktoren“ umschließen vor allem die Thematik der Behinderung (z.B. Hörmindering), aber auch Krankheiten und Unpässlichkeiten (wie Kopfweg). Diese sechs Dimensionen finden sich im Forschungsdesign auch in dem in Kapitel 3 angesprochenen Wissenstest wieder.

Welche Einsichten bringt nun die Analyse der vermuteten Ursachen? In Abbildung 3 wird deutlich, dass das Thema „Leistungsbereitschaft“ am häufigsten genannt wird. Auch wenn man davon absieht, dass manche Kategorien ein größeres ‚Sammelbecken‘ als andere sind und es Unterschiede in den einzelnen Schulwirklichkeiten der Kohorten gibt (z.B. Hauptschulklassen, Sonderschulen, Religionsunterricht in Kleingruppen), lässt sich daraus lesen, dass die Befragten sehr häufig zum Erklärungsmuster „N. will nicht“ tendieren. Die Unterscheidung „Will das Kind nicht oder kann es nicht?“ ist in der Tat für die pädagogische Praxis fundamental. Von ihr hängen nicht nur leistungsbezogene Einschätzungen der SchülerInnen ab, sondern auch die Art möglicher Fördermaßnahmen wie auch – das muss ehrlicherweise gesagt werden – die Angebotswilligkeit derjenigen, die das Kind beim Lernen unterstützen. Sieht man sich nun an, ob Erstsemestrige hier andere Hinweise als die PraxislehrerInnen machen, so stellt sich heraus, dass es in zwei Bereichen signifikante Unterschiede gibt. LehrerInnen gaben öfter Sprachschwierigkeiten als mögliche Ursache für N.'s Schweigen an, Studierende verwiesen öfter an ein mögliches Problem der Schüchternheit bzw. der sozialen Ängstlichkeit.

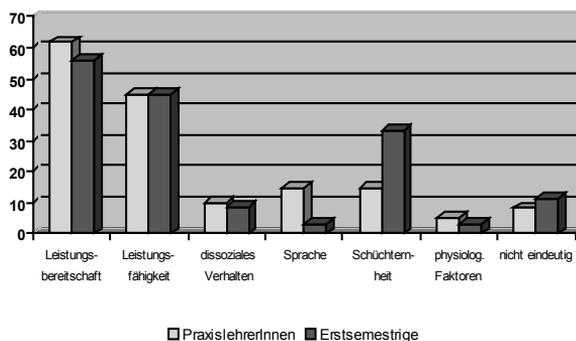


Abbildung 3: Vermutete Ursachen für das Verhalten von N. – Vergleich des prozentuellen Anteils von Studierenden bzw. PraxislehrerInnen

Wie lässt sich dieses Ergebnis interpretieren? Abbildung 3 zeigt, dass die vermutete Ursache „Sprache“ bei den Erstsemestrigen noch kaum im Bewusstsein ist (Nur 3,3% aller Studierenden machten hierzu eine Angabe). Studierende haben über diese Thematik zu Studienbeginn erst wenige bis keine einschlägigen Informationen, was auch die Resultate des Wissenstests bestätigen. LehrerInnen – vor allem in Wien – sind hingegen mit diesem Thema in den meisten Schulen tagtäglich konfrontiert: In Wien haben immerhin mehr als 40% aller PflichtschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch. Zudem greifen StudienanfängerInnen eher auf ihr eigenes Erleben als SchülerIn zurück, das größtenteils nicht lange her ist – dies ist aus Mangel an Erfahrungen als Lehrperson gewissermaßen de-

ren primäre Zugangsebene. Da die meisten Studierenden jedoch selbst keinen Migrationshintergrund haben und eine höhere Schulbildung abschließen konnten (sowie in der Regel aus einer eher bildungsnahen Schicht kommen), ist ihnen die Sprach- bzw. Migrationsproblematik nicht nahe genug, um in ihre Antworten mit einzufließen. Anzumerken ist jedoch auch, dass nur 15% aller PraxislehrerInnen (die alle in Wien arbeiten) „Sprache“ als mögliche Ursache der ‚Störung‘ im Unterricht nannten. Dies ist für die hohe Aktualität des Themas ein sehr geringer Prozentsatz (Es wird sich zeigen, ob die Studierenden in diesem Punkt bei den Erhebungen am Ende ihres Studiums dazu im Vergleich andere Ergebnisse aufweisen).

Im Gegensatz dazu verwiesen die Studierenden viel öfter als die PraxislehrerInnen auf das Thema „Schüchternheit“ (33%). Hier haben die Studierenden signifikant mehr Antworten. Wir vermuten, dass dies sowohl mit der Identifikation mit der Person der Schülerin bzw. des Schülers zusammenhängt wie auch mit der Charakteristik der Adoleszenz, in der sich die meisten Studierenden befinden. Ferner hat dies wahrscheinlich auch mit der eigenen neuen Situation als zukünftige LehrerIn zu tun. Diese neue bzw. unbekannte Rolle erzeugt Spannung und Unsicherheit. Nur 15% der PraxislehrerInnen erhielten in diesem Bereich Kodierungen. Es scheint, dass die psychologische Dimension hier eher im Hintergrund liegt (Auch diese Tendenz ist in den Ergebnissen des Wissenstests festzustellen).

Offene Fragestellungen wie die unserer Textvignette provozieren durchaus Antworten, die sich einem eng gesteckten Rahmen des Antwortverhaltens entziehen. Keine Angabe zu vermuteten Ursachen für das Verhalten von N. zu geben, muss an und für sich noch keine Schmälerung der Qualität der Antwort bedeuten. Der Antworttext könnte in eine Richtung gehen, in der die Kategorie „vermutete Ursache“ gar keinen Platz hat. Aus diesem Grunde haben wir jene Gruppe herausgefiltert, die keinerlei Ursachenvermutung abgaben. Die Gruppe dieser 45 Personen (insgesamt 13,5% aller Befragten) setzte sich aus 11,7% der PraxislehrerInnen und 13,9% der Studierenden zusammen – auch hier also quantitativ kein nennenswerter Unterschied. An zwei Textbeispielen soll nun verdeutlicht werden, wie die Absenz von Ursachenvermutungen Zeugnis eines im pädagogisch-diagnostischen Sinn einfacheren (Beispieltext 3) oder eines elaborierteren (Beispieltext 4) Zuganges sein kann. Die hier ausgeführte Auslegung der beiden Texte bezieht sich dabei hauptsächlich nur auf diesen Aspekt.

Frage 1: Gedanken von N.

Es könnte ihm peinlich sein. Er schämt sich.
 Er könnte sich dümmer als seine Kollegen fühlen.
 Möglicherweise weiß er gar nicht weshalb sie lachen
 Es könnte ihm auch egal sein.

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

Man könnte N. unter die Arme greifen und ihm einen Denkanstoß geben.
 Man könnte sofort für Ruhe sorgen und somit das Lachen unterbinden.
 Außerdem sollte man N. gut zu reden.

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

Ich würde versuchen N. ein bisschen auf die Sprünge zu helfen. Vielleicht ist es möglich irgendetwas aus dem Jungen rauszuholen. Weiters würde ich die anderen Kinder darüber aufklären, dass es nicht gerecht ist über ihn zu lachen. Ich glaube so könnte ich nämlich den Jungen ein bisschen in Schutz nehmen und glzt. den anderen erklären wie schlimm eine solche Situation für den Betroffenen ist.

Beispieltext 3: Indirekte, monokausale Annahme (Hauptschullehramtstudent)
 Der Hauptschulstudent (Beispieltext 3) schlägt als prinzipielle Möglichkeit vor, N. „unter die Arme zu greifen“ (N. wird dabei als männlich bestimmt, obwohl das Geschlecht des Schülers bzw. der Schülerin im Vignettentext nicht erwähnt wurde). Er verweist damit einerseits auf spürbare Unterstützung, andererseits auf Ermutigung im Sinne einer Einstellungsverbesserung. Auch die von ihm vorgeschlagene pädagogische Maßnahme, „N. ein bisschen auf die Sprünge zu helfen“ basiert auf der Annahme, dass der Schüler mit der Bewältigung der Aufgabenstellung Schwierigkeiten hat, die durch tatkräftige Hilfestellung (nämlich ihn „zum Denken zu bringen“ durch die Lehrkraft behoben werden kann. Dies wird durch physische Metaphern ausgedrückt, die viel Dynamik sowie körperliche Nähe in der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung enthalten. Der Student würde das Kind angreifen, anstoßen, ihm „auf die Sprünge helfen“ und etwas aus ihm „rausholen“. Gleichzeitig wird auch auf die psychische Seite des Schülers geachtet: Es wird vorgeschlagen, ihm „gut zuzureden“ und ihn „ein bisschen in Schutz“ zu nehmen. Die Rolle der Lehrkraft kann hier als dominant bezeichnet werden, sie ist aktiv, während sowohl N. wie auch die Klasse eher als Empfänger von Aktionen der Lehrkraft dargestellt werden. Im Bereich der vermuteten Ursachen gibt es lediglich implizite Hinweise auf die Annahme, N.'s Handlungsweise basiere auf Problemen im Bereich der Leistungsfähigkeit. Sie können nur indirekt aus den vorgeschlagenen Maßnahmen der Lehrkraft entnommen werden. Ein direkter Bezug auf eine Ursachen-Maßnahmen-Verbindung (Ich würde X machen, wenn Y vorläge) fehlt. Ursachen wie etwa Verständigungsschwierigkeiten aufgrund nicht-kognitiver Probleme sind für den befragten Hauptschulstudent anscheinend nicht relevant.

Frage 1: Gedanken von N.

N fühlt sich peinlich berührt
 unsicher
 verlegen
 böse

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

auf N. eingehen und den anderen vermitteln, dass so ein Verhalten nicht in Ordnung ist; die Schüler müssen lernen, tolerant allen anderen gegenüber zu sein.
 N die Chance geben, noch einmal antworten zu dürfen, nachdem er den Textbeginn noch einmal gelesen hat.

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

Ich würde die Schüler fragen, wie sie sich fühlen würden, ausgelacht zu werden; und ihnen erklären, dass nichts schlimmeres dabei ist und das jedem passieren kann!

Beispieltext 4: Eröffnung von Handlungsspielräumen
 (Volksschullehramtstudentin)

Auch die Volksschulstudentin aus dem anderen Textbeispiel (Beispieltext 4) gibt keinerlei Ursachenvermutung an. Im Gegensatz zu dem Hauptschulstudent (Beispieltext 3) bleiben die von ihr vorgeschlagenen Maßnahmen jedoch unbestimmter. Da sie offen lässt, was der Grund für N.'s Verhalten sein könnte, bleiben konsequenterweise die Handlungsschritte der Lehrkraft mehrdeutig. „Auf N. eingehen“ eröffnet Aktionsspielräume auf mehreren Ebenen. Es lässt sich nicht mit Sicherheit folgern, ob hiermit gemeint ist nachzuforschen, ob es sich bei dem Schüler bzw. der Schülerin um ein Scheitern oder eine Verweigerung handelt oder um etwas anderes. Im Vorschlag „N. eine erneute Chance geben zu

antworten“, lassen sich durch die Kombination mit dem Wiederholen-lasendes-Textbeginns jedoch augenfällige Spuren erkennen, dass hier methodisch-didaktische Überlegungen eine Rolle spielen. Weshalb gerade das nochmalige Lesen des Anfangs der Geschichte für N. eine Hilfe darstellen sollte, bleibt allerdings ungeklärt (Man könnte auch annehmen, dass N. aus irgendwelchen Gründen die Frage nicht gut verstanden hat). Die Rolle der Lehrkraft ist im Vergleich zum vorherigen Beispiel viel zurückhaltender. Die Bedürfnisse und Eigenaktivität von N. stehen hier mehr im Mittelpunkt. Es wird gewissermaßen ein gutes Stück in die Verantwortung des Kindes gelegt, aus der Gelegenheit der zweiten Chance etwas zu machen oder nicht.

B: Vorgeschlagene Maßnahmen bzw. Intentionen der Lehrkraft

Die zweite zentrale Hauptkategorie, die in diesem Beitrag vorgestellt werden soll, betrifft die Art bzw. die Intention der Maßnahmen, die bei Frage 2 und Frage 3 angegeben werden. Im Folgenden werde ich mich dabei lediglich auf die Analyseeinheit der Frage 3 beziehen, da eine umfassendere Besprechung den hier vorgegebenen Rahmen sprengen würde.

In einem ersten Untersuchungsschritt wurde kodiert, *welche* Interventionen von den Befragten angegeben werden. Das Kategoriensystem enthält dafür 47 verschiedene Codes. Die Interventionen umfassen dabei die Aussagen, was die Lehrkraft *macht* (z.B. ein lachendes Kind aufrufen), und was sich aus bestimmten Handlungen *ergibt* (z.B. N. mehr Zeit für die Beantwortung der Frage zuzugestehen). Eine klare Unterscheidung zwischen der Art der Maßnahme und der Intention ist dabei, vor allem wenn es um Erzieherisches geht, oft nicht möglich.

Grob können hier zwei Zielrichtungen unterschieden werden, die in einem zeitlichen Zusammenhang stehen. Manche Maßnahmen lassen sich unter „Ursachenforschung“ (z.B. klärendes Gespräch mit dem Schüler bzw. der Schülerin) zusammenfassen. Diese Art von Handlungsweisen liegt auf einer anderen Ebene, als etwa methodisch-didaktische Maßnahmen (wie „die Frage erneut stellen“), denn sie ist diesen sozusagen vorgelagert. Die zweite Zielrichtung bezeichnet eben jene direkt formulierten Maßnahmen, die sich entweder auf soziale Prozesse beziehen (häufig mit erzieherischer Konnotation) oder didaktischer Art sind. Erzieherische und didaktische Handlungen sind der Logik nach eigentlich erst auf Basis vermuteter Ursachen sinnvoll. Sie können sich entweder auf den oder die SchülerIn N. beziehen oder auf die ganze Klasse, da die Textvignette in beiden Interaktionskreisen Dynamiken anspricht. Das Gerüst dieser Hauptkategorie lässt sich also so skizzieren (*Abbildung 4*):

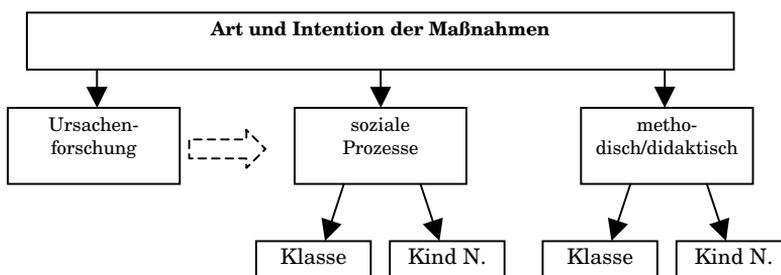


Abbildung 4: Art und Bezugsrichtung der vorgeschlagener Maßnahmen

Mit der Differenzierung der Kategorie in „soziale Prozesse“ und „methodisch-didaktische Maßnahmen“ wird die jedem Unterricht zugrunde liegende doppelte Ausgerichtetheit schulischer Szenarien entsprochen (vgl. Hofmann/Siebertz-Reckzeh 2008). Das Herbartische Konstrukt vom „erziehenden Unterricht“ bedeutet für LehrerInnen ein fortwährend gleichzeitiges Streben nach zwei Zielausrichtungen. Dabei geht es nicht um eine Erweiterung des Unterrichts (wie vielfach missdeutet wird), es handelt sich vielmehr um einen programmatischen Anspruch, der die Doppelaufgabe Erziehung und Unterricht in der Schule anspricht.

Die Definition der Kategorie „soziale Prozesse“ umfasst jene Ausführungen, in denen die Lehrkraft die Sachebene verlässt und auf eine explizite Erziehungsebene (Beziehung, Verhalten, Gefühle) wechselt (Ausgangspunkt der Textvignette ist ja eine Unterrichtssituation, die auf der Sachebene liegt – eben das Erarbeiten eines Textes). Der Begriff „soziale Prozesse“ wurde einer alternativen Benennung von „erzieherisch“ deshalb vorgezogen, da manche Textstellen durch eine Beschränkung auf eine rein erzieherische Konnotation fehlgedeutet worden wären. Bei der Kategorie „methodisch-didaktische Maßnahmen“ bleibt die Lehrkraft auf der Sachebene. Hier geht es in erster Linie darum, den Unterricht weiterzuentwickeln und ‚am Laufen‘ zu halten.

Insgesamt gaben 313 (94%) der 333 befragten Personen konkrete Maßnahmen an. Aufgeschlüsselt nach den zwei Vergleichsgruppen waren dies 49 (81,7%) der PraxislehrerInnen und 264 (96,7%) der Studierenden (Analog zu den im Kapitel 4.3 angesprochenen Texten, in denen keinerlei Ursachenvermutung zur Sprache kam, ist auch hier eine weiterführende Analyse der Texte, in denen keine Maßnahmen genannt wurden interessant. Hier wird ein signifikanter Unterschied der Erstsemestrigen zu den PraxislehrerInnen sichtbar). Es wurden alles in allem 852 Maßnahmen erwähnt. Bezogen auf die Menge derjenigen, die Maßnahmen angegeben haben, ergibt das folgende Relation: Von den Personen, die Maßnahmen genannt haben, wurden von den PraxislehrerInnen durchschnittlich 2,5 ($n = 49$, Standardabweichung = 1,10) genannt, von den Studierenden durchschnittlich 2,8 ($n = 264$, Standardabweichung = 1,21). Diese Differenz ist nicht wirklich erheblich und widerlegt eine unserer Erwartungen, dass LehrerInnen mehr Maßnahmen anführen würden.

Einen kurzen Einblick in die Aufschlüsselung der vielen genannten Maßnahmen gewährt die Hitliste über jene Maßnahmen, die von den Befragten am häufigsten genannt wurden (Tabelle 4).

Tabelle 4: Die von den meisten Personen genannten Maßnahmen (gereiht nach Nennungshäufigkeit)

Maßnahme	Art	Fokus
1. Aufforderung an die Klasse, das Lachen einzustellen	soziale Prozesse	Klasse
2. den Text von N. noch einmal lesen lassen	didaktisch	Kind N.
3. ein anderes Kind fragen	didaktisch	Klasse
4. N. nicht näher benannte Erleichterung geben	didaktisch	Kind N.
5. die Frage für N. wiederholen	didaktisch	Kind N.
6. das Thema „Zusammenleben“ (Umgang miteinander) ansprechen	soziale Prozesse	Klasse
6. das Thema „Fehlerkultur“ (Umgang mit Fehlern anderer) ansprechen	soziale Prozesse	Klasse
7. N. in nicht näher benannter Weise ermutigen	soziale Prozesse	Kind N.
8. N. nach der Ursache für sein Schweigen fragen	Ursachenforschung	Kind N.
9. N. zur Aufmerksamkeit ermahnen	didaktisch	Kind N.
10. N. soll mit der Lehrkraft gemeinsam arbeiten	didaktisch	Kind N.

Diese Aufstellung gibt einen Eindruck über die Mannigfaltigkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen (an das Kind N. oder die Klasse gerichtet; auf didaktische oder soziale Prozesse abzielend; Ursachenforschung anstrebend). Eine genauere Aufschlüsselung in Studierende und PraxislehrerInnen weist jedoch darauf hin, dass die zwei Gruppen durchaus einige inhaltliche Ungleichheiten aufweisen (Abbildung 5).

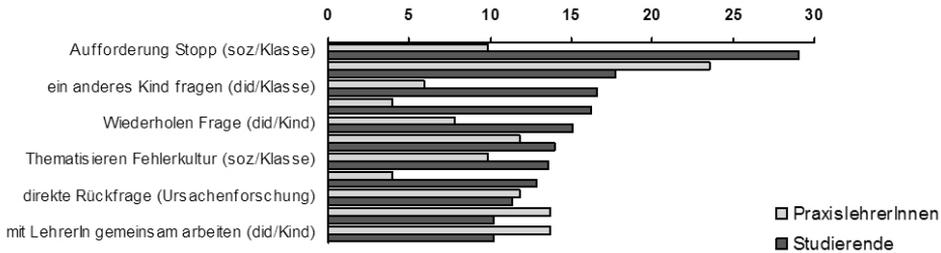


Abbildung 5: Die von den meisten Personen genannten Maßnahmen – differenziert nach PraxislehrerInnen und Studierenden

Ein Blick auf die Gegenüberstellung der jeweils zwei Balken zeigt aufschlussreiche Details: Während beispielsweise 29,1% aller Studierenden die Klasse auffordern würden, ihr Lachen einzustellen, schlugen nur 9,8% der PraxislehrerInnen diese Maßnahme vor. Die Vorschläge der PraxislehrerInnen betrafen hingegen vermehrt Codes, die sich auf N. bezogen.

Auch andere Erkenntnisse aus der Textvignette weisen auf die Tendenz hin, dass Studierende eher als PraxislehrerInnen Maßnahmen mit einbeziehen, die auf das Classroom-Management gerichtet sind. Fast drei Viertel der Studierenden nennen zumindest eine Maßnahme, die sich auf die Klasse bezieht, während dies nur die Hälfte aller PraxislehrerInnen tut. Des Weiteren zeigt eine Analyse jener Formulierungen, mit denen eine Bedingung für eine Maßnahme ausgesprochen wird (etwa: „Das hängt ganz vom Kind ab und wie ich es einschätze (Sprachbeherrschung, Selbstbewusstsein, Aufmerksamkeit)“), dass es hier signifikante Unterschiede zwischen StudienanfängerInnen und PraxislehrerInnen gibt.

Konditionale Aussagen (Wenn-Dann-Beziehungen) werden vor allem dann artikuliert, wenn klare Vorstellungen vorliegen, wie man in bestimmten Situationen vorgehen sollte oder könnte. Es zeigt sich allerdings, dass dies bei den Studierenden vor allem in Bereichen „Leistungsbereitschaft“, „Sprache“ und „biologische Faktoren“ schwächer ausgeprägt zu sein scheint. Das Thema „Leistungsbereitschaft“ bzw. die Frage „Was mache ich, wenn N. oder die Klasse nicht auf den Unterricht konzentriert ist, sondern sich auf einer anderen Ebene artikuliert?“ (z.B. N. nicht aufpasst oder die Klasse N. auslacht) erweist sich für Erstsemestrige als unsicheres Terrain. Bezogen auf die oben herausgehobene Maßnahme „Aufforderung Stopp“ ergibt dies ein typisches Bild: StudienanfängerInnen fühlen sich anscheinend in manchen Bereichen (etwa dem der Leistungsfähigkeit) besser für Interventionen gerüstet als in anderen (etwa dem der Leistungsbereitschaft). Dies bedeutet nicht, dass sie hier tatsächlich über mehr Fachwissen und Kompetenzen verfügen, jedoch dass hier die Defizite mehr wahrgenommen werden als in anderen Bereichen.

Die Gegenüberstellung der zwei Gruppen Unerfahrene vs. Erfahrene enthüllt durchaus interessante Details, wenn auch vielleicht nicht so viele, wie ur-

sprünglich vermutet wurden (Wenn angenommen wird, dass PraxislehrerInnen kompetenter unterrichten als StudienanfängerInnen, wiese dies darauf hin, dass dieser Unterschied im Sprechen über pädagogische Situationen weniger deutlich ist als im konkreten Handeln). Aber auch eine Differenzierung nach den vier unterschiedlichen Lehrämtern ist aufschlussreich. Filtert man beispielsweise heraus, welche der Subgruppen überhaupt keine N. betreffende Maßnahme ansprechen, so zeigt sich, dass hier sowohl die Studierenden wie auch die PraxislehrerInnen des Religionslehramtes herausstechen: Die Hälfte dieser Kohorten verweist nie auf N., was im Vergleich zu den anderen verhältnismäßig viel ist. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass im Religionsunterricht die Gruppenentwicklung viel mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit der Lehrkraft stehen dürfte als die individuelle Arbeit mit den SchülerInnen. So würden laut Aussagen dazu befragter ReligionslehrerInnen und PraxisbetreuerInnen für das Lehramt Religion im Religionsunterricht meist sehr viel Gruppenaktivitäten und gemeinsames Arbeiten an einer Sache eingesetzt. Zudem stünde die Leistungserziehung in diesem Fach vielmehr im Hintergrund als in anderen Fächern. Eine weitere Detailanalyse ist durchaus überraschend: In der Gruppe der SonderschullehrerInnen gibt es keinen einzigen Text, in dem ein Bezug zur Klasse hergestellt wird, es werden ausschließlich Maßnahmen, die N. betreffen, vorschlagen. Dieses Ergebnis dürfte in Zusammenhang mit der ‚Gerichtetheit‘ von SonderschullehrerInnen stehen, die die Förderung der einzelnen SchülerInnen in ihrem Arbeitsverständnis besonders herausstreichen.

5 Kritisches Resümee: Was können Textvignetten leisten?

Im Lichte der skizzierten Kategorien lassen sich nun auch die Beispieltex-te, die in diesem Beitrag zitiert wurden, sprachimmanent analysieren. Wir können herausarbeiten, worauf die Befragten Bezug nahmen und ob sie Aspekte der Situation, die aus unterrichtstheoretischer Sicht zentral erscheinen, ausblenden. Die durch die Aussagen gewonnenen Indizien über den Interpretationsrahmen helfen, die jeweilige Haltung der Befragten zur Situation, die die Vignette entfaltete, zu verstehen. Die textanalytischen Rekonstruktionen geben zudem Hinweise auf Muster (Typen), mit denen die Interpretationen einzelner Texte in Bezug auf die gesamte untersuchte Gruppe gelesen werden können. Die für ein qualitatives Sample relativ große Stichprobe (n=333) erweist sich dabei als vorteilhaft.

Die Gegenüberstellung zwischen Studierenden und erfahrenen LehrerInnen offenbart, dass Unterschiede nicht gleich auf der Hand liegen. Darauf referiert auch eine Studie von Hüne/Mühlhausen (2005), in der die Qualität von Unterrichtsprotokollen untersucht wurde. Im Vergleich von Lehramtsstudierenden (2. und 5. Semester) mit deren AusbilderInnen, zeigte sich, dass letztere Unterricht nicht genauer beobachteten als die Studierenden. Insgesamt war die Varianz zwischen den einzelnen Protokollen sowohl beim Protokollumfang, dem Protokollstil sowie den einzelnen Aussageinhalten sehr hoch. Auch in der Untersuchung von Schwindt (2008) konnten bei den zwei Kriterien „Fokussiertheitsgrad

in der Analyse“ sowie „Umfang und Art der Klassifikation“ keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen Studierende und LehrerInnen festgestellt werden. Ähnliche Ergebnisse liefert bis jetzt auch unsere Studie. Was bei der Beschäftigung mit den Vignetten auch deutlich wurde, ist, wie sehr sich mitunter die Lösungsansätze Einzelner voneinander unterscheiden und dass gewisse Subgruppen zu bestimmten Betrachtungsweisen und ähnlicher Denkgerichtetheit tendieren. Einige signifikante Unterschiede zwischen Berufserfahrenen und -erfahrenen, wie sie im vorigen Kapitel angesprochen wurden, zeigen dennoch einige Aspekte, wo bzw. wie sich Professionalität manifestiert. Die Textvignette hat als Erhebungsinstrument nicht nur Vorteile, kann aber – vor allem in Kombination mit anderen – durchaus interessante Aspekte sichtbar machen.

Wenn davon ausgegangen wird (was im vorgestellten Forschungsprojekt durch Videoanalysen aufgezeigt werden soll), dass erfahrene LehrerInnen kompetenter unterrichten als StudienanfängerInnen, d.h. über ein reichhaltigeres Repertoire verfügen und dieses einsetzen, um ungeplante Situationen, in denen das Eingehen auf einzelne SchülerInnen oder SchülerInnengruppen pädagogisch sinnvoll ist, dann stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese Handlungskompetenz auch im Verbalisieren, Erklären und Reflektieren von pädagogischen Situationen erkennbar wird. Das Sprechen-über-Unterricht ist etwas anderes als das Unterrichten selbst. Es kann die direkte Handlungserfahrung nicht ersetzen. Untersuchungen, in denen Lehrpersonen über handlungsleitende Kognitionen befragt werden, stehen immer vor dem Problem, dass das Wissen nicht mit dem Verbalisieren gleichgesetzt werden kann. Einerseits wissen wir mehr als wir sagen können (Polanyi 1958), andererseits neigen wir manchmal mehr zu sagen als wir wissen können (Nisbett/Wilson 1977 und Neuweg 2002, S. 13f.). Durch den Einsatz der Textvignette, die einen indirekten Einblick in das teilweise implizite Professionswissen der Befragten gestattet, kann diesem Dilemma begegnet werden. Die Vignette selbst erweist sich in diesem Bereich als vorteilhaftes Methodeninstrument, das auch als Fallbeispiel in Lehrveranstaltungen der LehrerInnen(aus)bildung Einsatz finden könnte, um das Handlungsrepertoire von LehrerInnen herauszuarbeiten und zu reflektieren. Offene Vignetten regen eine Diskussion an, gerade weil die Antwortmöglichkeiten hier vielfältig sind. Dies könnte einerseits helfen, den Bestand vorhandener Denkart auszuweiten, andererseits könnte es dazu beitragen, Praxiswissen ein wenig transaktiver zu machen.

Praktisches Wissen, der Gegenstand des hier präsentierten Forschungsprojekts, entzieht sich leicht dem forschenden Auge, das ihn fixieren will. Die vorwiegend qualitative Herangehensweise hat nicht nur Vor-, sondern auch Nachteile, die mit zwei Strategien ausgeglichen werden sollen. Erstens scheint eine Triangulation von verschiedenen Ansätzen notwendig, um zu rekonstruieren, was erst in der Performanz der AkteurInnen wirksam ist. Insofern sind die Ergebnisse der Textvignettenanalyse zwar an sich schon Erkenntnisträger, gewinnen durch die Verknüpfung mit den Ergebnissen der anderen im Projekt eingesetzten Erhebungsmethoden jedoch noch an weiterer Bedeutung. Zweitens wurde mit dem Arbeitsschritt der komparativen Analyse die Möglichkeit geschaffen, auch mit textanalytischen Rekonstruktionen den Blick nicht nur auf den Einzelfall zu lenken, die Verbindung mit den Texten selbst bzw. deren Interpretation jedoch dabei nie ganz zu verlassen. In den mittlerweile vielfältigen Ansätzen der empirischen Bildungsforschung zum Thema Kompetenzerwerb in der LehrerInnenbildung soll damit ein weiterer Beitrag geleistet werden, der

den Fokus auf das Handlungswissen und damit auf die Grundlage für die Bewältigung von zentralen Anforderungen im Lehrberuf gerichtet hat.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wird vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank sowie dem österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert. Weitere Mitarbeiter/innen sind: Margit Rather, Manuela Kohl, Franz Prammer, Elisabeth Schwan.
- 2 http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/hcvo_2006.xml
- 3 Andere schematische Darstellungen von Kompetenzstrukturmodellen werden etwa in Terhart (2007, S. 45ff.) besprochen
- 4 Das Bild einer linearen Kompetenzentwicklung beschreibt eine Reihe akkumulierter Leistungen, die sich entlang einer horizontalen Zeitachse entwickeln. Anders dahingegen eine figurative Denkform von Entwicklung, die unsichtbare Linien zwischen Schlüsselereignissen und Kompetenzerwerbsphasen hervorhebt.
- 5 Der Begriff Differenzfähigkeit wird in Anlehnung an das Projekt EPIK („Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“) verwendet. Die vom damaligen österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst eingesetzte Arbeitsgruppe EPIK hat fünf Domänen von Professionalität herausgearbeitet, die das LehrerInnenhandeln im Alltag (unabhängig von Schultyp und Fach) bestimmt: Differenzfähigkeit, Kollegialität, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, personal mastery. Diese Domänen werden als Kompetenzfelder begriffen, die einerseits individuelle Kompetenzen und andererseits die Gestaltung von Systemstrukturen definieren. Differenzfähigkeit wird in diesem Zusammenhang als „zunächst vorrangig am individuellen Handeln der Lehrperson wahrgenommene Fähigkeit, welche aber ihre Motivation aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bezieht“ (Schratz u.a. 2007, S. 72) verstanden. Funktion bzw. Ziel dieser Fähigkeit ist, im pädagogisch-professionellen Handeln „Individualisierung und Differenzierung auf der Basis individueller Falldeutungen zu ermöglichen“ (ebda, S. 73).
- 6 Inhaltlich wie methodisch bieten folgende aktuelle Projekte aus dem deutschsprachigen Raum Anknüpfungspunkte: „Standarterreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Baer u.a. 2009), „Adaptive Lehrkompetenz“ (Beck u.a. 2008) sowie „Entwicklung professionsspezifischer kognitiver Strukturen im Studienverlauf“ (Kraler, Universität Innsbruck)
- 7 Beck u.a. (2008, S. 23) verweisen hier auf die intuitiven Verhaltenstheorien (etwa von Groeben u.a. 1988): „Diese Theorien zeigen, dass das pädagogische, das diagnostische und das didaktische Wissen von Lehrpersonen nicht lexikalisch oder lehrbuchartig gespeichert ist, sondern in situationsspezifischer und handlungsorientierter Form auf Grund der durch das Unterrichten als Lehrperson gemachten Erfahrung.“
- 8 Die Weitläufigkeit, aber auch die Schwierigkeiten, die normative pädagogische Begriffe wie der der Kindgemäßheit in sich bergen, habe ich in Rosenberger 2005 analysiert.
- 9 Sh. dazu auch das bekannte Thomas-Theorem: „If men define situations as real, they are real in their consequences.“ (Thomas/Thomas 1928, S. 572 zit. in Esser, H. 1996, S. 2)
- 10 Alle Textbeispiele werden in Grammatik, Rechtschreibung und Raumaufteilung so wiedergegeben, wie sie handschriftlich von den Befragten festgehalten wurden. Streichungen und Ausbesserungen werden allerdings aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht abgebildet.
- 11 Prinzip der Wechselbedingtheit; siehe Bude 2006, S. 60
- 12 Was diese Art von Typisierung allerdings nicht leisten kann, ist die empirische Rekonstruktion des Verhältnisses der Typen untereinander.

Literatur

- Amirault, R./Branson, K. (2006): Educators and Expertise: A Brief History of Theories and Models. In: Ericsson, K./Charness, N./Feltovich, P./Hoffman, R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge, S. 69–86.
- Atria, M./Strohmeier, D./Spiel, Ch. (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek, S. 233–249.
- Baer, M./Guldimann, T./Kocher, M./Larcher, S./Wyss, C./Dörr, G./Smit, R. (2009): Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37. Jg., H. 2, S. 118–144.
- Bateson, G. (1992): *Die Ökologie des Geistes*. Frankfurt am Main.
- Beck, E./Baer, M./Guldimann, T./Bischoff, S./Brühwiler, Ch./Müller, P./Niedermann, R./Rogalla, M./Vogt, F. (2008): *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster/New York/München/Berlin.
- Beck, G./Scholz, G. (1995): *Beobachten im Schulalltag*. Frankfurt am Main.
- Beck, M./Opp, K.-D. (2006): Der faktorielle Survey und die Messung von Normen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58. Jg., H. 1, S. 283–306.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, P./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Blömeke, S. (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster/New York/München/Berlin, S. 13–36.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen, S. 177–212.
- Bude, H. (2006): Fallrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 60f.
- Carter, K./Cushing, K./Sabers, D./Stein, P./Berliner, D. (1988): Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. In: *Journal of Teacher Education*, 39. Jg., H. 3, S. 25–31.
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 833–851.
- Creswell, J. (1994): *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks.
- Datler, M./Prammer, F./Rosenberger, K. (2009): Das wesentlich Unterschiedliche im Blick – Ein Forschungsprojekt zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen. In: *Erziehung & Unterricht*, 159. Jg., H. 1–2, S. 50–59.
- Dreyfus, H. L. (1998): „Intelligence Without Representation“. In: <http://www.hfac.uh.edu/cogsci/dreyfus.html> [10.12. 2003].
- Eder, F. (2008): Qualitative und quantitative Zugänge in der Schulforschung. In: Hofmann, F./Schreiner, C./Thonhauser, J. (Hrsg.): *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Münster/New York/München/Berlin, S. 15–28.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart.
- Esser, H. (1996): Die Definition der Situation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48. Jg., H.1, S. 1–34.
- Fleck, L. (1935): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Basel.
- Flick, U. (2008): *Triangulation*. Wiesbaden.
- Flick, U. (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 309–318.
- Gallie, W. (1969): Essentially contested Concepts. In: Black, M.: *The Importance of Language*. Ithaca, S. 121–146.

- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Hofmann, H./Siebertz-Reckzeh, K. (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden, S. 13-38.
- Hüne, H.M./Mühlhausen, U. (2005): Die Tücken der Unterrichtsbeobachtung. In: Mühlhausen, U. (Hrsg.): Unterrichten lernen mit Gespür. Baltmannsweiler, S. 171-208.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. In: http://www.kmk.org/doc/-beschl/standards_lehrerbildung.pdf [13.1.2008].
- Knoblauch, H. (2010): Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Kurtz, Th./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 237-255.
- Kolbe, F.-U./Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 853-877.
- Kraler, Ch./Menges, M. (2007): Fallvignetten in der Lehrerbildungsforschung. In: Kraler, Ch./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. Wien, S. 56-77.
- Kurtz, Th./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden.
- Larcher, S./Müller, P.: Vignetten als Methode zur Bestimmung des Lernstandes von StudentInnen (2007) in der LehrerInnenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 7. Jg., H. 1, S. 60-65.
- Maag Merki, K. (2004): Lernkompetenzen als Bildungsstandards – eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 4, S. 537-550.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1993): Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, H./Dreher, M./Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. Göttingen, S. 203-227.
- Martin, E./Wawrinowski, U. (2006): Beobachtungslehre. Weinheim/München.
- Mayring, Ph. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- Miles, M./Huberman, A. (1994): Qualitative data analysis. Thousand Oaks.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 277-302.
- Neuweg, G.H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B./Neuweg, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Wien, S. 1-26.
- Neuweg, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., H. 1, S.10-29.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.
- Nisbett, R./Wilson, T. (1977): Telling more than we could know: Verbal reports on mental processes. Psychological Review, 84. Jg., H. 3, S. 231-259.
- Nohl, A.-M. (2006): Komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 100-101.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen (S. 215-337). In: Oser, F./Oelkers, J.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur.
- Polanyi, M. (1958): Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. London.

- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main.
- Posch, P. (2009): Vorwort. In: Ramusch, A./Reumüller, A.: *Leitfaden zum Schulpraktikum I für Praxisschul- und Beratungslehrer/innen*. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 6.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Rescher, N. (1967): Aspects of action. In: Rescher, N. (Hrsg.): *The logic of decision and action*. Pittsburgh, S. 215–219.
- Ritchie, J. (2003): The applications of qualitative methods to social research. In: Ritchie, J./Lewis, J. (Hrsg.): *Qualitative research practice*. London/Thousand Oaks/New Dehli, S. 24–46.
- Rosenberger, K. (2005): *Kindgemäßheit im Kontext*, Wiesbaden.
- Rossi, P.H. (1979): Vignette Analysis – Uncovering the Normative Structure of Complex Judgments. In: Merton, R./Coleman, J./Rossi, P.H. (Ed.): *Qualitative and quantitative social research*. New York, S. 176–186.
- Rychen, D.S. (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, I./Haan, G. de: *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden, S. 15–22.
- Ryle, G. (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart.
- Saldana, J. (2009): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.
- Schön, D.A. (2002): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot.
- Schratz, M./Schrittesser, I./Forthuber, P./Pahr, G./Paseka, A./Seel, A. (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 7. Jg., H. 2, S. 70–80.
- Schwindt, K. (2008): *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster.
- Steiner, P.M./Atzmüller, Ch. (2006): Experimentelle Vignettendesigns in faktoriellen Surveys. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58. Jg., H. 1, S. 117–146.
- Stern, D. (1998): ‚Now-moments‘, implizites Wissen und Vitalitätskonturen als neue Basis für psychotherapeutische Modellbildungen. In: Trautmann-Voigt S./Voigt, B. (Hrsg.) *Bewegung ins Unbewusste*. Frankfurt a. M., S. 82–96.
- Sternberg, R.J./Horvath, J.A. (1995): A prototype view of expert teaching. In: *Educational Researcher*, 24. Jg., H. 6, S. 9–17.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Terhart, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster/New York/München/Berlin, S. 37–62.
- Thomas, W.I./Thomas D.S. (1928): *The Child in America*. New York.
- Volpert, W. (2006): Handeln-Können – Der Blick auf die individuelle Kompetenz. In: Martin, H./Greiner, U. (Hg.): *Schauen, was rauskommt*. Wien, S. 163–179.
- Weinert, F.E. (2001): Concepts of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D./Slaganik, L. (eds.): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, S. 45–65.
- Wenger, E. (2002): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.
- Winterton, J./Delamare, F./Stringfellow, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg.

Oliver Schnoor/Michaela Pfadenhauer

Kompetenzentwicklung in Jugendszenen

Das Karriere-Konzept als Zugang zur Rekonstruktion situierter Lernprozesse

Skills development in youth cultures

The career concept as an approach for the reconstruction of situated learning

Zusammenfassung:

Der Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass Prozesse des Kompetenzerwerbs nicht nur in quantitativen, sondern auch in qualitativen Studien kaum oder auf nur indirekte Weise erschlossen wurden. Mit einem soziologischen Verständnis von Kompetenz und Kompetenzentwicklung, das u.a. in Abgrenzung zu anderen Kategorien im Umfeld von ‚Lernen‘ gewonnen wird, befragen die Autoren zunächst zwei Gruppen von Forschungsansätzen – zu biografischem Lernen und zu Praktiken des Lernens – auf ihre möglichen Beiträge und Begrenzungen. Gleichsam in der Mitte dieser Ansätze wird das Lernen in Karrieren herausgestellt. Mit einem soziologischen Karrierebegriff, so wird argumentiert, können die Zusammenhänge zwischen individueller Kompetenzentwicklung und den sozialen Strukturen einer Lerngemeinschaft gefasst werden. Am Beispiel des Gemeinschaftstypus Szene und im Vergleich der Forschungsstände zur Gothic- und zur Graffiti-Szene wird dies verdeutlicht. Anhand einer Fallstudie, die auf einem autobiografisch-narrativen Interview beruht, werden einige der gemeinten Prozesse empirisch nachgezeichnet, sowie Vorzüge und Grenzen eines biografischen Ansatzes für die Untersuchung von Kompetenzentwicklung diskutiert. Schließlich wird eine methodische Strategie vorgestellt, die auf die Untersuchung von Kompetenzentwicklung in Szenen zugeschnitten ist.

Schlagworte: Kompetenzentwicklung, Karriere, Szene, Biografisches Lernen, Praktiken des Lernens

Abstract:

The article's point of departure is the observation that processes of competence acquisition have rarely or rather indirectly been investigated so far (not only by quantitative, but also by qualitative studies). It sets out a sociological understanding of competence and of the development of competences that differs from several other categories in the conceptual surroundings of 'learning'. With this notion in mind, two main qualitative research approaches – one focussing on biographical learning and the other on practices of learning – are gauged with respect to their contributions and limitations. Alternatively, the significance of learning in careers is pointed out. It is argued that the sociological concept of careers serves to grasp the interrelations between individual competence development and the social structures of a learning community. This is demonstrated by taking youth scenes as an example and drawing on current research on the gothic scene and the graffiti scene. A case study which is based on an autobiographical-narrative interview traces some of the respective processes empirically and shows some advantages and disadvantages of biographical research approaches for the investigation of competence development. Finally, a methodical strategy is presented that is suitable for the investigation of competence development in scenes.

Keywords: Competence acquisition, Career, Scene, Biographical learning, Practices of learning

1 Einleitung

Forschungen, die sich mit jugendkulturellen Lebenswelten, insbesondere Szenen, aus der Perspektive der Relevanzen ihrer Teilnehmer beschäftigen, fördern allenthalben differenzierte kulturelle Wissensbestände und Fähigkeitsbündel zutage. So hat die Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (Hitzler/Pfadenhauer 2005) gezeigt, dass die akzeptierte Teilnahme in so unterschiedlichen jugendlichen Gemeinschaften wie der Techno-Party-Szene, der Hardcore-Szene, der Skateboard-Szene und der LAN-Szene in erheblichem Maße kompetentes Handeln erfordert und also mannigfaltige Kompetenzen voraussetzt, welche sich zum Teil als alltäglich und beruflich anschlussfähig, zum Teil aber auch als sehr spezifisches, kulturbezogenes Sonderwissen und -können darstellen. Als Lernorte werden Szenen in der Öffentlichkeit dennoch kaum und im wissenschaftlichen Diskurs noch zu wenig wahrgenommen; sie erscheinen hier zumeist immer noch als lediglich unterhaltende und zudem riskante Orte (vgl. Pfaff 2008). Aber selbst in Beiträgen, in denen die Konzentration der Bildungsdiskurse auf die „Sonderwelt“ Schule bemängelt wird, weil damit die Prägungen durch alle übrigen Lernwelten „zu marginalen, fast zu vernachlässigenden Bildungsepisoden“ schrumpfen (Rauschenbach 2007, S. 441), wird die Perspektive lediglich auf Peergroups, nicht aber auf die demgegenüber altersheterogenen und thematisch spezialisierten Szenen erweitert.

Dabei liegt es aufgrund der verstärkten Thematisierung des informellen Lernens scheinbar nahe, die Prozesse des Kompetenzerwerbs in jugendlichen Szenen in den Blick zu nehmen. Der einschlägige Forschungsstand bietet aber derzeit nur eine dünne Informationslage zur Frage, *wie* genau, im Rahmen welcher Praktiken und Ablaufmuster Kompetenzentwicklung in Szenen geschieht. Erste Erträge sprechen jedoch bereits dagegen, diese Gesellungsgebilde pauschal einem Bereich besonderer (eben informeller, impliziter, sozialer, körperlicher usw.) Lernformen zuzurechnen und vom formalisierten, insbesondere curricularen Lernen strikt abzugrenzen (Hitzler/Pfadenhauer 2008; Pfadenhauer i.E.). Studien zu jugendkulturellen Tanzpraxen (Bohnsack/Nohl 2000; Tervooren 2007; Althans/Schinkel 2007) zeigen mitunter auch planvolles, hierarchisch strukturiertes und zum Teil sogar „explizites“ Lehren und Lernen. Eine Studie zur Hardcore-Szene konstatiert „stärker formalisierte Formen des Lernens“ im Studium von Szenemedien („Fanzines“), die Handlungsanleitungen und Ratgeber mit „Kurscharakter“ zu allen Aktivitäten des Szenelebens enthalten (Calmbach/Rhein 2007, S. 75). Weitere Hinweise sind in der Graffiti-Szene zu entdecken (s.u. 4.2 und 5). Kompetenzentwicklung in Szenen vollzieht sich also keineswegs nur informell, sondern auch in proto-formalisierten und sogar in formalisierten Bildungsprozessen. Gegen übliche Einteilungen sprechen aber auch neuere Forschungsperspektiven auf die Orte des institutionalisierten und curricularisierten Lernens, die das dortige Geschehen in seiner interaktionalen und praktischen Herstellung untersuchen und die Sozialität, Körperlichkeit und das implizite Lernen und Wissen in den Praktiken herausarbeiten (u.a. Alkemeyer 2006; Breidenstein 2006; Kolbe u.a. 2008; Krummheuer 1997).

Mit der Etikettierung als ‚Lernort‘ wollen wir Szenen allerdings nicht als „noch zu besetzendes pädagogisches Terrain“ (warnend Seitter 2001, S. 236) ausweisen oder den Kompetenzerwerb in Szenen als eine Art Praktikum bewerten. Kompetenzen sind nicht Zweck der Teilhabe am Szeneleben, sondern bil-

den eine Ressource zum Management von Zugehörigkeit ebenso wie zur Selbstdarstellung und Wertschätzung durch Gleichgesinnte (Eisewicht/Grenz 2010; vgl. auch Rhein/Müller 2009).

Der Untersuchung des *Kompetenzerwerbs* im eigentlichen Sinne hat die Kompetenzforschung insgesamt noch kaum Beachtung geschenkt. Meist wurde auf Basis von beobachtbaren Leistungen lediglich konstatiert, *dass* ein Erwerb stattgefunden haben muss. Im Spektrum der Konzepte und Forschungsmethoden, die geeignet scheinen, sich an die Prozesse des Kompetenzerwerbs im engeren Sinne anzunähern, soll im Folgenden ein bislang noch kaum genutzter, aber u.E. vielversprechender Zugang entfaltet werden: Unter den möglichen Bezügen, in denen Kompetenzerwerb situiert sein kann, werden hier Karrieren herausgestellt und als ein Analyseinstrument sowie als ein leitendes Konzept in der Datenerhebung profiliert. Wir legen dabei ein spezifisches Verständnis von Karriere zugrunde, das in Auseinandersetzung mit verschiedenen Karrierekonzepten, insbesondere mit den als Laufbahnen situierten Lernens verstandenen *trajectories* (Lave/Wenger 1991; Wenger 1998), entwickelt wird. In diesem Sinne erheben wir mit unserem Vorschlag eines geeigneten Zugangs nicht den Anspruch eines allgemeinen ‚Königswegs‘ für die Lernforschung, sondern entwerfen eine für typische soziale Kontexte der Entwicklung von Kompetenzen geeignete und mit anderen Zugängen kombinierbare Perspektive¹. Für das Feld der Jugendszenen ist dieser Ansatz besonders gut zu veranschaulichen und anwendbar, mag aber auch in anderen Feldern auf die Reichweite seiner Anwendbarkeit hin bedacht werden.

Vorangestellt werden zunächst einige notwendige Bemerkungen zur Abgrenzung des Kompetenzbegriffs von anderen Begriffen (Bildung, Qualifikation, Habitus) sowie eine Spezifikation des zu rekonstruierenden Lernens (2). Daraufhin werden zwei bestehende qualitative Forschungsansätze vorgestellt, die in der Untersuchung von Lernen im weiten Sinne angewendet werden: Zum einen wird über Biografien, zum anderen über Praktiken ein Zugang zu Lernprozessen gesucht. Als ein „zwischen“ diesen Ansätzen angesiedelter und deren jeweilige Vorzüge verknüpfender Zugang wird dann das Konzept der Karriere eingeführt und diskutiert (3). Jugendszenen als „Lernorte“ mit spezifischen strukturellen Bedingungen für im Kontext von Szene-Karrieren stattfindende Prozesse der Kompetenzentwicklung werden dann, entsprechend dem Forschungsstand, erst allgemein charakterisiert und am Beispiel der Graffiti- und der schwarzen Szene (Gothics) kontrastiv differenziert (4). Der empirischen Veranschaulichung dieser Zusammenhänge dient eine Fallstudie, die auf einem autobiografisch-narrativen Interview mit einem Graffiti-Künstler basiert. An ihr können zugleich einige methodische Schwierigkeiten aufgezeigt werden (5). Schließlich mündet die Argumentation im Entwurf eines methodischen Ansatzes zur Rekonstruktion von Kompetenzentwicklung im Kontext von Szene-Karrieren, der in einem geplanten Forschungsprojekt zur Anwendung kommen soll (6).

2 Begrifflicher Rahmen: Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Kompetenz umfasst auch das im (nicht-sprachlichen) Handeln erworbene, dem Bewusstsein nicht (immer) selbstverständlich bzw. voll zugängliche Erfahrungswissen, das alltagssprachlich als Können bezeichnet wird. Der Kompetenzbegriff wird deshalb im Allgemeinen mit implizitem Wissen bzw. *tacit knowlegde* in Verbindung gebracht (vgl. nur Schützeichel 2010). Trotz des großen Anteils impliziten, praktischen Wissens geht Kompetenz aber nicht im *habituellen* und dem Wissensträger nicht oder kaum reflexiv verfügbaren Wissen im Sinne Bourdieus auf, sondern schließt auch explizites bzw. prinzipiell explizierbares Wissen ein. Wir schließen uns folglich der Sichtweise von Giddens an, derzufolge ein „competent actor“ über „knowledge [...] in forms of both practical and discursive consciousness“ mit grundsätzlich fließenden Grenzen verfügt (Giddens 1979, S. 73).

Was mit Kompetenz gemeint ist, erschöpft sich aber nicht in der Bestimmung als individuelle Fähigkeit zur Lösung von Handlungsproblemen und in der Frage, in welchem Maß eine Fähigkeit bewusst bzw. dem Bewusstsein zugänglich ist. Vielmehr fassen wir Kompetenz als eine *soziale* Qualität des Handelns, die neben dem Aspekt der Fähigkeit auch die Bereitschaft bzw. Motivation und die Zuständigkeit bzw. Verantwortlichkeit für Problemlösungen beinhaltet (ausführlich dazu Pfadenhauer 2010).

Angesichts der häufigen Rede von Schlüssel- oder Metakompetenzen kann leicht übersehen werden, dass die jüngere Konjunktur des Kompetenzbegriffs und sein Gebrauch etwa in der empirischen Bildungsforschung einen entscheidenden Unterschied zu älteren Kompetenzbegriffen aufweist. In der viel zitierten Definition von Weinert sind Kompetenzen bezeichnet als Voraussetzungen, „um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert 2001, S. 27). Kompetenz ist die „Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 19), sie ist also zunächst einmal begrenzt auf relativ spezifische Handlungsfelder und -probleme. Auch dort, wo zu globalen Konzepten wie der „Sozialkompetenz“ geforscht wurde, wird hervorgehoben, dass diese in hohem Maße kultur- und subkulturspezifisch variiert (Pätzold/Walzik 2002, S. 3; vgl. auch Seyfried 1995). In diesem engeren Bezug auf situierte Handlungsprobleme unterscheidet sich der Kompetenzbegriff auch vom weiten Begriff der *Bildung* (Vonken 2006, S. 12). Vom Begriff der *Qualifikation* setzt er sich insofern ab, als er eine subjektorientierte Kategorie bezeichnet (vgl. Arnold/Schüssler 2001, S. 55), die sich nicht primär auf ‚objektiv‘ gegebene (berufliche) Anforderungen bezieht (Franke 2001, S. 9).

Die soziale und praktische Situiertheit wird zwischenzeitlich mitunter als das entscheidende Kennzeichen von „Kompetenzentwicklung“, d.h. für die Frage, *wie* Akteure zu ihren Kompetenzen kommen, behauptet. Kompetenzentwicklung stehe für einen Prozess, der „nur in der Ausführung der entsprechenden Tätigkeiten und in darin integriertem Lernen“ (Dohmen 2001, S. 42) stattfinden kann, bzw. in der „tätigen Auseinandersetzung mit einer vielfältig differenzierten sozial-räumlich strukturierten Umwelt“, zu welcher auch „jugendkulturelle Orientierungen und Peergruppeninteraktionen“ gehören (Veith 2003, S. 328). Die Bezeichnung *Kompetenzentwicklung* verweist dabei auf die Dauerhaftigkeit

des Auf- und Umbaus von Kompetenzen. Von *Kompetenzerwerb* wollen wir mit Schütz und Luckmann als einem „Wissenserwerb im engeren Sinn [...] sprechen, der aus der Sedimentierung ‚neuer‘ Auslegungen besteht“ (1979, S. 159). Jedoch heißt es ebenda auch: „Wenn wir die Sedimentierungsprozesse, die zur Bildung des Wissensvorrats führen, analysieren, stoßen wir immer an vorangegangene Erfahrungen, in denen schon ein bestimmter, wenn auch noch so minimaler Wissensvorrat angesetzt werden muß.“ (ebd., S. 154). Der Begriff *Kompetenzerwerb* kann somit nur graduell (im geringeren Umfang des schon vorhandenen Wissensvorrats) von dem Begriff der *Kompetenzentwicklung* unterschieden werden. Mit dieser Unterscheidung von *Erwerb* und *Entwicklung* lässt sich aber im Blick behalten, welche Kompetenzen Jugendliche bei ihrem Eintritt in eine Szene teilweise oder vollständig bereits mitbringen, welche Kompetenzen sie im *Szene-Leben* weiterentwickeln und verbessern, und welche Kompetenzen sie in der Szene weitestgehend neu erwerben.

Auch wenn *Kompetenzerwerb* und *-entwicklung* unbestreitbar in einem Zusammenhang zu *Lernen* stehen, ist empirisch zu eruieren, wie dieses *Lernen* beschaffen ist und in welchen Varianten und Kombinationen es geschieht. Nur mit der Hinwendung zu diesen Prozessen selber kann, so unsere Annahme, das Problem der Zurechnung von Kompetenzen zu Lernorten und Lernsettings, das sich der gesamten kompetenzorientierten Forschung stellt, bewältigt werden.

3 Entwicklung einer Forschungsperspektive

3.1 Biografisches Lernen, Praktiken des Lernens

Das Spektrum der qualitativen Forschungsperspektiven auf *Lernen* im weiten Sinne weist zwei dominante „Blickweiten“ auf: Eine zeitlich ausgedehnte, gesamtbiografisch angelegte und eine zeitlich eng gefasste, mikrosozial eingestellte Sichtweise².

Als Vertreter der ersten Perspektive ist die *erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* zu nennen (vgl. Krüger 1999), die sich insbesondere mit „biografischem Lernen“ (vgl. Ecaris 1999) befasst. Eingelöst wird hier die Forderung nach retrospektiven Befragungen, die für die Untersuchung eines *Lernens* in konkreten Handlungsvollzügen gerade von jugendlichen Gruppen oder Szenen erhoben worden ist (Schröder 2006, S. 199; Rauschenbach 2007, S. 445). Theodor Schulze hat, um „Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens“ herauszuarbeiten, den retrospektiven Zugang so begründet:

„Wir können nicht sehen, was und wie ein anderer Mensch lernt, und auch wir selber wissen meistens nicht, wann und wie wir lernen, weil unsere Aufmerksamkeit ganz auf die Handlung und nicht das Lernen der Handlung gerichtet ist. [...] Erst wenn die Veränderung deutlich in Erscheinung getreten ist und das Ergebnis in der Lebensgeschichte seinen offenkundigen Ausdruck gefunden hat, also erst im Rückblick lässt sich der gesamte Prozess überblicken“ (Schulze 2005, S. 46).

Biografische Lernprozesse sind im Kontext biografieanalytischer Studien vor allem als Teil der Prozesstruktur der „Wandlung“ der gesamten persönlichen Identität thematisiert (vgl. Schütze 2001) und mit dem Begriff der *Bildung* ver-

knüpft worden (vgl. Marotzki 1990). Ein allgemeines Ablaufmodell solcher „spontanen Bildungsprozesse“ hat Arnd-Michael Nohl (unter anderem) an Zugehörigen der HipHop-Szene entwickelt (vgl. Nohl 2006). Diese Untersuchungen arbeiten nicht mit Kompetenzbegriffen. Einen Zugang zum Kompetenzerwerb im engeren Sinne haben Erpenbeck und Heyse, auf erfolgreiche Manager zugeschnitten, mit ihrem Konzept der „Kompetenzbiographie“ gewählt, das methodisch auf dem narrativen Interview nach Schütze aufbaut (Erpenbeck/Heyse 1999). Die Autoren schalten jedoch einen das Interview strukturierenden Fragenbogen zu „persönlichen Stärken“ vor (ebd., S. 234), d.h. sie lassen die Untersuchungspersonen zunächst das ‚Was‘ konstatieren, um erst dann, mittels der einleitenden Aufforderung, über die biografische Herausbildung dieser Stärken zu berichten, das ‚Wie‘ anzusteuern.

Der gesamtbiografische Zugang eignet sich vor allem für die Rekonstruktion des Lernens über die verschiedenen in einer Biografie relevanten sozialen Kontexte hinweg. So können beispielsweise, mit Schulze, „biographische Lernfelder“ herausgearbeitet werden, die „eine selektive Beziehung zwischen einem Individuum und einem Ausschnitt oder Aspekt seiner Umwelt“ herstellen und „miteinander konkurrieren oder einander untergeordnet oder miteinander verbunden sind“ (Schulze 2005, S. 47). Diese biographischen Lernfelder entwickeln sich wiederum als in „kollektive Lernfelder“ eingebundene – wie etwa das Paris um 1900 für Künstler (ebd., S. 51). Die Verortung der Lernprozesse überschreitet hierbei gleichwohl stets den konkreten sozialen Zusammenhang. Diese kommen insoweit in den Blick, als sich in ihnen lebenszeitlich relevante und wiederkehrende Themen ausdrücken und verändern. Der breite Zugang der Biografieforschung scheint mit einem Zugang zum Lernen in *bestimmten* sozialen Welten ergänzt werden zu können³.

Im Feld der Theorien zu *sozialen Praktiken* hat Kompetenz i.S.v. implizitem praktischen Wissen seit langem einen prominenten Platz. So resümiert Reckwitz, dass die Ethnomethodologie das Soziale „als ein fordauerndes *accomplishment* von kontextreflexiven *skillful practices*“ betrachte, „in dem sich ein alltagsmethodisches Wissen ausdrückt und das intersubjektiv eine entsprechende Handlungskompetenz demonstriert“ (Reckwitz 2008, S. 99). Ethnografie und ‚dichte Beschreibung‘ seien die bevorzugten Forschungsmethoden zur Rekonstruktion von Praktiken, da sie geeignet seien, „auf die Fremdheit, die Kontingenz des scheinbar Selbstverständlichen wie auf die implizite Logik des scheinbar Fremden“ zu blicken (ebd., S. 130). Seit einiger Zeit werden sogenannte praxistheoretische Ansätze auch für die Beobachtung von „Praktiken des Lernens“ stark gemacht.

Bei genauerem Hinsehen erweist sich allerdings das, was in Studien zu sozialen Praktiken unter Kompetenz wie auch unter Lernen verstanden wird, als recht heterogen: Während es Garfinkel um ein alltägliches Wissen, ein „common sense knowledge“ geht (Garfinkel 1967, S. 75), wird etwa in der soziologischen Expertiseforschung als Kompetenz ein in Spezialkulturen gültiges praktisches Wissen zur Teilnahme an einer bestimmten sozialen Praxis und zur Kommunikation mit ihren Vertretern untersucht (Schützeichel 2010). Diese Pole lassen sich grosso modo auch in Studien zum Lernen wiederentdecken. So hat Georg Breidenstein Schulunterricht ethnografisch erforscht und dabei gerade nicht die Frage verfolgt, wie die pädagogisch intendierten Kompetenzen in einzelnen Fächern vermittelt und angeeignet werden, sondern hat sich „an der Performanz

des Lehrens und Lernens, an dem situativen und praktischen Vollzug von „Unterricht“ orientiert (Breidenstein 2008, S. 111). Das Interesse galt hierbei den „inkorporierten Routinen und dem impliziten praktischen Wissen der Teilnehmer“ (ebd., S. 115), das sich bspw. im kollektiv synchronisierten Tafelabschrieb oder in der Koordination des Schreibens mit Nebentätigkeiten zeigt. Kompetenzen sind demnach die Voraussetzungen, nicht die Resultate der Lehr- und Lernpraktiken. Auch deren Erwerb wird in dieser Studie nicht untersucht. Jedoch deutet sich eine implizite Lerntheorie an, die Breidenstein als „Charakter des Gegenstandsbereiches selbst“ (ebd., S. 111) bezeichnet: „Die am schulischen Geschehen Beteiligten sind in der Regel in jahrelangen gemeinsamen Interaktionsgeschichten aufeinander bezogen, sei es im Verband der Schulklasse oder im Lehrerkollegium oder in der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (ebd.). Ort des Erwerbs der Kompetenzen – so lässt sich diese Aussage interpretieren – wären demnach nicht allein soziale Praktiken, sondern kollektive Zusammenhänge, die sich über längere Zeit hinweg und interaktional konstituieren.

Mit Bezug auf Bourdieu haben einige Studien die Körperlichkeit des Lernens herausgestellt. „Praktiken des Lernens“ sind nach Thomas Alkemeyer dann etwa „jene stumm zwischen den Körpern sich vollziehenden mimetischen Prozesse, in denen die stets mit Bedeutungen und sozialen Werten beladenen Bewegungen, Gesten und Handlungsschemata anderer Personen nachgemacht werden“ (Alkemeyer 2006, S. 120). Es geht also, anders als bei Breidenstein, nicht um intendiertes bzw. deklariertes, sondern um tatsächlich vollzogenes Lernen. Das Modell, mit dem Lernen dann beschrieben wird, ist die Inkorporierung von Habitus auf dem Wege der Mimesis, und die Referenzstudie ist Wacquants (2003) Ethnografie zum Training im Boxgym. Alkemeyer überträgt diesen Blick aber auch auf das Klassenzimmer und entdeckt in Haltungen und Gesten bspw. eine „Verkörperung von Zugehörigkeit“, die sich etwa darin zeigt, „wie sehr sich Haltungen und Bewegungsvollzüge z.B. beim Schreiben mit der Füllfeder ähneln. [...] Die Schreibenden bilden eine sinnlich erkennbare Gemeinschaftlichkeit“ (ebd., S. 130).

Auch Brosziewski und Maeder gehen bei ihrer ethnographischen Forschung zum Erlernen des Bogenschießens von Bourdieus Theorie der Inkorporierung aus, aber sie konstatieren auch, dass eine noch zu entwickelnde „Soziologie des Lernens“ über das hinausgehen müsse, was unter „Sozialisation“ und in diesem Zusammenhang unter Habitualisierung bekannt ist (Brosziewski/Maeder 2010, S. 400). In Wacquants Studie zum Boxen und in der eigenen Erfahrung des Trainings des Bogenschießens heben sie die Verschränkung des mimetischen Lernens der Körperbewegungen mit gesprochenen Worten und Sätzen, die „Besprechung des Körpers“ hervor und nähern sich dabei zugleich einem Lernprozess an, der mit den Kategorien „expliziten“ und „impliziten“ Lernens und Wissens nur unzureichend beschrieben werden könnte. Ethnografische Studien wie diese zeigen außerdem, dass die (Selbst-)Beobachtung von Kompetenzerwerb – wenn auch hier sozialwissenschaftlich sensibilisiert – nicht unmöglich ist.

3.2 Lernen in Karrieren

Gleichsam in der Mitte zwischen den in der qualitativen Forschung dominanten Perspektiven – Biografie einerseits und Praktiken andererseits – verortet, setzen wir auf das im Kontext der Lernforschung wenig beachtete, aber produktive

soziologische Konzept der *Karriere*. Seine Fruchtbarkeit besteht zum einen darin, dass es einen für die Rekonstruktion von (zumal längerfristigen) Lernprozessen unverzichtbaren diachronischen Zeitbezug mit der für ein soziologisches Kompetenzverständnis entscheidenden Begrenzung auf einen sozialen und praktischen Zusammenhang integriert. Zum anderen lenkt es die Aufmerksamkeit auf Partizipationsmöglichkeiten, Zugehörigkeitsmanagement und Statusveränderungen und weist damit zu u.E. zentralen Mechanismen in Prozessen der Kompetenzentwicklung.

Der Karrierebegriff ist bislang „vorzugsweise im Kontext der Thematisierung sozialer bzw. geographischer Mobilität und biographischer Verläufe“ verwendet worden und impliziert dann „sowohl Abwärts- als auch Aufwärtsbewegungen im sozialen Raum“ (Hitzler/Pfadenhauer 2003, S. 9). Die wesentliche Annahme ist zunächst, dass die Teilnahme oder Mitgliedschaft von Individuen in einer bestimmten sozialen Welt und, im Zuge dessen, die Entwicklung und Veränderung sozialer Identitäten, in nicht völlig unstrukturierten Formen verlaufen, sondern dass hier relativ gleichartige Ablaufmuster erkennbar sind. Dass Karrieren als typisierbare Verlaufsformen nicht nur in Institutionen und Berufswelten, sondern auch in Vergemeinschaftungen und anderen Sozialformen mit hinreichendem Institutionalisierungsgrad entstehen, wird schon in den Beschreibungen von „careers“ in der frühen Chicago-Soziologie deutlich (vgl. Bohnsack 2005).

In seiner klassische Studie, in der er den Karrierebegriff der Chicago-School auf Gruppen von Marihuana-Rauchern anwendet, fördert Howard Becker bereits zutage, wie Lernen (hier von Konsumtechniken und Genussfähigkeiten) in sozialer Interaktion und auf benennbaren Stufen einer Karriere vonstatten geht (Becker 1973). In symbolisch-interaktionistischen Beschreibungen von Karrierephänomenen wird auch bereits konstatiert, dass ein Job- oder Positionswechsel (in gewöhnlichen Berufskarrieren) stets mit Lernprozessen einhergeht und dass besonders das hierbei notwendige informelle Lernen das Akzeptiertsein in der entsprechenden (Arbeits-)Gruppe voraussetzt (Becker/Strauss 1956, S. 256). Ein soziologischer Karrierebegriff erlaubt es demnach auch, den spezifischen Zusammenhang zwischen Lernprozessen und sozialen bzw. tätigkeitsbezogenen Positionen in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne ist diese Perspektive auf Kompetenzentwicklung eine Umsetzung der (oben dargelegten) Perspektive auf Kompetenz als einer „Qualität sozialen Handelns“ in den Aspekten Fähigkeit, Bereitschaft und Zuständigkeit (Pfadenhauer 2010). Dabei ist freilich nicht ausgemacht, dass diese Aspekte empirisch immer in einem kongruenten, linearen Steigerungsverhältnis stehen. Fähigkeiten können mit mangelnden Möglichkeiten zur Nutzung einhergehen und umgekehrt (vgl. auch Schütze 2010, S. 173). Gerade diesbezügliche Diskrepanzerfahrungen können weitere Kompetenzentwicklung befördern oder auch behindern.

Wendet man sich der subjektiven Erfahrung solcher Diskrepanzen zu, ist damit auch bereits eine Weiterentwicklung des Karrierekonzepts angedeutet, nämlich die Kategorie der *trajectory*, welche sich auf Erleidensprozesse im Zuge von konditionellem Getriebensein und des Verlustes handlungsschematischer Kontrolle bezieht. Fritz Schütze und Gerhard Riemann haben dieses auf Anselm Strauss zurückgehende Konzept bekanntlich aufgenommen und in biografieanalytischer Perspektive als Prozessstruktur der Verlaufskurve differenziert (vgl. Schütze 1981; Riemann/Schütze 1991). Lernen wird in diesem Prozess bspw. als Übernahme professioneller Deutungsmuster und Etikettierungen re-

levant. Verlaufskurven, wie auch die zur Prozessstruktur der institutionellen Ablaufschemata zählenden Ausbildungs- und Berufskarrieren und professionell prozessierten „Fallkarrieren“, werden nun nicht mehr von den äußeren Bedingungen und Erwartungen bestimmter sozialer Felder aus analysiert, sondern aus der Perspektive der subjektiven Erfahrungsausschichtung der Biografieträger und ihrer Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen. Damit haben sich vertiefte Einsichten in biografische Prozessmechanismen ergeben. Die konzentrierte Betrachtung von individueller Kompetenzentwicklung innerhalb einer bestimmten sozialen Praxis steht jedoch selten im Mittelpunkt des Interesses der Biografieforschung.

Der einzige theoretische Entwurf *sozialer Praktiken*, der sich auch dezidiert dem Problem des Kompetenzerwerbs annimmt, verwendet ebenfalls den Begriff der *trajectories*, allerdings in anderem Verständnis. Gemeint sind Verlaufsformen der Partizipation in *communities of practice*, innerhalb derer Kompetenzen längerfristig erworben werden (Wenger 1998, S. 154). Trajekte werden je nach der ‚Bewegungsrichtung‘ eines Mitglieds zwischen peripherer und zentraler bzw. voller Partizipation typisiert, also eher zwischen Einwärts- und Auswärtsbewegungen. In den modifizierten, peripheren Formen der Partizipation ermöglichen *communities of practice* auch die Aufnahme und die initialen Lernprozesse von Neulingen (ebd., S. 100). Die entscheidende Annahme ist, dass „central participation is the subjective intention motivating learning“ (Lave/Wenger 1991, S. 112). Im Zuge der Partizipationsverläufe wandeln sich immer auch die Identitäten der Lernenden, welche hier als soziale bzw. kulturelle Identitäten verstanden werden (ebd.).

Sobald die Frage ernst genommen wird, wie Praxisteilnehmer zu ihren Kompetenzen kommen, scheint es nicht mehr möglich, völlig ohne den Einbezug von Motiven, Intentionen und subjektiven Perspektiven auszukommen. Sie sind, vom Ansatz des *situated learning* in Praxisgemeinschaften aus, allerdings nicht auf das Lernen selber gerichtet, sondern zentral mit Kategorien der Zugehörigkeit, der Anerkennung und des Status verknüpft. Szenen eignen sich in besonderem Maße, um eine solche soziale und verlaufsmäßige Situiertheit von Lernprozessen konkret aufzuzeigen.

Aber auch für formale Settings des Lernens wie etwa die Schule oder den Kindergarten könnten sich Grundgedanken dieses Ansatzes des *situated learning* als (in Grenzen) übertragbar und produktiv erweisen, auch wenn das Modell in ausdrücklicher Entgegensetzung zum schulischen Lernen an kulturell sehr heterogenen Beispielen von „apprenticeship“ entwickelt wurde (ebd., S. 62ff.). Soziale Zusammenhänge wie die Schulklasse unter der Perspektive einer *community of practice* zu betrachten, könnte helfen, das Konzept der „Schulkarriere“⁴ von der einseitigen Bestimmung über „objektive“ Markierer zu lösen. Die Beteiligung von Schülern wäre nicht nur auf der Ebene von Resultaten der In- und Exklusion bzw. sozialer Ungleichheit zu betrachten, sondern auf der Ebene sozialer Praktiken bzw. Beziehungs- und Gruppenerfahrungen als Bestandteil von Karrieren zu sehen. Auch für die Schulkarriere könnte dann die Frage nach Prozessen der Kompetenzentwicklung (nicht: nach der Entwicklung von Schulleistungen) neu gestellt werden.

Der analytische Wert des Modells von Lave und Wenger ist allerdings insofern gemindert, als Trajekte der Partizipation und Lernen (und Wandel der Identität) immer schon in eins gehen. Der Karrierebegriff dagegen bleibt in unserem Verständnis gegenüber Lernen eine eigenständige Kategorie. Außerdem

steht die empirische Leistung aus, die Form des Trajekts zu (biografischen) Erfahrungsqualitäten in Beziehung zu setzen und einzuordnen: Es ist anzunehmen, dass Lernen in den gemeinten kommunitären Praktiken nicht nur institutionell-ablaufschematisch oder wandlungsförmig und noch weniger verlaufskurvenförmig, sondern vor allem auch handlungsschematisch gerahmt ist.

Undifferenziert bleibt der Ansatz auch in der Frage, ob Verlaufsmuster und Lernprozesse stets nur aus der Forschungsperspektive zu beobachten sind oder ob es auch entsprechende bewusste Repräsentationen und soziale Deutungsmuster bei den Akteuren gibt, die wiederum die Praktiken formen. Die Konzeption und die empirischen Beispiele von Lave und Wenger legen nahe, dass die Autoren nur von außen sichtbare Trajekte und implizite Lernprozesse in den Blick nehmen wollen.

In Bezug auf diese Fragen kann der kontrastive Vergleich von verschiedenen Szenen den Zusammenhang von Karriere und Kompetenzentwicklung empirisch differenzieren (Abschnitt 4.2). Im Folgenden wollen wir Szenen aber zunächst in allgemeiner Weise als soziale Kontexte des Lernens beschreiben.

4 Kompetenzentwicklung in Szene-Karrieren

4.1 Szenen als Lerngemeinschaften

Ein sozialer Ort, an dem Karrieren und damit einhergehende Kompetenzentwicklung regelmäßig hervorgebracht werden, sind Szenen, verstanden als „thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln“ (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 20). Auch mit Blick auf den kollektiven Zusammenhang, in dem Trajekte oder Karrieren stehen, kann der „Communities of Practice“-Ansatz zur genaueren Charakterisierung von Jugendszenen als ‚Lernorten‘ dienen⁵. Der Blick auf praktische Formen des Lernens wird nicht zufällig zusammen mit dem Blick auf Gemeinschaften (nicht auf jedwede praktisch konstituierte Sozialität) eingeführt. Zugehörigkeit, die mehr und anderes meint als bloße Teilnahme oder Mitgliedschaft, nämlich eine soziale Identität implizierend, mithin ein Wir-Gefühl teilend, steht in einer engen wechselseitigen Verbindung mit Lernen. Aus der Szenen schlechthin kennzeichnenden Eigenschaft, eine stets prekäre, posttraditionale Gemeinschaft zu stabilisieren und individuelle Zugehörigkeit zu sichern (vgl. Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008), folgen typische Herausforderungen für den Einzelnen, die wiederum kompetentes Handeln implizieren. Für Szenen lässt sich dieser Zusammenhang in mehrfacher Weise konkretisieren:

- Schon aufgrund ihrer besonderen thematischen Foki, die spezielle Formen des Wissens und Könnens hervorbringen, verlangen Szenen von ihren Mitgliedern den langfristigen und zum Teil mühsamen Erwerb von Kompetenzen (vgl. Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 215).
- Die Zugehörigkeit zur Szene, insbesondere zum Szenekern ist nur durch Beherrschen einer konformen und zugleich irgendwie individuellen (Selbst-)Sti-

lisierung (durch selektive Verwendung ästhetischer Zeichen) erreichbar (vgl. ebd.).

- Szenegänger müssen die Sinnangebote und kulturellen Werte, die in Szenen immer wieder aufs Neue ausgehandelt und weiterentwickelt werden, hinreichend verstehen und sich an der Aushandlung und Entwicklung beteiligen.
- Schließlich erfordert die nicht nur konsumierende, sondern auch produzierende Teilnahme am Szeneleben diverse technische, sprachliche, organisatorische und andere Fähigkeiten, um an der Herstellung von Szeneprodukten, Events und Medien mitwirken zu können.

So verstanden erscheint der Gemeinschaftstypus ‚Szene‘ als ein markantes Beispiel für die von Lave und Wenger gemeinten „communities of practice“⁶: Lernen in diesen Sozialgebilden geschieht im Zuge des *“Evolving forms of mutual engagement“*, des *„Understanding and tuning their enterprise“*, sowie des *“Developing of repertoire, style, and discourses“* (Wenger 1998, S. 95)⁷. Was als kompetent zu gelten hat, wird in den Praktiken und Diskursen erst (fort-)entwickelt. Von Orten curricularen Lernens unterscheiden sich Szenen als Praxisgemeinschaften dadurch, dass der Zweck des Lernens bzw. die Verwendung des Gelernten zuerst in den Praktiken der Gemeinschaft selber liegt und nicht in einem anderen (nur antizipierten) Kontext.

4.2 Kompetenzentwicklung in der Gothic- und der Graffiti-Szene

Dass der vorgestellte Zugang zu einem eingehenderen Verständnis von Kompetenzentwicklung führen kann, soll nun mit der Porträtierung zweier ausgewählter Szenen im Horizont des bisherigen Forschungsstands in Aussicht gestellt werden. Kontrastiert werden Szenegänger, denen das Moment der Kompetenzentwicklung in ihren Praktiken eher bewusst ist (Graffiti), mit solchen, denen das eher fernliegt (Gothics). Gleichmaßen unterscheiden sich diese Szenen in der Explizierung der Karriereförmigkeit von Szenezugehörigkeiten. Auch in der Literatur werden diese Aspekte für die Graffiti-Szene entsprechend betont, während sie im Fall der Gothic-Szene sekundäranalytisch erschlossen werden können. Die Studien und Darstellungen zu diesen Szenen zeigen außerdem, dass und in welcher Weise dieser Kontrast – absichtsvolles Lernen einerseits und im Szenealltag „verstecktes“ Lernen andererseits – mit der jeweiligen (affirmativen oder distinktiven) Auseinandersetzungsweise mit gesellschaftlichen Diskursen und Erwartungen im Umkreis von Leistung, Lernbereitschaft und Kompetenzen zusammenhängen.

Da die heranzuziehenden Studien allesamt in ihren Fragestellungen, Methoden und Methodologien nicht gezielt auf die Untersuchung von Lernprozessen gerichtet waren, liefern sie keine gesicherten und detaillierten Ergebnisse, sondern eher plausible Hinweise. Die Möglichkeiten und Grenzen eines biografischen Zugangs werden anschließend an den Erfahrungen aus einer eigenen Studie zu Graffiti-Künstlern diskutiert.

Die Gothic-Szene: Aufgrund einer Vorliebe für gothic novels des 19. Jahrhunderts ist der Name „Gothic“ gebräuchlich für eine Szene, deren gemeinsamer Nenner die Selbstpräsentation in schwarzer Farbe ist, weshalb sie auch

Schwarze Szene genannt wird. Unter diesem Dach versammeln sich eine Reihe von musikalischen Stilrichtungen sowie von synkretistisch-ästhetisierenden Beschäftigungsformen mit religiösen oder mythologischen Inhalten und Symbolen. Zwar ist die Gothic-Szene bisweilen einseitig als „Welt des Rückzugs bzw. der Verweigerung“ beschrieben worden, die im Gegensatz zu den meisten Jugend-szenen nicht „den Brennpunkt des modernen Lebens, die Straße, als Aufenthaltsort und Bühne zur Selbstdarstellung bevorzugen, sondern Orte der Stille, Einsamkeit und Besinnung“ (Schmidt/Janalik 2000, S. 16). Solche Orte (Friedhöfe, Ruinen, private Räumlichkeiten) sind aber nicht unbedingt diejenigen, an denen die Szene sich vorzugsweise konstituiert: Der Grad der „Eventisierung“ der Szene ist vielmehr auffällig hoch (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 76). Auf Festivals und Szene-Veranstaltungen zeigen die Mitglieder im Vergleich zu anderen Szenegängern besonders viel Sinn für extravagante Selbstinszenierungen. „Die Kleidung wird tatsächlich zu einer Art Kostüm, das man für den ‚Bühnenauftritt‘ anlegt“ (El-Nawab 2005, S. 171). Szenegänger können für diese Zwecke mittlerweile auf „genormte Outfits“ von Versandhäusern zurückgreifen, welche aber „geklont“ wirken und deshalb nicht anerkannt werden (ebd.). Die Zugehörigkeit zur Szene setzt somit ein sicheres Urteilsvermögen in Bezug auf ästhetische Stile und eine Fähigkeit zur kreativen Gestaltung der eigenen Erscheinung (mittels Kleidung, Schminke, Frisur u.a.) voraus, sie erfordert „einen beachtlichen ‚Vorschuss‘ in Form ästhetischer Auffälligkeit“ und ist „(zeit-)aufwändiger und demzufolge prägender“ als in anderen Szenen (Schmidt/Neumann-Braun 2008, S. 243).

Insgesamt haben sich Studien zur Gothic-Szene auf diese ästhetisch-stilistischen Aspekte (und auch auf die Themenfelder einer ausgeprägten Sinnsuche) konzentriert (vgl. auch Richard 1997; Schmidt/Neumann-Braun 2004).

Dass die Zugehörigkeit, v.a. zum Kern der Szene, jedoch auch andere Aktivitäten umfasst, die einen kompetenten Umgang mit Sprache, Instrumenten und Technik sowie Organisationsgeschick voraussetzen, zeigt exemplarisch der schriftliche Bericht einer Szene-Karriere (Matzke/Seeliger 2006, S. 105ff.): Die Laufbahn des Autors beginnt mit dem „emsigen“ Studium von Magazinen und entwickelt sich von eigener journalistischer Tätigkeit über das Einspielen einer eigenen CD, Live-Konzerte, das Zusammenstellen von CD-Samplern, Djing in international bekannten Clubs, die Produktion einer eigenen Website, bis hin zur Begründung der regelmäßigen Goth-Rock-Party „Pagan-Love-Songs“. Dieses Beispiel steht nur besonders pointiert für ähnliche Experten, die auch im Rahmen der Dortmunder Studie „Leben in Szenen“ porträtiert worden sind (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 69ff.). Auch eine Studie zur britischen Gothic-Szene hebt verschiedene Formen der Leistungserbringung und des (selten einträglichen) Unternehmertums hervor, wobei deren Zweck und Motivation gewöhnlich darin liege, „to contribute something to the survival, development and, sometimes, improvement of the goth scene.“ (Hodkinson 2002, S. 126). Somit liegen auch in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen der Szene-Eliten differenzierte Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb.

Den Gothics liegen karrierenahe Beschreibungen ihrer Aktivitäten eher fern. Die Gothic-Karriere ist zumindest dem Anschein nach weniger institutionalisiert und vertikal strukturiert. Sie könnte sich als zu sperrig für das gewöhnliche Modell sozialen Auf- und Abstiegs erweisen und empirisch besser mit einem Modell von Ein- und Auswärtsbewegungen zu erfassen sein (Wenger 1998; vgl. oben), welches auch andere Indikatoren wie die Art der Tätigkeiten und die In-

tensität und Verantwortlichkeit ihrer Ausübung einbezieht. Dennoch gibt es auch in der scheinbar hierarchieflachen Gothic-Szene Karrieren hinsichtlich Status und Anerkennung, welche hier insbesondere nach Maßgabe eines ‚richtigen‘ Umgangs mit dem starken Authentizitätsgebot verteilt werden (Schmidt/Neumann-Braun 2004, S. 320f.). Einige Befragte berichten von einem ‚steinigen Weg‘ in die Szene (El-Nawab 2005, S. 161); andere seien aber auch „mit offenen Armen [...] aufgenommen“ worden (ebd.). Verschiedene Interviewzitate (ebd.) weisen außerdem darauf hin, dass die eigenen ersten Erfahrungen entscheidend das spätere Verhalten gegenüber Neulingen prägen, was wiederum auf den Zusammenhang von Karriereverläufen und Statuspositionen mit Kompetenzerwerb und -vermittlung verweist.

Die Graffiti-Szene: Thematischer Fokus dieser Szene ist – zusammengefasst – das erlaubte oder unerlaubte Schreiben von selbstgewählten Namen mit diversen Instrumenten (insbesondere Sprühdosen) auf öffentlichen Flächen mit dem Ziel der künstlerischen Selbstpräsentation und -verwirklichung. Die Graffiti-Szene zeichnet sich im Spektrum jugendlicher Szenen dadurch aus, dass ihre Mitglieder das Erreichen von Status und Anerkennung explizit von der sukzessiven Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (hier v.a. künstlerischer und technischer Art) abhängig sehen (Rahn 2002, S. 5; Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 104). Der Faktor „Expertise/Kompetenzorientierung“ wurde in einer quantifizierenden, faktorenanalytisch verfahrenen Studie zur Motivation von Graffiti-Sprühern (N = 294) als die am stärksten gewichtete von insgesamt sieben Anreizdimensionen ermittelt (Rheinberg/Manig 2003, S. 226). Neben dieser individuellen „learning goal“-Orientierung sei auch eine soziale „performance goal“-Orientierung bzw. Leistungsdemonstrationstendenz stark ausgebildet (ebd.). Der sogenannte „Schmierer“ wird dagegen – in der Typologie einer anderen Studie – als „Pseudotyp“ gewertet: „Er kommt als ‚Unfertiger‘ und kann als ‚Unfertiger‘ die Graffitiszene verlassen, ohne sich mit dieser Szene zu identifizieren“ (Stahnke/Jungheim 2000, S. 205). Der Stellenwert von Konkurrenz und Wettbewerb (Schmitt/Irion 2001, S. 44ff.) findet sich auch in den (z.T. überregionalen) Contests wieder, zu denen sich die Szene in vielen Städten trifft. Das Schaffen individueller „Styles“ muss mittlerweile auf einem über Jahrzehnte entwickelten ‚Kanon‘ von stilistischen Grundformen und Mitteln aufsetzen, die in diversen Abhandlungen meist nur ansatzweise vorgestellt werden (als „Bibel“ bis heute: Cooper/Chalfant 2002, engl. Orig. 1984).

Bestimmte karriereförmige Aspekte ihrer Praktiken fassen Graffiti-Writer selber schon in entsprechenden Begriffen: Für die Verbreitung des eigenen Sprühernamens und die erhoffte Steigerung von Bekanntheit und Prestige wurde schon früh der Szene-Ausdruck „Getting Up“ verwendet (vgl. Castleman 1982), einhergehend mit einer Laufbahn vom „Toy“ (Anfänger) zum „King“ (dem Sprüher mit den besten oder auch meisten Graffiti an einem Ort) (ebd., S. 76ff.; vgl. auch Stahl 1990, S. 20). Von Szenegängern wird die Graffiti-Karriere analog zu stark institutionalisierten Ablaufmustern als linearer Aufstieg in der Folge von Kompetenzzuwächsen gedeutet.

Auch in ethnografischen Studien sind die von einem großen Teil der Sprüher durchlaufenen Stadien der Einmündung, Intensivierung, Etablierung und des mehr oder weniger abrupten Ausstiegs bereits als Karriere typisiert worden (Lachmann 1988; MacDonald 2001). Allerdings kondensieren die Autoren jeweils nur einen typischen Karriereablauf, entsprechend einer normativen Vor-

stellung in Teilen der Szene, die das einfache „Taggen“ am Beginn verortet und dann das zunehmend ausgefeiltere Sprühen von „Pieces“ vorsieht. Das Ende einer Graffiti-Karriere sieht MacDonald prinzipiell am Beginn des Erwachsenenalters, entweder als ‚Zur-Ruhe-setzen‘ oder als Wechsel zum legalen Sprühen (2001, S. 85ff.). Die empirisch rekonstruierbaren Karriereverläufe zeigen eine größere Vielfalt, welche wiederum mit varianten Prozessen des Kompetenzerwerbs einher geht. Beispielsweise zitiert eine kanadische Studie sowohl Writer, die zunächst nur eigenständig (v.a. in Skizzenbüchern) üben, als auch solche, die von Beginn an im Gruppenzusammenhang lernen (vgl. Rahn 2002; vgl. kontrastiv auch die beiden biografischen Fallanalysen in Schnoor 2007 und 2009).

Jedoch wird der allgemein hohe Stellenwert von Graffiti-Crews hervorgehoben, für das Erlernen des Sprühens ebenso wie der speziellen Taktiken und Vorsichtsmaßnahmen, die im illegalen Bereich notwendig sind. Mit Bezug auf die U.S.-amerikanische, insbesondere die New Yorker Szene früherer Jahre wird außerdem oftmals von „Lehrlings“- oder „Meister-Novizen“-Verhältnissen gesprochen (Castleman 1982, S. 24; Lachmann 1988, S. 234; Christen 2003, Abs. 34ff.).

Die Tragweite derartiger Metaphern bleibt aber zu prüfen, ebenso sind starke Zuschreibungen wie diejenige, dass die Graffiti-Szene eine „educational organization“ sei (Christen 2003, Abs. 5), distanziert aufzunehmen. Nach dem Stand der Literatur ist eher Rahn zuzustimmen, die in dieser Szene – nach einem Modell von Bruffee, das den erwähnten „communities of practice“ nach Wenger sehr nahe kommt – alle Merkmale einer „learning community“ entdeckt (vgl. Rahn 2002, S. 138). Sie deutet außerdem an, dass Szenemitglieder neben dem gestalterischen und technischen Können auch Kompetenzen argumentativer und diskursiver Art erwerben, da sie permanent mit einem hegemonialen Diskurs konfrontiert seien, dem sie durch eigenes Interpretieren ihrer Praxis und Behaupten ihrer Positionen entgegen würden (ebd.).

Der einschlägigen Literatur lässt sich überdies entnehmen, dass Graffiti-Writer bestimmte Kompetenzbausteine in Form motivationaler und volitionaler Haltungen und Wertorientierungen wie Selbstwirksamkeit, Resilienz, Arbeitsethos u.a. (vgl. Christen 2003, Abs. 44) ausbilden. Betont wird dabei, dass derartige Orientierungen – entgegen dem chaotischen äußeren Anschein des Graffiti-Sprühens – besonders gut mit der Berufswelt und den gesellschaftlich anerkannten Werten harmonisieren. Ob sich diese Kompetenzen tatsächlich problemlos in (beliebige) Arbeitskontexte transferieren lassen, bleibt jedoch genauer zu klären. Zunächst scheinen Kunst und Gestaltung der wichtigste Nutzungsbereich von erworbenen Kompetenzen zu sein: „[M]any kids who start out tagging and dedicate themselves to the hip-hop career wind up in art school, the gallery, and other mainstream work“ (Phillips 1999, S. 314). Teile der Graffiti-Szene suchen auch kreative Anschlüsse an den Design-„Mainstream“ (vgl. Bieber 1997), so nutzen einige Graffiti-Künstler neuerdings visuelle Anwendungsweisen des Computers und entwerfen 3-D-Grafiken, animierte Schriften oder ganze Fonts, d.h. digitale Schrifttypen (Schnoor 2008, S. 27).

5 Fallbeispiel aus einer biografieanalytischen Studie zu Graffiti-Künstlern

Hintergrund der Entwicklung unseres Verfahrens waren nicht zuletzt die Erfahrungen des Autors mit einem eigenen Dissertationsprojekt, das unter anderem auf autobiografisch-narrativen Interviews basiert. Die überwiegende Zahl der Interviews mit Graffiti-Künstlern hat gezeigt, dass sich der Karriere-Ansatz gewissermaßen bereits seitens der Interviewpartner auf dem Wege ihrer Fokussierungen ‚durchsetzt‘. Interviewte haben trotz der Aufforderung zum lebensgeschichtlichen Erzählen nicht selten eine spezifischere Geschichte präsentiert, die sich eben an dem Strang orientiert, welcher auch mit dem kommunizierten Gegenstand der Studie und den Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner in Verbindung stand. Zwar kommen solche Interviewgestalten nicht nur im Bereich der biografischen Forschung zu Jugendszenen vor, gleichwohl war dieses Phänomen im Fall der Graffiti-Szene besonders häufig und auffällig. Es verweist, neben anderem, immer auch darauf, dass die Szeneteilnahme als Geschichte darüber, „wie eins zum anderen gekommen ist“, erzählbar und im Erfahrungsbestand aufgeordnet ist. Das Erzählen dieser Szene-Geschichte mag ferner in Spannung mit dem Erzählen einer individuellen Lebensgeschichte stehen, weil erstere sich empirisch zumeist als unauflösbar mit kollektiven Geschichten verbunden herausgestellt hat: Über weite Strecken der Interviews wurden „wir“-Geschichten entwickelt, anhand derer mithin kollektive *natural histories* analysierbar werden. Der mit „wir“ bezeichnete soziale Zusammenhang wechselt oder wandelt sich bei genauerem Hinsehen aber durchaus; es bleiben in soziale Konstellationen und deren Transformationen eingewobene biografische Teilgeschichten sichtbar.

Diese Geschichten sind im Falle der Graffiti-Szene fast durchweg als mit Kompetenzentwicklung verflochtene Karriereverläufe identifizierbar. Ihre Analyse stößt jedoch auch – wie zu zeigen ist – auf Schwierigkeiten, die u.E. eine Modifikation und Erweiterung des methodischen Instrumentariums erforderlich machen. Aus einer Fallstudie seien relevante Eckpunkte vorgestellt (vgl. Schnoor 2007 zu einer ausführlicheren Interpretation dieses Falls mit Schwerpunkt auf medien- und identitätstheoretischen Gesichtspunkten). Zunächst sei der sukzessive Szene-Eintritt als Beispiel für eine ‚zentripetale‘ Karriereförmigkeit beleuchtet. Daraufhin wird ein Erzählsegment ausgewertet, das nicht nur eine Vielzahl von Implikationen für entwickelte Kompetenzen und stattgefundene Lernprozesse enthält, sondern auch eigentheoretische Aussagen über das Lernen des Graffiti-Writing. Schließlich sollen unter Einbezug der kompletten Fallstudie die Möglichkeiten und Grenzen eines gesamtbiografischen Ansatzes (im Sinne von Fritz Schütze) für unsere Fragestellung nach Kompetenzentwicklungsprozessen diskutiert werden.

1. Eine entstehende Orientierung auf Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung steht bei dem Writer Hannes in direktem Zusammenhang mit einer zunächst bedrohten, später errungenen und erweiterten jugendkulturellen Zugehörigkeit. Als etwa 13jähriger kehrt er nach einem längeren Urlaub in den Sommerferien zurück an seinen Wohnort. In der Zwischenzeit hat seine Clique neben dem Skateboard ein neues Instrument entdeckt, die Sprühdose. Die schleichende Veränderung der Peer-Aktivitäten erlebt er als plötzlichen Bruch: „Hab sie ge-

fragt: „Woher kommt das. Wie habt ihr ne Sprühdose in die Hand gekriegt“. Mit seinem Interesse und Engagement gewinnt er wieder stabilen Anschluss an die Peers, und der Ereignisträger seiner Erzählung wechselt vom „ich“ zum „wir“. Er berichtet, wie sich der thematische Fokus Graffiti nach und nach, vom *taggen* in der nachbarschaftlichen Umgebung über wiederholtes gemeinsames Rezipieren von HipHop-Filmen bis zum legalen Sprühen im sozialpädagogischen Rahmen, gefestigt hat. Nach vergeblichen Kontaktversuchen gelingt es Hannes schließlich auch, mit einem älteren und erfahreneren Sprüher an seiner Schule ins Gespräch zu kommen und etwas über attraktive Orte für das Graffiti-Sprühen zu erfahren. Diese Begegnung wirkt als eine Art ‚Konfirmation‘ des konversionsartigen Eintritts (s. Schnoor 2007, S. 215f.). Es entwickeln sich nun Freundschaften zu bereits scene-verankerten Jugendlichen. Sein sozial-räumlicher Radius und der seiner Freunde (die kaum mehr aus der ursprünglichen Clique stammen) nimmt zu: Zunächst stößt er zu einer kleinen Szene an lokalen Treffpunkten im Kiez. Diese verlagert sich dann zum zentralen Berliner „Friedrichstraßen-Corner“, der nach einer schnellen Entwicklung Anfang der 1990er Jahre zu seiner „Blütezeit“ gekommen sei. Ergiebig erweist sich das Interview somit für die Rekonstruktion des Verlaufs sozialer Einbindungen; nur bloss wird hingegen der Zusammenhang mit fortschreitender Kompetenzentwicklung sichtbar.

2. Zum zuletzt erwähnten Ort und Zeitpunkt des Friedrichstraßen-Corners gehört ein längeres Erzählsegment, das den in Rede stehenden Prozessen etwas näher zu kommen erlaubt. Darin zeichnet Hannes mit hohen beschreibenden und argumentierenden Anteilen zunächst ein Idealbild, das dann in der Folge von inneren Störungen (u.a. Drogen, gewalttätige Auseinandersetzungen) und äußeren Angriffen (Polizeiaktionen) verfällt. Hannes beschreibt die besonders günstigen Bedingungsfaktoren dieses Settings, welches der Szene offenbar einen intensiven kreativen Austausch ermöglicht hat: Es habe noch keinen Wachschutz in den Bahnhöfen gegeben, außerdem seien viele bemalte Züge längere Zeit in der Stadt gefahren, ohne gereinigt zu werden; mehrmals betont Hannes die Bedeutung des Zusammenseins und -handelns vieler Einzelner; am Ende des Segments resümiert er, dass es „in den Anfangszeiten an den Cornern [...] ne ganz starke Gemeinschaft“ gegeben habe. Interessant ist seine Charakterisierung der Interaktion dieser Gemeinschaft:

Es wurde eben über einzelne Bilder . auch jetzt nicht nur so „Ah, hast n geiles Piece gemacht“, sondern es wurden ebend auch schon Sachen kritisiert, „Ah, ja, schöne Farben, aber du hättst Blau nehmen sollen, anstatt n Braun“, und . „Ja, aber das S, das machst lieber rund“, und . also dadurch, daß eben wirklich viele verschiedene Leute zusammengekommen sind, mit vielen verschiedenen . Styles, mit vielen verschiedenen Handschriften . hat sich da ganz schnell was entwickelt so also. .. Der eine hat den anderen angepiekt irgendwie bessere Sachen zu machen und . ich mein das ist eigentlich jedermann klar so durch . so Wettbewerb spornt auch jemanden an so.

Diese Passage wäre zum einen mit Blick auf das Lernen (und Lehren) der Kernaktivitäten und des expliziten Wissens der Szene auswertbar bzw. mit Nachfragen weiter auszuschöpfen. Sie enthält zum anderen implizite Hinweise auf Kompetenzen, welche die Voraussetzungen, aber auch beiläufige Ergebnisse dieses Lernens sein können. So sind als „soziale“ Kompetenzen ein differenzierter Umgang mit Kritik zu erkennen ebenso wie die Fähigkeit, Konkurrenz und Kooperation in einer produktiven Balance zu halten. Auf der Ebene der stilisti-

schen Innovation findet sich analog die Balance, zugleich individuelle und kollektiv anschließende Stile („Handschriften“) zu entwickeln⁸. Solche impliziten Kompetenzen wären etwa in Zweitinterviews zu thematisieren und hinsichtlich der komplexen Lernprozesse zu befragen.

Seine folgende Schilderung des Verfalls mündet in Gegensatzanordnungen von „früher“ und „heute“, die auch kontrastierende Modi und Abläufe des Lernens beinhalten. Hannes grenzt sich von den ‚aus dem Boden geschossenen‘ Magazinen und anderen Szene-Medien ab und deutet damit gleichzeitig zwei Wege der Aneignung des stilistischen Repertoires an: das eher eigenständige Studium von Medienprodukten und die ‚Lehre‘ im öffentlichen Raum in direkter Interaktion. Die Bildungsinstitution Schule dient ihm als Referenz zur Beschreibung des Lernens in der Szene, hier mit positivem, an anderen Stellen (s.u.) auch mit negativem Bezug auf die Schule. Früher sei es bspw. üblich gewesen, dass Neulinge stets mit *tags* angefangen hätten.

Und eben einfach nur schreiben, so wie man es in der Schule lernt so. [...] Und . heute erhebt jeder den Anspruch, der anfängt, . gleich so ein Monster-Piece zu machen, und ... es fehlen oft . so .. der Grundstein ganz einfach der ganzen Sache so. Sie haben einfach viele Sachen übersprungen, die . meiner Meinung nach zu der Entwicklung gehören, um an einen bestimmten Punkt zu kommen so. . Viele Leute, die machen . Pieces, die ganz ordentlich aussehen so, aber . wenn du denen sagst, so mach mal n tag, oder . schreib mir mal ne Seite so dann . sieht aus wie von so nem Kind, was gerade in der Grundschule schreiben lernt so. Sie haben noch nicht mal ne ordentliche Handschrift so.

Es ist anzunehmen, dass der Vergleich mit dem Erlernen der Schreibmotorik in der Schule an Grenzen stößt, die explizit und instruktiv werden könnten, wenn an diesen Stellen detailliertere Erzählungen und Beschreibungen angestoßen würden. Im Darstellungszusammenhang der vorhandenen Interviews stehen derartige Vergleiche meist im Dienst der Präsentation und Propagierung von Werten und Handlungsprinzipien der Szene. Hannes‘ generalisierende Beschreibungen der Abläufe sind an Kontrasten zwischen einem richtigen und falschen Verständnis des Graffiti-Writing, zwischen einer Ursprungs- und einer Verfallsform orientiert. Nachfragen hätten an solchen Schemata anzusetzen und etwa zu eruieren, wie genau ein Lernprozess vom „Schreiben“ (*tags*) zum Malen von komplexen Bildern aussehen kann. Es ist vorstellbar, dass die Annahme einer kontinuierlichen Entwicklung dabei fragwürdig würde (evtl. auch den Informanten selbst) und sich stattdessen zwei (oder mehr) relativ autonome Kompetenzbereiche rekonstruieren ließen. Deutlich tritt aber zum Vorschein, dass die Szene das für eine kompetente Teilnahme notwendige Lernen vorstrukturiert und dafür soziale Arrangements und quasi-curriculare Abläufe vorsieht.

3. Eine biografische Kontextualisierung der Szene-Karriere scheint vor allem dort notwendig, wo die Entstehung von relativ unspezifischen und übertragbaren Kompetenzen nachgezeichnet werden soll, insbesondere solche Bestandteile der persönlichen Kompetenzstrukturen, die sich auf Kompetenzerwerb selbst beziehen und als Lernkompetenzen, Lernhaltungen oder – in der psychologischen Terminologie – motivationale und volitionale Voraussetzungen bezeichnet werden. Am Beispiel von Hannes‘ Aussagen zur Ausbildung von „Selbstdisziplin“ in der Graffiti-Szene und an der Analyse der Herkunft seiner eigenen Leistungs- und Disziplinorientierung kann dies verdeutlicht werden. Beim Graffiti-Writing bilde sich – anders als in der Schule – eine Selbstdisziplin aus, weil es

hier keinen Lehrer oder Trainer gebe, der die Leistungssteigerung und die dazu nötige Anstrengung und Zeitinvestition vorgibt. Die Entwicklung dieser Kompetenz schreibt Hannes allein der Graffiti-„Lehre“ zu, wenngleich er sie für in die Arbeitswelt übertragbar hält:

„Das kann man ganz einfach mitnehmen ins . öffentliche Leben. [...] Indem man . super diszipliniert seinen . Job ausübt, mit dem man seine Brötchen verdient ganz einfach.“

Auf Nachfragen zu Schule und Elternhaus folgen jedoch Erzählpassagen, die deutlich zeigen, dass seine Selbstdisziplinierung im Szenerahmen eine – eigensinnige – Umsetzung bereits verinnerlichter Disziplin- und Leistungsansprüche ist, mit der er sich zugleich selbst behaupten kann (vgl. dazu Schnoor 2007, S. 220). Zudem bewältigt er auch die schulischen Anforderungen mit einem hohen Willensaufwand, den er in Reaktion auf elterlichen Rat und Druck aufbringt. Dieser Einzelfall deutet darauf hin, dass die Praktiken des Lernens in der Szene auf biografisch angelegten Bereitschaften und Motivationen zur Kompetenzentwicklung und Leistungserbringung aufsetzen, dass also ‚Metakompetenzen‘ hier i.d.R. nicht ausgebildet, sondern fortentwickelt werden.

Ein biografischer Ansatz, der in der Interviewführung (und späteren Analyse) v.a. auf die Schließung von gesamtbiografischen ‚Lücken‘ und Auslassungen abzielt, scheint uns im Hinblick auf das allgemeine Forschungsfeld „Lernen“ sogar mehr, aber im Hinblick auf die hier aufgezeigten Forschungsdesiderata auch weniger zu leisten, als es der im Folgenden noch darzulegende methodische Ansatz vermag. Dem Schwerpunkt auf sich gesamtbiografisch erstreckenden Lernprozessen, insbesondere der Entwicklung von Lernhaltungen und -dispositionen, steht ein Schwachpunkt bei der Rekonstruktion von spezifischeren Kompetenzen gegenüber. Die Zielebenen der Analyse von Lernprozessen sind begrifflich häufiger als Bildung, als Habitusreproduktion und -transformation, als biografische Ressourcenbildung, seltener als Kompetenzentwicklung zu fassen. Die entwickelten Kompetenzen bleiben in ihren Strukturen relativ vage, zudem lässt sich das *Wie* des Lernens kaum herausarbeiten, wenn nicht bereits in der Datenerhebung für entsprechende Fokussierungen Sorge getragen wird. Der Zugang der Biografieforschung, den die Dissertationsstudie gewählt hat, steht wohl gemerkt nicht im Gegensatz zu unseren Überlegungen, sondern bildet vielmehr eine wichtige Grundlage. Unser Zugang setzt v.a. stärker auf Frage- und Gesprächstechniken, die auf die Probleme der Rekonstruktion von Lernprozessen zugeschnitten sind.

6 Entwurf einer methodischen Strategie

Eine Forschung zu Prozessen der Kompetenzentwicklung wird – wie anhand der Gothics und der Graffiti-Sprüher exemplarisch gezeigt worden ist – bereits innerhalb des kulturellen Bereichs der Szenen nicht nur mit unterschiedlichen, zwischen „explizit“ und „implizit“ sich bewegenden Lern- und Wissensformen, sondern auch mit unterschiedlichen Selbstbeobachtungen und -deutungen des Lernens konfrontiert. Sollen Lernprozesse als individuelle und soziale Wirklichkeiten trotz aller methodologischen Probleme näherungsweise rekonstruiert

werden, hat die Entwicklung von Methoden mehrere Herausforderungen zu bewältigen: Zum einen sollten sowohl die Potentiale zur Selbstbeobachtung, -reflexion und -explikation von Subjekten ausgeschöpft als auch über diese hinausreichende Analysen ermöglicht werden. Zum anderen sind Instrumente notwendig, die den lebensweltlichen Relevanzen der Szenegänger Raum geben, dabei aber nicht bei der Replikation szenointerner Diskurse und Deutungsmuster stehenbleiben, sondern es auch erlauben, diese Deutungen in ihren Funktionen – in oder außerhalb von Lernprozessen – zu analysieren. Abschließend stellen wir einen methodischen Weg dar, der auf diese Anforderungen zugeschnitten ist und im Rahmen eines geplanten Forschungsprojekts zum Einsatz kommen soll.

6.1 Sampling

Szene-Karrieren können Phasen der Initiation, der Intensivierung, des vollen Engagements im Szenekern, aber auch des mehr oder weniger ‚gleitenden‘ sich-Zurückziehens von der Szene und der mehr oder weniger parallelen Hinwendung zu anderen Lebensbereichen umfassen. Die Schematisierung von Trajekten in Lerngemeinschaften, die Wenger (1998, S. 154) vornimmt, kann so zu einer Art Prozessualisierung des szenebezogenen Kern-Peripherie-Modells (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 212ff.) dienen. So können Untersuchungsteilnehmer zunächst näherungsweise in drei Kategorien von Szenemitgliedern gesucht werden, die nach ihrer momentanen Verortung im Verlauf einer Szene-Karriere unterschieden werden:

1. *Insider trajectories*: Szene-Macher („Eliten“)

Im ersten Schritt gestaltet sich die Suche nach Fällen über äußere Indikatoren. Kompetente Akteure des Szenekerns sind sichtbar über ihre Produkte, Präsentationen und Verantwortlichkeiten. Unter Szene-Machern verstehen wir Leistungseliten, d.h. – mit Hans Peter Dreitzel – „Erbringer sozial erwünschter bzw. ‚nachgefragter‘ Leistungen, denen aufgrund dieser Leistungen (signifikante) Privilegien, Optionen, Ressourcen und/oder Wertschätzungen zuteil werden“ (Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 326). Die verschiedenen Formen der Leistungserbringung in Szenen, die wir in der Organisation, Produktion, Repräsentation und Reflektion sehen (ebd., S. 319f.), können am Beispiel der oben porträtierten Szenen konkretisiert werden:

Organisationelite: z.B. Organisator(inn)en von Events, Lokalitäten oder Ausstellungen, Laden- oder Labelbetreiber/innen, Website-Administrator/innen

Produktionelite: z.B. herausragende Graffiti-Künstler/innen, die einen Teil ihres Auskommens mit Auftragsarbeiten bestreiten; Bandmusiker/innen und andere Künstler/innen, die für Events oft nachgefragt werden

Repräsentationelite: z.B. Frontmänner/-frauen und ‚Aushängeschilder‘ von Bands; häufig porträtierte, interviewte und gefilmte Sprüher

Reflektionelite: z.B. Verfasser/innen von ‚Traktaten‘, Kritiken und Meinungsartikeln in Szenemagazinen

2. *Inbound trajectories*: Ambitionierte Szene-Neulinge und Szenegänger

Da die Befragung von langjährigen Szenemachern und versierten Experten mitunter auch auf Grenzen in der Zugänglichkeit und Explizierbarkeit der sedimentierten Wissensbestände stoßen wird (die typischen Schwierigkeiten des

Lernens werden Etablierte häufig „vergessen“ bzw. „überschrieben“ haben oder im Zuge der narrativen Fokussierung von Erfolgen übergehen), versprechen wir uns gerade auch von relativen ‚Anfängern‘ tiefere Einblicke in das ‚Wie‘ des Lernens, v.a. in die dabei auftretenden Herausforderungen und Widerstände. Diese Untersuchungsgruppe soll in Personen bestehen, die verhältnismäßig kurze Zeit Mitglieder der Szenen sind (ca. 1-2 Jahre) und deren lebenspraktische Relevanzen momentan stark in der Szene liegen.

3. *Outbound trajectories: Szene-, Abgänger‘*

Schließlich werden Personen gesucht, die bereits auf eine längere Szenekarriere zurückblicken können und sich aktuell verstärkt an szene-externen Relevanzen ausrichten, z.B. zu anderen berufs- bzw. studien-/ausbildungsbezogenen Lebens- und Handlungsbereichen hin orientieren und ihre Szene-Aktivitäten teilweise oder auch nahezu vollständig zurückgefahren haben. Das Hauptinteresse gilt hierbei dem Transfer von szene-intern erworbenen Kompetenzen in berufliche, bildungsbezogene und auch alltägliche Handlungskontexte und den Bedingungskonstellationen, unter denen er stattfindet oder behindert wird. Angestrebt wird eine kontrastive Auswahl, die sich – zunächst – nach dem Kriterium der ‚Nähe‘ von Szene-Aktivitäten zu den jeweiligen außerhalb der Szene ausgeübten Tätigkeiten richtet.

6.2 Datenerhebung

Unser Vorgehen kombiniert *das narrative Interview*⁹ mit *thematisch fokussierten Frageteilen* sowie mit *produkt- und mediengeleiteten Gesprächsteilen*. Das Charakteristikum unseres Ansatzes ist das Abwechseln zwischen einem „indirekten“ und einem „direkten“ Evozieren von Darstellungen, anhand derer sich Lernprozesse rekonstruieren lassen. Zunächst werden Informanten zu Darstellungen bewegt, in denen Lernen und Wissen vor allem implizit zum Ausdruck kommt. Daraufhin werden implizierte Kompetenzen und Lernprozesse wiederum mit prozessorientierten Nachfragen direkter angesteuert. Dabei erscheint es uns notwendig, eine alltägliche Sprache zu finden, die zudem möglichst enthalten mit Begriffen im Umkreis von Kompetenz und Lernen umgeht.

Im ersten Schritt werden die Interviewpartner/innen gebeten, den Verlauf ihrer persönlichen Szene-Karriere (empirisch „operationalisiert“ mit dem Darstellungsschema „Geschichte“) bis zum aktuellen Zeitpunkt zu erzählen. Die einleitende Erzählaufforderung lautet (in etwa) folgendermaßen: *Ich würde dich jetzt bitten, mir deine Szene-Geschichte zu erzählen, von dem ersten wichtigen Moment an bis zum heutigen Tag, mit allen für dich wichtigen Einzelheiten, Stationen und Veränderungen*. Die so veranlassten Erzählungen sind die wichtigste Datenbasis zur Rekonstruktion von Karrieren. In ihnen werden zugleich bereits erworbene Kompetenzen (sowie die grobe Abfolge des Erwerbs) sichtbar. Vermutlich werden auch Andeutungen zu Lernerfahrungen gemacht. Diese Hinweise, die vom Interviewer während des Zuhörens kurz notiert werden, dienen im späteren Nachfrageteil als Anker für Detaillierungsfragen, die die Aufmerksamkeit der Interviewpartner nun gezielter auf die Lernprozesse lenken und die stets auf die zeitliche Abfolge von Veränderungen abzielen. Etwa: *Ich schließe aus deinen Erzählungen zum Thema X, dass du mittlerweile Y beherrschst/dich mittlerweile mit Y auskennst. Könntest du mal ausführlich erzählen, wie du da-*

zu gekommen bist (oder auch: wie da eins zum anderen gekommen ist? Dabei werden vermehrt konkrete Praktiken und Interaktionsepisoden angesteuert. Etwa: Du hast berichtet, dass du X bei der Gelegenheit Y gelernt hast. Kannst du noch einmal genauer erläutern, wie das ablief? Wie kann ich mir das genau vorstellen?

Wenn Interviewpartner von sozialen Konstellationen berichten oder kollektive Aktivitäten schildern (erfahrungsgemäß geschieht dies häufig in Wir-Form), kann und soll dies – im Unterschied zur üblichen Verfahrensweise – auch mit entsprechenden Nachfragen aufgenommen werden. Etwa: *Du sagtest, dass ihr/eure Gruppe/X, Y und Z dann dieses oder jenes gemacht habt. Habt ihr euch das zusammen angeeignet? Wie lief das ab? Auch: Hat es da Vermittlung untereinander gegeben? Wie ging das vonstatten?*

Als Variante des in der qualitativen Sozialforschung mittlerweile gebräuchlichen Einsatzes von Medien im Interview¹⁰ dienen ferner vorhandene Produkte und Gegenstände des Szenelebens (z.B. Bilder, Fotos, Kleidung) als Gesprächsgegenstand. Dies müssen nicht unbedingt Eigenproduktionen, sondern können bspw. auch wertgeschätzte Artikel von bekannten Szenemitgliedern sein. Im Hinblick auf Eigenproduktionen sollen außerdem nicht nur aktuelle, von den Interviewpartnern als das ‚Beste‘ begriffene, sondern gerade auch ältere, als nicht perfekt empfundene Produkte (oder Dokumente von solchen Produkten) fokussiert werden, um der Frage nachgehen zu können, welche Kompetenzen hier noch nicht ausgebildet waren und wie sich dies im weiteren Verlauf verändert hat. Im Gespräch über solche Gegenstände sind Interviewpartner/innen davon entbunden, ihre Kompetenzen abstrakt zu formulieren; vielmehr können sie einen kompetenten Umgang mit dem materiellen, technischen, symbolischen und diskursiven Szenerepertoire an konkreten Beispielen demonstrieren. Hierbei tritt auch zum Vorschein, ob Begriffe und Beurteilungskriterien (und welche) zur Verfügung stehen und somit auch, inwieweit implizites bzw. explizites Wissen Bestandteil der entsprechenden Kompetenzen sind. An diese Hinweise schließen sich wiederum Nachfragen an. Insoweit noch nicht im präsentierenden Sprechen darüber deutlich geworden, wird zunächst nach den einfließenden (Teil-)Kompetenzen gefragt: *Was musst du (noch) alles wissen und können, um dies hier (bzw. auf Verallgemeinerungen abhebend: so etwas) herstellen zu können?* Darauf folgen Fragen, die wiederum auf Lernprozesse abzielen. *Wie bist du zu diesem Wissen gekommen? Wie bist du dazu gekommen, so etwas heute (herstellen) zu können?*

6.3 Datenauswertung¹¹

Für die Interview-Auswertung lehnen wir uns an das *narrationsstrukturelle Verfahren* an, das in zweierlei Hinsicht eine Passung zu den Projektfragestellungen aufweist: Zum einen korrespondiert die Zielstellung einer Rekonstruktion der (biografischen) Erfahrungsaufschichtung mit der Rekonstruktion der langfristigen Kompetenzentwicklung als einer wesentlichen Dimension biografischer bzw. biografisch kontextualisierter Erfahrung. Zum anderen knüpft das Analyseverfahren sowohl an den subjektiv gemeinten Sinn – hier nicht zuletzt das explizite Wissen – der Informanten an, bleibt dabei aber nicht stehen, sondern erlaubt die „ungewussten“ Sinngehalte – mitunter das implizite Wissen –

zutage zu fördern (vgl. Schütze 2005, S. 217ff). Entsprechend der Fragestellung und der modifizierten Datenerhebungsstrategie erhalten jedoch biografische Prozessstrukturen einen geringeren analytischen Stellenwert. In den Vordergrund rückt die (Re-)Konstruktion von (relativ kulturspezifischen) Kompetenzen in ihren Bestandteilen und Strukturen, die kleinteiligere Rekonstruktion der Prozesse der Kompetenzentwicklung im oben dargelegten Verständnis, sowie die Herausarbeitung des Wechselverhältnisses von Kompetenzentwicklung und Karrieren.

Gleichwohl werden die Kernelemente der Narrationsanalyse, Segmentierung und strukturelle Beschreibung des Interviewtextes (vgl. Detka 2005), beibehalten. Mittels der Segmentierung werden die zeitliche Phasierung und die formale Struktur der Erzählung rekonstruiert. Neue Erzählsegmente werden häufig auf Veränderungen der Erfahrungsqualität, der sozialen Konstellation, der materiellen Bedingungen u.a.m. hindeuten, welche mittelbar auch neue Lernmodi in Gang setzen können. Damit wird nicht zuletzt eine differenzierende Untersuchung der These möglich, dass die Kompetenzentwicklung in unmittelbarem Zusammenhang mit Szene-Karrieren steht. Im Nachfrageteil des Interviews ist es wiederum wahrscheinlich, dass im Rahmen von Erzählsegmenten, die bereits stärker auf einzelne Schritte des Kompetenzerwerbs fokussieren, segmentale Markierer auch direkt mit den Lernprozessen zusammenhängen (z.B. mit Veränderungen des Kompetenzniveaus).

Insbesondere die Trennung von *Textsorten* ist ein für die Fragestellung mehrfach erkenntnisversprechendes Instrument. Erzählungen sind – vorausgesetzt, dass sie aus dem Stegreif entstehen – die Textsorte, in der die Erfahrungsschichten am deutlichsten ‚in Bewegung geraten‘ und sichtbar werden. Ein Ausbleiben von Erzählungen bzw. eine Dominanz von Beschreibungen und Argumentationen weist schon formal darauf hin, dass eine Darstellung von Erlebnis- und Ereignisabläufen möglicherweise nicht (mehr) gelingt oder stark theoretisch überformt ist. Andererseits dürften sich für unseren Forschungsgegenstand auch die Beschreibungs- und Argumentationsschemata als relevant erweisen. Beschreibungen können z.B. in der Betrachtung sich wiederholender innerer und/oder äußerer Vorgänge, auch in den vorgesehenen Gesprächen über Produktionen und Gegenstände des Szenelebens von Bedeutung sein. Ein ‚virtuoser‘ Ausdruck im Medium bestimmter Textsorten kann für sich schon auf spezifische Kompetenzen hindeuten. So können Argumentationen auf eine Kompetenz zur Teilnahme in sozialen und gesellschaftlichen Diskursen verweisen; Beschreibungen können eine kompetente Vermittlung z.B. von Spezialwissen, Techniken oder Methoden demonstrieren. Erzählungen wiederum werden als Ausformungen dessen relevant, was aktuell als narrative Kompetenz diskutiert wird.

Die *strukturelle Beschreibung* auf Basis der Segmentierung dient herkömmlicherweise der Rekonstruktion der Abfolge und Wechselwirkungen der verschiedenen im Material repräsentierten biografischen und sozialen Prozesse und damit auch dem biografischen Kontext, in dem die Szene-Karrieren (zu verschiedenen Zeitpunkten) gestanden haben. Kompetenzerwerb bzw., in längerfristiger Sicht, Kompetenzentwicklung wird soweit möglich auch in Bezug auf die „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1981) analysiert. Die Interviews werden aber nicht vorrangig mit biografieanalytischen Kategorien, sondern stärker mit Begriffen aus dem Bereich von Lern- und Kompetenztheorien interpretiert. Diese sind für sich genommen noch keine Codes, sondern lediglich

Bausteine oder „sensibilisierende Konzepte“ (Glaser/Strauss) zur Identifizierung und Kodierung von komplexeren Prozessen. Im Zuge dieses offeneren Vorgehens im Sinne der Grounded Theory werden die narrativen Interviews im Auswertungsprozess außerdem schneller mit den anderen fallbezogenen Materialsorten (andere Interviewelemente sowie ethnografische Notizen und Videoaufnahmen) verknüpft, um die Untersuchung von Lernprozessen durch einen wechselnden Blick auf Handeln und Reflexion, auf Objekte und Sprache, auf kurze Handlungssequenzen und längerfristige Verläufe möglich zu machen.

7 Schlussbemerkung: Verortung in der Kompetenzforschung

Der Vorteil einer ‚qualitativen‘ Kompetenzforschung besteht gerade darin, dass hier der Selbstzuschreibung durch die Akteure Rechnung getragen wird. Gegenüber einem Verständnis, das Kompetenz zum einen als Beobachterkategorie, zum anderen als funktional-normatives Phänomen begreift, das als skalierte Variable gemessen werden kann, wird Kompetenz hier im Verstande der neueren Wissenssoziologie als „praktisches Wissen“, d.h. als ein Wissen und Handeln integrierendes Konstrukt operationalisiert, das sich nur dem Akteur selber erschließt, da nur der Handelnde selber weiß, ob er kompetent handelt, wenn nämlich eine Handlung bzw. deren Ergebnis nicht einfach nur zufällig, sondern intendiert zustande gekommen und somit einem iterativen Problemlösungsvermögen geschuldet ist. Ein solches Vorgehen stellt somit einen Beitrag zur bislang ungeklärten Frage nach Prozessen des Kompetenzerwerbs in Szenen als außerinstitutionellen Lernorten und überdies zum derzeit zumeist gesellschaftlich, anthropologisch und kulturell verengten Kompetenzbegriff in Aussicht.

Anmerkungen

- 1 Die hier vorgestellte Forschungsperspektive wird in einem geplanten Forschungsprojekt am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) dementsprechend ergänzt durch zwei flankierende Untersuchungsebenen: Zum einen sollen Interaktionen im Szenen-Alltag der Informanten mit ethnografischen und videografischen Methoden beobachtet werden, um so einerseits Praktiken des Lernens (und Lehrens) zu erfassen und andererseits kompetentes Handeln zu dokumentieren, welches wiederum in Gesprächen und Interviews mit Blick auf vorausgegangene Lernprozesse aufgenommen werden soll. Zum anderen sollen Transferprozesse von Kompetenzen in szeneeexterne Bereiche mittels gezielter Interviewfragen beleuchtet werden.
- 2 Die folgende Skizze beansprucht keine Vollständigkeit, schon gar nicht für die Lernforschung insgesamt, sondern beschreibt den Bezugsrahmen unseres eigenen Zugangs. Jenseits qualitativer Zugänge wäre etwa die psychologische Lernforschung zu erwähnen, die gezeigt hat, dass implizites Lernen mehr oder weniger an sämtlichen Lernprozessen beteiligt ist, auch am klassischerweise in formalisierten Kontexten stattfindenden Lernen des Lesens, Schreibens, Rechnens oder des Übens eines Musikinstruments (vgl. die Beiträge in *Unterrichtswissenschaft* 2000). Diese Studien untersuchen das Lernen jedoch gerade nicht in realen Handlungsvollzügen und sozialen Bezügen, sondern in künstlichen Experimentsituationen.

- 3 Im Hinblick auf methodische Forschungsdesigns gibt es freilich eine ganze Reihe von (thematisch unterschiedlich gelagerten) Untersuchungen, die einen biografischen Zugang (i.d.R. autobiografisch-narrative Interviews) mit der eingehenden Untersuchung eines sozialen Kontextes verbinden (für Jugendgruppen u.a. Bohnsack et.al. 1995, für Schulkulturen u.a. Kramer 2002, allgemein auch Bohnsack/Marotzki 1998).
- 4 In der Schulforschung stehen sich Helsper (2004) zufolge grob gesprochen zwei Herangehensweisen gegenüber: einerseits eine quantifizierende Forschung zur „Schulkarriere“, die sich aus der institutionellen Perspektive etwa mit Zäsuren, Übergängen, Auf- und Abstiegen, Attribuierungen und deren Auswirkungen auf *Schulleistungen*, auf (abweichendes) Verhalten und auf den weiteren Lebenslauf befasst, andererseits eine qualitative Forschung zur „Schülerbiographie“, die sich aus der Perspektive der Biografieträger mit individuellen Erfahrungen, Deutungen und der lebensgeschichtlichen Einbettung dieser institutionellen Abläufe befasst.
- 5 Miles u.a. (2002) haben das Konzept von Wenger bereits im Rahmen einer europäischen Studie angewendet, die sich mit informellem Lernen in Projekten der Jugendarbeit und -ausbildung, insbesondere „performing arts“-Projekten beschäftigt hat.
- 6 Aufgrund ihrer Größe und interlokalen Vernetztheit ließe sich diskutieren, ob Szenen nicht schon bei den größeren „constellations of practice“ einzuordnen wären (Wenger 1998, S. 126ff.).
- 7 „Competent membership“ ist nach Wenger entsprechend in den drei grundlegenden Dimensionen der Praxis dieser Gemeinschaften zu erkennen: 1) “the ability to engage with other members and respond in kind to their actions”, 2) “the ability to understand the enterprise of a community of practice deeply enough”, und 3) “the ability to make use of the repertoire of the practice” (ebd., S. 136f.)
- 8 Der Stellenwert eines eigenen Beitrags wird deutlich, wenn Hannes anschließend berichtet, wie er die Tatsache, dass Graffiti auf ‚fahrenden Leinwänden‘ in Bewegung sind, mit grafischen Mitteln berücksichtigt. Einleitend stellt er sich selbst ins Zentrum: „Da hab ich auf jeden Fall für mich gemerkt ...“.
- 9 Obwohl heute vorwiegend in der Biografieforschung angewandt, ist das narrative Interview nach Schütze als Methode zur Rekonstruktion von Interaktionen entstanden (im Rahmen einer Studie zu gemeindepolitischen Machtstrukturen, vgl. Schütze 1977; zum Entstehungskontext auch Riemann 2003). Es ist daher nicht zwingend auf die Gesamtbiografie zugeschnitten, sondern erlaubt gleichermaßen die fokussierte Erhebung eines Zeitabschnitts oder bestimmter Handlungsgeschichten und Interaktionen. In jedem Fall geschieht dies mit temporal strukturierenden Erzählaufforderungen (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 141f.). Eine dem narrativen Interview zugrundeliegende und für unsere Fragestellung entscheidende Annahme ist, dass die „Erfahrungsaufschichtung durch die Dynamik des Erzählvorgangs wieder verflüssigt“ wird (Glinka 1998, S. 9) oder eben die „Sedimentierungsprozesse“ des Wissensvorrats (Schütz/Luckmann) im Stegreiferzählen sichtbar werden.
- 10 So werden Fotos etwa zum Zweck der ‚Hervorlockung‘ oder ‚Aufforderung zur visuellen Arbeit‘ (Stoetzer 2004, S. 366) in Fotointerviews oder zur Untersuchung gruppenspezifischer Rezeptionspraxen (Michel 2004) eingesetzt.
- 11 Genau genommen beginnt die Auswertung bereits während der Datenerhebung, und zwar mit den unmittelbaren Interpretationsleistungen der Forscher/innen, die auch in Anschlussfragen in den Interviews und Gesprächen eingehen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 119–141.
- Althans, B./Schinkel, S. (2007): Ritualisierte Bewegungsexzesse. Gemeinschaftliches Lernen im Breakdance. In: Wulf, C./Althans, B./ Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich,

- M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, S. 288–323.
- Arnold, R./Schüssler, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn, S. 52–74.
- Becker, H. S. (1973): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Tübingen.
- Becker, H. S./Strauss, A. L. (1956): Careers. Personality and Adult Socialization. In: *AJS*, 62. Jg., S. 253–263.
- Bieber, C. (1997): Vom Protest zur Profession. Jugendkultur und grafisches Design. In: SPoKK (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur. Mannheim, S. 263–272.
- Bohnsack, R. (2005): „Social Worlds“ und „Natural Histories“. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In: *ZBBS*, 6. Jg., H. 1, S. 105–127.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques. Opladen.
- Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.) (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2000): Events, Effervescenz und Adoleszenz: „battle“ – „fight“ – „party“. In: Gebhardt, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen, S. 77–93.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 107–117.
- Brosziewski, A./Maeder, C. (2010): Lernen in der Be-Sprechung des Körpers. Eine ethno-semantische Vignette zur Kunst des Bogenschießens. In: Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Fragile Sozialität. Wiesbaden, S. 395–408.
- Calmbach, M./Rhein, S. (2007): DIY or DIE! Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore. In: Göttlich, U./Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M. (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Weinheim, S. 69–86.
- Castleman, C. (1982): *Getting Up*. Subway Graffiti in New York. Cambridge.
- Christen, R.S. (2003): Hip Hop Learning. Graffiti as an Educator of Urban Teenagers. In: *Educational Foundations*, 17. Jg., H. 4, S. 57–82.
- Cooper, M./Chalfant, H. (2002): *Subway Art*. (engl. Orig. 1984) Berlin.
- Detka, C. (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. In: *ZBBS*, 6. Jg., H. 2, S. 351–364.
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen*. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Ecarius, J. (1999): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Opladen, S. 89–105.
- Eisewicht, P./Grenz, T. (2010): *Frei und auf den Beinen und gefangen will ich sein: Über die ‚Indies‘*. Berlin.
- El-Nawab, S. (2005): *Skinheads, Gothics, Rockabillys: Gewalt, Tod und Rock’n’Roll*. Eine ethnographische Studie zur Ästhetik von jugendlichen Subkulturen. Hannover.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie*. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.

- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 133–164.
- Franke, G. (2001): Richtungen und Perspektiven der Kompetenzforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn, S. 9–51.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey.
- Giddens, Anthony (1999): *Central Problems in Social Theory*. Berkeley.
- Glinka, H.-J. (1998): *Das narrative Interview*. Weinheim u.a.
- Helsper, W. (2004): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 903–920.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden.
- Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (2008): Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde? In: Dies. (Hrsg.): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden, S. 9–31.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2003): *Karrieropolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns*. Opladen.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2004): Die Macher und ihre Freunde. Schließungsprozeduren in der Techno-Party-Szene. In: Hitzler, R./Hornbostel, S./Mohr, C. (Hrsg.): *Elitenmacht*. Wiesbaden, S. 315–329.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2005): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. http://www.jugendszenen.de/_data/expertise_2005.pdf
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2008): Lernen in Szenen. Über die ‚andere‘ Jugendbildung. In: *kursiv. Journal für die politische Bildung*, 11. Jg., H. 1, S. 14–23.
- Hodkinson, P. (2002): *Goth: identity, style, and subculture*. Oxford.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H.: *Kompetenzdiagnostik. (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 8)* Wiesbaden, S. 9–29.
- Kramer, R.-T. (2002): *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen.
- Krüger, H.-H. (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 13–32.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): *Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *ZfE* 11. Jg., H. 1, S. 125–143.
- Krummheuer, G. (1997): *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens*. Weinheim.
- Lachmann, R. (1998): *Graffiti as Career and Ideology*. In: *AJS* 94. Jg., H. 2, S. 229–250.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge.
- Macdonald, N. (2001): *The graffiti subculture: youth, masculinity, and identity in London and New York*. Houndmills u.a.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Matkze, P./Seeliger, T. (Hrsg.) (2006): *Gothic 3*. Berlin.
- Michel, B. (2004): Bildrezeption als Praxis. Dokumentarische Analyse von Sinnbildungsprozessen bei der Rezeption von Fotografien. In: *ZBBS*, 5. Jg., H. 1, S. 67–86.
- Miles, S./Pohl, A./Stauber, B./Walther, A./Bargiela Banha, R. M./do Carmo Gomes, M. (2002): *Communities of Youth. Cultural practice and informal learning*. Burlington.

- Rhein, S./Müller, R. (2009): Zur Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven. Musikpädagogische Jugendsoziologie als Beispiel. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4. Jg., H. 3, S. 381–396.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Opladen.
- Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.) (2002): *Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?* Bielefeld.
- Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden, S. 149–172.
- Pfadenhauer, M. (i.E.): Lernort Techno-Szene. Über Kompetenzentwicklung in Jugendszenen. In: Fichna, W./Reitsamer, R. (Hrsg.): *‘They Say I’m Different ...’*. Populärmusik, Szenen und ihre AkteurInnen. Wien.
- Pfaff, N. (2008): Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens. Nur ein Risiko für die Schulkarriere? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., H. 1, S. 34–48.
- Phillips, S. A. (1999): *Wallbanging: graffiti and gangs in L.A.* Chicago.
- Rahn, J. (2002): *Painting without permission: hip-hop graffiti subculture*. Westport.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2. Jg., H. 4, S. 439–453.
- Reckwitz, A. (2008): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Ders.: *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld, S. 97–130.
- Rheinberg, F./Manig, Y. (2003): Was macht Spaß am Graffiti-Sprayen? Eine induktive Anreizanalyse. In: *report psychologie*, 28. Jg., H. 4, S. 222–234.
- Richard, B. (1997): Schwarze Netze. Die Grufftie- und Gothic Punk-Szene. In: SpoKK (Hrsg.): *Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szene und Identitäten vor der Jahrtausendwende*. Mannheim, S. 129–140.
- Riemann, G. (2003): *Narratives Interview*. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2003): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 120–122.
- Riemann, G./Schütze, F. (1991): „Trajectory“ as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In: Maines, D. R. (Hrsg.): *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York, S. 333–357.
- Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2004): *Die Welt der Gothics. Spielräume düster konnotierter Transzendenz*. Wiesbaden.
- Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2008): *Die Gothics – posttraditionale ‚Traditionalisten‘*. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden, S. 228–247.
- Schmidt, D./Janalik, H. (2000): *Gruffties. Jugendkultur in Schwarz. Hohengehren*.
- Schmitt, A./Irion, M. (2001): *Graffiti – Problem oder Kultur?* München.
- Schnoor, O. (2007): *Szenemediale Identitätsangebote und mediatisierte Identifikationsmodi. Das Beispiel Graffiti in subkultureller und biographischer Perspektive*. In: Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R. (Hrsg.): *Mediennutzung, Identität und Identifikationen*. Weinheim, S. 207–222.
- Schnoor, O. (2008): *„Kleine Geschichte“ der Graffiti-Kultur: Zwischen subkultureller Autonomie und gesellschaftlicher Bezogenheit*. In: Sackmann, R./Kison, S./Horn, A.: *Graffiti kontrovers*. Halle, S. 18–29.
- Schnoor, O. (2009): *Künstlerischer Ausdruck biografischer Erfahrungshaltungen. Ein Beispiel für die Triangulation von Bildinterpretation und Biografieanalyse*. In: Behse-Bartels, G./Brand, H. (Hrsg.): *Subjektivität in der qualitativen Forschung*. Opladen, S. 135–157.
- Schröder, A. (2006): *Cliquen und Peers als Lernort im Jugendalter*. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter*. Weinheim, S. 173–202.
- Schulze, T. (2005): *Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall*. In: *ZBBS*, 6. Jg., H. 1, S. 43–64.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. I. Frankfurt am Main.

- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld.
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–156.
- Schütze, F. (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen: Die Kategorie der Wandlung. In: Burkholz, R./Gärtner, C./Zehntreiter, F. (Hrsg.): Materialität des Geistes. Weilerswist, S. 137-162.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: ZBBS, 6. Jg., H. 2, S. 211–248.
- Schützeichel, R. (2010): Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 173–189.
- Seitter, W. (1995) : Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 2, S. 225–238.
- Seyfried, B. (Hrsg.) (1995): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bielefeld.
- Stahl, J. (1990): Graffiti: Zwischen Alltag und Ästhetik. München.
- Stahnke-Jungheim, D. (2000): Graffiti in Potsdam aus der Sicht von Sprayern und jugendlichen Rezipienten im Land Brandenburg. Frankfurt am Main u.a.
- Stoetzer, K. (2004): Photointerviews als synchrone Erhebung von Bildmaterial und Text. In: ZBBS, 5. Jg., H. 2, S. 361–370.
- Tervooren, A. (2007): Tanz, Prüfung und Wettkampf. Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung. In: Wulf, C./Althans, B./ Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, S.253–287.
- Unterrichtswissenschaft (2008): Thema: Lernen en passant – implizites Lernen. 28. Jg., H. 3.
- Veith, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Münster.
- Vonken, M. (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen, S. 11–25.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17–31.
- Wenger, E. (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge.

Birgit Griese

Birgit Griese: Von „A“ wie Ankündigung über „T“ wie Trauma bis „Z“ wie Zugzwänge

Biographieforschung zwischen erzähltheoretischen und (sozial)psychologischen Analysen – eine Hinführung

From „A“ for announcement on „T“ for trauma to „Z“ for Zugzwänge

Biographical research between narratological and (social) psychological analysis – a Guide

Zusammenfassung:

Thema dieses Beitrages ist die Biographieanalyse, wie sie maßgeblich von Fritz Schütze und Gerhard Riemann entwickelt worden ist. Die mit dem Auswertungsziel der strukturellen Beschreibung verbundenen Arbeitsschritte – die Rekonstruktion der autobiographischen Thematisierung, das Segmentieren sowie die Beschäftigung mit Hintergrundkonstruktionen – werden vor der Folie erzähltheoretischer Annahmen und des idealtypischen Strukturbaus autobiographischer (Stegreif-)Erzählungen erörtert. Interviewauszüge dienen der Illustration und sollen eine Einführung in diese spezifische Variante der Biographieforschung erleichtern. Diejenigen hermeneutischen Verfahren, die den Übergang der Analyse von Erzählstrukturen zu einer (sozial)psychologischen Interpretation erlauben (Wissensanalyse, Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung), werden eigens erörtert. Am Beispiel des Sprachphänomens Hintergrundkonstruktion werden die Anschlüsse an psychologische Diskurse exemplarisch entfaltet.

Schlagnworte: Biographieforschung, Narrationsstrukturanalyse, Strukturelle Beschreibung, Wissensanalyse, Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung, Hintergrundkonstruktion, Trauma

Abstract:

The topic of this article is biography analysis as was significantly developed by Fritz Schütze and Gerhard Riemann. The work stages connected with the target of the evaluation of the structural description – the reconstruction of the autobiographic thematisation, the segmenting and the preoccupation with background constructions – are explained against the foil of narratological assumptions and of the typically ideal structure of autobiographic (impromptu) narratives. Extracts from interviews serve as illustration and should ease an introduction into this specific variation of biography research. Those hermeneutic processes, which allow the transition of the analysis of narrative structures to a (social) psychological interpretation (knowledge analysis, process structures of experience strata), will be explained individually. Demonstrated on the example of the language phenomenon background construction, the links to psychological discourses are unfurled in an exemplary manner.

Key words: Biography research, narration structure analysis, structural description, knowledge analysis, process structures of the strata of experience, background construction, trauma.

1 Einleitung

Jeder Text hat seine Geschichte: Dieser Aufsatz ist denjenigen gewidmet, die sich mit Methoden der Biographieforschung vertraut machen wollen. Vermutlich möchten dies einige unbekannte Adressatinnen¹, konkret sind es Studierende der Alice Salomon Hochschule Berlin. Diese Abhandlung stellt unterdessen nicht nur den Versuch einer systematischen Antwort auf beständig gestellte Fragen dar (oft wurde der Wunsch geäußert, ich möge ein Glossar zum Text von Schütze (1984) anfertigen, doch ist es mit Definitionen leider nicht getan), sondern versteht sich auch als Würdigung studentischen Engagements: Die hier präsentierten empirischen Daten stammen größtenteils aus von Studenten geführten Interviews.

Biographieforschung ist nicht gleich Biographieforschung, wenngleich viele Forscher zunächst biographisch-narrative Interviews erheben (vgl. Hermanns 1995; Schütze o.J.a, S. 2ff.) und anschließend verschriftlichen, sprich: transkribieren (vgl. Kowal/O'Connell 2000). Zur Auswertung der so hervorgelockten autobiographischen Stegreiferzählungen liegen unterschiedliche Verfahren vor, zu erwähnen sind die objektive Hermeneutik (stellvertretend vgl. Haupt/Kraimer 1991; Kirsch 2007; Fehlhaber 2007; Silkenbeumer/Wernet 2010)², die dokumentarische Methode (vgl. z.B. Nohl 2006, 2009; Franz/Griese 2010), das narrationsstrukturelle Verfahren, Rekonstruktionen im Paradigma narrative Identität (vgl. etwa Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Lucius-Hoene 2010), tiefenhermeneutische Verfahren (vgl. Schreiber 2006) sowie Ansätze, die die Auswertung so genannter objektiver Daten (objektive Hermeneutik) mit erzähltheoretischen Verfahren koppeln (vgl. beispielsweise Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Rosenthal/Fischer-Rosenthal 2000; Rosenthal 2010). Die weiteren Ausführungen behandeln einzig das narrationsstrukturelle Verfahren.

Wissenschaftlerinnen, die den narrationsstrukturellen Ansatz favorisieren, setzen sich intensiv mit sprachlichen *Strukturen* auseinander und deuten diese identitätstheoretisch³. Struktur aber soll, um eine erste Idee zu vermitteln, als „ein spezifisches Relationsnetz, das zwischen Elementen, Komponenten oder Einheiten besteht und spezifische Beziehungen zwischen ihnen ausdrückt“ (Wilske 2000, S. 68) definiert werden. Das Analyseziel, die *strukturelle Beschreibung*, beruht *formal* auf drei Auswertungsschritten:

1. die Analyse der *autobiographischen Thematisierung* (rekonstruiert wird die aktuelle Sicht des Sprechers auf seine Biographie, die der Geschichte Gestalt verleiht),
2. die Analyse der *Segmente* (untersucht wird die von der Sprecherin vorgenommene Gliederung des Erzähltextes in einzelne [Erfahrungs-]Abschnitte),
3. die Untersuchung *supra- und subsegmentaler Zusammenhänge* (gesondert betrachtet werden das Segmentgefüge sowie in Segmente eingelassene Strukturen, die u.a. als Hintergrundkonstruktionen [HGK] bezeichnet werden, ausführlich vgl. Schütze 1984).

Die Analysen basieren auf der Annahme, *das Sprechen gehe regelhaft vonstatten*, sie sind *erzähltheoretischer* Natur. Sicher: Die formale Interpretation stellt nur einen Teil der Auswertung dar (vgl. Detka 2005, S. 351f.) – allerdings sorgt gerade sie für intersubjektive Nachvollziehbarkeit und ist zugleich der Ausgangspunkt für psychologische Schlussfolgerungen. Für die psychologische Deu-

tung von Strukturen sind die *Prozessstrukturen des Lebensablaufs* heuristisch und *wissensanalytische Reflexionen* allgemein bedeutungsvoll. Diese „zweite Hermeneutik“ hat zur Folge, dass unterschiedliche Begrifflichkeiten im narrationsstrukturellen Verfahren nahezu synonym verwendet werden, z.B. besteht eine enge inhaltliche Beziehung zwischen Trauma/Verdrängung/Schuld (psychologisch) und HGK/rezessive Erzähllinie (erzähltheoretisch) oder zwischen abstrakten Kategorien/höheren symbolischen Prädikaten (linguistisch/erzähltheoretisch) und Eigen- bzw. Selbsttheorien (identitätstheoretisch). Die im narrationsstrukturellen Ansatz verankerten identitätstheoretischen Annahmen werden hier nur randständig thematisiert (zumindest sei darauf verwiesen, dass sich Schütze regelmäßig auf den Pragmatisten Mead bezieht, vgl. etwa Schütze 1987; ausführlicher Franz/Griese 2010, S. 279ff.), da in diesem Beitrag die Regelmäßigkeiten der autobiographischen Stegreiferzählung möglichst konsequent erzähl- und kommunikationstheoretisch entfaltet werden. Identitätsbezogene Interpretationsrahmen werden erst nach einer Klärung, wie die Rekonstruktion der biographischen Gesamtformung (2.) und das Segmentieren vonstatten gehen (3.), von ihrer *Verfahrensseite* her skizziert (4.). Im Anschluss wird das sprachliche Phänomen HGK vorgestellt und das damit verbundene psychologische Interpretationspotenzial entfaltet (5.). Kommentare zur Bedeutung des narrationsstrukturellen Ansatzes für die Soziale Arbeit beenden die Abhandlung (6.). Ich hoffe, dass die Lektüre in vergleichsweise kurzer Form eine Vorstellung davon vermittelt, was eine strukturelle Beschreibung ist, auf welchen Annahmen sie beruht und auf welche Weise sich erzähl- und sozialpsychologische Perspektiven verschränken lassen (ausführlich vgl. u.a. Schütze o.J.a, o.J.b, 1987; Riemann 1987, o.J.).

2 Erzähltheoretische Grundlagen und Gesamtformung

Dass Untersuchungen „zur Biographie und Autobiographie, zur Kommunikationsform des Erzählens bzw. des alltäglichen Erzählens [...] ineinandergreifen“ (Schröder 2005, S. 17) wird vielerorts konstatiert (vgl. auch Björkenheim/Karvinen-Niinikoski o.J., S. 4), so dass ein Einstieg über die schöne Literatur keiner längeren Erläuterung bedarf. Philosophisch geht es beispielsweise bei Bachmann zu, die ihre Protagonistin nach Aufforderung durch einen (scheinbar anwesenden) Anderen sagen lässt: „Ich erzähle nicht, ich werde nicht erzählen, ich kann nicht erzählen, es ist mehr als eine Störung der Erinnerung.“ (1971, S. 274) Es sind die Unsicherheiten des Sich-Erinnerns⁴, die unterschiedlichen Stimmen, wandelbare Interpretationsmöglichkeiten des Seins, die die Figur – die zugleich Ich und Malina ist – vom Erzählen abhalten. Die sprachliche Konstruktion *zusammenhängender* Identität wird in *Malina* problematisiert – generell wimmelt es in Bachmanns Texten nur so von theoretischen Anspielungen auf das Thema Identität (vgl. Keupp 1989, S. 47f.), für die Arbeiten Wolfs ist Ähnliches festzustellen (vgl. Schuller 1985). Ricœur, der sich ebenfalls mit erzählter Identität auseinandersetzt, reflektiert über *Mann ohne Eigenschaften*, um Verlagerungen im Feld der Ich-Artikulation gattungstheoretisch zu fassen:

Die Arbeit Musils steht paradigmatisch für Verschiebungen vom Roman in Richtung wissenschaftlicher Essay (vgl. Ricoeur 2005, S. 224f.). Der kurze Ausflug in die Literatur verweist einerseits auf die Nähe schriftlicher und mündlicher Artikulation, andererseits auf Unterschiede, denn so

„‚avantgardistisch‘, ‚künstlerisch‘ oder ‚philosophisch‘ [wie in der Literatur, B.G.] geht es gemeinhin in einer mündlichen Erzählung im Rahmen eines wissenschaftlichen Interviews nicht zu. Soziale Konventionen spielen innerhalb biographischer Kommunikation, die im Fall eines Interviews zudem an eine meist einmalige Situation persönlicher Begegnung gebunden ist, eine wesentlich größere Rolle als im literarischen Prozess, in dem sich Literatinnen dem Prinzip der ‚Dekonstruktion‘ verschreiben, eine Verweigerung in punkto Kohärenz umsetzen, mit anderen Worten: ‚traditionale Erzählstrukturen‘ [...] unterlaufen können. Situative Anforderungen gegenseitigen Verstehens [...], sozialer Anerkennung leisten eigene Beiträge, das Ich im Interview mit Kohärenz und geteiltem Sinn statt postmoderner Irritation, Mehrdeutigkeit oder Unklarheit auszustatten“ (Griese 2007, S. 128).

Es kann also festgehalten werden, dass in der (post)modernen Literatur mit Sprachregeln gespielt wird, gerne mit jenen, die den Eindruck von Zusammenhang entstehen lassen, und sei es, dass man das Erzählen verweigert, wie Bachmanns Figur: Ohne Ich-Erzählung keine Identität – so lautet die wohl grundlegendste Regel. Doch auch in Bestsellern finden sich Anhaltspunkte. In einem Psychothriller werden Regeln zum Problem; Katzenbach eröffnet *Die Anstalt* wie folgt:

„Ich kann meine Stimmen nicht mehr hören und weiß daher nicht so recht weiter. Irrendwie hege ich den Verdacht, dass sie diese Geschichte viel besser erzählen könnten als ich. Wenigsten hätten sie ihre eigenen Ansichten und Vorschläge zu der Frage, was am Anfang und was am Ende und was dazwischen stehen könnte. Sie würden mir sagen, wo ich Details einarbeiten oder überflüssige Informationen aussparen sollte, was unverzichtbar und was trivial für sie ist. Nach so langer Zeit fällt es mir eben nicht leicht, mich an diese Dinge zu erinnern, und ich könnte ihre Hilfe gebrauchen. Es ist so viel passiert, dass es wirklich sehr schwer für mich ist, immer genau zu wissen, was wohin gehört. Manchmal bin ich mir auch nicht sicher, ob die Dinge, an die ich mich deutlich erinnern kann, tatsächlich stattgefunden haben. Eine Erinnerung, die eben noch in Stein gemeißelt war, erscheint mir im nächsten Moment so nebulös wie der Dunstschleier über einem Fluss. Darin liegt eines der Hauptprobleme für einen Verrückten: Man kann sich einfach nie sicher sein“ (2006, S. 9).

Neben dem Problem des Erinnerns, das generell die komplexe Thematik Wahrheit einschließt (vgl. Zimmermann 2005), werden basale Regeln der Ich-Erzählung angeführt: Ein kompetenter Erzähler wendet die Regel Anfang-Mitte-Schluss *praktisch* an, ohne sich dessen bewusst zu sein oder zu werden, verlaufen die Dinge in der Welt krisen- bzw. problemlos (zur Differenzierung diskursives/praktisches Bewusstsein vgl. Giddens 1995, S. 55ff.; grundsätzlich ist niemand im Besitz reflexiven Wissens, das sämtliche Regeln einschließt, doch das nur nebenbei, vgl. Rammert 2007, S. 153). Im Sprechen wirkt „kommunikationsbezogenes ‚tacit knowledge‘“, das nicht „begründungspflichtig ist“ (Krause 2000, S. 41) und dementsprechend (meist) kommentarlos und unreflektiert angewandt wird. Weitere, im praktischen Tun ver- bzw. geborgene Regeln, die den „normalen“ Umgang mit Sprache kennzeichnen, werden im Thriller angesprochen: die Fähigkeit zu raffen, Wesentliches darzustellen, denn nichts scheint schlimmer – wie vermutlich viele Menschen aus leidvoller Erfahrung wissen – als Sprecher, die nicht auf den Punkt kommen oder Belangloses zum Besten geben. Bemerkenswert aber ist die literarische Pointe im Roman. Das, was ge-

meinhin als Zeichen von Wahnsinn gelesen wird („Stimmen“), tritt als Garant für Normalität auf. Die Existenz dieser Regeln ist indessen seit langem bekannt. Ricœur, Aristoteles zitierend, verwendet den Begriff Konkordanz, um sprachliche Prinzipien der Herstellung von Identität zusammenzufassen:

„Unter Konkordanz verstehe ich ein Ordnungsprinzip, welches das regelt, was Aristoteles die ‚Anordnung der Fakten‘ nennt. Sie ist durch drei Merkmale gekennzeichnet: Abgeschlossenheit, Totalität bzw. Ganzheit, angemessener Umfang. Unter Abgeschlossenheit muß man die Einheit der Komposition verstehen, die verlangt, daß die Auslegung eines Teils der Auslegung des Ganzen untergeordnet sei. Das Ganze seinerseits [...] ist das, ‚was einen Beginn, ein Ende und eine Mitte hat.‘“ (2005, S. 212)

Wir dürfen also voraussetzen, dass Interviewpartner, die der Bitte um eine autobiographische Stegreiferzählung nachkommen, eine Geschichte präsentieren, die auf einer Anfang-Mitte-Ende-Struktur beruht. Auch erwarten wir, dass die geschilderten Details in diese Struktur eingebettet sind und nicht ausufern („Komposition“). Katzenbach wie Ricœur fokussieren mit Regelverletzungen verbundene Konsequenzen: Der Eindruck von Inkompetenz ist ein vergleichsweise harmloser Effekt, die Vorstellung einer Störung (Diskkordanz/Ricœur, Verrücktsein/Katzenbach) kann sich einstellen. Doch noch einmal zurück zu Katzenbach, denn einen Tipp können wir dem suchenden „Wahnsinnigen“ noch mit auf den Weg geben, wir können in etwa sagen, „was wohin gehört“: Es ist der chronologische Aufbau, der die Struktur mitorganisiert. Was die mündlich präsentierte Lebensgeschichte betrifft, ist es möglich, dass der Anfang der Erzählung mit der Geburt zusammenfällt (was häufig so ist, vgl. Tschuggnall 1999, S. 56), eine über das Lebenszeitliche hinausreichende Vergangenheit integriert (vgl. Griese 2006) oder mit fortgeschrittenem Lebensalter einsetzt. Auffällige chronologische Unordnung wird selten beobachtet, kommt allerdings in Erzählungen psychisch Erkrankter vor (vgl. Dörr 2004). Sollten zeitliche Wechsel, die der aufsteigenden Chronologie zuwiderlaufen, im Erzählen vorgenommen werden, werden diese eigens angezeigt (vgl. Riemann 1986, S. 119). Der Preis für erhebliche Regelabweichungen scheint immens: Erfolg für den Romancier, Wahnsinn oder Inkompetenz für den Alltagsmenschen.

Was für die Lebensgeschichte insgesamt Gültigkeit besitzt, gilt ferner für die erzählten Episoden. Apperry lässt seinen Protagonisten Homer in der wunderbaren Geschichte *Das zufällige Leben des Homer Idlewilde* angesichts des Todes eines Gegenspielers äußern:

„Du [der Tote, B.G.] kennst die gesamte Geschichte, ich und die anderen, wir haben nur Kleinigkeiten zu berichten. Meistens gelingt es uns nicht einmal, die richtigen Worte dafür zu finden, dann geben wir auf, verstummen. Wir erleben Dinge, wir geben ihnen einen Anfang und ein Ende, sie werden zu Abenteuern, Mißgeschicken, Momenten der Freude, man formuliert sie, und meistens fühlt man sich dann erleichtert, es geht wieder weiter. Aber du hast nun dein ganzes Leben umrundet und hast keinen Kopf mehr, um zu denken, keine Zunge und keinen Mund mehr, um zu sprechen. Was bedeutet das? Daß man nie alles erzählen kann? Daß man zwangsläufig Dinge auslassen muß?“ (2007, S. 267)

Nicht nur die Stegreiferzählung insgesamt folgt der Anfang-Mitte-Schluss-Regel inklusive Chronologie, die Ereignisse, von denen retrospektiv erzählt wird, folgen demselben Prinzip. Würde die Darstellung dieses Muster verletzt, ginge es mit der Erzählung nicht weiter, wir würden (früher oder später) verstummen (oder zum Schweigen gebracht), hingegen stellt sich Erleichterung ein, lässt sich das Erlebte in diese sprachliche Form gießen. Diese Strukturen aber können,

der Terminologie der Biographieforschung gemäß, als Segmente bezeichnet werden. Zusätzlich spielt Apperry auf Gattungsmuster⁵ an, auf Abenteuer, Missgeschicke, die das Erzählen mitgestalten, sie finden Anklänge an die von Schütze ausgearbeiteten Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung (vgl. Griese 2008, S. 147f.), die später eingeführt werden (3.). Hier soll es genügen, darauf aufmerksam zu machen, dass autobiographische Stegreiferzählungen beispielsweise Züge der Geschichtsschreibung (vgl. Schütze 1989, u.a. S. 56, Anm. 1), des Familien-, Sozial- oder Gesellschaftsdramas, der positiv oder negativ konnotierten Karriere-, Bildungs- oder Bewährungsgeschichte, der Abenteuererzählung, der Satire oder Konversionserzählung annehmen können. Darüber hinaus thematisiert Apperry weitere Strukturaspekte: Nur nach meinem Tode könnte ich das ganze Leben überblicken, eine im Leben uneinnehmbare Position: „Provisorisch“ muss das Ende einer Erzählung ausfallen (vgl. Ricœur 1996, S. 199ff.), ohne letzten Kommentar, ohne letzte Episode. Im Schluss werden Gegenwart und Zukunft stärker fokussiert als an jedem anderen Ort der Erzählung, wengleich der Standpunkt im Hier und Jetzt die gesamte Rekapitulation durchzieht (vgl. Straub/Sichler 1989, S. 223). Die von Homer aufgeworfenen Fragen aber erinnern erneut an die Anforderung, mit der sich auch der „Verrückte“ Katzenbachs herumärgert: Nie kann ich alles, das ganze Leben erzählen, ich muss auswählen. Zwei Aspekte, die diesen Vorgang im Interview beeinflussen, sollen angeschnitten werden. Zum einen hängt die Wahl der erzählten Episoden von unterstellten oder kommunizierten Erwartungen ab (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 32f.), wird also durch die Interaktionssituation mitstrukturiert (vgl. Bruder 2003, S. 11ff.), zum anderen verdanken sich Teildarstellungen der Eröffnung eingangs – sie sind gleichsam die Mitte einer übergeordneten Anfang-Mitte-Schluss-Struktur. Auftakt und Schluss bergen indes spezifische Inhalte und Muster. Zu Beginn der Stegreiferzählung erfolgt eine Selbsteinführung (vgl. Schütze 1984, S. 84) in Form der Präambel:

“In producing a narrative preamble the narrator realizes that she or he is now focusing on her or his own life as overall gestalt, and the first feature of the gestalt might be an answer to the question when life started, how it commenced to be her or his own unique life history and what would be the basic mode” (Schütze o.J.b, S. 17).

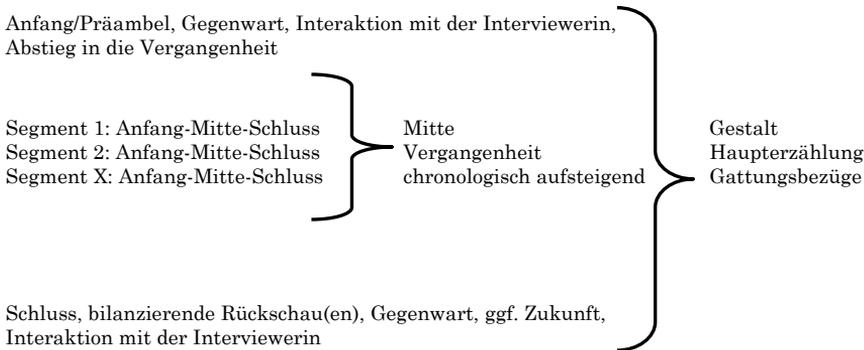
Die Präambel ist nicht so dezidiert ausgebaut, wie man es aus der Literatur kennt, sondern oft „quite implicit and laconic“ (ebd., S. 17, 20). Nichtsdestotrotz finden wir hier den thematischen Fokus der Erzählung sowie die Haltung des Sprechers zur eigenen Biographie. Der stark an den Gegenwartsmodus gebundene Schluss ist Reflexionen zum derzeitigen Stand der Dinge, bilanzierenden Rückschau sowie ggf. einem Blick in die Zukunft vorbehalten. Schütze bezeichnet den Schluss gelegentlich als (Vor-)Kodaphase (vgl. Schütze 1984, S. 102f.) und meint den Interviewabschnitt, welcher der Aussage vorausgeht, die anzeigt, dass die Erzählung am Ende angekommen ist (Schlusskoda). Der Schluss gestaltet sich im Vergleich zum Auftakt „normally much more explicit“ (Schütze o.J.b, S. 17), ist „usually the most explicit textual referral to the global story line“ (ebd., S. 19), von der gleich die Rede sein wird, und weist zwei Strukturmerkmale auf:

“One part is dealing with the closing up of the content of the autobiographical story, i.e. with bringing the flux of recalled lifetime and its experiences to an end. And this activity encloses intensive biographical work of characterizing the general features of the overall biographical gestalt. (b) Another part (mostly a sequentially second part) is

dealing with the activity of refocusing the communicative attention from the time of the life story contents, i.e. the autobiographical experiences, to the time of the actually ‚here and now‘ ongoing communication and situation of the interview setting.” (ebd.)

Anfang und Schluss der Erzählung sorgen dafür, dass der Eindruck von Gestalthaftigkeit entsteht. Schütze spricht von ihr als kognitiver Figur, die das Erzählen strukturiert und die Erzählung als Geordnetes entstehen lässt (vgl. Schütze 1984, S. 102ff.). Ich will nun nicht streiten (was man kann und sollte, weil es den *methodologischen Standpunkt* klärt), ob diese Ordnung als Resultat eines Denk- und Erfahrungsprozesses oder Ergebnis von Sprachstrukturen zu betrachten ist – sicher umfasst sie im narrationsstrukturellen Ansatz beides. Vom erzähltheoretischen Standpunkt aus aber nehmen Begrifflichkeiten wie Komposition, Struktur, Gestalt, Gesamtformung, autobiographische Thematisierung, Konkordanz oder global story line „einfach nur“ auf das übergeordnete und die eingebetteten Anfang-Mitte-Schluss-Muster sowie ihr Zusammenspiel Bezug.

Einige der präsentierten Informationen werden nun graphisch dargestellt, bevor der Analyseschritt 1, die Rekonstruktion der biographischen Gesamtformung, *erzähltheoretisch* skizziert wird. Nach einer erfolgreich gestellten Erzählaufforderung (etwa: „ich würd Sie bitten, mir die Geschichte Ihres Lebens zu erzählen, alles was Ihnen wichtig ist können Sie erzählen, und Sie können sich so viel Zeit nehmen wie Sie wollen“) wird idealtypisch⁶ folgendes Muster mithilfe praktischen Wissens erzeugt:



Um der Gestalt auf die Spur zu kommen, sind Anfang und Schluss zu analysieren, die Segmente werden (vorläufig) geklammert, denn der Erzählende ist grundsätzlich

“oriented by the cognitive overall gestalt [...] of the ongoing narrative expressing her or his own life history up to now. There are two special demonstration markers for this: the introduction or preamble of the autobiographical narrative and the conclusion or coda [...] of it.” (Schütze o.J.b, S. 16)

Zwar spricht Schütze hinsichtlich des Einstiegs und Schlusses der Haupterzählung ebenfalls von Segmenten, da sie sich aber *formal* und *funktional* von den Erzählsegmenten der Mitte unterscheiden, ist hier ausschließlich von Anfang und Schluss die Rede. Um dies zusätzlich zu begründen, sei angemerkt, dass Beginn und Ende vorrangig argumentativ gestaltet sind; Schütze betont, dass gerade der Schluss ein systematischer Ort für „abstract description and self-theoretical argumentation“ (o.J.b, S. 18ff.) ist, während Riemann den argumen-

tativen Charakter des Einstiegs hervorhebt (vgl. Riemann 1986, S. 115f.; ausführlicher 5.).

Vor der Präsentation eines empirischen Beispiels bleibt festzuhalten, dass dieser Analyseschritt auf der Grundlage bereits segmentierter Texte vollzogen wird. Studierende aber wollen gerne wissen, wann welcher der drei Auswertungsschritte zu realisieren ist. Die Präambel ist schnell gefunden: am Transkriptanfang, gleich nach der Erzählaufforderung und unter Umständen im Anschluss an eine erneute, jedoch kurze gemeinsame Klärung, worum es im Interview geht. Die Suche nach dem Schluss, der Übergang zur Gegenwart in der Erzählung, gestaltet sich ad hoc schwieriger. Und weil „Rückwärtslesen“ – ausgehend von der Schlusskoda – ziemlich anstrengend ist und die Segmente früher oder später doch analysiert werden müssen, empfehle ich für gewöhnlich: erst segmentieren (siehe 4.). Dessen ungeachtet folgen nun vorab zu kontextualisierende Interviewauszüge. Es handelt sich um die Präambel sowie um einen von der Ehefrau, die während des Interviews anwesend ist, unterbrochenen Schluss. Martha Weißmann lässt ihren Mann bis zur Schlusskoda erzählen, greift dann in die bilanzierenden Ausführungen, in Phase a des Schlusses ein, Phase b entfällt, da meine Anwesenheit kurzfristig ignoriert wird – streitbedingt. Trotz dieser Einschränkungen, die das „wirkliche Leben“ so mit sich bringt, eignet sich das Material. Mein Interviewpartner, Ernst Weißmann, wurde 1923 als Kind baptistischer Eltern deutscher Herkunft in Russland geboren und (re)migrierte in den 1980er Jahren in die BRD. Auf die Intervieweröffnung hin und nach einer kurzen Klärung der Modalitäten beginnt er mit

„ich persönlich hatte, nicht ich, meine Familie hatte ein sehr schweres Leben in Russland (2)“⁷

und endet etwa anderthalb Stunden später mit

„vielleicht ist die Lunge von dem [Aufenthalt im sowjetischen Lagersystem, Thema des letzten Segments, B.G.] kaputt, ich weiß nicht, dass ich Lungenembolie jetzt hab, vier Mal jehabt und so, was weiß ich nicht, aber ich hab sehr viel jelliten, ja, so ist meine Geschichte (2), und der liebe Gott, zwei Kinder, acht Enkelkinder, eine sehr gute liebe Frau und das beste Leben, was in meinem Leben jehabt, ham wir hier in Deutschland, gleich vom ersten Tag, wir sind sehr gut empfangen, sehr gut empfangen, ich war, man sagt so im siebten Himmel, ja, () siebten Himmel bin ich Grenze überschritten () für mir existiert Russland nich, (weil se) (2) alle mich nun können ebend, M.W.: alle Leute haben ja nicht Schuld, E.W.: (äh scho), M.W.: alle Leute lei_leiden genauso wie du, die m_meisten, E.W.: is alles klar, is alles klar ((gereizt)).“

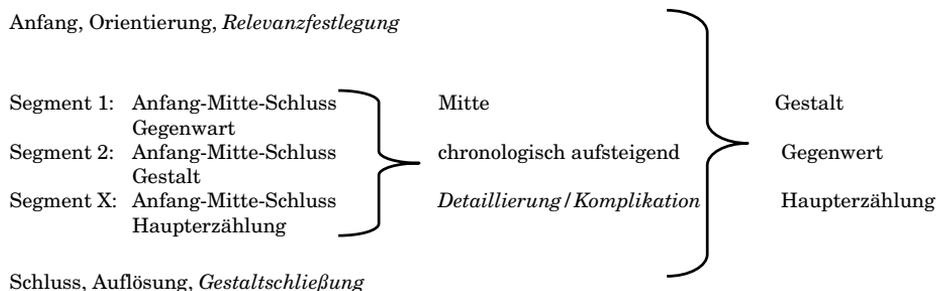
Mit der Setzung eingangs, die eine vorangestellte (Lebens-)Bilanz ist, ist eine Perspektive gewählt worden, die, sollte sie nicht umständlich korrigiert werden, für eine formale und inhaltliche Gestaltung sorgt. In der Präambel werden die zeitlichen Bezüge geklärt, die Haupterzählung wird sich auf das Leben vor der Auswanderung beziehen. Die Rede vom „sehr schwere[n] Leben“ kündigt an, dass in den Segmenten Leidvolles, Dramatisches, Negatives zum Ausdruck kommen wird. Zudem liegt nahe, dass die Darstellung mit Strukturen der Geschichtsschreibung sowie denen des Familien-, Sozial- oder Gesellschaftsdramas korrespondiert, denn das schwere Leben in Russland wird nicht allein für sich in Anspruch genommen, Familie wird eingeschlossen. Zu erwarten ist, dass sich Ernst Weißmann, um das „sehr schwere[s] Leben“ erzählend auszugestalten, personaler, familiärer und ggf. kollektiver Ereignisse und Erfahrungen erinnernd annimmt, die Erlittenes dokumentieren. Die Fokussierung schließt die Artikulation heiterer Episoden oder positiver Karrieren aus bzw. verordnet ihnen einen marginalen Platz. Jedoch ist die temporale Struktur zu berücksichtigen: *Perfekt* – es muss etwas geben, das sich an eine dramatische Vergangenheit anschließt.

Im Schluss finden wir die Koda in Form einer buchstäblichen Wiederholung mit Auslassung (Ellipse): „aber ich hab sehr viel jellitten, ja, so ist meine Geschichte“. Hinsichtlich der thematischen Ausrichtung insgesamt bestehen kaum noch Zweifel. Auch die anhand des Anfangs gebildete Hypothese bestätigt sich. Ja, es gibt eine Fortsetzung im undramatischen Modus. Das Leben wird sprachlich halbiert, in ein Leben in Russland, dessen Qualitäten mit Hölle assoziiert sind, und ein Leben nach der Migration, das metaphorisch durch den Ausdruck „siebte[r] Himmel“ charakterisiert wird. Himmel/Hölle, Leid/Glück, Schwere/Leichtigkeit – Oppositionen strukturieren den Schluss. Das Leben und das Verhalten der Mitbürgerinnen („gleich vom ersten Tag, wir sind sehr gut empfangen“) ändern sich radikal aufgrund des Wechsels nationalstaatlicher Rahmen. Das Leben im Glück aber lässt sich absolut rafften und im Schluss platzieren, klärt der Sprecher doch gleich zu Beginn den zeitlichen und inhaltlichen Fokus. Was die Hölle Russland – auch im (christlich-)moralischen Sinn – auszeichnet, veranschaulichen die Segmente sowie die sich anschließende Streitsequenz (Ernst Weißmann ist versucht, Russland verbal zu löschen [„für mir existiert Russland nich“], die Ankunft in der BRD erlaubt es ihm, dieser Nation endgültig den Rücken zuzukehren. Das Absolute seiner Haltung provoziert die Ehefrau, die argumentativ gegen hält ...). Ein Kommentar zum nicht ganz deutlichen Übergang vom letzten Erzählsegment zum Schluss: Die in der Interviewsituation sichtbare gesundheitliche Einschränkung – Herr Weißmann versorgt sich über medizinische Geräte mit Sauerstoff, erklärt im 1. Segment „ich muss jetzt schwer sprechen, weil ich lungenkrank bin“ – wird als mögliches Resultat des „schwere[n] Leben[s]“ in Russland zum Teil der *lebensgeschichtlichen Kohärenzstruktur*, ermöglicht den Übergang von zuvor geschilderten körperlichen Misshandlungen im Archipel GULag zur Gegenwart (der Begriff Kohärenz – ausführlich vgl. Straub 1994/95 – stellt primär auf zeitbezogene Konstruktionsleistungen im Erzählen ab, die für Zusammenhangsbildung sorgen, während Gestalt – vgl. Rosenthal 1995, 2010 – thematische und [wahrnehmungs-]psychologische Aspekte betont). Die Haltung, die dominante Perspektive auf das Leben sowie der thematische Fokus der Erzählung dürften klar geworden sein, obwohl *fast ausschließlich*, abgesehen vom Beginn eines Streits unter Eheleuten, knappen Kontextinformationen und einem Segmentverweis, Anfang und Ende betrachtet wurden. „In Russland und in der UdSSR musste ich bzw. meine familiäre/kollektive Bezugsgruppe aufgrund der nationalen Herkunft das leidvolle Leben von Nichtzugehörigen führen; körperliche und seelische Grausamkeiten eingeschlossen“ – so ließe sich die „story-line“ zusammenfassen (für ausführliche Analysen vgl. Griese 2007). Die geschilderten Episoden (Segmente) werden sich in diese thematischen Vorgaben und anklingenden gattungsförmigen Bezüge (Gesellschaftsdrama/Geschichtsschreibung) „einfügen“, orientiert sich die Erzählung an den Regeln der Komposition.

3 Segmente

Um in das Segmentieren einzuführen, sind vor allem die Anmerkungen zu den Anfang-Mitte-Schluss-Strukturen im Sinn zu behalten und zu vertiefen. Kommunikationstheoretisch betrachtet folgt das Erzählen der Regel thematische

Orientierung (Anfang), Komplikation (Mitte), Auflösung (Schluss). Diese Strukturmomente korrespondieren mit den *Zugzwängen des Erzählens* – eine begriffliche Konstruktion, die den verpflichtenden Charakter unterstreicht –, Schütze klassifiziert sie als die „allgemeinsten Konstruktionsgesichtspunkte“ und wirksamsten Darstellungsprinzipien (vgl. Schütze 1984, S. 81). Der *Gestaltschließungszwang* – eine Erzählung wird zu einem Ende gebracht –, der *Detaillierungszwang* – die Geschichte muss so erzählt werden, dass sie nachvollziehbar ist – sowie der *Relevanzfestlegungs-* und *Kondensierungszwang* – die Geschichte besitzt einen thematischen Fokus, der angekündigt wird, verliert den thematischen Bezug nicht – tragen zur Entstehung des Anfang-Mitte-Schluss-Schemas bei. Kallmeyer und Schütze (1977) sahen sich mit diesen Regeln angesichts ihrer Beschäftigung mit Alltagskommunikation konfrontiert, Schütze hat sie auf die Auswertung autobiographischer Stegreiferzählungen übertragen (vgl. Schütze 1984, S. 82). Ihr Wirksamwerden bzw. Erscheinen lässt sich graphisch darstellen (da der Kondensierungszwang, der Zwang zu raffen, allorts wirksam ist, wird er vernachlässigt):



Dem Anfang und Ende der Haupterzählung „fehlen“ die Detaillierungen, veranschaulicht wird in den Segmenten, die, um es nochmals zu unterstreichen, den Strukturaufbau eigenständiger Geschichten besitzen:

“If the communicative scheme of narration is dominant in the autobiographical interview or in the autobiographical text production, there are mostly ‘autonomous’ narrative segments or units [...], because any of them could be a narrative by itself” (Schütze o.J.a, S. 18).

Strukturell setzt sich also auch ein Segment aus

- Anfang, Orientierung, Relevanzfestlegung
 - Mitte, Komplikation, Detaillierung
 - Schluss, Auflösung, Gestaltschließung
- } chronologisch aufsteigend

zusammen. Die Kunst des Segmentierens besteht darin, die einzelnen, selbstständigen narrativen Einheiten, ihre Anfangs- und Schlusssequenzen im Transkript zu finden – Schütze bezeichnet diese Stellen u.a. auch als (einleitende) Erzählergerüstsätze, tragende Erzählsätze oder Feststellungssätze (vgl. u.a. Schütze 1984, S. 84, 91; 1987, S. 126ff.). Und auch hier wird nichts einem zufälligen Eindruck überlassen, sondern kommunikationstheoretisches Wissen bemüht: In der Literatur werden thematische Modifikationen, Sprecherinnenwechsel, formale Rahmenschaltelemente (wie „und dann“), Sprechpausen, die den

Übergang von Schlüssen zu Anfängen organisieren, sowie Bilanzen oder Theoretisierungen, die vor allem den Schluss charakterisieren, diskutiert (vgl. u.a. Schütze 1984, S. 79; 1983, S. 286; 1987, S. 99). Da wir *praktisch* über dieses Regelwissen verfügen, kommt es nicht selten vor, dass Interviewer genau an den Stellen, an denen ein Segment geschlossen wird, durch „hmhm“ oder „aha“ signalisieren, dass sie den Ausführungen und ihrer Struktur folgen; leider liefert aber nicht jede Intervieweräußerung Hinweise. Bezüglich des Sprecherwechsels kann, wie bei Sprechpausen oder Rahmenschaltelementen, von vagen, keinesfalls jedoch zu vernachlässigenden Indikatoren gesprochen werden (am gleich vorgestellten empirischen Material ist zu erkennen, dass die Interviewerin den Anfang und einzelne Detaillierungen begleitet). Treffender ist es, den Segmentanfang als Sprechakttyp zu klassifizieren, konkret: als *kommissiven Akt* (vgl. Searle 2001, S. 177). *Die Sprecherin legt sich mittels Ankündigung auf den Inhalt der nachfolgenden Äußerungen bzw. der eigenständigen Teilgeschichte fest*, verpflichtet sich quasi selbst (zum Ankündigungscharakter vgl. Schütze 1987, S. 107, 115f., zweifelsfrei gelten diese Erwägungen auch für die Präambel). Im Prinzip genügt das entfaltete Regelwissen, um (einfache) Segmente im Transkript zu finden. Ein Beispiel:

„A.B.: und ähm ja ansonsten, was meine Kindheit betrifft, ähm mal um das Pferd von hinten aufzuzäumen ((lacht)), ähm ja also, ich hatt ne schöne sehr schöne Kindheit, durfte eigentlich so gut wie alles, soweit ich mich zurück erinnern kann, I.: hm, A.B.: meine Eltern waren sehr kulant, meine Großeltern, meine Großeltern sind so quasi meine zweiten Eltern, wenn man so möchte, weil ich sehr sehr viel Zeit ähm, wo ich klein war, bei ihnen verbracht habe, I.: hm, A.B.: manchmal die kompletten, damals noch acht Wochen Sommerferien, I.: hm, A.B.: oder auch mal sechs ähm ja, dann haben wa im Garten gespielt, Verstecke gespielt, und äh ähm ja da gab_s noch so_ne kleine gusseiserne Wanne aus ganz früheren Zeiten, wo meine Großeltern noch Kinder waren, I.: hm, A.B.: und da haben wir uns immer reingesetzt, da hatten wa mal reingepasst, war ganz witzig, da haben sie die immer voll gemacht im Hochsommer, haben darin gebadet auf der Wiese, I.: hm, A.B.: oder sind nackig als Kinder über den Rasen gerannt und ähm ja unsre Großeltern haben uns dann mit nem Gartenschlauch nass gespritzt und oder war ich ich war auch ganz oft mit ihnen im Urlaub gewesen, haben mich ganz oft eingeladen, also es war echt ne sehr schöne Zeit“.

Ein Segmentanfang zeichnet sich durch *eine (neue) zeitliche Markierung, eine thematische Setzung und eine Haltung* aus, es wird festgelegt, worum es in der Detaillierung und im Schluss gehen soll. Der Anfang im Beispiel sieht folgendermaßen aus: „was meine Kindheit betrifft, [...] ich hatt ne schöne sehr schöne Kindheit“. Wir erfahren in der Ankündigung, dass es um einen bestimmten lebensgeschichtlichen Abschnitt gehen wird (zeitliche Markierung: Kindheit), der zugleich das Thema birgt (Kindheit), das unter positiven Vorzeichen rekapituliert werden soll (Haltung: „sehr schön[e]“). Die sich anschließenden Ausführungen können als Mitte, Detaillierung, als Belege gelesen werden, welche die eingangs präsentierte Haltung, die temporale Struktur und das Thema bestätigen und ausführen. Ein genauer Blick zeigt, dass sich der Ankündigung eine erste Präzisierung („durfte eigentlich so gut wie alles“) anschließt, die von einem metakommunikativen bzw. -reflexiven Kommentar bezüglich des Erinnerns abgelöst wird („soweit ich mich zurück erinnern kann“), dem Detaillierungen folgen. Ebenfalls metakommunikativ ist der eingeschobene Kommentar „ähm mal um das Pferd von hinten aufzuzäumen ((lacht))“ in der Ankündigung. Was den Umgang mit der Segmentmitte in der *formalen* Analyse betrifft, ist auf die *pragmatische Brechung* zu verweisen (vgl. Schütze 1984, S. 113). Es geht in diesem Arbeitsschritt nicht darum, den Inhalt nachzuerzählen; erst aus wissenschaftlicher Perspektive wird die Mitte ausführlicher in Rechnung gestellt (vgl. 4.). Es wäre also vorläufig nur auf positiv erlebte (Frei-)Räume in der (Groß-)Familie zu verweisen. Der Schluss stellt ein Wiederaufgreifen der Ankündigung in Form der Ellipse dar („also es war echt ne sehr schöne Zeit“) und beendet die Ge-

schichte im Zeit- und Themenfeld „schöne Kindheit“. Segmentieren ist also weder ein Geheimnis noch besonders kompliziert – vorausgesetzt die Annahmen von der Regelmäßigkeit des Sprechens werden bis auf weiteres akzeptiert (im Interview mit Herrn Weißmann sind ja bereits Modifikationen aufgetaucht, wenngleich an anderer Stelle) und es wird geübt. Der Alltag ist von diesen Regeln durchzogen: Wenn Sie Lust haben, hören Sie der Sportkommentatorin einmal wörtlicher zu, beobachten Sie sich oder Ihr Gegenüber, wenn Sie im Alltag Geschichten austauschen (was Sie definitiv nicht mit jedem tun), oder lesen Sie die ausgezeichnete Abhandlung Detkas (2005).

4 Identitätstheoretische Annahmen im narrationsstrukturellen Ansatz

Es ist nun allerhöchste Zeit, einige identitätstheoretische Konzeptionen einzuführen. Grundsätzlich schließt die Analyse der *Haltung* im narrationsstrukturellen Verfahren an die *Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung* an. Eine zentrale These Schützes lautet: *Die menschliche Erfahrung ist sozial strukturiert* – dass sie dies ist, bleibt den Menschen, einerlei, ob sie Erfahrungen machen oder narrativ rekapitulieren, zumeist verborgen (vgl. Schütze 1999, S. 232). Vier Prozessstrukturen werden unterschieden:

- „institutionelle[n] Ablaufmuster[n] und -erwartungen des Lebensablaufs
- Handlungsschemata von biographischer Relevanz
- Verlaufskurven
- Wandlungsprozesse[n]“ (Schütze 1981, S. 67, 1984, S. 92ff.).

Die erste Prozessstruktur verschränkt sich mit lebenslauftheoretischen Überlegungen. Unter Institutionalisierung des Lebensablaufs (vgl. Luckmann 2006, S. 23f.) verstehen Fischer-Rosenthal und Kohli die soziale Produktion „objektive[r] Ablaufprogramme des Lebens“ (1987, S. 42), die sich auf „autobiographische[r] Gebilde (Texte)“ (ebd., S. 46) beziehen lassen. Die im Alltag natürlich erscheinende, nichtsdestotrotz sozial konstruierte Institution Lebensablauf (vereinfacht: schulische/berufliche Entwicklungspfade, Familienzyklusmodelle, soziale Karrieren im weitesten Sinne) ist mit gesellschaftlichen Erwartungen verwoben, an denen der Einzelne scheitern oder denen er entsprechen kann – auf diese Weise strukturiert diese Institution biographische Erfahrung(-srekapitulation)en mit. Biographische Handlungsschemata zeichnen sich durch ihren intentionalen Charakter aus, verschränken sich mit Entscheidungen, Absichten und Plänen: „Der Erfahrungsablauf“ besteht „in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen“ (Schütze 1984, S. 92). Ihr Scheitern aber, das u.a. durch Probleme (z.B. Schwierigkeiten mit der Vorgesetzten), gesellschaftliche Ereignisse (beispielsweise Krieg) oder kritische Lebensereignisse (etwa eine Erkrankung) bedingt sein kann, kann zu Erleidensprozessen führen, die mithilfe der Verlaufskurve gefasst werden. Erfahrungen werden dann im Modus Passivität, Leiden, Trauer, Erdulden, Ausgeliefertsein gemacht bzw. sprachlich (re)präsentiert. Wandlungsprozesse treten in Erscheinung, lösen die vorgestellten Prozessstrukturen einander ab, was dramatisch oder undramatisch, all-

mählich oder plötzlich vor sich gehen kann (vgl. Schütze 1981, S. 106f.). In ihrem Verlauf etablieren sich neue Formen des Empfindens, Denkens und Handelns (vgl. Schütze 2001, S. 143) – die *strukturellen Erfahrungsgrundlagen* aber bleiben unberührt. Intensiv hat sich Schütze mit Erleidenprozessen beschäftigt, deren Verlauf er in sieben „Stadien und Mechanismen“ gliedert:

1. Sukzessiver Aufbau eines „*Verlaufskurvenpotential[s]*“, das auf „Widrigkeiten“ der alltäglichen Lebensgestaltung und eine „biographische Verletzungsdisposition“ zurückzuführen ist (z.B. Schwierigkeiten in der Schule, im Beruf, im Bereich der sozialen Beziehungen, gesundheitliche Probleme);
2. Grenzüberschreitung und Aktivierung des Verlaufskurvenpotenzials, Verlust der Fähigkeit, den Alltag gemäß selbstformulierter Ziele/Interessen zu gestalten, Schock-/Verwirrungs-/Desorientierungserfahrungen;
3. Aufbau eines „*labilen Gleichgewichts* der Alltagsbewältigung“, allerdings bleiben das Lebensarrangement und der Alltag instabil, da die Schwierigkeiten weiterhin ungelöst sind und das biographische Handlungsschema nicht greift;
4. „*Entstabilisierung* des labilen Gleichgewichts der Alltagsbewältigung“, erneute Grenzüberschreitung aufgrund der ungelösten Probleme und der Anstrengungen, ein Gleichgewicht zu halten, wiederholte Desorientierungserfahrungen, Folgeprobleme/Problemverkettung, „Überfokussierung“ eines Problemaspekts;
5. „*Zusammenbruch der Alltagsorganisation und der Selbstorientierung*“, Problemhäufungen, Abschied von Lebenserwartungen, Zweifel am normalen Funktionieren der Alltagswelt, Vertrauensverlust, was das eigene Verhalten sowie die Welt- und Selbstsicht betrifft, dasselbe gilt für den Blick auf die für das Leben bedeutungsvollen anderen, fortschreitender Verlust der Handlungsfähigkeit im Alltag, Hoffnungslosigkeit;
6. Bemühung einer „*theoretischen Verarbeitung*“, Suche nach Erklärungen, neuen Interpretationen der Lebenssituation: „die theoretische Verarbeitung kann authentisch, d.h. seitens der Betroffenen selbstgeleitet sein, [...] oder sie kann aus einer schablonenhaften Übernahme fremder Erklärungen bestehen, ohne dass eine wirkliche erlebnisspezifische biographische Durcharbeitung der Verlaufskurvenprobleme seitens der Betroffenen stattgefunden hätte“;
7. „*praktische Versuche der Bearbeitung und Kontrolle der Verlaufskurve*“, Be- bzw. Verarbeitung, Flucht aus der derzeitigen Lebenssituation, Neuorganisation des Lebens. (Schütze 1999, S. 215f., Hervorhebungen im Original)

Mitnichten werden sämtliche Stadien zwangsläufig durchlaufen: So kann Stadium 2 in eine theoretische Verarbeitung übergehen, ein labiles Gleichgewicht gehalten werden usw. Über die Dauer einzelner Stadien oder konkrete Verläufe lassen sich jenseits konkreter Lebensgeschichten keine Aussagen treffen. Ein Wechsel der Prozessstrukturen in der Erzählung aber zeigt *Identitätsveränderungen* an.

Das zuvor untersuchte Segment im Blick, lässt sich von einer positiven Haltung sprechen, indessen kann nur auf das institutionalisierte Ablaufmuster geschlossen werden, da angenommen wird, dass die Prozessstrukturen in unserem Kulturkreis in etwa mit dem Schulbeginn voll greifen. Interpretativ ließe sich schließen: Ich habe einen guten Start ins Leben gehabt. Geht es allerdings um die (sozial)psychologische Rekonstruktion von Identität bzw. um identitätsbildende Erfahrungsaufschichtung, darf die *Wissensanalyse* nicht vergessen wer-

den, welche einen Vergleich der geschilderten Handlungsvollzüge/Interakte (Erfahrungen) mit den dazugehörigen, im argumentativen Modus gehaltenen Passagen vorsieht, um „Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion[en]“ (Schütze 1983, S. 287) zu untersuchen. Dieser Vorgang schließt die Frage nach Form und Inhalt der theoretischen Erfahrungsrekapitulation ein, die auch als *biographische Arbeit* bezeichnet wird (vgl. Schütze o.J.a, u.a. S. 10, 12, 13). Es geht um die Analyse der theoretischen Be- bzw. Verarbeitung von Erfahrungen, Situationen, Lebenslagen oder -abschnitten, wie sie problemorientiert bereits im Stadienmodell (6, 7) anklang. Dieser Analyse-schritt schließt linguistisches Wissen ein, das gleich ausführlicher vorgestellt wird, ein erster Eindruck soll jedoch vermittelt werden. Die im argumentativen, erklärenden Modus gehaltene Aussage „meine Großeltern, meine Großeltern sind so quasi meine zweiten Eltern, wenn man so möchte“ weist eventuell auf problematische Besonderheiten der familialen Situation hin (die im Segment nicht ausgeführt werden), die in Opposition zur Gestaltung des Segments und zur Haltung („schöne Kindheit“) stehen *können*. Auffällig ist jedenfalls, dass die „ersten Eltern“ ausschließlich in der Ankündigung erwähnt werden, erzählt wird nicht von ihnen. Auch provoziert die Argumentation in Form der eingeschobenen Erklärung bezüglich des Erzählens/Erinnerns ein Aufmerksamwerden („ähm mal um das Pferd von hinten aufzuzäumen ((lacht))“): Wird lediglich etwas expliziert, was genauso gut praktisch bzw. unkommentiert funktionieren würde, nämlich die Anforderung, in der Zeit zurückzugehen, quasi „von hinten“ anzufangen? Oder bezieht sich die Aussage auf die Haltung? Und was die Lebensgeschichte Ernst Weißmanns angeht: Verlaufskurvenstrukturen dominieren die Erzählung, von einer Wende zeugt allein der Schluss. Die „Flucht“ aus der ehemaligen UdSSR und der „endgültige Abschied“ von dieser Lebensphase mit ihren (nationalen) Akteuren – so sind die Kommentare, die die Reaktion seiner Frau provozieren, wohl zu lesen – führt zur Verlaufskurvenkontrolle, auf der Ebene einer authentischen Verarbeitung sind einzelne Erfahrungen wahrscheinlich unbearbeitet, unbearbeitbar im Sinne einer physischen Gesundung (Lungenembolie/Krankheit), psychisch vielleicht bearbeitbar in Form der Trauer, der Reflexion. Abschließende Antworten aber können generell nur auf der Basis einer Analyse der gesamten Erzählung gegeben werden.

Gehen wir davon aus, dass die idealtypische Beschreibung von Segmenten korrekt ist, und nehmen ferner an, dass Identitätsveränderungen an einen Wechsel der Prozessstrukturen gebunden sind, dann müssen die Haltungen, die sich im Segmentanfang/-ende zeigen, einer sozialpsychologischen Betrachtung unterzogen werden, dies gilt ebenso für den Anfang und den Schluss der Erzählung. Prinzipiell müssen, um wissensanalytisch zu arbeiten, *theoretische bzw. moralische Aspekte der Selbst- und Weltsicht* (zu Moral im Kontext Identität vgl. Straub 1994/95; Tugendhat 2001; Edelstein/Nunner-Winkler/Noam 1993), die sich in argumentativen Passagen spiegeln, untereinander und zu den Detaillierungen ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. auch Wohlrab-Sahr 2002, S. 7; Riemann 1986, S. 152), da nur so auf Verarbeitungsformen geschlossen werden kann. Schütze spricht im Fall dargestellter „Erfahrungsstücke“ (erzählen/berichten) von einem *analogen Darstellungsprinzip* und folgert, dass hier eine *Homologie* zwischen dem Erzählstrom und der ehemaligen Erfahrung vorliegt, während es sich bei Argumentationen – bei Anfängen/Schlüssen, eingeschobenen Erklärungen etc. (auch *Resymbolisierungen, Kategorien* oder *Prädikate*) –

um *digitale* Darstellungsmodi handelt (vgl. Schütze 1984, S. 78f.), die wissenschaftlich zu befragen sind⁸. Anders formuliert: In der Segmentmitte finden sich die konkretesten Spuren im Hinblick auf gemachte *Erfahrungen*, die ohne Argumentation(en) jedoch unvollständig wären (vgl. Detka 2005, S. 363, Anm. 3). Was sich analysieren lässt, sind die Passungen einzelner Argumentationen untereinander sowie die Passungen zwischen Erfahrung(en) (Mitte), Ankündigung (Anfang) und gezogenem Schluss (Ende) unter Berücksichtigung der Prozessstrukturen. Letztlich zeugen die in einer Stegreiferzählung liegenden Strukturen laut Schütze eben *nicht* primär von der Interaktion in der Interviewsituation, sondern von der *Erfahrungsaufschichtung* sowie der aktuellen Haltung des Sprechers (vgl. Detka. 1984, S. 79f.; 1987, S. 109). Psychologische Deutungen aber beruhen im narrationsstrukturellen Ansatz *notwendig* auf erzähl- und kommunikationstheoretischen bzw. linguistischen Analysen (vgl. Schütze 1987, S. 56f.; zur Sprachgebundenheit wissenschaftlicher Rekonstruktion in der qualitativen Forschung im Allgemeinen Luckmann 2006), hier setzt das eingangs als „zweite Hermeneutik“ bezeichnete Verfahren an. Und so ist es kein Wunder, dass Anfänger bezüglich diverser Begrifflichkeiten dann und wann irritiert sind; klar wird vielleicht auch, warum der Wunsch nach einem Glossar enttäuscht werden muss. Hingegen beruht die Wissensanalyse auf linguistischen bzw. erzähltheoretischen Fundamenten, die spätestens angesichts der Beschäftigung mit den HGK genauer zu behandeln sind.

5 Hintergrundkonstruktionen (HGK)

HGK sind Bestandteil von Segmenten, für ihre Analyse ist es vorteilhaft, weiteres praktisches in diskursives Wissen zu überführen – und wieder einmal mit Bezug auf die Anfang-Mitte-Schluss-Struktur(en). Ganz allgemein können Sprecherinnen auf drei Formate zurückgreifen, um *Sachverhalte* auszudrücken: Sie können argumentieren, berichten oder erzählen (ausführlich vgl. Kallmeyer/Schütze 1977). Diese Darstellungsmodi kommen im Interview zur Anwendung und stehen, wie sollte es auch anders sein, als meist unreflektiertes Alltagswissen zur Verfügung (vgl. Schwitalla 1997, S. 18). Aus linguistischer oder philosophischer Warte ließen sich nun nahezu endlos Diskurse entfalten, doch will ich es kurz halten. In Argumentationen scheint die Zeit stillzustehen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 141), es wird reflektiert, erklärt, kommentiert, bewertet, bilanziert, geschlossen, theoretisiert, angekündigt, metakommuniziert, auf in der Zeit Abgelaufenes oder Gegenwärtiges draufgeschaut. „Werteinstellungen und Weltbilder“, „Eigentheorien und Erklärungsmodelle“ (Roesler 2001, S. 39) werden in diesem Modus artikuliert. Diese sprachlichen Tätigkeiten, die (Alltags-) Theorie voraus- und umsetzen (vgl. Rehbein 1994, S. 25), durchziehen unsere Kommunikation, verweisen nicht allein auf Mathematik, Logik oder Philosophie – genau genommen können sie auch „nur“ für Inhaltsangaben sorgen (vgl. Atayan 2006, S. 17ff.). Der Bericht hingegen erlaubt die Artikulation von *Vorgängen* und *Prozessen* in der Zeit (vgl. Krause 2000, S. 34). Schütze erwähnt den epochal-raffenden Darstellungsmodus: Große Zeiträume und in ihnen stattgefundenere Ereignisse werden chronologisch rekapituliert, Geschehnisse knapp behandelt (vgl. Schütze 1984, S. 89f.). Der Modus Bericht wird des

Weiteren benötigt, um Situationen zu beschreiben. Die Grenze zwischen berichten/erzählen verläuft üblicherweise entlang der Frage, ob „Redewiedergaben aus vergangenen Kommunikationssituationen“ (Gülich 1986, S. 56) vorliegen (Selbstgespräche können ebenfalls narrativ rekapituliert werden). Der Bericht tendiert dann in Richtung Erzählen, geht es um Situationsbeschreibungen, die eine Szene plastisch erscheinen lassen. Schütze bezeichnet Erzählen und situations-/ereignisbezogenes Berichten als „szenisch-dramatischen“ Darstellungsstil (vgl. Schütze 1984, S. 90). Ein Blick zurück auf das Segment zeigt, dass die Mitte berichtend gehalten ist: Punktuell „sieht“ man, wie die Großeltern „handeln“, wie das Kind „handelt“ (zur Als-ob-Handlung vgl. Dausien 1996, S. 108), was es erlebt, wenn es bei sonnigem Wetter unbekleidet über den Rasen läuft und sich zwischendurch am kühlen Nass erfreut (szenisch), dies gilt nicht für die Detaillierung „ich war auch ganz oft mit ihnen im Urlaub“, die dessen ungeachtet zur Mitte gehört und ebenfalls in Berichtsform (raffend, aufzählend) gehalten ist. Erneut sind Schlüsse im Hinblick auf die Segmentstruktur möglich:

- Anfang, ankündigen, *argumentieren*
- Mitte, detaillieren, *berichten/erzählen*
- Schluss, schließen, *argumentieren* (ähnlich Schütze 1987, u.a. S. 107, 209f., Anm. 1)

Diese idealtypisch zu denkende Struktur spiegelt sich natürlich auch in der Haupterzählung:

Anfang, ankündigen, argumentieren

Segment 1, berichten/erzählen (außer in der Ankündigung/im Schluss)

Segment 2, berichten/erzählen (außer in der Ankündigung/im Schluss)

Segment X, berichten/erzählen (außer in der Ankündigung/im Schluss)

Schluss, je nachdem wie detailliert bilanzierende Rückblenden ausfallen auch berichten/erzählen, vorrangig jedoch argumentieren

Ein analytische Sicht auf die Anfang-Schluss-Struktur der Erzählung Ernst Weißmanns würde ergeben: Hier wird argumentiert. Generell enthalten

„Stegreiferzählmaterialien eigener Erlebnisse [...] zumindest spurenweise auch die eigentheoretischen Anstrengungen des Erzählers, sich den Charakter, die Hintergründe und die Konsequenzen des Geschehensablaufs und der eigenen Beteiligung daran klar zu machen [argumentieren, B.G.]. Der Erzähler tritt an regelmäßig dafür vorgesehene Stellen, aber auch nach besonders aufwühlenden und ungewöhnlichen Darstellungspassagen, vom reaktivierten Strom der Erfahrungsaufschichtung zurück [also vom Berichten/Erzählen, B.G.] und versucht, Phasen des Ereignisablaufs insgesamt zu überblicken [argumentieren, B.G.]“ (Schütze 1987, S. 45).

Was ist nun eine HGK? Schütze definiert HGK als sprachliche Unordnungsphänomene, die in mündlichen Erzählungen ziemlich regelmäßig anzutreffen sind (vgl. Schütze 1987). Bezogen auf autobiographische Stegreiferzählungen ließe sich überspitzt formulieren: Argumentationen haben in der Mitte nicht viel zu suchen, tauchen sie dennoch auf, ist ihnen Aufmerksamkeit zu schenken. Expandieren, überwiegen Argumentationen in Segmenten, haben wir es möglicherweise mit „Thematisierungsbarrieren“ zu tun, mit „Ausblendungs- und Abfälschungsantriebe[n]“ hinsichtlich „schmerzhafter seelischer Verletzungen“ oder mit „Gefühlen der Verstricktheit in schwerwiegende Schuld“ (ebd., S. 44; vgl. ferner Riemann 1987, u.a. S. 89, 101, 126ff., 196f.). Der strukturell vorgesehene Ort für Argumentationen ist die Vorkodaphase, nicht die Mitte. Dies

schließt auch die Segmente ein: Zwar wird ein- und ausgangs argumentiert, allerdings sollten die argumentativen Auslassungen hier knapp ausfallen. Dass Präambeln ebenso wie Segmentanfänge vor allem Ankündigungscharakter besitzen, also unter funktionalen Gesichtspunkten kurz ausfallen können/sollten, wurde bereits erörtert. Argumentationen tauchen dann gehäuft auf, wenn Aspekte der *Moral* oder *Normalität*, Fragen der *Schuld* und *Verantwortung* zur Disposition stehen – in diesen Fällen wird argumentiert, nicht erzählt (vgl. Riemann 1986, S. 134). Riemann beobachtet zudem, dass „unterschiedliche[r] praktische[r] Erklärungen“ für lebensgeschichtliche Themenbereiche, die mit Scham, Verantwortung oder Schuld verknüpft sind, im Erzählen entwickelt werden können, Erklärungen, die „in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen und [...] Widersprüche [s]einer theoretischen Verarbeitung sichtbar werden lassen“ können (ebd., S. 135). Sprachliche Phänomene, die dazu beitragen, Themen, die der „Tendenz ‚auszufern‘“ unterliegen, zu „kondensieren oder aufzuschieben“ oder die „Irritationen der Erzähllinie“ verhindern (ebd., S. 141) werden ebenfalls als HGK bezeichnet. Sie tragen auch zur „Ergebnissicherung“ des Präsentierten bei, liefern Hinweise auf Bedingungskonstellationen (vgl. Riemann 1987, S. 83, 85, 226), gelten als „Rückblenden“, in denen „Informationen nachgeschoben“ werden, die angesichts der „Wende der Ereignisse erklärungsbedürftig“ sind (vgl. u.a. ebd., S. 88, 122, 264f., 400ff., 460ff.; 1984, S. 124ff.).

Die These, dass HGK etwas mit (zu ausführlichen) Argumentationen an strukturell auffälligen Stellen zu tun haben und hier unterschiedliche Funktionen übernehmen, stellt nur punktuell zufrieden, wenngleich klar geworden sein dürfte, dass folgende Sprachphänomene im Zuge einer strukturellen Beschreibung wissensanalytisch nachdrücklich bearbeitet werden (selbstverständlich werden Argumentationen ein- und ausgangs immer ins Verhältnis zur Mitte gesetzt):

- Anfang, **extensiv argumentieren**
- Mitte, berichten/erzählen, (extensiv) **argumentieren**, berichten erzählen
- Schluss, **extensiv argumentieren**

Einige weiterführende Überlegungen sind dem Fachdiskurs zu entnehmen. Konsensuell werden Verletzungen der chronologischen Ordnung als HGK bezeichnet. Konkret wird Riemann, der, ein konkretes Interview vor Augen, ausführt:

„sie [die Erzählerin, B.G.] unterbricht ihren Haupterzählstrang und führt etwas ein, das [zuvor, B.G.] passiert war. Dieses Phänomen wird in der von mir angewandten Methode narrativer Analyse als Hintergrundkonstruktion [sic!] [...] bezeichnet. Die vergleichende Analyse von Stegreiferzählungen über persönliche Erfahrungen führt zu der Einsicht, dass solche Hintergrundkonstruktionen [sic!] (selbstkorrigierende Mittel, die oft mit Äußerungen wie ‚Oh, ich habe vergessen, dass‘ oder ‚Ich muss hinzufügen‘ [...] beginnen und die immer ordentlich abgeschlossen werden, bevor die Erzählerin [...] zu ihrer [...] Kernerzählung zurückkehrt) etwas über den unangenehmen Gehalt früherer Erfahrungen eröffnen, aber auch darüber, dass die Erzählerin oder der Erzähler weiterhin Schwierigkeiten hat, diese Erfahrungen zu verarbeiten. Anderenfalls hätte sie oder er sie in der Kernerzählung nicht ursprünglich ausgelassen“ (o.J., S. 101, vgl. ferner Riemann 1987, S. 122ff., 1984, S. 126).

Im Prinzip können derartige HGK als in die Mitte eingeschobene Argumentationen systematisiert werden, die der Beschreibung Riemanns zufolge zunächst den Charakter eines einleitenden metakommunikativen Kommentars („Oh, ich habe vergessen, dass“) annehmen (sie müssen dem nicht entsprechen, s.u.), dem

Detaillierungen sowie ein Schluss folgen. Graphisch sieht ein Segment mit einer HGK dieser Art folgendermaßen aus:

- Anfang, argumentieren
- Mitte, berichten/erzählen
- **HGK: Anfang** (chronologischer Bruch), *argumentieren*, **Mitte**, *berichten/erzählen*, **Schluss**, *argumentieren*,
- Mitte, berichten/erzählen
- Schluss, argumentieren

Biographische Informationen werden nicht an der temporal vorgesehenen Stelle präsentiert, sondern „nachgereicht“. Auch Schütze erläutert derartige Strukturen:

„Szenische Darstellungen sind auffällig häufig auch in *elaborierte narrative Hintergrundkonstruktionen* [sic!] innerhalb selbstständiger Erzählsegmente eingebettet. Sie repräsentieren dann für den Biographieträger [den Erzähler, B.G.] wichtige Ereignisabläufe auf dem inhaltlichen (aber nicht formal ausgewiesenen!) Relevanzniveau der dominanten, die selbstständigen Erzählsegmente aufreihenden Erzählkette – Ereignisabläufe, die zunächst wegen einer thematischen Überfokussierung [...] auf die Ereignislinie der dominanten Erzählkette ausgeblendet wurden bzw. aus Gründen traumatischen Vergessens oder interessengebundener Selbstverschleierung zunächst im Erzählvorgang unbewußt oder auch intentional übergangen werden“ (1984, S. 101, Hervorhebungen im Original).

Einerseits wird mithilfe der Bezeichnungen Haupterzählstrang und Kernerzählung respektive rezessive Erzähllinie bzw. HGK (vgl. Schütze 1984, u.a. S. 85ff.) erzähltheoretisch auf diese Darstellungsstrukturen hingewiesen, andererseits eröffnen sich hier Optionen für identitätstheoretische bzw. psychologische Interpretationen. Neben der Störung chronologischer Ordnung führt Riemann weitere Darstellungsphänomene an, die sich psychologisch deuten lassen:

„[...] komplizierte, schmerzhaft, mit dem Bewusstsein von Scham oder Schuld verbundene, für die Betroffenen schwer zu durchschauende und an den Rand des Bewusstseins gedrängte Erfahrungen [können] zum Vorschein [kommen] – in sprachlichen und parasprachlichen Phänomenen wie Erzählabbrüchen, Verzögerungspausen, bestimmten Intonationskonturen, Hintergrundkonstruktionen [sic!] (die zur Plausibilisierung notgedrungen eingeführt werden müssen), elaborierten Präkodaphasen, dem Absinken des Narrativitätsgrades bei heiklen Gegenstandsbereichen und der Einführung höherprädikativer Kategorien [...], die dazu dienen, bestimmte [sic!] Erinnerungen abzuschwächen und zu umgehen“ (1986, S. 117).

Die Auslegung von HGK greift unterschiedliche Themen auf: von der Verdrängung über die Schuld, der Verleugnung oder Scham bis hin zu seelischen Verletzungen und Traumata (vgl. auch Schütze 1996, S. 198). Sind die bislang entwickelten Annahmen korrekt, dann sind mithilfe struktureller Beschreibungen beispielsweise Traumatisierungen – jenseits klassisch psychologischer Interpretationsvorgänge (vgl. etwa Kraft 2008; Dörr 2004; Frommer 2007, der sich um eine Verzahnung rekonstruktiver Forschungs- und psychologischer Ansätze bemüht) – analysierbar. Theoretisch spricht einiges dafür: So erinnert Winter daran, dass sich Trauma im fragmentarischen, nichtlinearen Erzählen oder in Wiederholungszwängen äußern können (vgl. Winter 2007, S. 171ff.; zu Wiederholungen vgl. ebenso Riemann 1987, S. 229). Rippl, die in ihren literaturwissenschaftlichen Analysen an Winter anschließt (vgl. Rippl 2007, S. 186f., 189), argumentiert, dass die klassisch-ästhetischen Ideen Ganzheitlichkeit/Geschlossenheit in diesen Erzählungen an Kraft verlieren. Auch der riemannsche Hinweis auf

Besonderheiten der Intonation wird psychologisch als Indikator im Kontext Traumatisierung gewertet (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2005). Auf der Grundlage der Verlaufskurve könnte dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Traumadarstellungen mit einer verminderten „Agency“ und einer Täter-Opferkonstellation in der Erzählung einhergehen (vgl. ebd., S. 65).

Thoma, die sich mit Darstellungsstrukturen im Kontext sexueller Gewalterfahrungen beschäftigt, moniert, dass linguistische und erzähltheoretische Reflexionen im Themenfeld Traumatisierung Mangelware seien (vgl. Thoma 2005, S. 12, Anm. 1). Meines Erachtens wäre es sinnvoll, würden Psychologie und narrationsstrukturelles Verfahren näher aneinander rücken, als es zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Fall ist. Vom besonderen Augenmerk, welches HGK bzw. Argumentationen in Erzählungen gewidmet wird, kann auch die Psychologie profitieren, derweil es in der Biographieforschung klarer werden könnte, auf welches psychologische Phänomen wann geschlossen werden kann. Noch einen Moment beim Thema zu verweilen lohnt sich aber, denn die in der Biographieforschung (und in der Sozialen Arbeit) kursierende Idee von der Heilsamkeit des Erzählens hat etwas mit Sprachregeln zu tun; Schütze selbst spricht von therapeutischen Effekten:

„Es ist aber denkbar – und schon des öfteren beobachtet worden –, daß die theoretische Verarbeitung narrativ explizit gemachter traumatischer Erfahrungszusammenhänge und -passagen, die an den dafür vorgesehenen ‚Systemstellen‘ für biographietheoretische Kommentare vorgenommen wird, zu einer Festlegung stabiler, konsistenter Beziehungen zwischen einzelnen Erzähllinien führt. Die entsprechenden, für diese traumatischen Erlebnisbereiche zuständigen opaken Bereiche der autobiographischen Thematisierung können damit für eine selbständige und aktive biographietheoretische Reflexion und den Aufbau einer konsistenten Identitätskonzeption zurückgewonnen werden. (*Darin besteht die mögliche „therapeutische“ Wirkung autobiographischer Stegreif-erzählungen*)“ (1984, S. 108, Hervorhebungen im Original).

Vielleicht argumentiert er auf der Basis einer strukturellen Vorstellung, die der letzten graphischen Illustration im Text ähnelt, ganz gewiss jedoch vor dem Hintergrund der Idee, dass Heilsamkeit etwas damit zu tun hat, dass dem Erzählen die Möglichkeit innewohnt, sich via Reflexion von sprachlich rekapitulierten Handlungen oder Ereignissen im Sinne von Erfahrungen zu distanzieren und diese so argumentativ zu be- oder verarbeiten (vgl. auch Schütze 1987, S. 138ff.; Bruder 2003, S. 16). Doch von vorrangig theoretischen Erörterungen soll es nun zur Betrachtung empirischer Daten übergehen.

In den folgenden Analysen werden segmental ausgebaute HGK mit chronologischem Bruch fokussiert. Generell ist festzustellen, dass mehrere HGK dieser Art in einem Segment auftauchen können (sie können sich auch ineinander verschachteln, was hier nicht dokumentiert wird). Um die formale Analyse abzukürzen, werden Ankündigungen und Schlüsse nachstehend kursiv gesetzt und in Klammerkonstruktionen kommentiert (fett). Die in die Mitte eingelassenen Argumentationen, die den angeführten Strukturmerkmalen nicht entsprechen, werden ignoriert – der Übersichtlichkeit halber. Anzumerken ist zudem, dass ich keine psychologische Ausbildung besitze, weshalb ich mir den Rat von Riemann besonders zu Herzen nehme, bei der psychologischen Deutung von Sprachstrukturen „Schnellschlüsse [...] zu vermeiden“ (o.J., S. 10). Zum besseren Verständnis: Patrick Kramer benötigt, wie er es ausdrückt, „vier Räder“, um sich „fortzubewegen“, und wuchs, wie er darstellen wird (Segment 2), in komplizierten familiären Verhältnissen auf. Das Segmentthema bewegt sich im Feld Alko-

holabhängigkeit des Vaters, ausgeführt werden hiermit verbundene familiäre Probleme, die schließlich zum Auszug Herrn Kramers und seiner Mutter führen (anders als zuvor konfiguriert die Auflösung [keine Ellipse] den Schluss). Auf der Ebene der dominanten Erzähllinie wird der Lebensabschnitt 14 bis 17 angekündigt.

„P.K.: (1) so mit vierzehn gab_s dann so bei meinen Eltern so Probleme, die schon lange irgendwie da waren, mein Vater is Alkoholiker (1) gewesen ähm, und dis wurde halt dann in dieser Zeit, wo ich so vierzehn fünfzehn war so massiv, dass ich (1) ich kann auch siebzehn gewesen sein, also nagelt mich nicht auf die Jahreszahlen fest und so ne ((fragend)), I.: ne, ne (lachend)) [Segmentankündigung, Zeit: 14 bis 17, Thema: Probleme zu Hause/Alkoholismus des Vaters, Haltung: problematisierend; eingeschobene metakommunikative Passage, Thema: Schwierigkeiten mit einer genauen zeitlichen Einordnung], aber ähm, dis wurde einfach schlimmer und ähm, dann hab ich gesehen, dass so, meine Geschwister waren alle ausgezogen, sind also mein ältester Bruder is irgendwie dreiundvierzig oder so, und der Bruder, der nach mir kommt, ähm, is zwölf Jahre älter, und ähm, ich war halt alleine mit meinen Eltern und dis gab dann nochmal auch_n neues Sozialgefüge innerhalb der⁹ und dann hat der Alkoholismus meiner, also meines Vaters dazu geführt, dass ich zwangsläufig äh meine Mutter besser kennenlernen musste, auch einfach um in diesem neuen Familienkonzept da irgendwie durchzusehen so und ich hab immer viel hinterfragt und so, weil ich auch viel alleine war und ähm, viel so (1) zugehört habe und also so sehr auditiv bin und konnte da viel dran ableiten und hab einfach gemerkt so, die Mama, die braucht mich jetzt mehr so, und dis hat sich dann auch so gedreht, irgendwann bin_ich morgens aufgewacht und war meiner Mutter einfach näher, weil ich auch mit dem Alkoholismus meines Vaters () gar nicht mehr klargekommen bin so, weißt () lässt da irgendwas ähm, also du kannst es nicht irgendwie gesund reflektieren, du, dis verzerrt sich immer in Richtung Ablehnung oder in Richtung Hass oder so und diese Gefühle waren einfach zu anstrengend und deswegen hab ich mich mit meinem Vater dann fast gar nicht mehr beschäftigt, ich war dann so ähm, körperlich und so trainiert auf meine Situation, ähm also anziehen, ausziehen, all dis, was so bei normalen Kindern ja schon früh halt abgeschlossen ist, dis musst ich mir halt von zehn bis dreizehn alles irgendwie erarbeiten, gab natürlich parallel dazu verschiedene Einrichtungen. [Ankündigung HGK 1, Zeit: 10 bis 13, Thema: Behinderung/Institutionen/Selbstständigkeit, Haltung: problematisierend] in denen ich war, immer unter der Woche oder so, am Ende dann nur noch so ganz normal als Tagesschüler und die ham mir geholfen so Strategien zu entwickeln [Schluss HGK 1, Haltung: Veränderung], also ich war in, zu der Zeit als ich mich meiner Mutter irgendwie genähert hab, also, ihr näher war, war ich halt auch von meinem Vater unabhängiger, dis war nicht mehr so_wie früher, dass er alles für mich machen musste, und deswegen gab_ da so ne_(1) Zwangssymbiose [Ankündigung HGK 2, Zeit ungenau, vor 14, Thema: Abhängigkeit vom Vater, Haltung: problematisierend], sondern es war so, ich konnte echt so, dadurch dass ich eben alles selber konnte im Haus und so und auch draußen, konnt ich mich also bewusst emotional auf meine Mutter auch mehr einlassen, weil da keine Hilfe mehr dran gekoppelt war oder so, früher mit zehn oder neun, wenn ich mit meinem Vater nich klargekommen bin [erneute Ankündigung HGK 2, Zeit: 9 bis 10, Thema: Abhängigkeit vom Vater, Haltung: problematisierend], da hat er mir nichts zu Essen gemacht oder mich nicht gebadet oder so, also_oder, dis war einfach ähm schwieriger, dis dann durchzusetzen, weil eben, ja, der Alkoholismus da auch_n Problem war vielleicht, na ja [Schluss HGK 2, Haltung: problematisierend/erklärend], auf jeden_Fall konnt ich mich bewusst auf mehr auf meine Mutter einlassen und dis war auch gut, weil, dis hat im Grunde (2) mir auch gezeigt, wie krank mein Vater is, wenn man so_n Idealbild von seim Vater loslassen muss, dann kriegt man ja_auch auf jeden Fall erstmal_n reales Bild auf ihn, weil wenn man dieses ideale Bild einfach, weil es nich mehr da_is, und ähm, dis hat halt ganz krass im Kopf erst angefangen, ne [erneuter Schluss HGK 2, Haltung: problematisierend/erklärend/Veränderung], und dann war der Alkoholismus also immer fortgeschrittener_so und dann irgendwann hab ich die Entscheidung getroffen, da war ich denn schon fünfzehn, und hatte auch schon (1) na ja, also (1) Freunde und so oder sagen wir mal (1) so Kumpels würde ich sagen, Freunde hab ich sehr wenig, aber Kumpels ähm, die mir denn auch aufgezeigt haben, wie kaputt die Familie is und so und mir geholfen haben, diese Bilder richtig in Relation zu bringen, weil wenn man in so ner kaputten Familie steckt, dann hat man, verliert man glaub ich den Blick für ne normale Realität so ganz schnell so, und durch die Kontakte nach außen, die dann immer wichtiger wurden natürlich in der Pubertät und so, konnt ich ziemlich schnell erkennen, dass ich und meine Mutter da uns lösen müssen, und meine Mutter is halt (1) jetzt schon fünfundsechzig und is ne sehr konservativ erzogene Frau, I.: mhm, P.K.: hat in ihrer Kindheit viel erlebt, [Ankündigung HGK 3, Zeit: vor der Geburt bis heute, Thema: Lebensgeschichte der Mutter, Haltung: problematisierend] von Missbrauch bis hin zu irgendwie Elternhaus verlassen müssen und lang alleine leben und so, also einfach gezeichnet vom Leben und hatte auch nich die Möglichkeit ähm besonders ihr Leben auszuschnücken durch ne Lehre oder so, hat immer nur gearbeitet, um zu überleben, und so is ihr Charakter auch geworden, also sie, sie fängt jetzt erst an zu leben mit nem neuen Partner und fängt jetzt erst an, darüber nachzudenken, wie_s is in Urlaub zu fahren und wie_s sich anfühlt, aber viele Jahre vorher hat sie nur funktioniert [Schluss HGK 3, Auflösung, Haltung: problematisierend/Veränderung] und ich hab irgendwann mit 16 oder so gesehen: Okay, sie wird es für sich nie entscheiden, sie würde lieber da sterben, weil es eben so is, dass man als Ehefrau da bleibt, und denn hab ich einfach ähm (2) ne gewisse Hilflosigkeit emotional vorgetauscht, damit sie sozusagen mit mir zusammen da auszieht, also, ich hab gesagt: Ähm, ich muss jetzt hier ausziehen' und sie hat ihren jüngsten Sohn natürlich nich alleine gelassen, so, weil sie ne gute Mutter is, I.: ja, P.K.: und dann is sie mitgegangen und dis war im Grunde auch mein Wunsch, dass sie sich auch von meinem Vater löst, weil ich schon damals ziemlich gut erkannt hab, dass also ne Heilung für ihn unmöglich is, wenn wir als Familie uns loslassen und jeder für sich gesund wird so und die ganzen Sachen verarbeitet, und so war es dann auch“ [Segmentabschluss, Auflösung, Haltung: problematisierend/Veränderung].

Trotz der Notizen ist es unbenommen schwierig, der Lokalisierung zu folgen. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass das ganze Segment von Argumentationen durchzogen ist. Es gibt eine Probe, die klären hilft, ob segmental ausge-

baut HGK vorliegen. Segmente müssen auch ohne sie verständlich sein. Tun wir so, als hätte Herr Kramer keine voll ausgebauten HGK gesprochen, dann lautet der Text:

„P.K.: (1) so mit vierzehn gab_s dann so bei meinen Eltern so Probleme, die schon lange irgendwie da waren, mein Vater is Alkoholiker (1) gewesen ähm, und dis wurde halt dann in dieser Zeit, wo ich so vierzehn fünfzehn war so massiv, dass ich- (1) ich kann auch siebzehn gewesen sein, also nagelt mich nicht auf die Jahreszahlen fest und so ne ((fragend)), I.: ne, ne ((lachend)) **[Ankündigung]**, aber ähm, dis wurde einfach schlimmer und ähm, dann hab ich gesehen, dass so, meine Geschwister waren alle ausgezogen, sind also mein ältester Bruder is irgendwie dreiundvierzig oder so, und der Bruder, der nach mir kommt, ähm, is zwölf Jahre älter, und ähm, ich war halt alleine mit meinen Eltern und dis gab dann nochmal auch_n neues Sozialgefüge innerhalb der Familie und dann hat der Alkoholismus meiner, also meines Vaters dazu geführt, dass ich zwangsläufig äh meine Mutter besser kennenlernen musste, auch einfach um in diesem neuen Familienkonzept da irgendwie durchzusehen so und ich hab immer viel hinterfragt und so, weil ich auch viel alleine war und ähm, viel so (1) zugehört habe und also so sehr auditiv bin und konnte da viel dran ableiten und hab einfach gemerkt so, die Mama, die brauch mich jetzt mehr so, und dis hat sich dann auch so gedreht, irgendwann bin_ich morgens aufgewacht und war meiner Mutter einfach näher, weil ich auch mit dem Alkoholismus meines Vaters () gar nicht mehr klargekommen bin so, weißt () lässt da irgendwas ähm, also du kannst es nicht irgendwie gesund reflektieren, du, dis verzert sich immer in Richtung Ablehnung oder in Richtung Hass oder so und diese Gefühle waren einfach zu anstrengend und deswegen hab ich mich mit meinem Vater dann fast gar nicht mehr beschäftigt, ich war dann so ähm, körperlich und so trainiert auf meine Situation, also ich war in, zu der Zeit als ich mich meiner Mutter irgendwie genähert hab, also, ihr näher war, war ich halt auch von meinem Vater unabhängiger, sondern es war so, ich konnte echt so, dadurch dass ich eben alles selber konnte im Haus und so und auch draußen, konnt ich mich also bewusst emotional auf meine Mutter auch mehr einlassen, weil da keine Hilfe mehr dran gekoppelt war oder so, auf jeden_Fall konnt ich mich bewusst auf mehr auf meine Mutter einlassen und dis war auch gut, und dann war der Alkoholismus also immer fortgeschrittener_so und dann irgendwann hab ich die Entscheidung getroffen, da war ich denn schon fünfzehn, und hatte auch schon (1) na ja, also (1) Freunde und so oder sagen wir mal (1) so Kumpels würde ich sagen, Freunde hab ich sehr wenig, aber Kumpels ähm, die mir denn auch aufgezeigt haben, wie kaputt die Familie is und so und mir geholfen haben, diese Bilder richtig in Relation zu bringen, weil wenn man in so ner kaputten Familie steckt, dann hat man, verliert man glaub ich den Blick für ne normale Realität so ganz schnell so, und durch die Kontakte nach außen, die dann immer wichtiger wurden natürlich in der Pubertät und so, konnt ich ziemlich schnell erkennen, dass ich und meine Mutter da uns lösen müssen und ich hab irgendwann mit 16 oder so gesehen: O.k., sie wird es für sich nie entscheiden, sie würde lieber da sterben, weil es eben so is, dass man als Ehefrau da bleibt, und denn hab ich einfach, ähm, (2) ne gewisse Hilflosigkeit emotional vorgetäuscht, damit sie sozusagen mit mir zusammen da auszieht, also, ich hab gesagt: 'Ähm, ich muss jetzt hier ausziehen' und sie hat ihren jüngsten Sohn natürlich nich alleine gelassen, so, weil sie ne gute Mutter is, I.: ja, P.K.: und dann is sie mitgegangen und dis war im Grunde auch mein Wunsch, dass sie sich auch von meinem Vater löst, weil ich schon damals ziemlich gut erkannt hab, dass also ne Heilung für ihn unmöglich is, wenn wir als Familie uns loslassen und jeder für sich gesund wird so und die ganzen Sachen verarbeitet, und so war es dann auch.“ **[Schluss]**.

Das Segment basiert auf der Darstellungsstruktur Problemankündigung-Komplikation-Problemlösung. Thematisch dreht es sich um die Alkoholabhängigkeit des Vaters, um die schwierige Distanzierung vom Vater aufgrund der Abhängigkeit und im Zuge der Adoleszenz, um eine Annäherung an die Mutter und schließlich um den Auszug mit der Mutter. Trotz der problematischen Familienkonstellation ist Patrick Kramer initiativ. Die Geschichte ist ohne die HGK verständlich. Segmental ausgebaute HGK müssen, so ist des Weiteren zu prüfen, eine Anfang-Mitte-Schluss-Struktur besitzen.

„ähm also anziehen, ausziehen, all dis, was so bei normalen Kindern ja schon früh halt abgeschlossen ist, dis musst ich mir halt von zehn bis dreizehn alles irgendwie erarbeiten, gab natürlich parallel dazu verschiedene Einrichtungen, in denen ich war, immer unter der Woche oder so, am Ende dann nur noch so ganz normal als Tagesschüler und die ham mir geholfen so Strategien zu entwickeln.“

„dis war nich mehr so_wie früher, dass er alles für mich machen musste, und deswegen gab_da so ne_(1) Zwangssymbiose, früher mit zehn oder neun, wenn ich mit meinem Vater nich klargekommen bin, da hat er mir nichts zu Essen gemacht oder mich nich gebadet oder so, also_oder, dis war einfach ähm schwieriger, dis dann durchzusetzen, weil eben, ja, der Alkoholismus da auch_n Problem war vielleicht, na ja weil, dis hat im Grunde (2) mir auch gezeigt, wie krank mein Vater is, wenn man so_n Idealbild von seim Vater loslassen muss, dann kriegt man ja_auch auf jeden Fall erstmal_n reales Bild auf ihn, weil wenn man dieses ideale Bild einfach, weil es nich mehr da_is, und ähm, dis hat halt ganz krass im Kopf erst angefangen, ne.“

„und meine Mutter is halt (1) jetzt schon fünfundsechzig und is ne sehr konservativ erzogene Frau, I.: mhm, P.K.: hat in ihrer Kindheit viel erlebt, von Missbrauch bis hin zu irgendwie Elternhaus verlassen müssen und lang alleine leben und so, also einfach gezeichnet vom Leben und hatte auch nich die Möglichkeit ähm besonders ihr Leben auszuschnücken durch ne Lehre oder so, hat immer nur gearbeitet, um zu überleben, und so is ihr Charakter auch geworden, also sie, sie fängt

jetzt erst an zu leben mit nem neuen Partner und fängt jetzt erst an, darüber nachzudenken, wie_s in Urlaub zu fahren und wie_s sich anfühlt, aber viele Jahre vorher hat sie nur funktioniert.“

Von Abhängigkeit und Vernachlässigung ist in den HGK, am Rande der Erzählung die Rede. Verlaufskurvenstrukturen des Erleidens hier kommen zum Ausdruck, alle finden Anklänge an das Stadium des Zusammenbruchs der Alltagsorganisation und Selbstorientierung. Selbstständigkeit wird nicht im elterlichen Zuhause, sondern in Institutionen verspätet erworben, der Vater kümmert sich in „Konfliktfällen“ nicht um körperliche Bedürfnisse (Hygiene/Nahrung), anscheinend generell nicht um Autonomiegewinne des Sohnes („Zwangssymbiose“, zu grundlegenden menschlichen Bedürfnissen vgl. Großmaß 2010). Wissensanalytisch kann im Fall des ersten Schlusses der HGK 2 festgehalten werden, dass zwar eine theoretische Bearbeitung in Form der Erklärung für das Verhalten des Vaters vorliegt (Alkoholismus). Sie aber entlastet zum einen auch den (kranken) Vater, zum anderen kann diese Theoretisierung kaum als Antwort auf die *ethischen* Dimensionen des väterlichen Handelns gelesen werden (dass Unterlassungen soziale Handlungen sind, klärt Weber (1984, S. 19) begrifflich). Die theoretische Bearbeitung im zweiten Schluss bezieht sich auf zu revidierende Vaterbilder und Idealisierungen. Hochabstrakt und im Rekurs auf entwicklungspsychologisches Wissen (zum Verhältnis wissenschaftliches/alltägliches Wissen vgl. Griese/Griesehop 2007, S. 45, 76) argumentiert Patrick Kramer angesichts der Erfahrungen fehlender existenzieller Zuwendung, Anerkennung, Achtsamkeit und Anregung. Der Hinweis auf die peers im Segment, die einen Beitrag zur „Entidealisierung“ leisten, belegt die These („die mir [...] aufgezeigt haben, wie kaputt die Familie is und so und mir geholfen haben, diese Bilder richtig in Relation zu bringen“). Auf diese Weise gelingt argumentativ eine Form der (Re)Normalisierung interpersonaler Verhältnisse. Patrick Kramer löst sich vom Vater, wie es in der Adoleszenz eben zu bewerkstelligen ist: über eine realitätsangemessene(re) Perspektive, die sich nicht zuletzt einer zunehmenden Orientierung in Richtung Gleichaltrige verdankt („durch die Kontakte nach außen, die dann immer wichtiger wurden natürlich in der Pubertät“), und über einen wichtigen Schritt in die Selbstständigkeit: den Auszug. Mit keinem Wort geht der Erzähler auf die Umschriften des väterlichen Bildes vor der Folie der angerissenen Erfahrungen ein. Ist es die Scham, davon zu berichten, auf Hilfe von – wohlgerne zentralen, Verantwortung tragenden signifikanten – anderen angewiesen zu sein, die ausführliche Detaillierungen und erfahrungsnahen Argumentationen verhindert? Potenziert sie sich aufgrund einer durch die Eltern (mit)verursachten, verspäteten Entwicklung? Einiges ließe sich sicher anhand des Konzepts Stigmamanagement (vgl. Goffman 1999) diskutieren, in dessen sind die Vertrauensgrundlagen und fehlenden Qualitäten in den zwischenmenschlichen Beziehungen so kaum zu verstehen. Es stellt sich vielmehr die Frage, ob die Erinnerungen nicht zu schmerzhaft sind, um im Detail rekapituliert und reflektiert zu werden – ein diesbezüglicher argumentativer Hinweis findet sich im Segment:

„du kannst es [die Beziehung zum Vater, B.G.] nicht irgendwie gesund reflektieren, du, dis verzerrt sich immer in Richtung Ablehnung oder in Richtung Hass oder so und diese Gefühle waren einfach zu anstrengend und deswegen hab ich mich mit meinem Vater dann fast gar nicht mehr beschäftigt.“

Eine Täter-Opferkonstellation – die als Appell an die ZuhörerIn interpretiert werden kann, Empathie, Sicherheit, Stärkung zu gewähren (zu dieser traumaretorischen Perspektive vgl. Thoma 2005, S. 26) – liegt in der HGK ebenso vor, wie eine nur teilweise auf die Behinderung zurückzuführende eingeschränkte

Handlungsfähigkeit. Das Thema der Handlungseinschränkungen wird derweil, was in Traumaerzählungen nicht ungewöhnlich ist, auch mit Blick auf die Täter (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2005, S. 65), den kranken Vater und die leidende Mutter, aufgegriffen. Doch zu berücksichtigen sind definitiv die Autonomiegewinne, die Herr Kramer, wenn schon nicht in jener, in der Kindheit relevanten Institution Familie erwerben, so mithilfe pädagogischer Anleitung initiativ in einer Einrichtung „erarbeiten“ kann. Sie liegen der aktiven Zuwendung zur Mutter, der Lösung vom Vater sowie dem Auszug zugrunde. Die Linearität der Darstellung aber ist mehrfach gebrochen, nicht allein auf der Ebene von Segment und HGK. HGK 2 liegt zeitlich vor HGK 1 – Schwierigkeiten bei der Kohärenzbildung liegen vor, die gleich im Segmentbeginn ankündigt werden: „nagelt mich nicht auf die Jahreszahlen fest und so ne ((fragend))“. Mithilfe einer rückversichernden Frage, die darauf zielt, dass etwas unterlassen wird, lenkt der Sprecher die Aufmerksamkeit narrationsstrukturell auf ebendieses Phänomen, sozial und interaktiv aber vergewissert er sich, dass auf zeitliche Genauigkeit bzw. Einordnung verzichtet wird.

In HGK 3 präsentiert der Interviewte lebensgeschichtliche Informationen zur Mutter, die erklären, wieso sie ihrem Leiden an der Familiensituation nichts entgegensetzen kann. Ihr Alter, ihr soziales Erbe („*konservativ*“) bzw. ihre Wertorientierung („weil es eben so is, dass man als Ehefrau da bleibt“), der bildungsbezogene und soziale Status („hat immer nur gearbeitet, um zu überleben“) und schwerwiegende Lebenserfahrungen („von Missbrauch bis hin zu irgendwie Elternhaus verlassen müssen“) werden angeführt, um zu plausibilisieren, warum sie außerstande ist, die problematische Lebenssituation zu verändern. Die HGK entlastet die Mutter, begründet ihr Handeln auch im Sinne einer Nichtunterstützung des Sohnes. Der gemeinsame Auszug ist letztlich mit einem Rollentausch verbunden: „ich hab dann ne Vaterrolle gehabt oder so, also, die Rollen waren klar vertauscht“ (Segment 3) – doch bereits in Segment 2 deutet sich derartige an: Der Sprecher erzählt von einem Manöver, um seine Mutter und sich selbst aus der problematischen Lebenslage zu befreien. Er hat „ne gewisse Hilfslosigkeit emotional vorgetäuscht“ und so die Rollen unausgesprochen getauscht (wir finden also Wiederholungen von Argumentationsfiguren in der Erzählung). Herr Kramer übernimmt die (biographische) Perspektive signifikanter anderer, die für seine Lebensgeschichte und ihren Verlauf bedeutungsvoll sind, gleichzeitig verabschiedet er sich von der Erwartung, dies für sich in Anspruch nehmen zu können. Der Rollentausch und die einseitige Perspektivübernahme aber stellen den Opferstatus der Mutter über das eigene Leid. Mehr noch: Der Jugendliche eröffnet ihr Räume, die aus seiner Sicht für positive Identitätsveränderungen sorgen, eröffnet im Prinzip sämtlichen Familienangehörigen die Gelegenheit, „für sich gesund“ zu werden. Wird Segment 1 herangezogen, zeigt sich, wie problematisch die Situation in der Familie Kramer ist. Die Ankündigung lautet

„mein Vater hat irgendwie in meiner frühen Kindheit und meiner frühen Jugend ne ziemlich tragende Rolle eingenommen“

und mündet in die positive Bilanz:

„na ja auf jeden Fall ((lacht)) war es dann so, dass ich ähm, diese Bindung eben zu meim Vater sehr genossen hab.“

HGK 1 und 2 gehören temporal in Segment 1, das wäre die lebensgeschichtliche Information nicht „verrutscht“, positiv konnotiert vermutlich nicht zu erzählen gewesen wäre. In Segment 1 finden wir Andeutungen, dass es Probleme mit der Mutter gab. Das enge Verhältnis zwischen Vater und Sohn entsteht, „weil

meiner Mutter als Frau dis () mit mir nicht so leicht gefallen“ ist. Sowohl in Segment 1 als auch in Segment 2 geht es um Eltern, die unfähig sind, auf Bedürfnisse ihres Kindes einzugehen, und immer finden sich Erklärungen, die das elterliche Handeln zwar nicht absolut legitimieren, zumindest jedoch zu entschuldigen wissen. Ein Teil der Argumentation verursacht aufgrund des (fehlenden) Inhalts- und fehlender Narrationen – was ist der Mutter schwer gefallen, worauf rekurriert „dies“? – Irritationen. Hier aber scheidet sich vermutlich die sozial- von einer tiefenpsychologischen Analyse: Uneindeutigkeiten oder Widersprüche werden zwar zur Kenntnis genommen, jedoch nicht mittels Übertragung/Gegenübertragung (allgemein vgl. Rauchfleisch 2006; im Kontext narrativer Interviews Schreiber 2006) interpretiert. Die Erzählung, ihre Strukturen sowie die geschilderten Interaktionen respektive Erfahrungen bzw. ihr Fehlen bilden weiterhin den Ausgangspunkt, von daher sind auch die den Interviewer einbeziehenden traumarhetorischen Reflexionen (s. o.) maximal sekundär relevant.

Ein formaler Blick auf Segment 2 zeigt, dass die Argumentation der zentrale Darstellungsmodus ist. Trotz fehlender Detailanalysen ist anzunehmen, dass sich weitere, uneindeutig zu formulierende ethische Fragen angesichts lediglich angedeuteter Erfahrungsbezüge bzw. Handlungsabläufe ergeben (so spielt der theoretische Exkurs Freunde/Kumpels auf eingeschränkte soziale Kontakte zu Gleichaltrigen an). Expansionen argumentativer Darstellungen aber können laut Schütze als „*Zerrissenheit der Identitätskonzeption des Erzählers*“ (1984, S. 107, Hervorhebungen im Original) gelesen werden, was auf die Darstellung Patrick Kramers wohl zutrifft. Die im Erzählen vorgenommenen zeitlichen Verschiebungen sowie die „ausufernden“ Argumentationen, ermöglichen vor allem eines: Das erfahrene Leid, das auch das gegenwärtige Leben prägt, zu erwähnen, ohne erlittene physische und psychische Verletzungen oder Fragen der Verantwortung und Schuld anhand des rekapitulierten Erlebten zu erörtern. Dass Schaden entstanden ist, ist dem Erzähler bewusst (Segment 1, Mitte):

„ich hab so zwei Therapien angefangen, zwei abgebrochen ähm, und daran merk ich halt immer wieder, dass dis en Thema is, so Beziehungen eingehen, erfolgreich führen und halten und so, kann ich einfach nich gut, weil ich in diesen frühen Jahren einfach irgendwie zu wenig soziale Kontakte hatte und weil dis zu unnatürlich abgelaufen ist“¹⁰.

Neben zeitlichen Vorausgriffen (es ist unwahrscheinlich, dass Herr Kramer in seiner Kindheit zwei Therapien begann und abbrach) finden sich hier Bilanzierungen, die im Schluss der Erzählung strukturell „gut aufgehoben“ gewesen wären.

Patrick Kramers Erzählung legt ein Zeugnis von der Macht der Argumentation ab, die Aufmerksamkeiten lenkt, von Erinnerungen ablenkt, die in der Kommunikation nach schneller (moralischer) Zustimmung oder Gegenrede heischt, erfahrungsnahe Ver- oder theoretische Bearbeitung erlaubt bzw. verhindert. Sie zeugt von einer doppelten Behinderung: die eine verweist auf körperliche, die andere auf seelische Versehrtheiten. Merkwürdig aber ist und bleibt, dass gerade das Berichten, mehr noch: das Argumentieren, für Distanzierungen seitens des Zuhörers bzw. der Leserin sorgt, ein Phänomen, das literaturwissenschaftlich betrachtet keineswegs neu ist:

„Die Distanz des Erzählers zum Geschehen schließt auch ein engeres Engagement des Lesers mit dem Geschehen aus. Der Bericht zielt vor allem auf die sachliche Vermittlung von Information an den Leser. Ganz anders zieht dagegen die [...] szenische[r] Darstellung [...] den Leser in ihren Bann. Hier wird der Leser zum Augenzeugen des Geschehens [...]. Das Geschehen wird im Ablauf seiner Einzelheiten wie gegenwärtig

dargestellt, wodurch der Leser gezwungen wird, das Geschehen gleichsam *in actu* mitzuerleben“ (Stanzel 1987, S. 13f., Hervorhebungen im Original),

(Spontane) Emotionalität, Mitleid, moralische Empörung, vielleicht auch Hilfe können wir vermutlich eher von anderen erwarten, wenn wir erzählen, die *Übernahme der Perspektive des anderen* scheint so reibungsloser zu funktionieren als mittels der Argumentation, die gerade solche Reaktionen des Gegenübers ebenso gut zu be- oder verhindern weiß, letztlich so aber auch Handlungs- und Gestaltungsinitiativen Raum verleihen kann. Mithilfe der strukturellen Beschreibung geraten derartige Effekte wissenschaftlich, erzähltheoretisch und reflexiv in den Blick – und ohne dass Initiativen (die Struktur Problem-Komplikation-Lösung ist für das Segment 2 und die eingelagerten HGK relevant) durch die Fokussierung des Leids überschrieben werden würden, wenngleich von einer „authentischen“ Verarbeitung keinesfalls die Rede sein kann.

6 Schluss

Ich hoffe, dieser Beitrag konnte einen Eindruck vom Zusammenspiel erzähltheoretischer, soziolinguistischer und sozialpsychologischer Analysen vermitteln, auch wenn keine vollständige strukturelle Beschreibung präsentiert wurde und vermutlich viele Fragen offen geblieben sind, nicht zuletzt was die Stegreif-erzählungen, aus denen Auszüge dokumentiert und interpretiert wurden, betrifft. Dieses Defizit beinhaltet zugleich eine Chance: Es dürfte deutlich geworden sein, wie wichtig die Analyse der gesamten Hauptidee ist, um fundierte Aussagen über die sprachliche Konstruktion und über (sozial)psychologische Dimensionen von Identität zu treffen. Und was Patrick Kramer betrifft: Ist er traumatisiert? Vielleicht. Es ist jedoch nicht die Aufgabe der Biographieforscherin Diagnosen zu erstellen, wenngleich ich der Ansicht bin, dass eine engere Verzahnung des narrationsstrukturellen Verfahrens mit an Erzählungen interessierter Psychologie profitabel ist – für beide Seiten. Doch ob Sozialwissenschaftlerin, Sprach- und Literaturwissenschaftler, Sozialarbeiter oder Psychologin – zunächst sind wir alle mit ein- und demselben konfrontiert: mit Sprache, mit Sprachregeln und -strukturen, die unseren Alltag, unsere Erfahrungen, Empfindungen, Wahrnehmungen, Urteile, unser Handeln durchziehen. Aus erzähltheoretischer Sicht ist es beruhigend zu sehen, dass Regeln funktionieren, spannend festzustellen, wie sie im konkreten Handeln ausgestaltet, modifiziert oder unterlaufen werden, interessant neue Regeln zu entdecken. Das literarisch-philosophische Regelspiel entfaltet gewiss seine eigene Ästhetik. Im Alltag, in der Therapie und in Teilen der Biographieforschung aber wird das Befolgen von Regeln, bzw. die Fähigkeit, dies zu tun, als Zeichen psychischer Gesundheit oder gesunder Entwicklung gelesen – vermutlich zu Recht. Umso wichtiger wird es dann, den Wechsel der Betrachtung von Sprachphänomenen zu psychologischen Deutungen reflexiv zu gestalten. Dieser Übergang zu einer „zweiten Hermeneutik“ sollte vorbereitet, darf weder unbemerkt noch unkommentiert vor sich gehen. Möchten Sie mich (erneut) fragen wollen, welcher Auswertungsschritt wann vollzogen wird, ob zuerst die sprachlichen Strukturen analysiert werden und sodann wissenschaftlich gearbeitet wird, so müsste ich

auch hier antworten: Interpretationen verschränken sich, ein Bevor und Danach zu postulieren, ist nur analytisch möglich. Trotzdem bin ich diesen Weg probenhalber gegangen, der Intention geschuldet, so vielleicht für ein wenig mehr Transparenz zu sorgen und auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dass praktisches Wissen über das Erzählen in reflexives Wissen transformiert werden *muss*, um eine strukturelle Beschreibung zu bewerkstelligen. Gelegentlich antworten die Studierenden auf damit verbundene Anforderungen und Anstrengungen mit: Deutschunterricht bei Frau Griese – was keineswegs schlecht ist.

Und mit dem Studium möchte ich auch enden. Einführungen in das narrationsstrukturelle Verfahren befördern nicht nur den Auf- oder Ausbau von Forschungskompetenzen, sondern sie erweitern interaktive, kommunikative und analytische Fähig- und Fertigkeiten. Ob Studentinnen der Sozialen Arbeit im Anschluss „Sprach- bzw. Darstellungsstörungen“ behandeln können oder sollten, steht auf einem anderen Stück Papier (vgl. etwa Gildemeister/Robert 2005). Auf jeden Fall können sie Fehler vermeiden lernen, die Giddens anspricht, wenn er konstatiert, dass der Alltag von Fehlern durchzogen ist, die oft viel zu schnell psychologisch gedeutet werden (vgl. Giddens 1995, S. 148ff.). Psychologische „Schnellschlüsse“ aber sind (nicht nur) in der Biographieforschung „zu vermeiden“ – um noch einmal den zentralen Hinweis von Riemann zu zitieren. Die erworbenen Kompetenzen lassen sich freilich vielfältig nutzen: im Strafvollzug (vgl. Schütze 1996), in der Supervision (vgl. Schütze 1994), der Einzelfallhilfe (vgl. Schütze 1993), im Gespräch mit Drogenabhängigen (vgl. Griese/Griesehop 2010), in der Jugendarbeit (vgl. Völzke 1997), in Beratungskontexten (vgl. Schulze 2008) – um nur einige Beispiele zu nennen¹¹. Biographische Kommunikation ermöglicht grundsätzlich eines zweifach: ins Gespräch zu kommen, mit sich selbst (biographische Arbeit) und dem anderen (Fremdverstehen), wenngleich wir weder uns noch den anderen je ganz verstehen. Und zum Erzählen, das ein fundamentaler Bestandteil des menschlichen Daseins ist, gehört auch der „wertende Umgang mit Geschichten“, eines der „wichtigsten Mittel[n]“, „unsere Reaktionen auf die Welt untereinander abzustimmen. [...] [D]iese Abstimmung der Reaktionen ist wiederum einer der Wege, auf denen wir das soziale Gewebe, das Geflecht unserer Beziehungen, herstellen“ (Appiah 2007, S. 52). Dass der Aufbau einer sozialen Beziehung ein alltägliches, wichtiges Geschäft in der Sozialen Arbeit ist, erklärt sich von selbst. Anerkennung des anderen heißt jedoch auch, dass wir bei Irritationen nachfragen, um Ausführungen zu Argumentationen bitten, argumentative Widersprüche spiegeln, thematische Auslassungen ansprechen oder moralische Fragen aufwerfen – nicht zuletzt, weil das Spiel mit den Regeln der Ich-Artikulation im Alltag eben nie ein „*gefahrloses Spiel*“ (Ricoeur 2005, S. 224, Hervorhebungen im Original) ist.

Anmerkungen

- 1 Statt großem „I“ oder Unterstrich wird wahlweise die männliche oder weibliche Form verwendet.
- 2 Die Analysen von Kirsch und Fehlhaber beruhen auf schriftlich verfassten Lebensgeschichten.
- 3 Die Kritik an der Narrationsstrukturanalyse gründet genau in dieser Parallelisierung: Die Strukturen der Erzählung werden mit den Strukturen des Erlebens, des Bewusstseins bzw. der Erfahrung identisch gesetzt. In diesem Aufsatz soll je-

- doch keine kritische Positionierung erfolgen (ausführlich vgl. diesbezüglich Kaupert 2010; kurz Ruppert 2010, S. 97ff.), sondern das Auswertungsverfahren profiliert werden. Ergänzend ist anzumerken, dass erziehungswissenschaftliche „Variationen“ eher Bildungs- oder Lernprozesse denken, statt von Identitätsveränderungen ausgehen. (Sprach-)Strukturell aber wird auf ähnliche Phänomene Bezug genommen (ausführlicher vgl. Griese 2010).
- 4 Erinnerung und Gedächtnis sind topaktuelle Themen, die Neurobiologen genauso herausfordern wie Vertreterinnen sämtlicher geisteswissenschaftlicher Disziplinen (stellvertretend vgl. die Beiträge in BIOS 2/2002). Frank und Rippl (2007) stellen fest, dass derzeit ein „turn“ in Richtung Gedächtnis zu verzeichnen ist. Im Feld des Begriffs Paradigma – die prominenten Thesen Kuhns bilden einen Bezugspunkt, werden jedoch um aktuelle theoretische Positionen und Verweise auf Klassifizierungsversuche ergänzt – wird die Idee vom „gegenwärtigen Gedächtnisboom“ (S. 15) entfaltet. Ich werde dieses komplexe Thema nicht verhandeln, empfehle Interessierten aber den von Frank/Rippl herausgegebenen Sammelband (2007).
 - 5 Für Interessierte: Gattungsstrukturen werden vor allem in der Ethnomethodologie, der Literaturwissenschaft, der Text- und Soziolinguistik behandelt (vgl. u.a. Becker et al. 2006; Günther/Knoblauch 1994, 1997; Knoblauch/Luckmann 2007; Luckmann 2006; Bakhtin 1996; Hengartner/Schmidt-Lauber [Hrsg.] 2005; Goffman 2005; Lehmann 1993), einige Forschungsansätze arbeiten offensiv mit diesem kommunikativen Strukturasspekt, etwa die dokumentarische Methode im Kontext der Gruppendiskussion oder die Konversationsanalyse (stellvertretend vgl. Kalthoff 2000; Bohnsack 1992).
 - 6 Die Bezeichnung idealtypisch findet selbstredend Anklänge an die Weber'schen Ausführungen zu den idealtypischen Begriffen, die „durch einseitige *Steigerung eines oder einiger* Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen *Einzelerscheinungen*, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen *Gedankenbilde*. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, es ist eine Utopie“ (Weber 2004, S. 81f., Hervorhebungen im Original), die allerdings Beutungsvolles zum Ausdruck bringt. Derweil stehen hier keine soziologischen, kultur- oder geschichtswissenschaftlichen Begriffe zur Disposition, sondern Strukturüberlegungen im Kontext des autobiographischen Stegreiferzählens, die trotz alledem „utopische Züge“ besitzen.
 - 7 Um die Interviewauszüge lesen zu können, sei auf folgende Notation verwiesen: E.W.: Initialen des Erzählers bzw. anwesender Personen, I.: Interviewerin; (8): Dauer einer Sprechpause in Sekunden; so_n: zusammengezogene Wörter; ((fragend)): Intonation; (): unverständliche Passagen, der Klammerumfang gibt in etwa die Länge an; (so sieht es aus): unsichere Transkription; da habe ich aber: laut/betont gesprochen. Die Daten wurden anonymisiert.
 - 8 Theoretisch stellt sich natürlich die Frage, ob Erfahrung im Alltag im Vollzug narrativ organisiert ist oder im Nachhinein narrativ geordnet wird. Neben Extrepositionen – jede Erfahrung ist im Erleben vorstrukturiert (vgl. Rheinheimer 2001, S. 16; Schütze 1984, 1999) oder Erfahrung vollzieht sich fragmentarisch, chaotisch, wird nachträglich über narrative Strukturen geordnet – werden gemäßigte Ansichten vertreten, die von einer prä-narrativen Struktur der Erfahrung im Vollzug ausgehen, die durch reflexive Rückschau zur vollständigen Erzählung wird (ausführlich vgl. Polkinghorne 1998, S. 20ff.). Die Homologietheorie Schützes führte im Fachdiskurs zu erheblichen Kontroversen (vgl. Griese 2010, S. 118ff.).
 - 10 Selbstverständlich sprechen die Anzeichen dafür, dass wir es bei der Aussage „meine Geschwister waren alle ausgezogen, sind also mein ältester Bruder is irgendwie dreiundvierzig oder so, und der Bruder, der nach mir kommt, ähm, is zwölf Jahre älter, und ähm, ich war halt alleine mit meinen Eltern und dis gab dann nochmal auch_n neues Sozialgefüge innerhalb der“ ebenfalls mit einer HGK zu tun haben. Da es sich hier aber vorrangig um eine Erklärung handelt und Detaillierungen gänzlich fehlen, bleibt dies in den Analysen unberücksichtigt.

- 11 Die Therapieerfahrungen können zu neuen Interpretationen der entwicklungspsychologischen Argumentation in der HGK 2 führen. Verwiesen sei hier auf die Riemann'sche Konzeption des Fremdwerdens der eigenen Biographie (1987, 1984).
- 12 Selbstverständlich stellen autobiographische Stegreiferzählungen aus verschiedenen Gründen wichtiges Material im Kontext der Ausbildung dar. Die Untersuchung unterschiedlicher Ressourcendimensionen kann so bewerkstelligt werden, Phänomene wie das Fremdwerden der eigenen Biographie können systematisch betrachtet, soziale Welten und Beziehungsgefüge rekonstruiert (stellvertretend vgl. Griese/Griesehop 2007) oder Anamnesen, soziale Diagnosen sowie Interventionen gestaltet werden (vgl. etwa Griese/Griesehop 2009, 2010) – um nur einige Optionen zu erwähnen.

Literatur

- Apperry, Y. (2007): *Das zufällige Leben des Homer Idlewilde*. Berlin.
- Appiah, K. (2007): *Der Kosmopolit*. München.
- Atayan, V. (2006): Makrostrukturen der Argumentation im Deutschen, Französischen und Italienischen. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien.
- Bachmann, I. (1971): *Malina*. Frankfurt am Main.
- Bakhtin, M. (1996): The problem of Speech Genres. In: Bakhtin, M.: *Speech Genres & Other Late Essays*. Texas, S. 60–102.
- Becker, S./Hummel, C./Sander, G. (2006): *Grundkurs Literaturwissenschaft*. Stuttgart.
- BIOS (2002): *Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*. 15. Jg., H. 2.
- Björkenheim, J./Karvinen-Niirikoski, S. (o.J.): *Biographie, Erzählung und Rehabilitation*. O.O. http://www.biographicalcounselling.com/download/a4_ger.pdf [20. 12. 2009].
- Bohnsack, R. (1992): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern, in: Meuser, M./Sackmann, R. (Hg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweilerm, S. 139–160.
- Bruder, K.-J. (2003): „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“ – für wen? in: Bruder, K.-J. (Hrsg.): *„Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“*. Gießen, S. 9–37.
- Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht*. Bremen.
- Deppermann, A./Lucius-Hoene, G. (2005): Trauma erzählen – kommunikative, sprachliche und stimmliche Verfahren der Darstellung traumatischer Erlebnisse. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaften*, 7. Jg., H. 1, S. 35–74.
- Detka, C. (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews, in: *ZBBS*. 5. Jg., H. 2, S. 351–364.
- Dörr, M. (2004): *Lebensgeschichte als MitTeilung*. In: Hanses, A. (Hrsg.): *Biographie und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler 2004, S. 127–142
- Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.) (1993): *Moral und Person*. Frankfurt am Main.
- Fischer-Rosenthal, W./Kohli, M. (1987): *Biographieforschung*. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen, S. 25–49.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Warum Biographieforschung und wie man sie macht, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17. Jg., H. 4, S. 405–427.
- Fehlhaber, A. (2007): Die Entschlüsselung literarischer Gestaltungen in autobiographischen Texten mithilfe der Analyse und Interpretation objektiver Daten. In: von Felden, H. (Hrsg.): *Methodendiskussion in der Biographieforschung*. Mainz, S. 45–66.
- Frank, M./Rippl, G. (2007): *Arbeit am Gedächtnis*. In: Frank, M./Rippl, G. (Hrsg.): *Arbeit am Gedächtnis*. München, S. 9–30.
- Frank, M./Rippl, G. (Hrsg.) (2007): *Arbeit am Gedächtnis*. München.
- Franz, J./Griese, B. (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?* Wiesbaden, S. 271–316.

- Frommer, J. (2008): Psychoanalyse und qualitative Sozialforschung, in: Dörr, M./von Felden, H./Klein, R./Macha, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Wiesbaden, S. 21–34.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York.
- Gildemeister, R./Robert, G. (2005): Sozialpädagogik und Therapie. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 1901–1909.
- Goffman, E. (1999): Stigma. Frankfurt am Main.
- Goffman, E. (2005): Rede-Weisen. Konstanz.
- Griese, B. (2007): Forschungsökonomie im Paradigma Narrative Identität. In: von Felden, H. (Hrsg.): Methoden-Diskussion in der Biographieforschung. Mainz, S. 103–136.
- Griese, B. (2008): Erzähltheoretische Grundlagen in der Biographieforschung. In: von Felden, H. (Hrsg.): Aktuelle Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Wiesbaden, S. 129–155
- Griese, B. (2010): Unübersichtlichkeiten im Feld der Biographieforschung. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden, S. 115–146.
- Griese, B. (2006): Zwei Generationen erzählen. Frankfurt am Main/New York.
- Griese, B./Griesehop, H. (2007): Biographische Fallarbeit. Wiesbaden.
- Griese, B./Griesehop, H. (2009): Vom Nutzen eines rekonstruktiven Fallansatzes für das sozialarbeiterische Handeln. In: Sozialmagazin, 34 Jg., H. 12, S. 48–59.
- Griese, B./Griesehop, H. (2010): Klienten_innen in Multiproblemsituationen und deren Ich- und Weltkonstruktionen. In: Labonté-Roset, C./Hoefert, H./Cornel, H. (Hrsg.): Hard to reach. Schwer erreichbare Klienten in der Sozialen Arbeit. Berlin, S. 124–145.
- Großmaß, R. (2010): Soziale Arbeit – eine Menschenrechtsprofession? In: Geißler-Piltz, B./Räbiger, J. (Hrsg.): Soziale Arbeit grenzenlos. Opladen/Farmington Hills, S. 21–35.
- Gülich, E. (1986): Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Kommunikationstypologie. Düsseldorf, S. 15–46.
- Günther, S./Knoblauch, H. (1994): „Forms are the Food of Faith“. In: KZfSS, 46. Jg., H. 4, S. 693–723.
- Günther, S./Knoblauch, H. (1997): Gattungsanalyse, in: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 281–307.
- Hauptert, B./Kraimer, K. (1991): „Ich bin ein Bauernbub“ – zur Analyse lebensgeschichtlicher Interviews in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 22 Jg., H. 3, S. 193–202.
- Hengartner, T./Schmidt-Laber, B. (Hrsg.) (2005): Leben – Erzählen. Berlin/Hamburg.
- Hermanns, H. (1995): Narratives Interview. In: Flick, U./von Kardorff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim, S. 182–185.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg, S. 159–274.
- Kraft, V. (2008): Methodische Probleme der Psychoanalytischen Biographik. In: Dörr, M./von Felden, H./Klein, R./Macha, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Wiesbaden, S. 35–48.
- Kalthoff, H. (2003): „Wunderbar, richtig“ – Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 3, S. 429–446.
- Katzenbach, J. (2006): Die Anstalt. München.
- Kaupert, M.. (2010): Erfahrung und Erzählung. Wiesbaden.
- Keupp, H. (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Keupp, H./Bilden, H. (Hrsg.): Verunsicherungen. Göttingen/Toronto/Zürich, S. 47–69.
- Kirsch, S. (2007): Themenanalyse als Erschließungsvariante in der objektiv-hermeneutischen Analyse und Interpretation (auto-)biographischer Texte. In: von Felden, H. (Hrsg.): Methodendiskussion in der Biographieforschung. Mainz, S. 25–44.
- Knoblauch, H./Luckmann, T. (2007): Gattungsanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg, S. 538–546.

- Kowal, S./O'Connell, D. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 437–447.
- Krause, W.-D. (2000): Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung. In: Krause, W.-D. (Hrsg.): *Textsorten*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, S. 34–67.
- Lehmann, A. (1993): Zur Typisierung alltäglichen Erzählens. In: Jung, T./Müller-Dohm, S. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Frankfurt am Main, S. 430–437.
- Lucius-Hoene, G. (2010): Narrative Identitätsarbeit im Interview. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?* Wiesbaden, S. 149–170.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Opladen.
- Luckmann, T. (2006): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. Konstanz, S. 15–26.
- Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität*. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2009): *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden.
- Polkinghorne, D. (1998): Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. In: Straub, J. (Hrsg.): *Erzählung, Identität und Bewußtsein*. Frankfurt am Main, S. 12–45.
- Rammert, W. (2007): *Technik – Handeln – Wissen*. Wiesbaden.
- Rauchfleisch, U. (2006): Tiefenpsychologische Grundlagen der Beratung. In: Steinebach, C. (Hrsg.): *Handbuch psychologische Beratung*. Stuttgart, S. 163–174.
- Rehbein, J. (1994): Theorien, sprachwissenschaftlich betrachtet. In: Brünner, G./Graefen, G. (Hrsg.): *Texte und Diskurse*. Opladen, S. 25–67.
- Ricœur, P. (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. München.
- Ricœur, P. (2005): Narrative Identität. In: Ricœur, P.: *Vom Text zur Person*. Hamburg, S. 209–226.
- Riemann, G. (1984): „Na wenigstens bereitete sich da wieder was in meiner Krankheit vor“. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, S. 118–141.
- Riemann, G. (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Soeffner, H. (Hrsg.): *Sozialstruktur und soziale Typik*. Frankfurt am Main/New York, S. 112–157.
- Riemann, G. (1987): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie*. München.
- Riemann, G. (o.J.): *Die Arbeit mit einem Berufsumschüler*. O.O. http://www.biographicalcounselling.com/download/B4_ger.pdf [20.12.2009]
- Rippl, G. (2007): „I remember – you have forgot“. In: Frank, M./Rippl, G. (Hrsg.): *Arbeit am Gedächtnis*. München, S. 177–198.
- Rosenthal, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*. Frankfurt am Main.
- Rosenthal, G. (2010): Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?* Wiesbaden, S. 197–218.
- Rosenthal, G./Fischer-Rosenthal, W. (2000): *Analyse biographisch-narrativer Interviews*. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 456–468.
- Roesler, C. (2001): *Individuelle Identitätskonstitution und kollektive Sinnstiftungsmuster*. Basel. <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/527/pdf/disstotal.pdf> [10.01.2010].
- Ruppert, M. (2010): Die inneren Grenzen der Biographieforschung. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?* Wiesbaden, S. 93–102.
- Schreiber, B. (2006): *Versteckt – jüdische Kinder im nationalsozialistischen Deutschland und ihr Leben danach*. Frankfurt am Main/New York.
- Schröder, H. (2005): Topoi des autobiographischen Erzählens. In: Hengartner, T./Schmidt-Laber, B. (Hrsg.): *Leben – Erzählen*. Berlin/Hamburg, S. 17–42.
- Schuller, M. (1985): *Schreiben und Erinnerung*. In: Kolkenbrock-Netz, J./Plumpe, G./Schrumpf, H.-J. (Hrsg.): *Wege der Literaturwissenschaft*. Bonn, S. 405–413.

- Schulze, H. (2008): Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext von Beratung und Therapie. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 9. Jg., H. 1. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080117_20. 12.2009]
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–156.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78–117.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. (Studienbrief) Hagen.
- Schütze, F. (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. In: BIOS, 2. Jg., H. 1, S. 31–109.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim/München, S. 191–221.
- Schütze, F. (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision, 13. Jg., H. 26, S. 10–39.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 183–275.
- Schütze, F. (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 191–224.
- Schütze, F. (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. In: Burkholz, R./Gärtner, C./Zehenfreiter, F. (Hrsg.): Materialität des Geistes. Weilerswist, S. 137–162.
- Schütze, F. (o.J.a): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives. Part II. O.O. <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.2.pdf> [20.12.2009].
- Schütze, F. (o.J.b): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives. Part I. O.O. <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf> [20.12.2009]
- Schwitalla, J. (1997): Zum Textsortenfeld narrativer mündlicher Geschichte. In: Simmler, F. (Hrsg.): Textsorten und Textsortentraditionen. Bern/Berlin/Frankfurt am Main/New York/Paris/Wien, S. 41–62.
- Searle, J. (2001): Geist, Sprache und Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2010): Biographische Identität und Objektive Hermeneutik: methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden, S. 171–196.
- Stanzel, F. (1987): Typische Formen des Romans. Göttingen.
- Straub, J. (1994/95): Identität und Sinnbildung. In: ZiF Jahresbericht 1994/95. www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publikationen/94-95-Straub-Aufsatz.pdf [19.11.2008], S. 1–31.
- Straub, J./Sichler, R. (1989): Metaphorische Sprechweisen als Modi der interpretativen Repräsentation biographischer Erfahrung. In: Alheit, P./Hoerning, E. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Frankfurt am Main/New York, S. 221–237.
- Thoma, G. (2005): Die Gestaltung traumatischer Erfahrungen im narrativen Prozess. In: Psychotherapie & Sozialwissenschaft, 7. Jg., H. 1, S. 7–34.
- Tschuggnall, K. (1999): Erzählte und gelebte Geschichten. In: Journal für Psychologie. 7. Jg., H. 1, S. 56–66.
- Tugendhat, E. (2001): Aufsätze (1992–2000). Frankfurt am Main.
- Völzke, R. (1997): Biographisches Erzählen im beruflichen Alltag. In: Jakob, G./von Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim/München, S. 271–286.
- Weber, M. (1984): Soziologische Grundbegriffe. Tübingen.

-
- Weber, M. (2004): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Konstanz, S. 43–100.
- Wilske, L. (2000): Textsortenstrukturen. In: Krause, W.-D. (Hrsg.): *Textsorten*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, S. 68–85.
- Winter, J. (2007): Generations of Memory. In: Frank, M./Rippl, G. (Hrsg.): *Arbeit am Gedächtnis*. München, S. 163–176.
- Wohlrab-Sahr, M. (2002): Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. In: *BIOS*, 15. Jg., H. 1, S. 3–23.
- Zimmermann, H. (2005): Über die Würde narrativer Kulturen. In: Hengartner, T./Schmidt-Laber, B. (Hrsg.): *Leben – Erzählen*. Berlin/Hamburg, S. 119–144.

Nina Degele/Kristina Kesselhut/Christian Schneickert

Sehen und Sprechen

Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen

Seeing and speaking

About using images in group discussions

Zusammenfassung:

Fußball präsentiert sich gerne als moderner gesellschaftlicher Teilbereich, in dem die „einigende Kraft“ des Sports Werte wie „Fairplay, Miteinander, Zuwendung, Mitgefühl, Toleranz und Solidarität“ (bundesliga-stiftung.de) in die Gesellschaft trägt. Im Kontrast dazu ist der Alltag in deutschen Stadien jedoch oft durch Gewalt, latenten Rassismus und die massive Ausgrenzung und Diskriminierung von Frauen und Homosexuellen geprägt und zeichnet so eher das Bild einer rückständigen Bastion westlich aufgeklärter Gesellschaften. Entsprechend bietet dieses soziale Feld ein ebenso spannendes wie schwierig zugängliches Gebiet empirischer Sozialforschung. Im Forschungsprojekt *Fußball intersektional* untersuchen wir seit 2007 die Wechselwirkungen verschiedener Ungleichheitsstrukturen im und durch den Mikrokosmos Fußball¹. Bei den dabei u.a. durchgeführten Gruppendiskussionen verwendeten wir anstelle von Erzählaufforderungen visuelle Stimuli in Form eines Posters. In diesem Artikel zeigen wir in einem dreistufigen Vorgehen, dass sich der Einsatz von Bildmedien in der qualitativen Sozialforschung nicht nur dazu eignet, schwierige und sensible Themen zu thematisieren, sondern es mit Hilfe visueller Verfahren auch gelingt, dem Problem der Reifizierung, also dem unreflektierten Hineintragen alltäglicher Wissensbestände und Stereotype, entgegenzuwirken.

Schlagworte: Bilder, Fußball, Intersektionalität, Geschlecht, Reifizierung, Wissenssoziologie

Abstract:

Football likely presents itself as a modern subsystem of society which provides “unifying power” and values like “fairplay, cooperation, care, sympathy, broad-mindedness and solidarity” (bundesliga-stiftung.de). In contrast it can be considered as one of the most unprogressive bastions in modern Western societies due to everyday violence, the latent racism and discrimination of women and homosexuals. This ambivalence makes football a fascinating domain of empirical social research. For that purpose our research project *Fußball intersektional* carried out since 2007, has focused on the interaction of different inequality structures in the football microcosm. We conducted nine group discussions where we used visual stimuli in the form of a poster instead of key questions. This article shows that in qualitative social research, the use of visual media is not only appropriate when discussing difficult and sensitive topics but also an efficient means of counteracting the problem of reification, which means the introduction of preliminary considerations and personal attitudes.

Keywords: Pictures, football, intersectionality, gender, reification, sociology of knowledge

1 Einleitung

Wer Phänomene wie Sexismus und Homophobie erforscht, muss sich gut überlegen, wie er/sie diese sichtbar macht. Schließlich geht es darum, AkteurInnen zum Sprechen zu bringen, die weder als sexistisch noch homophob diskreditiert werden wollen und auch nicht ihr Gesicht verlieren möchten. Das gilt vor allem in Zusammenhängen, die sich als politisch korrekt inszenieren. Dass sich sexistische und homophobe Praxen sowie entsprechende Orientierungen nicht abfragen lassen, liegt auf der Hand. Um solche Praxen dennoch sichtbar zu machen, arbeiten wir mit Gruppendiskussionen (Bohnsack 2000; Loos/Schäffer 2002) da dieses Verfahren implizite, atheoretische Orientierungsmuster stärker als standardisierte Verfahren berücksichtigt. Darüber hinaus ermöglicht die Interpretationsoffenheit von Bildern, mit dem Problem der Reifizierung konstruktiv umzugehen, was die theoretische wie auch empirische Forschung noch immer viel zu wenig tut.² Entsprechend behaupten wir in diesem Beitrag, dass die Verbindung von Gruppendiskussionen mit visuellen Stimuli als für die qualitative Sozialforschung innovativ und weiterführend anzusehen ist (als Vorläufer siehe Merton/Kendall 1979).

Als Gegenstandsfeld für solche Überlegungen eignet sich Fußball, weil in diesem Sport eine Ausgrenzung von Frauen, rassistische Diskriminierung und Ächtung von Homosexualität mitunter recht deutlich zu beobachten sind (Walther 2006) was der schmeichelhafte Ruf, zu einer klassenübergreifenden Völkerverständigung beizutragen, nur unzureichend zu kaschieren vermag (Degele 2009). Konkret besteht der visuelle Anreiz in diesem Zusammenhang aus einem Poster (siehe Abbildung 1) mit acht Fotos aus dem Fußball, die wir auf dem Hintergrund eines Fußballplatzes angeordnet und während der gesamten Zeit der Gruppendiskussionen für alle TeilnehmerInnen sichtbar aufgehängt haben. Die Arbeit am und mit diesem Plakat, die Erfahrungen in den Diskussionen sowie die Reflexionen dieses Prozesses und die Lehren, die daraus zu ziehen sind, stellen wir im Folgenden in drei Schritten anhand dreier analytischer Ebenen vor (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Vorgehen anhand von drei analytischen Ebenen

Gegenstand/Ebene	Theorie	Gruppe	Interpretation
Bilder: Objektiver Schein und subjektive Komplexität	Bedeutung von Bildern	ForscherInnen	Bildinterpretation und -auswahl
Gruppendiskussionen: Interpretation ausgewählter Bilder	Gruppendiskussion von Bildern	ausgewählte Gruppen	Interdependenz zwischen Vorauswahl der ForscherInnengruppe und Interpretation der Gruppe
Auswertung: Interpretation der Interpretation der Interpretation	Interpretation der Gruppendiskussion	ForscherInnen	Metainterpretation der Bildinterpretation der Gruppen und Reflexion

Jeder dieser Ebenen entspricht eine bestimmte theoretische Erörterung des Vorgehens, eine spezifische Gruppe/Community und eine charakteristische Art der Analyse und Interpretation:

Im ersten Schritt geht es um die Auswahl und Zusammenstellung der Bilder. Die theoretische Frage dieser Ebene zielt auf ihre Bedeutungen und Eigenschaften. Die hierbei im Vordergrund stehende Gruppe ist die der ForscherInnen – einschließlich ihrer spezifischen Forschungssituation, ihren Zielen und Bezie-

hungen, sowie den konkreten Interaktionen (in denen z.B. akademische Hierarchien von Bedeutung sein können). Die Art der Analyse betrifft die Interpretation und als Ergebnis dessen die Auswahl und Zusammenstellung der Bilder in Bezug zu den Forschungszielen und Erwartungen, die die Forschenden mit den ausgewählten Bildern verbinden, sowie mit den Quellen der Bilder (2).

Daran schließt sich die Phase der Durchführung der Gruppendiskussionen. Im Gegensatz zu sonst üblichen sprachlich induzierten Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2000; Loos/Schäffer 2001) reagieren die TeilnehmerInnen bei bildgestützten Diskussionen weniger auf die Moderation der ForscherInnen (sie bleiben stärker im Hintergrund, weil der Fokus während der Diskussion auf dem Poster und nicht auf den ModeratorInnen liegt – letztere können auch auf das Bild schauen und damit die oftmals von den DiskutantInnen zugewiesene Rolle der Gesprächsführung zurückweisen), sondern weit eher auf die allgegenwärtigen Bilder. Auf dieser Ebene interessiert also, was bei einer solchen (laienhaften) Bildinterpretation geschieht und wie dies theoretisch kontextualisiert werden kann. Die ausgewählten Gruppen (also die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen) stellen damit das eigentliche Forschungsobjekt dar; der Fokus der Analyse liegt hier auf der Interdependenz zwischen der Vorauswahl der ForscherInnengruppe aus dem ersten Schritt und der Interpretation der Gruppe (3).

Im dritten Schritt schließlich steht die Analyse und Interpretation der transkribierten Gruppendiskussionen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, es handelt sich mit anderen Worten um eine Analyse bereits enggeführter Interpretationsleistungen. Diese Station ist der „eigentliche“ Arbeitsschritt, der in der Durchführung und in Publikationen die größte Berücksichtigung und Beachtung findet. Wir wollen ihn allerdings nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang mit den ersten beiden Schritten reflektieren. Auf theoretischer Ebene enthält unser Vorgehen an diesem Punkt damit neben der üblichen Vorgehensweise bei der Analyse von transkribierten Interviews auch Erkenntnisse aus der Reflexion der voran gegangenen Schritte – die sonst lediglich implizit in die Interpretation einfließen. Mit der Offenlegung des Forschungsprozesses fragen wir auch nach Grenzen und Schwierigkeiten der Methode und des eigenen Standpunkts – was empirische Arbeiten meist stiefmütterlich behandeln³ (4).

2 Schritt 1: Bilder – objektiver Schein und subjektive Komplexität

Wie können wir in Interviews mit AkteurInnen aus einem traditionell männerdominierten Milieu wie Fußball über sensible Themen wie Körperlichkeit, Sexismus, Homophobie oder Rassismus sprechen und dabei möglichst brauchbare Ergebnisse erhalten? Die Lösung bestand zunächst in der Wahl von Gruppendiskussionen als Interviewform. Denn dieses Verfahren macht tiefliegende gruppen- und milieuspezifische Orientierungen explizit (vgl. Bohnsack 2000). Bei dieser Methode entfalten *natürliche* Gruppen, d.h. Gruppen, deren Mitglieder sich kennen und einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben, ein Thema entsprechend ihres eigenen Sinnhorizonts. Um darüber hinaus die Hemmschwelle für die Thematisierung gruppenkonformer Tabuisierungen niedrig zu halten, setzten wir Bildmedien ein. Dafür sprechen mehrere Gründe.

Zunächst gewinnen Bildmedien heute zunehmend an Bedeutung. Noch vor etwa 50 Jahren haben HobbyknipserInnen aufgrund der hohen Kosten noch wenige schwarz-weiß Fotografien vom Urlaub umhergereicht und dafür ausführlich von Urlaubserlebnissen *erzählt*. Heute dagegen dominiert die *bildliche Vermittlung* und Mitteilung des Erlebten gegenüber textlichen Formen (siehe Benjamin 1935/36; Mitchell 1994, S. 9-16; Gugerli/Orland 2002; Burri 2009, S. 26). Klaus Sachs-Hombach spricht in diesem Zusammenhang von einem *visualistic turn*, der den *linguistic turn* der letzten Jahre nicht nur ergänzt, sondern inzwischen auch überholt habe (vgl. 2003, S. 10). Ähnlich argumentiert auch David Gugerli, der in der Rede vom ‚pictorial turn‘ die zunehmende Seriosität und den Bedeutungsgewinn von Bildmedien an dem vermehrten Einsatz von Bildern in der Herstellung juristischer Evidenz belegt sieht (siehe 1999). Diese Veränderungen machen den Einsatz von Bildern für die sozialwissenschaftliche Befragung interessant. Denn Bilder repräsentieren unsere Wirklichkeit nicht nur, sondern konstruieren sie auch. Menschen lernen soziale Situationen überwiegend in Form von inneren Bildern und erinnern sie in Bildform (vgl. Keppler 2000, S. 140; Bohnsack/Krüger 2004, S. 1; Stoetzer 2004).

Ein Foto erzeugt den Anschein eines Wirklichkeitsabbildes – was es jedoch nie ganz ist. Denn einem Foto steckt eine Botschaft in Form einer besonderen Schreibweise und Rhetorik, welche erst dechiffriert werden muss. Bilder sind durch Zweideutigkeit gekennzeichnet: Sie sind eine bestimmte Sorte von Zeichen, die sich trügerisch im Gewand von Natürlichkeit und Transparenz präsentieren. Das Bild ist „ein nach immanenten Gesetzen konstruiertes und in seiner Eigengesetzlichkeit evidentes System“ (Bohnsack/Krüger 2004, S. 2) und stellt eine „vergegenständlichte kulturelle Praxis“ (Englisch 1991, S. 137) dar. Menschen eignen sich die soziale Welt visuell an – mit allen damit verbundenen Gefahren des naiven Für-Bare-Münze-Nehmens aufgrund der vermeintlichen Objektivität des Dargestellten.

Genau diese Eigenschaft machen wir uns in den Gruppendiskussionen zu nutze: Die vermeintliche Unschuldigkeit eines Fotos, das *nur* die Realität abbildet, verwenden wir dazu, besonders sensible Themen zu fokussieren, ohne diese direkt sprachlich zu thematisieren. Diese unkritische Auffassung der Rezipierenden bezeichnen wir als den *objektiven Schein* eines Bildes. Damit ist die Illusion gemeint, alle rezipierenden TeilnehmerInnen wären derselben Realität der Bildkomposition ausgesetzt, was diese dazu bringt, „unüberlegt“ das „Selbstverständliche“ vorauszusetzen und so die volle Bandbreite ihrer komplexen subjektiven Deutungsmuster preiszugeben. Ein fußballbegeisterter katholischer Kirchenchor etwa bezieht das Bild sich im Torjubel auf dem Boden wälzender und umarmender Männer auf *Inszenierungen*, und dabei auf profilierungssüchtiges Gesehenwerden und Kommerzialisierungskritik. Diese beiden Aspekte ermöglichen es, *nicht* über *Inszenierungsinhalte* sprechen zu müssen, nämlich über Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität – zumindest nicht offen. Tatsächlich tut es die Gruppe aber doch, nämlich kaschiert. Die Kritik von Kommerzialisierung ist eine nachgeschobene, legitime Version:

„Aber so diese Art von Selbstdarstellung als Inszenierung – des wirkt ja fast zärtlich also so manche – äh selbst bei'm gutem Freund sich nicht so nah kommen wie jetzt auf dem Foto unbedingt is.

[die Anderen zustimmt: mhm, mhm]

Ich mein, des is eher für des Publikum äh so 'ne Geschäftsmacherei.

[die Anderen zustimmt: mhm]

Äh, also ich empfind' des auch als abstoßend.“

Hier fällt „abstoßend“ in Verbindung mit „fast zärtlich“, und diese Äußerung stößt auf Zustimmung. Die Abscheu gegen die sich über ein Tor freuenden, auf dem Rasen wälzenden Männer wird als Inszenierungs- und Kommerzialisierungskritik getarnt – über von uns in der Forschungsgruppe anvisierte eigentliche Thema des Bilds, nämlich den Hinweis auf Homosexualität, braucht die Gruppe dann nicht zu reden.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns für die Darstellungsform eines Plakats mit acht Bildern entschieden, in denen – aus der Perspektive der Forscher/innen – verschiedene Ungleichheits- bzw. Differenzkategorien mit Bezug auf Körper(lichkeit) eine Rolle spielen. Solche sind in unserem Zusammenhang Geschlecht, Sexualität, Ethnie, Nationalität/Regionalität und Klasse, wie sie in der Forschung zu sozialer Ungleichheit, Geschlechterverhältnissen, Rassismus und Postkolonialismus thematisiert werden. Für die hohe Zahl der Bilder spricht die Möglichkeit, mehrere Dimensionen abdecken zu können; ihre kreisförmige Anordnung erlaubt eine nicht von außen gesteuerte, gruppenspezifische Schwerpunktsetzung. So folgt die Auswahl der Bilder und Zusammenstellung zu dem Poster (siehe Abbildung 1) den in Tabelle 2 zusammengefassten Kriterien bzw. deckt die dort aufgeführten – von den ForscherInnen vorab festgelegten – Kategorien ab:

Abbildung 1

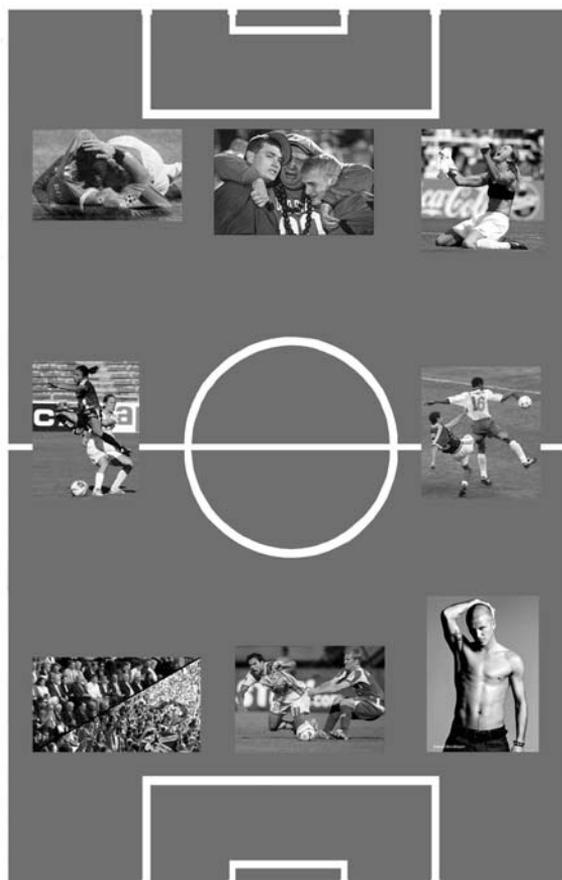


Tabelle 2

Motiv →	1) Jubelnde Fußballerin im BH (Brandi Chastain)	2) Foul zwischen die Beine eines Schwarzen	3) Sex sells. Beckham als Popstar	4) Sandkas- ten. Fuß- baller in al- bern an- mutendem Zweikampf	5) VIP- Lounge vs. Fankurve	6) Fußball- lerinnen in vollem Körperrein- satz (davon eine dun- kelhäutig)	7) überein- ander lieg- ende Fuß- baller im Torjubel (davon ei- ner dunkel- häutig)	8) Sich umar- mende, weinende Fans
Emotion 1: Freude	x				x		x	
Emotion 2: Trauer								x
Emotion 3: Aggression		x		x		x		
Körpernähe, -kontakt		x		x	(x)	x	x	x
Fußballspiel: mit Ball (Kern von Fußball)		x		x		x		
Geschlecht: Frauen	x				x	x		
Geschlecht: Männer		x	x	x	x		x	x
Sexualität: schwul oder lesbisch			x				x	x
Ökonomie: Kommerz	x		x					
Ökonomie: Klasse/Schicht			x		x			x
Nation/Ethnizität		x				x	x	x

Jede Kategorie ist meist in mindestens zwei Bildern wiederzufinden. Auch dies wollen wir für eine Deutung nutzen: Welches Bild nehmen die DiskutantInnen für die Thematisierung welcher Kategorie in Anspruch und genauso wichtig: welches nicht? Das bedeutet, dass die Rekonstruktion von Sinn und Bedeutung auch (und im Fall tabuisierter Phänomene) mindestens ebenso stark über die Interpretation von impliziten Wissen laufen muss. Als roter Faden zieht sich bei allen Bildern das Thema Körper, Körperlichkeit und Körpernähe durch. Emotionalität in Form von Freude, Trauer oder Aggression ist dafür eine mögliche Äußerungsform, aber auch Geschlecht und Sexualität. Ökonomie/Kommerzialisierung, Klasse und Ethnizität/Nation spielen dabei eine modulierende Rolle, die nicht unbeachtet bleiben soll.

Was damit auch klar wird: Die Auswahl der Bilder und der darin vermuteten Kategorien durch die ForscherInnen stellt eines der Hauptprobleme für die Offenheit des Forschungsdesigns dar und muss daher methodisch kontrolliert werden. Entsprechend schlagen wir einen theoriegeleiteten, transparenten und gut dokumentierten Auswahlprozess vor, der sich an den dargestellten Methoden der Bildinterpretation orientiert. Dabei gehen wir in drei Stufen vor:

In theoretischer Hinsicht geht es in der Beschreibung eines Bildes zunächst darum, *wie* etwas dargestellt wird (Panofsky 1975). Im Anschluss testen wir verschiedene Überschriften für ein Bild, um den Grad seiner Offenheit oder Geschlossenheit zu bestimmen (Michel 2001, 2006). Ergänzend kann eine Sequenzanalyse der Bilder durchgeführt werden, um das *Was* eines Bildes zu durchdringen (Englisch 1991) (vgl. Abschnitt 3).

In der Praxis beginnt der Auswahlprozess bereits mit der Quelle eines Bildes. Bei einer Internetrecherche sind beispielsweise die Suchbegriffe und Treffer-

zahlen zu beachten. Bei Bildern aus Printmedien sind die jeweiligen Kontexte (etwa der dazugehörige Artikel) zu registrieren. Die Bilder werden dann zusammen getragen und innerhalb einer Forschungsgruppe anhand der theoretischen Überlegungen analysiert und ausgewertet. Die Diskussion in der Forschungsgruppe sollte idealiter stichwortartig festgehalten werden. Dabei kann es, insbesondere im Hinblick auf die Interaktionen in dieser Gruppe (z.B. welches Bild sich letztlich durchsetzt), hilfreich sein, die Diskussion der ForscherInnen selbst als eine Gruppendiskussion zu betrachten. Durch die Analyse der Art der Darstellung und das sequenzanalytische Vorgehen können wir dann bereits erste Kategorien bilden. Auf dieser Grundlage treffen wir schließlich eine Gesamtauswahl von Bildern und stellen ein Poster zusammen. Die aussortierten Bilder sollten bis zum Ende des Forschungsprozesses archiviert werden. Dieses Poster sollte nun einer möglichst großen Anzahl unterschiedlicher Personen vorgelegt werden, wobei insbesondere auf stark abweichende Lesarten zu achten ist und auch die im Forschungsteam stattfindenden Diskussionen dokumentiert werden. Pretests sind also unverzichtbar, was sich in unserem Projekt als äußerst hilfreich erwiesen hat. Die Dokumentation dieses Vorgehens kann dann zum Abschluss des Projektes dazu dienen, die Analyse zu bereichern und methodisch abzusichern.

Daraus folgt: Bilder eignen sich aufgrund ihrer sozialen Sinnhaftigkeit, ihrer ambivalenten Wirkung und der allgemeinen Gewöhnung an Bildmedien zum sozialwissenschaftlichen Einsatz.

3 Schritt 2: Gruppendiskussionen mit Bildeinsatz – Praxis der Interpretation

Die nächste Ebene des Forschungsprozesses bildet den eigentlich Erhebungsprozess, nämlich die Organisation und Durchführung der Gruppendiskussionen mit Bildeinsatz. Hier ist zunächst theoretisch zu klären, was die TeilnehmerInnen eigentlich tun, wenn sie über die Zusammenstellung von Bildern sprechen.

Wie bei einer sprachlichen Erzählaufforderung können wir davon ausgehen, dass die Diskutierenden versuchen, die Erwartungen der ForscherInnen zu errahnen und ihnen gerecht zu werden. Generell besteht die Antwort der qualitativen Sozialforschung auf dieses Problem im *Prinzip der Offenheit* (Helfferich 2005, S. 100ff.). Dabei ist zu vermuten, dass milieuspezifische bzw. habituspezifische Ähnlichkeiten zwischen ForscherInnen (Schritt 1) und Gruppendiskussionsteilnehmern (Schritt 2) die Entschlüsselung des impliziten Sinns der Bildzusammenstellung – aufgrund der ähnlichen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata – wahrscheinlicher macht. Das kann ein Vor- oder Nachteil sein. In jedem Fall wird in diesem Schritt die Beziehung und Interaktion zwischen Interpretation und Zusammenstellung der Bilder durch die ForscherInnen und der Interpretation der Diskussionsteilnehmer zum Thema. So wurde zum Beispiel in einer Diskussion exakt dieser Zusammenhang thematisiert⁴:

E Es ist auch, was anderes steckt dahinter
Lachen, Durcheinander

E Ja, es geht doch nicht darum, was dahinter steckt, sondern wie wir's sehen

- C Doch, die müssen, die müssen ja diese Bilder so eben platziert worden ist, weil da is' auch schon n Gedanke dabei
 Y N' Gedanke war schon dabei.
 B Aber ich glaub, es gibt keine... keine typische ..., was im Grunde jeder sagen würde ...
 C Nein. Das hab ich ja gleich gesagt. Sondern einfach darauf zu kommen, was war der Gedanke dabei? Das glaub ich, wir ham es noch nicht so ganz.

Lachen

Die Gruppe spekuliert hier über die Anordnung der Bilder, lässt sich aber rasch wieder auf deren Diskussion ein. Erst am Ende der keineswegs beklommen oder misstrauisch geführten Diskussion kommt sie noch einmal auf die hinter dem Plakat steckende Idee des Forschungsprojekts zurück, was sich dann auch offen darlegen und diskutieren lässt.

Trotz der heute ständig wachsenden Präsenz von Bildern liegen nur wenige wissenschaftliche Bildinterpretationsverfahren und kaum empirisch-methodisch gesicherte Zugänge zu deren Deutung aus den Sozialwissenschaften vor (vgl. Bohnsack/Krüger 2004, S. 1). Die meisten heute etablierten Interpretationsverfahren bauen auf der Kunst- und Kulturgeschichte auf und nur einige sind neu entwickelt worden.

So gilt etwa der Kunsthistoriker Erwin Panofsky (1992, zuerst 1932) als Begründer der ikonologisch-ikonographischen Methode (vgl. Bohnsack 2006, S. 67ff). Er bezog sich dabei auf Karl Mannheim, der den heutigen Kern konstruktivistischer Analysen bereits vorweggenommen hatte: „Die ‚Welt selbst‘ oder ‚die Realität‘, also das ‚Was‘ bleibt unbeobachtbar. Beobachtbar sind lediglich die Prozesse der Herstellung von ‚Welt‘ oder ‚Realität‘, also das ‚Wie‘“ (Bohnsack 2006, S. 68). Die ikonologisch-ikonographische Interpretation legt den Fokus auf das, *was* dargestellt wird. Max Imdahl (1980) erweiterte die ikonographisch-ikonologische Methode von Panofsky weiter zur Methode der Ikonik. In der Ikonik geht es ausschließlich darum, *wie* etwas auf einem Bild dargestellt wird (vgl. Bohnsack 2006, S. 71). Ikonologie und Ikonik finden als dokumentarische Methode der Bildinterpretation Eingang in die sozial- und kulturwissenschaftliche Forschung. Durch sie kann eine Rekonstruktion sozialen Sinns in Bild und Fotografie erfolgen, ohne tiefer gehend in die Kunsttheorie einzusteigen. Die Ikonik ist für die dokumentarische Methode insofern bedeutsam, weil sie sich dafür eignet, historische, kultur- und milieuspezifische Sinnstrukturen heraus zu filtern. Die dokumentarische Methode erreicht damit eine Sinnebene, die ausschließlich durch das Bild vermittelt werden kann und durch textliche Medien nicht zu ersetzen ist (vgl. Bohnsack 2006, S. 89).

Burkard Michel, ein weiterer Vertreter der dokumentarischen Methode, sieht in dieser ein adäquates Verfahren, um – wie in unserem Fall der Gruppendiskussionen erwünscht – gemeinsame, unbewusste Auffassungen zu rekonstruieren, die sich als Ausdruck des Habitus in den Wahrnehmungen und Bewertungen von Personen in der Auseinandersetzung mit einem Bild niederschlagen (vgl. Michel 2001; Michel 2006, S. 192). In seiner Studie zur Interaktion zwischen Realgruppen und Bildern untersucht er die Bild-Rezipierenden-Interaktion mit Blick auf die vorreflexiven und kollektiven Orientierungen des gruppenspezifischen Habitus verschiedener Realgruppen. Michel legt über die Unterscheidung zwischen *syntagmatisch offenen* und *syntagmatisch geschlossenen* Bildern („Lässt sich für ein Bild ein ebenso prägnanter, wie erschöpfender Bildtitel finden – im Idealfall sollte er nur aus einem Wort bestehen und alle Bildelemente ‚ohne Rest‘ abdecken –, dann kann von einem syntagmatisch *geschlossenen* Bild gesprochen werden“ (Michel 2006, S. 208)) dar, wie der Sinn eines Bildes erst in der aktiven Auseinandersetzung mit den Rezipierenden entsteht.

Mit einer ähnlichen Intention wendet Felicitas Englisch das in der qualitativen Sozial- und Kulturforschung bewährte Prinzip der Sequenzanalyse auf Bilder an. Auch Bilder als Bestandteile der sozialen Welt sind zu entschlüsselnde „vergegenständlichte kulturelle Praxis“ (1991, S. 137), weshalb Englisch sequenzanalytisch nach verschiedenen „Normalkontexten“ im Sinne von Erwartbarkeit bei einem Bild-Aspekt sucht: An den Gesetzen der Wahrnehmung der Gestaltpsychologie orientierend richtet Englisch die eigene Wahrnehmung zuerst auf das im Bild, was in Prägnanz, guter Gestalt, Nähe, Figur etc. vom Hintergrund abgegrenzt werden kann, d.h. Personen, Gegenstände und auch geometrische Formen etc. Dann sucht Englisch zu dieser Gestalt einen Normalkontext wie oben beschrieben. Mit der zweiten Sequenz verfährt sie in gleicher Weise, wobei als zweite Sequenz das gilt, was am nächstprägnantesten in den Blick fällt⁴.

Bei der Übertragung solcher theoretischer Überlegungen auf die Analyse von Gruppendiskussionen stellt sich die Frage: Was tun die TeilnehmerInnen, wenn sie Bilder interpretieren? Zu Beginn der Gruppendiskussionen entrollen die ModeratorInnen das Plakat und befestigen es für alle TeilnehmerInnen gut sichtbar. Das Plakat bleibt bis zum Ende der Diskussion an diesem Platz. Die Diskussion initiieren wir mit der sprachlichen Aufforderung „*Was fällt euch dazu ein?*“. Die Frage gewährleistet eine maximale Offenheit der Fragestellung, was sich tatsächlich auch meist in einem schnellen und lebhaften Einstieg in die Diskussion niederschlug. Das ist nicht selbstverständlich. Die Gruppen könnten das Vorsetzen eines Plakats mit der Aufforderung, darüber zu assoziieren bzw. zu diskutieren, auch als Zumutung empfinden. Das geschah bislang nicht, wohl aber registrierten die Gruppen die Diskussion als Forschungssituation und gingen unterschiedlich damit um. In der Gruppe (ein Bundesliga-Fanclubs gegen Rechts) etwa fragt eine erst später dazu stoßende Teilnehmerin:

C (ironisch): Machts ihr jetzt a' Mannschaftsabstimmung?

H: Naa, mir macha an Test.

W: Mir soll'n uns Gedanken macha über diese ...

Y: ... über diese Bilder ...

Die Bemerkungen zur Mannschaftsabstimmung, zum Test und der Aufforderung zum Nachdenken ironisieren die Situation dieser zunächst einmal künstlichen Befragung und machen sie für die Gruppe handhabbar, indem sie sie in die Gruppennormalität einpassen.

Die Kombination aus objektivem Schein und subjektiver Komplexität funktioniert durchaus auch bei schwierigen Themen. Dies zeigte sich insbesondere bei der (Nicht)Thematisierung des Bilds links oben (siehe Abbildung 1) mit den beiden eng umschlungenen Spielern: Einige DiskutantInnen benannten dazu Homosexualität explizit („wenn des jetzt keine Fußballtrikots wären, könnt ma' natürlich au' meinen, des sin' zwei Schwule ...“, Bundesliga-Fanclub gegen rechts), die nächsten umschifften das Thema, ohne sich festlegen zu müssen („Ich denke, dass die in ihrer Freizeit so was wahrscheinlich nicht machen würden. Und im Fußball isses halt erlaubt.“ FreizeitligaspielerInnen), wieder andere freuten sich über die Offenheit der Darstellung („ooh, und die knutschen!“ lesbisches Ligateam). Ebenso ist es möglich, homophobe Einstellungen hinter einer Kritik kommerzorientierter Inszenierungen zu verstecken (siehe Abschnitt 2 zum katholischen Kirchenchor). Die Form des Plakats liefert mit anderen Worten zahlreiche Möglichkeiten eigener Schwerpunktsetzungen, des Ausweichens und Vermeidens heikler Themen; dennoch kommen diese zur Sprache.

Zusammenfassend heißt das: Mit dem Prinzip der Offenheit reflektieren und nutzen wir die Differenz zwischen der Interpretation und Zusammenstellung der Bilder durch die ForscherInnen einerseits und der vorreflexiven Interpretation durch die DiskutantInnen andererseits. Die diskutierten Ansätze von Bohnsack, Michel und Englisch liefern dabei wertvolle Hinweise, die Gruppendiskussionen in ihrer Durchführung und Auswertung intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Ambivalenz der Bilder bzw. die Verknennung der subjektiven Komponente durch die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen. In diesem Teil des Forschungsprozesses bauen wir also darauf, dass die Interviewten über möglichst wenig Vorwissen der verschiedenen Verfahren der Bildinterpretation verfügen und so die Bilder aus ihrem Alltagsverständnis heraus kommentieren und zur Entfaltung eigener Positionierungen nutzen. Die Aufgabe der Forschungsgruppe ist es hingegen, diese vermeintlichen Selbstverständlichkeiten als subjektive bzw. kollektive Interpretationsleistungen zu analysieren. Dabei ist es sinnvoll, sich bei der Bildbeschreibung (Ebene 1) und der Textanalyse (Ebene 3) an die Vorgehensweisen der graduellen Offenheit (Michel) sowie der sequentiellen Bildanalyse (Englisch) anzulehnen. Dazu ein Beispiel: Ein Diskutant aus der Gruppe eines schwul-lesbischen Bundesliga-Fanclubs bat die Moderatorin um die Erläuterung eines Bilds („Ja kannst du uns jetzt mal aufklären, was ist denn mit dem Bild?“ – „Bitte?“ – „Was das jetzt für ne Symbolik hat.“ – „Ja, das würd' ich gern von euch wissen.“), woran sich eine Diskussion über Kriterien für eine sinnvolle Gruppierung der Bilder anschloss. Ebenfalls diskutierte die Gruppe ausgiebig das zweite Bild in der Mitte rechts, worauf ein weißer Spieler den Ball nicht trifft und einem schwarzen Spieler zwischen die Beine tritt – unter Bezugnahme auf vermutete Intentionen der Forscherin: Zum einen diskutiert die Gruppe das Bild in Abgrenzung zum vermuteten taktischen Foul der Frauen als absichtliches Foul (auf dem Bild in der Mitte links), daran schließen sich die ironisch formulierten Hypothese eines Racheakts („Ich meine ja, es is n anderer Grund, der eine die Zehn oder Sechzehn, die is mit der Freundin von dem andern fremdgegangen“) wie auch von Nationenklischees („Und wieder mal is der Franzose ausgerastet.“ – Lachen – „Des is a Schalker“).

In dieser Sequenz wird folgendes deutlich: Die DiskutanInnen sollen idealiter glauben, dass die gezeigten Bilder eine rein objektive Realität darstellen, während die ForscherInnen – die in dem Glauben des objektiven Scheins getätigten Aussagen – als subjektiv konstruierte Konzeptionen analysieren. In der späteren Reflektion muss allerdings klar sein, dass die Bilder auf jeder Ebene weder rein objektiv noch subjektiv sind, sondern es sich hierbei vielmehr um einen scheinbaren Gegensatz handelt (vgl. Bourdieu 1993, zuerst 1980/87, S. 49). Um Reifizierungen zu vermeiden, ist es daher notwendig, mit diesem Wissen zur Auswahl und Zusammenstellung der Collage zurückzukehren und auch diesen Teil des Forschungsprozesses als Bildinterpretation aufzufassen – was wir über die Reflexion und Dokumentation der Bildauswahl im Forschungsprozess und Fortführung in Schritt 3 (vgl. Abschnitt 4) zu erreichen versuchen. Intersubjektive Kontrollierbarkeit im Sinne von Habermas (vgl. 1984, S. 127-183) lässt sich dadurch erreichen, dass – im Gegensatz zu der möglichst laienhaften Interpretation der GruppendiskussionsteilnehmerInnen – die Forschenden um eine möglichst professionelle, d.h. theoretisch geleitete Analyse der verwendeten Bildmedien bemüht sein sollten.

Dennoch kann die Ausnutzung der Bildinterpretation der Interviewten nur dann funktionieren, wenn den ForscherInnen jederzeit bewusst bleibt, dass es

keine objektive Wahrheit bzw. Eindeutigkeit des Bildes im Sinne von Kontextneutralität oder -irrelevanz geben kann.

4 Schritt 3: Auswertung – die Interpretation der Interpretation der Interpretation...

Die dritte Ebene des Forschungsprozesses kann nicht allein aus der Analyse der transkribierten Interviews bestehen (für einen Überblick über Methoden der Textanalyse siehe Lucius-Hoene/Deppermann 2002), sondern muss die Ergebnisse der ersten beiden Schritte wie auch die Reflexion dieses Prozesses umfassen. Die Interpretation und Analyse bildbasierter Forschungsprojekte kommt an diesem Punkt zurück zur klassischen Textanalyse. Hier liegt das Gesprochene in Form von Texten vor. Dennoch sind darin die beiden Bildinterpretationen (d.h. Schritt 1 und 2) enthalten. Kurz gesagt: Es wurde über Gesehenes gesprochen und dieses liegt nun in Form eines Textes vor. Diese Texte unterziehen Forschende wiederum einer Analyse. Anders ausgedrückt befindet sich das Forschungs-Team nun auf einer Meta-Ebene einer Bildinterpretation. Es erscheint daher sinnvoll, bei der rekonstruktiven Textanalyse nach Möglichkeit – mindestens kritische Textstellen – in einer Gruppe zu analysieren. Ebenfalls sollte die Analysegruppe bezüglich ihrer askriptiven Merkmale (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, etc.) möglichst heterogen sein. Letzteres soll die Zirkularität des Forschungsprozesses (sie besteht darin, dass dasselbe Forschungsteam vom ersten Schritt bis zur Analyse der Ergebnisse die entscheidenden Parameter vorgibt) aufbrechen – was forschungslogisch selbstverständlich, forschungspraktisch aber durchaus schwer umzusetzen ist.

Ein Beispiel für diesen Zusammenhang von Sehen und Sprechen im Text liefern die Aussagen zum Bild Mitte links, das in seiner sportlichen Aussage für eine Zweikampfsituation stehen soll. Auf diesem Bild ist Marta, die brasilianische Weltfußballerin der Jahre 2006 bis 2009 in einer kampfbetonten Szene zu sehen. In ihrer Bewegung nach vorn wird sie von der Gegenspielerin vom Ball getrennt (ob mit fairen oder unfairen Mitteln, ist nicht klar) und fliegt mit wehendem Pferdeschwanz und angewinkelttem rechten Bein förmlich über sie hinweg. Die Gegnerin steht konsterniert und mit beiden Beinen auf dem Boden stehend hinter und unter ihr und weiß augenscheinlich kaum, was mit ihr geschieht. Ihr Gesichtsausdruck ist verzerrt bis verbissen, die Augen sind geschlossen. Den Ball neben ihrem rechten Fuß kann sie nicht (mehr) kontrollieren, ob dieser sich bewegt oder einfach nur auf dem Rasen liegt, ist nicht auszumachen. Marta hat sie überspielt und ist auf dem Weg nach vorn. Die ZuschauerInnentribünen sind leer, obwohl es sich offensichtlich um ein Länderspiel handelt. Das spricht für eine noch gering ausgeprägte Akzeptanz und Popularität von Frauenfußball. Weiter spielt das Bild mit farblichen Kontrasten: Die dunkelhäutige Marta trägt schwarze lange Haare und ein dunkles Trikot, die hellhäutige Gegnerin mit blonden, zusammengebundenen Haaren spielt in weiß. Das Bild haben wir ausgewählt, weil es als Ausdruck der Zweikampfstärke von Frauen verstanden werden kann. Das ist deutlich gegen das Klischee zu lesen, Frauen seien im kampfbetonten Fußball fehl am Platz. Der Widerspruch

in diesem Bild könnte in der Gleichzeitigkeit von Kampfbetonung/Aggressivität und Frausein liegen. Die Bedeutung dieses Bildes hängt auch mit derjenigen des Männerzweikampfs (Bild Mitte unten) zusammen: Dieser wirkt – so unsere Überlegung in Schritt 1 – im Vergleich zum Zweikampf der Frauen (Bild Mitte links) weniger ernsthaft: als würden sich zwei Jungs um den Ball streiten und wüssten sich nicht anders zu helfen, als den Gegner an der Hose festzuhalten. Welchen Zusammenhang also stellen die DiskutantInnen her? In unserer Interpretation handelt es sich nicht um eine Zweikampfsituation, die entweder als „niedlich“ (unkörperlich) und damit weiblich interpretierbar ist, es ist aber auch kein körperbetonter Zweikampf zwischen Männern. Wir wollen also wissen, ob dieses Bild tendenziell verniedlicht wird, d.h. die Kampfbetonung und das Faktum von Frauen als Akteuren heruntergespielt (und gleichzeitig die Albernheit des Zweikampfs auf dem Bild Mitte unten wegdiskutiert) wird. Ebenfalls ist offen, ob die Kategorie der Hautfarbe thematisiert wird. Weiter interessieren wir uns dafür, ob die DiskutantInnen Kampfbetonung und Frausein zusammen denken, in welcher Weise die Hautfarbe interveniert und ob sie die spezifische Form körperlichen Kontakts zwischen Frauen (ZweiKAMPF) thematisieren. Bei den Gruppendiskussionen nun fand das Bild mit den beiden Frauen im Zweikampf durchaus Anerkennung. Dies war vor allem Martas Athletik geschuldet, auch wenn der Einsatz hart an der Grenze sei (FreizeitligafußballerInnen), die dargestellten Frauen seien wenig zimperlich, gingen bei gleicher Intensität genauso hart zur Sache (Freizeitligaspieler) und dürften auch ruppig sein (lesbisches Ligateam). Ebenso gefiel die technische Versiertheit der Szene („na die Ronaldinha [gemeint ist Marta, d. Verf.] hupft elegant drüber da über die andere...“ Bundesliga-Fanclub gegen rechts) – einigen Gruppen fielen als zentrale Differenz die leeren Ränge beim Spiel der Frauen auf (lesbisches Ligateam und schwul-lesbischer Bundesliga-Fanclub).

Interessanterweise stand der direkte Vergleich der beiden Bilder bei keiner Gruppe im Vordergrund. Zumindest fand auf dieser Ebene der Ernsthaftigkeit vs. Spiel fußballerischen Handelns keine Geschlechterdifferenzierung statt. Die Gruppen nutzten beide Bilder vielmehr, um *ihre* Themen rund um Fairness, Eleganz oder auch Kampf daran zu entwickeln – indem sie sich dabei durchaus auch von den Bildern des Plakats entfernen. Damit kommen wir zum methodischen Kernargument unserer Ausführungen, das wir im Prinzip der Offenheit zwischen Sehen und Sprechen verorten: Bei der Textanalyse ist zu beachten, dass bei der Verwendung von Bildern statt erzählgenerierender Stimuli und Fragen in einer Gruppendiskussion die Forschenden sich weniger einbringen müssen und dadurch möglicherweise weniger lenken. Allerdings kann die Bildauswahl fast wie eine Frage wirken, die als Poster permanent im Raum steht und damit eine nicht zu unterschätzende Lenkungsmacht ausübt. Gleichwohl liegt gerade in der collageartigen Präsentation des Plakats der entscheidende Vorteil unseres bildbasierten Verfahrens gegenüber ausformulierten Fragen oder auch der Präsentation von aufeinander folgender Bilder: Fragen bzw. Themen können – unabhängig davon, wie offen sie formuliert werden – nur *nacheinander* gestellt bzw. eingebracht werden, während ein Poster mit Fotos visuell *gleichzeitig* wahrgenommen werden kann. Somit ist ein Bild nicht zwangsläufig offener als eine Leitfrage, aber mehrere Bilder sind dies ohne Zweifel. Denn während befragte Personen nicht gleichzeitig sprachlich auf acht Fragen antworten können (bzw. es unsinnig wäre, acht Leitfragen unmittelbar nacheinander zu stellen) und so einer einzelnen Frage ausgesetzt sind, ist es mit un-

serem Poster möglich, acht Fotos gleichzeitig zu zeigen. Da diese Fotos unterschiedliche Themen abbilden und unhierarchisch, weil kreisförmig angeordnet sind, ermöglicht dies eine maximale Offenheit der Fokussierung durch die Interviewpersonen selbst.

In diesem dritten methodischen Schritt des vorgestellten Forschungsprozesses begibt sich die Analyse und Reflexion auf eine Meta-Ebene und wird somit deutlich komplexer als sonst in der Phase der rekonstruktiven Textanalyse üblich. Dabei sind insbesondere zwei Eigenschaften unserer Methode zu beachten, die beide als in der Transkription enthalten analysiert werden müssen: Erstens sind das die Differenzen zwischen den unterschiedlichen Bildinterpretationen in Schritt 1 und 2, d.h. besonders die Reflexion und Einbeziehung der Bildauswahl durch die ForscherInnen. Dies haben wir anhand eines Bildbeispiels aufgezeigt. Zweitens gilt es die zusätzliche Übersetzungsleistung von Sehen und Sprechen in einen Text zu reflektieren, dessen Analyse erneut die Frage nach der Offenheit stellte. Hierbei gehen wir durch die Gleichzeitigkeit von Sehen und Sprechen in unserem Forschungsdesign von einer maximalen Offenheit aus. Für den Umgang mit tabubehafteten Themen wie Homosexualität, Sexismus und Rassismus heißt das: Die explizite Darlegung des Forschungsinteresses wird nicht zielführend sein, die Forschungssituation muss also offener sein. Dennoch sollte sie ausreichend Anreize bieten auch ein Tabuthema zu thematisieren.

5 Fazit

Aus diesen Befunden und Überlegungen leiten wir abschließend einen idealtypischen Forschungsprozess ab: Anfangs findet zur Angemessenheit, Passung und schließlich Konzeption von Gruppendiskussionen mit Bildeinsatz eine ausführliche Diskussion in der Forschungsgruppe statt. Für eine spätere Reflektion des Forschungsprozesses ist zudem anzuraten, Sozialdaten aller beteiligten ForscherInnen sowie die Beziehungen und Interaktionen innerhalb dieser Gruppe bei wichtigen Entscheidungsprozessen von Beginn an zu dokumentieren und zu reflektieren. Dies gilt insbesondere auch für die Recherche der möglichen Bilder (Quellen, Suchbegriffe, etc.) sowie die Protokollierung der Diskussionen um die Auswahl und Zusammenstellung der Bilder (im Falle einer Collage auch die Anordnung etc.). Aus diesen Dokumentationen können die ersten Bildbegründungsskizzen entstehen. Darauf folgend haben wir sehr positive Erfahrungen mit Pretests gemacht, bei denen die vorläufig ausgewählten Bilder möglichst vielen und möglichst heterogenen Personen und Gruppen gezeigt werden, um deren erste Assoziationen mit den Begründungsskizzen abzugleichen und die Auswahl der Bilder gegebenenfalls anzupassen. Anschließend kann unter denselben Voraussetzungen eine erste Probediskussion stattfinden, in der die vorläufige Zusammenstellung unter Realbedingungen getestet wird (in unserem Fall mit einer Gruppe Hobbyfußballer und einer Gruppe AnglistInnen). Nach diesen Tests erfolgt die endgültige Zusammenstellung der Bilder. Während der Gruppendiskussionen erscheint es sinnvoll, wenn eine Person aus dem Forschungsteam die Interaktionen (insbesondere auch mit den Bildern) protokolliert, um so im Nachhinein auch nichtsprachliche Äußerungen zu berücksichtigen. Um die volle Wirkung der Bilder auszunutzen, sollten sich die Moderato-

rInnen mit sprachlichen Interventionen möglichst zurück halten. Zu Beginn der Gruppendiskussion ist es hilfreich, eine kurze Vorstellungsrunde der Interviewten durchzuführen. Einerseits lassen sich damit zwanglos Sozialdaten sammeln, andererseits sind so auf der Audio-Aufnahme die Stimmen leichter auseinander zu halten. Wird mehr Wert auf die milieuspezifischen Eigenschaften gelegt, bietet sich ein ausführlicherer Sozialdatenbogen an, der die TeilnehmerInnen nach Möglichkeit nach der Diskussion ausfüllen. Bei der Analyse des transkribierten Interviews sind die gängigen Regeln der rekonstruktiven Textanalyse zu beachten (siehe Schritt 3). Die Forschenden können nach Bedarf und Möglichkeit außenstehende und möglichst heterogene Personenkreise hinzuziehen, um den Forschungsprozess methodisch aufzubrechen. Bei der Textinterpretation schließlich – auch das ist nicht selbstverständlich – bedenken sie die Differenz zwischen Text und Bild mit und ziehen bei eventuellen Schwierigkeiten die Dokumentation der Ebene 2 hinzu.

Wir fassen zusammen: Der Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen bietet vielversprechende Möglichkeiten, auch heikle Themen wie Körperlichkeit, Sexualität und Homophobie einer Auseinandersetzung zugänglich zu machen, ohne dass es peinlich wird oder TeilnehmerInnen ihr Gesicht verlieren. Denn die Interpretationsoffenheit von Bildern stellt eine enorme Entlastung in der Interaktion von ModeratorInnen und Interviewten dar und sorgt für eine entspannte, lebendige und mitunter auch heitere Gesprächssituation. Ein Indikator dafür ist in unserer Studie die wesentlich geringere Notwendigkeit zu Nachfragen seitens der ModeratorInnen. Insbesondere für die Befragung von akademisch nicht geschulten Milieus (z.B. Fußballfans) bieten konkrete Bilder einen leichteren Zugang und Gesprächsanreiz. Denn sie bringen DiskutantInnen in die Situation, laienhafte Bildinterpretation betreiben zu dürfen und zu sollen. Anders als die vorher vorgestellten wissenschaftlichen Zugänge zu Bildern äußern die DiskussionsteilnehmerInnen frei und spontan, was für die Gruppe relevant ist; umgekehrt bringen sie wie in Gruppendiskussionen anvisiert Orientierungsmuster zum Ausdruck: Bestimmtes gilt als sagbar und wieder anderes als unsagbar, etwas ist legitimiert und anderes nicht. Enthalten die in den Gruppendiskussionen verwendeten Bilder Leitfragen, ohne diese artikulieren zu müssen, ersetzen Bilder Fragen: Sehen tritt neben Sprechen.

Anmerkungen

- 1 Im Rahmen des Forschungsprojekts *Fußball intersektional* rekonstruieren wir Sexismus, Homophobie und Körpertabuisierung auf drei Ebenen (vgl. als Überblick PFIFF 2008): Auf der sozialstrukturellen Ebene haben wir Umgang und Sanktionierung von Diskriminierung in deutschen Stadien von Bundesligaveren, die Situation der Förderung von Mädchen- und Frauenfußball beim DFB, von queeren Fanclubs in der Bundesliga sowie Prämien und Preisgelder der deutschen Fußballnationalmannschaften analysiert. Auf der Repräsentationsebene haben wir uns mit Homophobie, Sexismus und Rassismus/Nationalismus in der Berichterstattung rund um die Frauenfußball-WM 2007 in China diskursanalytisch auseinander gesetzt. Was schließlich die Ebene der Konstruktion von Identitäten angeht, haben wir bislang 36 Interviews und teilnehmende Beobachtungen rund um die Europameisterschaft 2008 in Deutschland sowie neun Gruppendiskussionen mit Freizeit- und Ligateams, Fangruppen und Fußballbegeisterten unterschiedlicher Alter, Geschlechter, sexueller Orientierungen, sozialer, nationalstaatlicher und ethnischer Herkunft durchgeführt.

- Der Intersektionalitätsansatz bildet dabei den Rahmen für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen ungleichheitsgenerierenden Kategorien wie etwa Geschlecht, Klasse, Ethnizität und Körper zu analysieren (vgl. dazu Degele/Winker 2008; Winker/Degele 2009).
- 2 Die im Alltagswissen so selbstverständliche und *vor* der theoretischen und empirischen Forschung stattfindende Sortierung etwa zweier Geschlechter bestätigt und verfestigt die Verschiedenheit von Frauen und Männern immer wieder aufs Neue, statt sie zu hinterfragen (vgl. Degele 2006). Genau das ist Reifizierung: In die Untersuchung wird hineingetragen, was man eigentlich erforschen möchte. Dies gilt insbesondere bei den von uns untersuchten sozialen Kategorien wie etwa Geschlecht oder sexueller Orientierung, da unsere Denkkategorien bereits geschlechtlich strukturiert sind (Bourdieu 1997a, S. 221). Hinter einer solchen Praxis steht ein grundlegendes Methodologieproblem, mit dem Wissenschaft in empirischer Absicht immer konfrontiert ist: Wie können ForscherInnen der Neigung begegnen, „Wahrnehmungs- und Denkkategorien als Erkenntnismittel zu verwenden“ (Bourdieu 1997b, 153), die Erkenntnisgegenstände sein sollten?
 - 3 Ein solches Thematisierungstabu hat Günter Burkart in Anschluss an einen Anspruch Martin Kohlis unter der Überschrift: *De nobis ipsis non silemus* (von uns selber schweigen wir) für die Soziologie beleuchtet (siehe Kohli 1981; Burkart 2002; Burkart 2003).
 - 4 Bei dieser Diskussion bei einem schwul-lesbischen Bundesliga-Fanclub war Y Diskussionsleiterin, B, C und E Diskutierende.
 - 5 Fast schon folgerichtig plädiert der (eigentlich aus der objektiven Hermeneutik kommende) Stefan Müller-Doohm (1995, S. 454) für einen Methodenmix, da es die je spezifischen Vorteile der jeweiligen Zugangsweisen zu nutzen gelte: „Die Beschränkung auf nur eine Methode beschneidet Deutungsmöglichkeiten und wird damit den Vermittlungsformen visueller Kulturmuster nicht gerecht“.

Literatur

- Benjamin, W./Schöttker, D. (2007 [zuerst: 1935/36]): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit und weitere Dokumente. Frankfurt am Main.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage Opladen.
- Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack R./ Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 67–89.
- Bohnsack, R./Krüger, H-H. (2004): Methoden der Bildinterpretation – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, J. Jg., H. 1, S. 3–6.
- Bourdieu, P. (1993 [zuerst: 1980/87]): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1997a): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, S. 219–231.
- Bourdieu, P. (1997b): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, S. 153–218.
- Burkart, G. (2002): Über die Unmöglichkeit einer Soziologie der Soziologie oder *De nobis ipsis non silemus*. In: Burkart, G./Wolf, J. (Hrsg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Martin Kohli zum 60. Geburtstag. Opladen, S. 457–478.

- Burkart, G. (2003): Über den Sinn von Thematisierungstabus und die Unmöglichkeit einer soziologischen Analyse der Soziologie. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 4. Jg., H. 2.
- Burri, R-V (2009): Aktuelle Perspektiven soziologischer Bildforschung. In: Soziologie, 38. Jg., H. 1, S. 24–39.
- Degele, N. (2006): Queer forschen. Ein Beitrag zum Problem der Reifizierung in den Gender und Queer Studies. In: Gieß-Stüber, P./Sobiech, G. (Hrsg.): Gleichheit und Differenz in Bewegung – Entwicklungen und Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. Hamburg, S. 17–26.
- Degele, N. (2009): Wenn das Runde ins Eckige muss – stereotypisieren, reifizieren und intersektionalisieren in der Geschlechterforschung. In: Baer, S./Hildebrandt, K. (Hrsg.): Schubladen, Schablonen, Schema F – Herausforderungen für Gleichstellungspolitik. Bielefeld, S. 146–160.
- Degele, N./Winker, G. (2008): Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse. In: Klinger, C. (Hrsg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, S. 194–209.
- Englich, F. (1991): Bildanalyse in struktural-hermeneutischer Einstellung – methodische Überlegungen und Analysebeispiele. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 133–176.
- Gugerli, D. (1999): Soziotechnische Evidenzen. Der »pictorial turn« als Chance für die Geschichtswissenschaft. In: Traverse, 6. Jg., H. 3, S. 131–158
- Gugerli, D./Orland, B. (2002): Ganz normale Bilder. Historische Beiträge zur visuellen Herstellung von Selbstverständlichkeit. Zürich.
- Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main.
- Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Imdahl, M. (1980): Giotto: Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München.
- Kepler, A. (2000): Verschränkte Gegenwart. Medien- und Kommunikationssoziologie als Untersuchung kultureller Transformationen. In: Soziologische Revue, Sonderheft 5, S. 140–152. Als PDF unter: www.soz.uni-frankfurt.de/Medien-Kommunikationssoziologie/KeplerVerschaenkteOeffentlichkeiten.pdf
- Kohli, M. (1981): „Von uns selber schweigen wir“. In: Lepenies, W. (Hrsg.): Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin. Frankfurt am Main, S. 428–465.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen.
- Merton, R. K./Kendall, P. L. (1979 [zuerst: 1945/46]): Das fokussierte Interview. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 171–204.
- Michel, B. (2001): Fotografien und ihre Lesarten. Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen. In: Bohnsack, R./Nentig-Gesemann, I./Nohl, A-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 91–120.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden.
- Mitchell, W. J. (1994): Thomas: Picture theory. Essays on verbal and visual representation. Chicago u.a.
- Müller-Doohm, S. (1993): Visuelles Verstehen – Konzepte kultursoziologischer Bildhermeneutik. In: Jung, T. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main, S. 438–457.
- Panofsky, E. (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln.
- Panofsky, E. (1992 [zuerst: 1932]): Zum Problem der Beschreibung in Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Oberer, H./Verheyen, E. (Hrsg.): Erwin Panofsky: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin, S. 103–119.

- PFIFF, Projekt Freiburger Intersektionale Fußball-Forschung (2008). Fußball intersektional. Materialien zu Methoden, Strukturen und Repräsentationen. Herausgegeben von Nina Degele/Christian Schneickert. http://www.soziologie.uni-freiburg.de/Personen/degele/material/pfiff_fussball_intersektional.pdf [08.08.2010].
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln.
- Stoetzer, Katja (2004): Photointerviews als synchrone Erhebung von Bildmaterial und Text. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 361–370.
- Walther, T. (2006): Kick it Out – Homophobie im Fußball. Hg. EGLFS Amsterdam/Berlin. www.dfb.de/dfb-info/interna/statuten/satzung.pdf [07.06.2006]
- Winker, G./Degele N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Rezensionen

Qualitative Zugänge zum Kompetenzerwerb – eine Sammelrezension

Lydia Wettstädt und Dorthe Petersen

Die Kompetenzforschung steht seit dem „PISA-Schock“ hoch im Kurs. Die Messung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Weg zu einem kompetenzorientierten Unterricht sind die brennenden Fragen in einer Zeit der Standards. Welche Rolle dabei qualitativ-rekonstruktive Forschung spielen kann, wird anhand der im Heft vorgestellten und auch der nachfolgend rezensierten Studien deutlich. Neben den Artikeln in diesem Heft, die in dem Kontext qualitativ-rekonstruktiver Kompetenzforschung entstanden sind, gibt es erst wenige Forschungsergebnisse in diesem Bereich. Die folgende Arbeit kann als ein weiteres der wenigen Beispiele für ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen in der Kompetenzforschung angeführt werden.

Bernd Tesch: Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang 2010, 339 S., ISBN 978-3-361-59851-1. 54,00 €.

Die im Rahmen der Forschungstätigkeit des Autors am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin entstandene Dissertation hat nicht nur die Konzeption kompetenzorientierter Lernaufgaben im Fach Französisch sondern auch deren empirisch erforschte Umsetzung in der Unterrichtspraxis zum Gegenstand. Bernd Tesch fokussiert dabei insbesondere die Förderung zielsprachlichen mündlichen Sprachhandelns, da sie in den Bildungsstandards besonderes Gewicht haben und die meiste Zeit des fremdsprachlichen Unterrichts in Anspruch nehmen. (Methodisch leitende) Ausgangspunkte der Arbeit sind ein umfassendes Unterrichtsverständnis, ein Verständnis von Kompetenzen orientiert an dem Modell der „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“ (KMK 2003/2004) und ein konstruktivistischer Lernbegriff. In der Einleitung werden diese Aspekte dargelegt und das Desiderat der fehlenden rekonstruktiven Studien in der Forschung zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht verdeutlicht. Bernd Tesch nimmt anschließend eine kritische Verortung seiner Arbeit in der Kompetenzdebatte zwischen Theorie und Praxis vor und klärt in der Kontrastierung traditioneller und kompetenzori-

entierter Unterrichtspraxis die theoretischen Grundlagen für die Rolle und Konzeption kompetenzorientierter Lernaufgaben: es muss dabei vorrangig um die Schaffung angemessener Lerngelegenheiten gehen. Indem er sich mit verschiedenen Formen von Aufgaben im Hinblick auf Kompetenzentwicklung (Übungsaufgabe, Szenarietechnik) und deren Vor- und Nachteilen auseinandersetzt, erarbeitet er innerhalb der zahlreich dargelegten theoretischen Diskurse und vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lerner-Vorstellung abwägend seine Vorstellung kompetenz- und aufgabenorientierten Unterrichts im Hinblick auf sprachliche Teilkompetenzen (Hörverstehen und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung) und das interkulturelle und methodische Lernen, stellt Desiderata heraus und zeichnet (geschichtliche) Entwicklungen innerhalb der Fachdidaktik, wie z.B. die Umorientierung auf Lernprozesse, nach. Anschließend geht er auf die Aspekte der fremdsprachlichen Kompetenzdiagnose und (Selbst-)Evaluation ein und bewegt sich dabei in der Problematik der unterschiedlichen Erfordernisse von mündlichen und schriftlichen Leistungen innerhalb des Unterrichtsgeschehens. Kurz geht er auf praktische Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung von Selbstevaluationskompetenz ein. Am Schluss dieses ersten, theoretischen Schwerpunktes wird der Prozess der Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben am Beispiel einer konkreten (und im empirischen Teil eingesetzten) Unterrichtssequenz *pir@tes du net* dargestellt. Bernd Tesch verdeutlicht nicht nur die notwendigen Schritte eines solchen Prozesses, wie z.B. die Präzisierung von Bewertungskriterien oder die Erprobung in der Unterrichtspraxis, sondern auch, wie bereits anhand der bisherigen Strukturierung erkennbar, die zu berücksichtigende Komplexität der Einflussfaktoren unterrichtlichen (Sprach-)Handelns. Nachdem die Unterrichtssequenz *pir@tes du net* in ihren Eigenschaften, Anforderungen und ihrer Struktur vorgestellt wurde, werden diese unterschiedlichen Ebenen der Einflussfaktoren (Aufgaben-, Lehrer- und Lernerebene, (Außenfaktoren)) an der vorgestellten Einheit aufgezeigt. Mit der Problematisierung der Frage nach der Steuerung mündlichen (Sprach-) Handelns im Unterricht und die Fokussierung auf den Lernprozess des Schülers leitet dieses Kapitel in den empirischen Hauptteil der Arbeit über.

Die Frage nach der Umsetzung und den Gelingensbedingungen kompetenzorientierter Lernaufgaben in der Praxis des Lehr-/Lernhandelns steht hier im Mittelpunkt und wird im Kontext des ausgewählten Fokus sprachlicher Interaktion und insbesondere zielsprachlichen Sprechens im Fremdsprachenunterricht beleuchtet. Ziel ist die Erforschung der Interaktion bzw. die Unterscheidung „gruppenhafter Handlungs- und Kommunikationspraktiken“ (S. 125) im Unterricht vor dessen Hintergrund er sich mit den verschiedenen Verfahren der aktuellen Forschung (z.B. Ethnographie) auseinandersetzt und einen eigenen Interaktionsbegriff erarbeitet. Die Entscheidung für die dokumentarische Methode (Bohnsack 2007) liegt in dem gewollten Verzicht auf a-priori-Hypothesen und die Kodierung vorher festgelegter Merkmale sowie der bestmöglichen Eignung für die Offenheit und Komplexität der unterrichtlichen Interaktionen begründet. Die Unterrichtssequenz *pir@tes du net* diente als tertium comparationis in dem für die dokumentarische Methode zur Genese von Theorie zentralen Fallvergleich und wurde in drei Gymnasialklassen eingesetzt, begleitet und mit Videokamera und Audiogeräten aufgezeichnet. Insgesamt dienen 29 transkribierte Unterrichtsstunden als Grundlage der Untersuchung.

Die zentralen Ergebnisse der Analyse führen in eine Modellierung unterrichtlicher Orientierungen Lehrender und Lernender, die wiederum durch differenziertere Dimensionen thematisch strukturiert werden. Die Einstellungen von Lernern zum gewohnten Unterricht konstituieren sich beispielsweise durch die Orientierung am Lehrwerk, den Lehrmethoden und der Lehrerpersönlichkeit. Diese Orientierungen werden illustrierend und exemplarisch erst überblicksartig graphisch und dann ausführlich anhand einzelner Fallsequenzen und Transkriptausschnitte dargestellt. Auf dieser Grundlage rekonstruiert Bernd Tesch einen Ansatz einer Typik zu Handlungspraxen im Französischunterricht, die das habitualisierte Verhalten der Lehr-/Lerngemeinschaft, eines Falles, also einer Klasse, im Sinne einer ganzheitlichen Sicht erfassen soll.

In den letzten beiden Kapiteln seiner Arbeit bezieht sich Tesch noch einmal auf affine (fachdidaktische) Forschungsfelder, wie die Aufgaben- oder Interaktionsforschung, wobei er deren Verhältnis zu den eigenen Ergebnissen auslotet und in Bezie-

hung setzt. Er schließt einen kritischen Rückblick auf die Studie und deren Reichweite an. Als letztes zieht er Schlussfolgerungen aus seiner Arbeit für die Schul- und Forschungspraxis im Hinblick auf die Entwicklung von Lernaufgaben, die Förderung zielsprachlichen Sprechens, die Lehrerbildung, die Implementation innovativer Konzepte in die Unterrichtspraxis und den Mehrwert der dokumentarischen Methode zur Erforschung dieser. Zusammenfassend hält Tesch fest: „Kompetenzorientierung in der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts hängt von dem Vorhandensein bestimmter Lehr- und Lernhaltungen ab, die lernerseitig eine Orientierung an aktivem Selbstlernverhalten und lehrerseitig eine Orientierung an der Lernbegleitung gepaart mit expliziter Diagnose und konstruktivistisch inspirierten Förderkonzepten umfassen“ (S. 282).

Die vorliegende Arbeit ist einer der bisher wenigen Wegweiser für den Mehrwert einer qualitativ-rekonstruktiven Methode in der Kompetenz- und Unterrichtsforschung und legt das Potenzial eines solchen methodischen Vorgehens offen. Sie liegt mit ihrem Forschungsinteresse ganz am Zahn der Zeit und setzt sich mit den kritischen Fragen in einer Zeit der völligen Kompetenzorientierung und der klaffenden Lücke zwischen Ist und Soll auseinander. Die Fülle der einbezogenen theoretischen Diskurse und Zugänge zeugt unter anderem von breitem Wissen über die fachdidaktischen Diskurse zum Thema. Diese zahlreichen theoretischen Exkurse und die Offenlegung und Transparenz des Forschungsprozesses eröffnen für jeden pädagogisch interessierten Leser Anschlussmöglichkeiten und eine Idee der Komplexität unterrichtlichen Geschehens und dessen Erforschung. Gleichzeitig lässt einen dieses Facettenreichtum während der Lektüre manches Mal die Orientierung verlieren.

Abschließend kann resümiert werden, dass diese Arbeit ein bedeutender Mosaikstein in der Erhellung der unterrichtlichen Praxis ist und den Leser einen Einblick auf tieferliegende Strukturen und deren Bedeutung gewinnen lässt. Die Arbeit regt darüber hinaus zu einer weitergehenden qualitativ-rekonstruktiven Forschung unter anderem in den Bereichen anderer Fächer und Fachkulturen, der Implementationsprozesse, der Kompetenzdiagnose und der Unterrichtspraxis und -interaktion an und darf insbesondere auch durch ihre Stärke in der Reali-

sierung beider Schwerpunkte (Aufgabenentwicklung, deren praktische Umsetzung und Analyse in der Praxis), bei der Lektüre zur aktuellen Kompetenzforschung nicht fehlen.

Johannes Meyer-Hamme: *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*. Idstein: Schulz-Kirchner 2009, 340 S., ISBN 978-3-8248-0640-9. 42,95 €

Die geschichtsdidaktisch ausgerichtete Dissertation von Johannes Meyer-Hamme ist in der Bildungsgangforschung verortet und ist im gleichnamigen Hamburger Graduiertenkolleg entstanden. Sie widmet sich der empirischen Rekonstruktion historischer Identität von Jugendlichen, die im Anschluss an Rüsen als eine individuelle Verortung in der Zeit und eine Herstellung von Kontinuitäten und Abgrenzungen definiert wird. Damit hat der Verfasser einen relevanten Aspekt geschichtsdidaktischer Theoriebildung für die empirische Fundierung ausgewählt. Normativ-pragmatische Relevanz erhält das Forschungsprojekt dadurch, dass Identitätsbildung im Rückgriff auf persönliche und kollektive Geschichte(n) als ein langfristiges bedeutendes Bildungsziel des Geschichtsunterrichts und der historischen Bildung allgemein gilt. Konkret bearbeitet Meyer-Hamme in diesem Zusammenhang die offenen Fragen, wie Jugendliche in der deutschen Einwanderungsgesellschaft ihre historischen Identitäten entwerfen und in welchem Zusammenhang diese historischen Identitäten der Jugendlichen mit ihrem Geschichtsunterricht stehen. Mit der Verortung der Studie im schulischen historischen Lernen knüpft der Verfasser an die fachspezifische Diskussion zu Kompetenzen historischen Denkens an.

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wählt der Verfasser ein qualitativ-empirisches Vorgehen und führte in einem Leistungskurs Geschichte zwei Unterrichtsvideographien durch. Acht Schülerinnen und Schüler des Kurses waren aufgefordert durch Nachträgliches Lautes Denken (NDL) das Unterrichtsgeschehen und ihre eigene Rolle darin zu reflektieren. Darüber hinaus führte der Verfasser mit den Jugendlichen biographisch-episodische Interviews durch, um Erzählungen zu generieren, die den Prozess der Identitätsbildung durch die

Auseinandersetzung mit Geschichte thematisierten. Für die Auswertung von fünf ausgewählten Eckfällen orientiert sich Meyer-Hamme zunächst an der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007), nutzt dann für den Schritt der Generalisierung der Ergebnisse jedoch die Form der Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999).

Als zentrales Ergebnis der Arbeit stellt der Verfasser heraus, dass historische Identitätsreflexion (hier verstanden als Kompetenz historischen Denkens) und der schulische Erfolg im Geschichtsunterricht zwei unterschiedliche Dimensionen darstellen und dass zwischen diesen Dimensionen nicht notwendigerweise ein Zusammenhang besteht, sondern diese sogar gegensätzlich ausgeprägt sein können. Schulische Leistungsbewertung sagt demzufolge also wenig über die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins aus (S. 288).

Der Verfasser diskutiert sein rekonstruktives Vorgehen sowie die Samplingstrategien und die Größe des Samples insgesamt kritisch, womit er eine reflektierte Sicht auf die Reichweite seiner Ergebnisse einnimmt. Meyer-Hamme vermag diese aber dennoch im Lichte geschichtsdidaktischer Theorie und hinsichtlich der Gestaltung von Lern- und Unterrichtsprozessen fruchtbar zu machen. Gleichzeitig werden jedoch andere Punkte nicht ausreichend erläutert und reflektiert. Der Wechsel der Auswertungsmethode zwischen Interviewanalyse und Typenbildung sollte beispielsweise eingehender beleuchtet werden. Eine konsequente Weiterverfolgung der Typenbildung im Sinne der dokumentarischen Methode hätte möglicherweise weiterführende Erkenntnisse gebracht. Zudem trägt Meyer-Hamme in seinen Interpretationen normative Einschätzungen („richtig“; „wortreicher Beitrag, ohne eigene Gedanken“ z.B. zum Fall „Stefanie“, S. 137) an das Material heran und fasst auch Materialausschnitte entsprechend zusammen, was trotz der Reflexion über die Offenheit des methodischen Vorgehens nicht offen zu sein scheint und kritisch betrachtet werden muss, wie auch die Anwendung der im Theorieteil erarbeiteten Niveaustufen für die Kompetenz der „historischen Identitätsreflexion“ nach Körber, Meyer-Hamme und Schreiber auf das empirische Material. Die Arbeit scheint so einen eher evaluativen Charakter anzunehmen, die eine empirische Fundierung und Validierung des

Kompetenzmodells ermöglicht, was bisher auch in der Geschichtsdidaktik ein großes Desiderat blieb und deshalb einen wichtigen Beitrag darstellt.

Alexander Geimer: *Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 297 S., ISBN 978-3-531-17093-0. € 39,95

Die qualitativ-rekonstruktive Studie von Alexander Geimer verortet sich zwar nicht explizit in der Kompetenzforschung, kann aber als ein erhellendes Teilstück im Bereich der Medienkompetenz begriffen werden, was im Verlauf der Lektüre deutlich wird. Sie hat den Umgang oder genauer die Modi der Bezugnahme Jugendlicher mit Filmen zum Gegenstand und versucht damit der bisher vernachlässigten Vielfalt der Rezeptionspraktiken der Rolle der ästhetischen Erfahrung nachzugehen und diese Lücken zu schließen.

Der empirische Kern ist die Rekonstruktion von Praktiken der Rezeption von Spielfilmen, derer sich Jugendliche im Zuge der Konstruktion von Filmbedeutungen bedienen. Die klar formulierte theoretische Grundlage dieser Studie ist die praxeologische Wissenssoziologie nach Mannheim und daran anschließend folgt Geimer der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007). Die Darstellungslogik der Arbeit versucht den Forschungsprozess nachzuzeichnen, denn „in ihr dokumentiert sich eine ‚hermeneutische Spirale‘ zwischen Empirie und Theorie und die abduktiv-kreisförmige Bewegung zwischen beiden Bereichen des Forschens, die dazu führt, dass man den einen nach dem Verlassen des anderen neu betritt und anders strukturiert“ (S. 27). Der erste empirische Teil soll deswegen die Beforschten zu Wort kommen lassen und eine Begriffsentwicklung anhand ihrer Erfahrungen ermöglichen. Themenfokussierte, narrative Interviews mit 14 Jugendlichen dienen hier bereits als Grundlage für die Rekonstruktion zweier Modi des Umgangs mit Filmen: Film als Ressource sozialer Interaktionen und als Ressource zur Welterfahrung, die sich grundlegend im Hinblick auf die Form des Wissens, das dem Film durch den Rezipienten entgegen gebracht wird, unterscheiden. Filme können demnach sowohl als Quelle eines gemeinsamen Austausches bzw. zur Herstel-

lung von Beziehungsstrukturen als auch als Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Alltagspraxis vor dem Hintergrund des filmisch Dargestellten dienen. Aus der folgenden Auseinandersetzung mit diesen ersten Ergebnissen ergibt sich nicht nur das weitere Vorgehen, sondern auch ein Hinweis auf einen weiteren Rezeptionsmodus, eine Art „Anästhetisierung“, Betäubung durch Filme, der aber nicht weiter abgesichert werden kann und berücksichtigt wird. Es folgt eine theoretische Verortung in den verschiedenen Forschungsansätzen zur Film-Zuschauer-Interaktion (kognitive, systemtheoretische und kulturalistisch-praxistheoretische Ansätze) um das Aufklärungspotential und die Gegenstandskonstitution bisheriger Forschung für die eigenen Ergebnisse sichtbar zu machen und bewerten zu können. Der für den folgenden Verlauf zentrale Rezeptionsmodus „Film als Ressource zur Welterfahrung“ kann in diesem Rahmen nur teilweise aufgeklärt werden und wird deshalb mit einem eigenen im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie entwickelten Zugang weiter bearbeitet. Das Ziel ist damit eine Neujustierung und Präzisierung dieses Konzepts der Aneignung. In dem sich nun anschließenden zweiten empirischen Schritt werden im Sinne einer Daten-Triangulation die schriftlichen Nacherzählungen der Filme durch die Jugendlichen analysiert. Die sich nun ergebende Typologie validiert und differenziert nicht nur den Rezeptionsmodus Film als Ressource zur Welterfahrung (reproduktiv und produktiv), sondern ergibt auch drei weitere Modi (ästhetisierende Formalisierung, polyseme Interpretation, konjunktive Abgrenzung). Die anhand einzelner Fälle exemplarisch und idealtypisch dargestellte Typologie wird in einem Ergebnisüberblick sehr gut nachvollziehbar und graphisch strukturiert erfasst. Die Typologie macht die Zuordnung der Praktiken zu den Wissensformen und der jeweiligen Anschlussfähigkeit zwischen Wissen und Film für die Rezipienten sichtbar. In Anschluss wird die Rezeptionspraxis der produktiven Aneignung noch genauer in den Blick genommen, während die anderen Modi nicht vertieft werden und im Lichte grundlegender, theoretischer Aspekte der spezifisch ästhetischen Erfahrung im Hinblick auf deren potentiellen Einfluss auf die Modifikation eines Habitus bzw. habituellen Komponenten diskutiert. Dabei setzt sich der Autor z.B. mit Nohls

Konzept der spontanen Bildung oder Deveys Konzept der ästhetischen Erfahrung auseinander und stellt bisher fehlende Begrifflichkeiten zur Beschreibung des Verhältnisses von leitenden Wissensstrukturen der Alltagspraxis zu filmischen Repräsentationen derselben fest. Der Autor konstatiert, dass aktuelle Ansätze die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrungen gebunden an die Alltagspraxis Jugendlicher übergangen, obschon auf deren Bedeutung oftmals hingewiesen würde. Explizit verweist Alexander Geimer darauf, dass ästhetische Erfahrungen nicht innerhalb des Kompetenzparadigmas und der damit einhergehenden Ergebnisorientierung bewertet werden sollten und fordert in diesem Zusammenhang weitere empirische Studien ein. Dennoch ist der Wert dieser Erkenntnisse insbesondere auch für Pädagogen und einen reflektierten Einsatz von Filmen in der pädagogischen Praxis nicht zu unterschätzen. Im Über- und Ausblick der Arbeit wird festgehalten, dass es sich in bildungstheoretischer Hinsicht bei dem Modus der produktiven Aneignung um eine ästhetische Erfahrung handelt, die spontane Bildungsprozesse initiieren kann. Das konstitutive Moment ist die Aufhebung der Grenzen zwischen Film- und Alltagswelt, die Raum gibt für ein Aufwühlen und Restrukturieren der habituellen Orientierungen, ohne dass die Jugendlichen das als den Alltag bedrohend oder krisenhafte Erfahrung erleben. Daraus ergibt sich für Geimer die Notwendigkeit der Ergänzung von Bourdieus Habituskonzept um Aspekte einer mimetisch-ästhetischen Erfahrung.

Diese sehr lesenswerte Studie überrascht durch ihre prozessorientierte Darstellungsstruktur. Sie nimmt den Leser hinein in den Forschungsprozess und führt ihn geradlinig durch illustrative Falldarstellungen, klare Argumentationsstrukturen, eine schrittweise Verengung auf das Hauptinteresse und gut nachvollziehbare Verortungen der Ergebnisse in den theoretischen Diskursen der Rezeptionsforschung. Alles in allem wird auch in dieser spannenden Studie das Potential und der Mehrwert des qualitativ-rekonstruktiven Vorgehens gerade auch im Hinblick auf eine weitere sich anschließende Kompetenzforschung deutlich, auch wenn sie nicht explizit in diesen Bereich eingeordnet werden kann. Diese Arbeit liefert nichtsdestoweniger wichtige Erkenntnisse und ist hoch anschlussfähig für künftige Studien im Bereich der qualitativ-re-

konstruktiven Medienkompetenzforschung. Grundsätzlich gilt: jeder Leser, der mehr über die Bedeutung von Filmen in der Alltagswelt Jugendlicher wissen möchte, wird diese Arbeit mit viel Interesse lesen und danach mehr darüber wissen.

Nachdem nun ein Überblick über Studien im Bereich der Kompetenzforschung hinsichtlich fachlicher Kompetenzen gegeben wurde, soll abschließend auf den Bereich der überfachlichen Kompetenzen hingewiesen werden, in dem ebenfalls bereits einige spannende Arbeiten realisiert wurden.

Wiebken Dux/Gerald Prein/Erich Sass/Claus J. Tully: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 2. Auflage, 344 S., ISBN 978-3-531-16379-6. € 34,90

Die Publikation von Wiebken Dux, Gerald Prein, Erich Sass und Claus J. Tully basiert auf einer Studie, die im Rahmen des Forschungsprojekts 'Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements, von 2003 bis 2007 in Kooperation des Forschungsverbundes der Technischen Universität Dortmund und des Deutschen Jugendinstituts in München unter der Leitung von Professor Dr. Thomas Rauschenbach und Dr. Christian Lüders entstanden ist. Die Autoren versuchen in ihrer empirischen Studie drei aktuelle wissenschaftliche Diskurse miteinander zu verbinden. Neben der Frage nach dem Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement und der Berücksichtigung aktueller Ergebnisse der Jugendarbeits- und Jugendverbandsforschung verweisen sie auch auf die Bildungsdebatte „mit ihren unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten zu Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb in formalen und informellen Settings“ (S. 9). Die Autoren möchten mit ihrer Studie einen Beitrag zu dieser Debatte leisten und den Blick über das Feld der Schule hinaus auf informelle und alternative Lernorte lenken. Dabei zeigen sie durch ihre empirischen Ergebnisse, wie wichtig das freiwillige Engagement als gesellschaftlicher Lernort im Prozess des Aufwachsens für Jugendliche ist. Das Buch ist nach einem einleitenden Kapitel in fünf thematische Bereiche untergliedert und schließt nach einer Zu-

sammenfassung mit Empfehlungen für Praxis, Politik und Wissenschaft und einem Kapitel zum methodischen Vorgehen der Untersuchung. Auch wenn das Buch eine Gemeinschaftsproduktion darstellt, tragen die Autoren jeweils für unterschiedliche Kapitel die Hauptverantwortung. So erfolgt nach der Einleitung in den Themenkomplex des informellen Lernens im Ehrenamt im ersten thematischen Kapitel die Beschreibung der engagierten Jugendlichen selbst. Nach dem Blick auf die Personen widmet sich das nächste Kapitel den Rahmenbedingungen und Strukturen in den betrachteten Organisationen. Im vierten Kapitel wird sodann der Kern des beschriebenen Forschungsprojektes aufgegriffen und die Grundfrage nach den „Lern- und Entwicklungsprozessen sowie nach Kompetenzgewinnen Jugendlicher durch Verantwortungsübernahme im Rahmen eines Engagements“ (S. 31) bearbeitet. Im fünften Kapitel wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise die Lernerfahrungen und Kompetenzgewinne der Jugendlichen auf andere Lebensbereiche ausstrahlen und wie nachhaltig die gewonnenen Erfahrungen in diesem Bereich wirken. Im letzten thematischen Kapitel wird der Bereich der personalen Kompetenzen betrachtet und wie diese durch das ehrenamtliche Engagement der Jugendlichen beeinflusst werden. In einer Zusammenfassung werden alle wesentlichen Erkenntnisse der Untersuchung dargestellt.

Bei dem methodischen Vorgehen der Untersuchung handelt es sich um eine Triangulation von qualitativen und quantitativen Methoden. So werden einerseits leitfadengestützte Interviews in drei verschiedenen Bundesländern sowohl mit Jugendlichen im Ehrenamt als auch mit Erwachsenen, die früher ehrenamtlich tätig waren, geführt. Der Leitfaden ist dabei themenbezogen und lässt Raum für eine offene Gestaltung der Fragen. Die Interviews werden mit Hilfe des Programms MAXQDA nach Mayring (S. 290) ausgewertet. Innerhalb des quantitativen Settings werden auf der anderen Seite Telefonbefragungen anhand eines Fragebogens durchgeführt. Dieser Teil der Studie ist dabei als Vergleichsbefragung angelegt, in der bundesweit Erwachsene zwischen 25 und 40 Jahren befragt wurden. Dabei war die eine Gruppe ehemals ehrenamtlich engagiert und eine Vergleichsgruppe hatte keine Erfahrungen in diesem Bereich.

Die ersten beiden thematischen Kapitel, die sich einerseits mit den untersuchten Personen und andererseits mit den Strukturen der Organisationen auseinandersetzen, liefern die Basis für die folgenden Kapitel, in welchen der Fokus auf der Kernfrage der Untersuchung liegt. So werden im zweiten Kapitel Tätigkeitstypen entwickelt, auf die in den weiteren Kapiteln Bezug genommen werden kann. Das vierte Kapitel ist insofern hervorzuheben, als dass in ihm die Grundfrage des Forschungsprojektes bearbeitet wird. Es soll untersucht werden, welche Lern- und Bildungserfahrungen Jugendliche durch Verantwortungsübernahme für Personen, Inhalte oder Dinge in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, Funktionen und Positionen in heterogenen Organisationen des Engagements machen. Es wird festgestellt, dass das freiwillige Engagement „ein wichtiges gesellschaftliches Lernfeld für junge Menschen darstellt“ (S. 174). Daneben beinhaltet auch das fünfte Kapitel einen wichtigen inhaltlichen Themenschwerpunkt. Dabei wird nämlich in einem weiteren Schritt der Blick auf die Frage der Nachhaltigkeit der angeeigneten Kompetenzen gelenkt. Ob es tatsächlich möglich ist dieses auf der Grundlage von Selbstauskünften der Befragten sicher empirisch beschreiben zu können, bleibt dahingestellt.

In einer zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse gelangen die Autoren letztendlich zu dem Schluss, dass das Engagement Jugendlicher eine wichtige Bedeutung für den Kompetenzerwerb beinhaltet. Des Weiteren wird auf die Möglichkeiten hingewiesen im Engagement Verantwortung zu übernehmen und individuelle Lernprozesse zu durchlaufen, wodurch vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten gewonnen werden können, die für verschiedene Bereiche der Lebensführung und der demokratischen Teilhabe wichtig sind und in schulischen Settings kaum vorkommen. Deshalb wird betont, dass informelle Lernprozesse im Engagement eine ergänzende Funktion zum Kompetenzerwerb in der Schule darstellen. Die Autoren stellen fest, dass „dieser nachgewiesene Einfluss auf die Kompetenzen, die Berufswahl sowie die gesellschaftliche Partizipation von Erwachsenen“ ein „deutlicher Beleg für die Bedeutung des Lernfeldes Freiwilliges Engagement als einem eigenen Lernort im Prozess des Aufwachsens“ ist (S. 273). Besonders interessant sind die im achten Kapitel unterbreiteten Vorschläge für die Bereiche

Politik, Praxis und Wissenschaft. Insbesondere der letztgenannte Punkt ist dabei hervorzuheben, da die Autoren an dieser Stelle in sehr reflektierter Weise auf Schwächen ihrer Untersuchung aufmerksam machen und versuchen Möglichkeiten aufzuzeigen, auf welche Weise ihre Studie weiterentwickelt werden könnte.

Die qualitativen und quantitativen Ergebnisse werden in der Untersuchung insofern miteinander in Beziehung gesetzt, als dass die qualitativen Elemente zur Veranschaulichung, Validierung oder Kontrastierung dienen. Leider wird ihnen kein eigenständiger Ergebniswert zugeschrieben, was angesichts der interessanten Fragestellung und dem in der Darstellung der vorangegangenen Studien deutlich gewordenen Erkenntniswert sehr schade ist. Eine weitere Schwierigkeit, die auch von den Autoren selbst reflektiert wird, besteht bei dem gesamten Forschungsdesign darin, dass sie den Erwerb von Kompetenzen nur über die Selbstbeschreibung der Befragten erfassen können.

Letztendlich bleibt festzuhalten, dass die Autoren dieser Studie dem Leser/der Leserin ihr Forschungsprojekt und -anliegen in sehr verständlicher und strukturierter Weise näher bringen können. Insbesondere die Interviewausschnitte tragen zu einer sehr guten Lesbarkeit bei.

Insgesamt handelt es sich um eine interessante Studie, die im Hinblick auf das methodische Vorgehen erweiterbar wäre. Das inhaltlich betrachtete Feld des Kompetenzerwerbs im Ehrenamt ist dabei ein sehr komplexer Gegenstand. Wünschenswert wäre, dass an den hier publizierten Ergebnissen angesetzt würde und forschungspraktische Hindernisse überwunden werden könnten. Letztendlich überzeugt die reflektierte Weise in der sich die Autoren Gedanken über ihr Vorgehen machen und trägt dazu bei, dass diese Studie in einer lohnenden Weise den Blick auf überfachliche Kompetenzen erhellen kann.

Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 362 S., ISBN 978-3-531-15404-6. € 29,90

Abschließend soll auf einen Sammelband hingewiesen werden, der sich in vielschich-

tiger Weise mit den Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten der Betrachtung und Erfassung der überfachlichen Kompetenzen auseinandersetzt. Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentin möchten mit ihrem Band den Diskurs zu Bildung und Kompetenzen erweitern und einen umfassenden Blick auf die überfachliche Kompetenzen lenken, wobei sie die Einbindung in den Diskurs um fachliche Kompetenzen jedoch nicht vergessen. Um das Feld der überfachlichen Kompetenzen zu differenzieren, gehen sie von einer Typologie aus, die überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von Jugendlichen in soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen unterscheidet.

Der Band gliedert sich in vier Hauptstränge, die durch Beiträge unterschiedlicher Autoren repräsentiert werden. Nach der Klärung von *Begriffen, Möglichkeiten und Grenzen*, beschäftigen sich die Beiträge im zweiten Teil mit *Wandel und Entwicklung* in ihren unterschiedlichen Facetten. Im dritten Teil liegt der Fokus auf den *Perspektiven für Schule und Unterricht* und im abschließenden vierten Teil werden *Projekte zur Förderung von Kompetenzen* vorgestellt.

Im ersten Teil setzt sich zunächst *Heike de Boer* anhand des Begriffs der sozialen Kompetenz mit dem komplexen Gegenstand auseinander. Sie kann dabei herausarbeiten, welche Schwierigkeiten es bei der begrifflichen Fassung der überfachlichen Kompetenzen gibt. Daneben erörtert sie auch die Potenziale, die in der Förderung eben dieser Kompetenzen liegen. Im nächsten Beitrag beschäftigt sich als dann *Roland Reichenbach* mit der Unschärfe des Begriffes der „soft skills“ in einer pointierten und sehr lesenswerten Weise.

Die Beiträge im zweiten Teil legen anschließend ihren Fokus auf Veränderungen in der heutigen Gesellschaft. Nachdem *Klaus Hurrelmann* die Bedingungen des Aufwachsens für Jugendliche dargestellt hat, zeigen *Werner Thole und Davina Höblich* in der Beschreibung von non-formalen und informellen Bildungsprozessen, dass sich der Erwerb von Kompetenzen nicht auf formale Bildungsinstitutionen beschränkt. Nachdem *Anna Brake* den Blick auf den Aspekt des familialen Wandels lenkt und erörtert, welche Auswirkungen dieser Wandel auch auf die Bildungsbiographien von Kindern haben kann, erläutern *Ursula Carle und Diana Wenzel* die Möglichkeiten ei-

ner frühkindlichen Bildung. *Hans-Günter Rolff* setzt sich mit dem komplexen Bereich der Unterrichtsentwicklung auseinander und kann dabei verdeutlichen, welche Möglichkeiten und welche Widerstände sich dabei zeigen. Abschließend geht *Annette Franke* auf die Widersprüchlichkeit der überfachlichen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt ein, die einerseits als „Schlüsselqualifikationen“ (S. 171) gefordert werden und andererseits nur sekundär in die Bewertung bei Einstellungen einfließen.

Im dritten Teil des Bandes wird der Blick auf die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen im Bereich der Schule gerichtet. Zunächst arbeitet *Susanne Thurn* in ihrem Beitrag heraus, wie eine gute Schule aussehen und welche Anforderungen an eben diese und damit verbunden auch an die Schülerinnen und Schülern gestellt werden müssten. Anschließend betrachtet *Susanne Miller* auf welche Weise in der Schule mit Heterogenität umgegangen wird und wie die Selbst- und Sozialkompetenz unter den schulischen Gegebenheiten gefördert werden können. Sodann plädiert *Falko Peschel* in seinem Beitrag für die eingehendere Beachtung überfachlicher Kompetenzen in der Schule und stellt fest, dass sich bis dato die Praxis anders darstellt als sie sein könnte. In der Beschreibung verschiedener Fallbeispiele kann er die Heterogenität einer Schulklasse anschaulich beschreiben, was diesen Beitrag umso lesenswerter erscheinen lässt. Im nächsten Beitrag gehen *Ulrich Trautwein und Oliver Lüdtke* auf die Möglichkeiten und Grenzen ein, die sich aus der Vergabe von Hausaufgaben ergeben. Es wird dabei dargelegt inwiefern Hausaufgaben zur Förderung von Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern beitragen können. Des Weiteren wird veranschaulicht inwiefern Förderung gelingen kann und welche Herausforderungen noch zu bewältigen sind. Nachdem *Marius Harring* in seinem Beitrag auf die Lebenslage jugendlicher Migrantinnen und Migranten in Bezug auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen in formalen und non-formalen Bildungsprozessen eingegangen ist und darstellen kann, welche wichtige Rolle gerade außerschulischen Bildungsstellen dabei zukommt, schließen *Falk Radisch, Ludwig Stecher, Natalie Fisch und Eckhard Klieme* den dritten Teil des Bandes mit einem Beitrag zu den Möglichkeiten der Kompetenzförderung in Ganztagschulen, welcher

sich auf die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) stützt. Es wird festgestellt, dass es insbesondere „von Merkmalen individueller Teilnahme und von Qualitätsmerkmalen der Angebote“ (S. 286) abhängt, inwiefern die Ganztagsangebote ihre fördernde Wirkung entfalten können.

Im vierten Teil werden einige Projekte vorgestellt, die sich mit der Förderung sozialer, emotionaler und kommunikativer, wie auch fachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Die vorgestellten Projekte können dabei aufzeigen, welchen wichtigen Beitrag die Förderung dieser Kompetenzen im Alltag vieler Schulkinder beinhaltet und auf welche Weise diese Kompetenzen in der Praxis gefördert werden können. Beispielhaft soll an dieser Stelle dabei auf das von *Carsten Rohlf*s vorgestellte Projekt zum Mentoring hingewiesen werden. Das Projekt „Diagnose, Förderung, Ausbildung“, welches 2006 an der Universität Bremen initiiert wurde, legt dar auf welche Weise sowohl angehende Lehrkräfte als auch die betreuten Kinder durch eine Mentoring-Beziehung profitieren können. Aber auch die anderen dargestellten Projekte (von *Arianne Garlich*s; *Ute Geiling & Ada Sasse*; *Gisela Steins & Michael Maas*; *Brigitte Kottmann*) bieten leistungswerte Projektbeschreibungen, die zum Nachahmen anregen sollten. Bei solchen interessanten Projekten ist zu hoffen, dass weitere Projekte in diesem Bereich entstehen, da sie sowohl für die angehenden Lehrkräfte, als auch für die Kinder ein wichtiges Lernfeld darstellen können.

Leider muss angemerkt werden, dass es keinen Beitrag in dem Band gibt, der sich explizit mit den Möglichkeiten einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive auf den komplexen Sachverhalt der überfachlichen Kompetenzen auseinandersetzt. Wie man auch an der zuvor vorgestellten Studie von *Wiebken Düx* u.a. sehen konnte, könnte sich in der Hinwendung zur rekonstruktiven Forschungslogik ein fruchtbarer Boden für die Perspektive auf überfachliche Kompetenzen erschließen und eine sinnvolle Erweiterung für diesen Diskurs bieten. Dennoch bleibt festzuhalten, dass dieser Band für diejenigen, die sich für den Bereich der überfachlichen Kompetenzen interessieren, eine vielschichtige Sammlung unterschiedlicher Beiträge bereithält, die aufgrund der fachlichen Breite eine große thematische Vielfalt liefern können.

Wolfram Kulig

Werner Vogd: Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2005, 268 S. ISBN 978-3-938094-46-4, € 28,00

Werner Vogds Schrift greift ein zentrales Problem qualitativen Forschens auf und bearbeitet es in bemerkenswerter Weise. Als ein methodologisches Thema ist es nicht von aktuellen empirischen Fragestellungen abhängig, sondern als Begründungsproblem der qualitativen Forschung von allgemeiner Bedeutung.

Mit wenigen Worten markiert Werner Vogd am Anfang seines Textes ein zentrales Problem der Methodologie qualitativen Forschens in der Sozialwissenschaft: das Dilemma, zwischen einer konstruktivistischen Theorieposition einerseits und der Vernachlässigung dieser Position im praktischen Forschungshandeln andererseits.

„Wir wissen uns zwar im Wittgensteinschen Käfig der Sprache gefangen – die von uns interpretierten Texte stellen im gleichen Sinne Konstruktionen dar, wie unsere wissenschaftliche Interpretation – doch dies hindert uns normalerweise nicht daran, unser wissenschaftliches Alltagsgeschäft ungestört weiter zu betreiben“ (S. 11). Auch wenn uns konstruktivistische Annahmen nahe stehen, stützen wir uns im konkreten Forschen doch immer wieder auf die Vorstellungen eines inneren Seelenwesens, dass die Welt erlebt und interpretiert. Eben diese Vorstellungen sind jedoch laut Vogd nichts anderes als Rückgriffe auf das ‚alte‘ Subjekt-Objekt-Schema („Descartesche Krücken“), dass zwar im Forschungsalltag plausible Ergebnisse ermöglicht, theoretisch jedoch nicht überzeugen kann.

Eine demgegenüber stringent konstruktivistisch aufgebaute Epistemologie ist weniger leicht in der Forschungspraxis umzusetzen. Wie der Autor selbst anmerkt, erscheint sie vielmehr als „Spiel mit dem Feuer“; denn allzu schnell erscheinen unter dieser Prämisse Forschungsergebnisse als kontingent (i. S. von immer auch anders möglich) und damit letztendlich beliebig.

Zudem scheint es nicht nur forschungspraktisch sondern auch theoretisch-reflexiv

äußerst schwierig, eine konstruktivistische Perspektive umfassend umzusetzen: „Das Unterscheiden zu Unterscheiden, den Raum des Denkens zu denken, unseren Diskurs in den Diskurs einzubeziehen erzeugt dann schnell jenes Schwindelgefühl, das uns den Eindruck gibt, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Wenn die übliche Ordnung – der Subjekte hier und der Objekte dort – ins Wanken kommt, erscheint Angst.“ (S. 12).

Trotz dieser Probleme steckt sich Werner Vogd das Ziel, eine konsequent konstruktivistische Methodologie bzw. – genereller gesprochen – eine hinreichende erkenntnistheoretische Fundierung der qualitativen Sozialforschung überhaupt zu versuchen. Inwieweit ihm dies gelingt, muss sich erweisen – fachlich bedeutsam und intellektuell herausfordernd ist sein Projekt allemal.

Der Vorstellung von Vogds Unternehmen folgt, in den Text einführend, ein „kurzer Reiseführer“ (S. 16), der zehn Kapitel ankündigt (obwohl die Schrift nur neun inhaltliche Kapitel aufweist), von denen sechs theoretische Fragen methodologischer und epistemologischer Art behandeln und drei Forschungsbeispiele aus dem Bereich Medizinsoziologie vorstellen. Diese Stationen ist der Leser eingeladen zu besuchen, wobei ihm die Auswahl der Reiseroute, d.h. die Lesereihenfolge – wie ausdrücklich betont wird – selbst überlassen bleibt.

Es ist nicht möglich, alle Stationen der Reise innerhalb dieser Rezension zu besuchen, weshalb sie selektiv bleiben muss. Vorgestellt und diskutiert werden hier der Abschnitt 1 der theoretischen Überlegungen, der die zentrale Idee des Buches behandelt, und das dritte der vorgeführten Anwendungsbeispiele (Abschnitt 9).

Vogds Überlegungen im ersten Abschnitt bereiten eine Annäherung von Systemtheorie und empirischer Sozialforschung vor. Die angestrebte Verbindung wird dabei sowohl von theoretischer als auch von methodischer Seite in Angriff genommen. Dazu wird der empirische Gegenstandsbezug der Systemtheorie ausgelotet sowie Chancen und Risiken des Konzepts im Hinblick auf die qualitative Sozialforschung untersucht. Die Annäherung qualitativen Forschens an die Systemtheorie wiederum geschieht vor allem über eine weitere Explikation der oben angedeuteten Probleme und mündet schließlich in einem

Auswahlprozess, der aus der Vielzahl der methodischen Zugänge und methodologischen Begründungsmuster die herausstellt, die einer systemtheoretischen Perspektive nahe kommen.

Auf Seiten der Systemtheorie markiert Vogd zum einen den Aspekt der Nützlichkeit der Theorie selbst, der Anschlüsse zur Empirie voraussetzt, zum anderen „wird über kurz oder lang auch ihr theoretisches Programm verlangen, den eigenen Bezug zur Empirie zu explizieren“ (S. 21). Dieser Bezug, so die Argumentation des Autors, ist gewissermaßen ein blinder Fleck innerhalb der Systemtheorie. Sie setzt sich zweifellos mit Konzepten empirischer Gegenstände auseinander, versäumt es aber, das Wie dieses Gegenstandsbezuges darzustellen. Dies erweist sich als besonders problematisch, wenn versucht wird, die Luhmannsche Methode der Begriffs- und Theoriebildung zu vermitteln. Aufgrund der fehlenden methodischen Explikationen scheint die systemtheoretische Theoriebildung oft als individuelle Kunstfertigkeit und – so Vogd mit spitzer Feder – „bleibt dem nachfolgenden Systemtheoretiker nichts weiter übrig, als intuitiv zu versuchen, dem Meister dadurch zu folgen, dass man so tut als ob man es genauso könne“ (S. 22). Während also die Systemtheorie empirische und auch methodisch reflexive Anschlussmöglichkeiten erlauben muss, um sich nicht in einer abstrakten Selbstbezüglichkeit zu verlieren oder gar eine „transzendente Gestalt“ (S. 23) anzunehmen, sieht Vogd auf Seiten der rekonstruktiven Sozialforschung vor allem erkenntnistheoretische Probleme, die diese als hermeneutisches Erbe bearbeiten muss. Sie liegen vor allem in dem Dilemma, sich stets zwischen einer subjektivistischen oder einer objektivistischen Position entscheiden zu müssen. Die erstere fühlt sich in der Nachfolge Diltheys und Webers einem subjektiv gemeinten Sinn verpflichtet, den es erschließend zu rekonstruieren gilt. Die generellen Schwierigkeiten einer solchen Position, die prinzipielle Unverfügbarkeit der Weltdeutungen des Anderen, die auch common sense Typologien, wie Schütz sie entwickelt, nicht ausräumen können, sind hinreichend bekannt und bilden die Grenzen derartig subjektivistischer Zugänge. Die objektivistische Gegenposition bilden strukturalistische Ansätze (die Vogd am Beispiel von Oevermanns objektiver Hermeneutik darstellt), deren Erkenntnisziel nicht im

subjektiv Gemeinten liegt, sondern in einem objektiv begreifbaren Interpretationszusammenhang, der verschiedene sinnhafte Anschlüsse ermöglicht (S. 23). Der Regelbegriff, der einer solchen (auf den ersten Blick durchaus systemtheoriekompatiblen) Position zugrunde liegt, ist jedoch ein objektivistischer: Der einzelne Akteur steht in einer „generalisierten Ich-Wir-Beziehung“ einem sozialen Regelwerk gegenüber, was es letztlich erlaubt, die Bedeutung eines Textes aus den „Struktureigenschaften dieser objektiven Interaktionsordnung“ zu erschließen (S. 24), also eine privilegierte Beobachtungsposition ermöglicht. Die Annahme eines solchen Standpunktes ist mit der Systemtheorie (und eigentlich mit jeder konstruktivistischen Methodologie, so möchte man hinzufügen) nicht vereinbar.

Auch wenn Vogd all diese Positionen sehr knapp, sprachlich und inhaltlich hoch verdichtet darstellt und die Lektüre keine leichte ist, zeigt seine Analyse doch die Schwierigkeiten (i. S. der oben ausgeführten methodologischen Probleme), die den verschiedenen Zugängen innewohnen.

Welche Perspektive nun die Systemtheorie für die qualitative Sozialforschung jenseits von subjektiven Sinn und objektiven Regeln bietet, zeigt der Autor im nächsten Gedankengang und entwickelt damit seine zentrale These. Entscheidend ist dabei der Luhmannsche Kommunikationsbegriff. Dieser basiert bekanntlich auf der Differenz von Information, Mitteilung und Verstehen und eröffnet die Möglichkeit, Kommunikationen als funktional zu begreifen. Es braucht vor diesem Hintergrund bei der Interpretation von Daten keine Einheit von Information und Verstehen unterstellt werden, vielmehr geht eine Interpretation der Frage nach, welche Bedeutung die jeweilige Kommunikation für kommunikative Anschlüsse hat.

Denn in diesen Anschlüssen drücken sich die Interpretationen, Zurechnungen und Erwartungen aus, die es für den Sozialforscher zu erschließen gilt. Er beobachtet als Beobachter zweiter Ordnung diese Prozesse und versucht, „die jeder Kommunikation *implizit* innewohnende Praxis der Selektion von Sinn, der Notwendigkeit dem Gegenüber Einstellungen und Motive Zurechnungen *zurechnen* zu müssen“ (S. 26) zu explizieren. In systemtheoretischer Terminologie ausgedrückt, beobachtet man anhand dieser Selektionsprozesse die Genese

von Sinn und zwar ohne – und da betont Vogt ausdrücklich – auf Konstruktionen wie „freier Wille“ oder „exteriore Normen“ zu rekurrieren. Es ist offensichtlich, dass eine Kommunikation verschiedene Anschlüsse ermöglicht, (die als Folgekommunikation beobachtbar sind) bzw. theoretisch gesprochen verschiedene Zurechnungen aktualisieren kann. Vogd spricht hier von verschiedenen Texturen, aus deren jeweils differenten Blickwinkel ein anderer Sinn generiert wird. Die Identifikation dieser unterschiedlichen Zurechnungen markiert er ebenfalls als Aufgabe der Sozialforschung. Als Ergebnisse derartiger Forschungsarbeiten erscheinen verschiedene „Orientierungsrahmen“, die sozusagen in verschiedener Weise Sinn „herstellen“.

Mit dem Begriff des Orientierungsrahmens und dem (nahe liegenden) Hinweis, dass der empirische Ort für eine solche Forschung die Gruppe ist, zeigt Vogd die Dokumentarische Methode bereits als das Verfahren auf, das seiner Meinung nach das am besten mit der vorgestellten Methodologie vereinbarende ist. Nachdem der Autor einige Schwierigkeiten seiner Position beleuchtet hat (nicht zuletzt die „habituelle Distanz der Systemtheoretiker gegenüber den methodischen Fragen der Sozialforschung“), widmet er die folgenden Gedanken des ersten Abschnittes der Verbindung zwischen seinen methodologischen Überlegungen und Bohnsacks Dokumentarischer Methode. Dabei gelangt man über die verschiedenen Interpretationsschritte (formulierende und reflektierende, komparative) schließlich zu einer multidimensionalen Typologie, die die Orientierungsrahmen der Akteure im oben genannten Sinne herausarbeitet. Vogd zeigt auf, dass sich beide Seiten stimmig ergänzen und der angestrebte „Brückenbau“ zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung in diesem Fall möglich und gewinnbringend ist.

Auch wenn die hier vorgeführte Anbindung an die Systemtheorie wohl kaum für alle Facetten der qualitativen Forschung und ihre (teils eigenständigen) Methodologien nutzbar ist (auch weil man mit den „Descart'schen Krücken“ gut zurechtkommt), führt Vogd doch konsequent eine Forschungsmethodik vor, die jenseits von Subjekt und Objekt operiert und löst somit seinen Anspruch ein.

Die folgenden „Reisestationen“ des Theorierteils behandeln zentrale Termini der bisherigen Ausführungen (Beobachter,

Fremdverstehen, Polykontextualität) detaillierter. Sie können tatsächlich in beliebiger Reihenfolge gelesen werden, da sie alle den Charakter eigenständiger Aufsätze tragen. All diese Überlegungen können hier nicht intensiv besprochen werden. Der Leser sollte sich jedoch auf in jedem Falle anspruchsvolle und z. T. auch voraussetzungsreiche Lektüre einstellen, die aber sehr lohnend ist und mit einer Vielzahl an (vor allem soziologischen) Verbindungen und Verweisen immer wieder überrascht.

Lediglich auf den Beispielteil der Schrift soll noch ein Blick geworfen werden. Vom ersten Eindruck her wirken die Falluntersuchungen wie ein Anhang an ein methodologisch und erkenntnistheoretisch ausgerichtetes Buch. Tatsächlich sind zwei der Studien vom Autor bereits an anderer Stelle publiziert worden und hier wohl als Exempel für die dargestellten methodischen Zugänge gedacht. Das letzte der vorgestellten Beispiele (Kapitel 9) ist mit „Habitus und Kommunikation – Reproduktion von Organisation in einer psychosomatischen Abteilung“ überschrieben und stellt ein Problem der medizinsoziologischen Organisationsforschung vor. Mit dem Ziel, den überindividuellen Charakter der Organisation auszuloten und deren Eigengesetzlichkeiten in den Blick zu nehmen, werden konkrete Kommunikationssituationen formulierend und reflektierend interpretiert. Angenehm knapp und präzise arbeitet Vogd als zentralen „modus operandi“ der untersuchten Abteilung einen Mechanismus heraus, der Behandlungsaufträge und Verantwortlichkeiten entlang der Machthierarchien auf das jeweils schwächere Glied verweist. Besonders im Beispiel ab Seite 235 wird deutlich, dass letztlich nach der ärztlichen Hierarchie sogar die Patientin in diesen Modus einbezogen wird und selbst mit dem „allmächtigen“ Chefarzt verhandeln soll. Dieser Modus findet sich in allen zum Fall gezeigten kommunikativen Situationen als wiederkehrendes Muster der Realitätskonstruktion, unabhängig davon, ob Diagnosen, Zuständigkeiten oder Behandlungsstrategien thematisiert werden. Der Autor zeigt außerdem, dass sich derartige Muster immer wieder reproduzieren, indem sie von den jungen (am unteren Ende der Hierarchie stehenden) Ärzten übernommen werden und damit verhältnismäßig zeitstabil die Organisation prägen.

Neben einem gewissen Unbehagen im Hinblick auf eine eigene mögliche Patientenrolle vermittelt die Studie dem Leser vor allem einen Einblick in Forschungs- und Interpretationsarbeit, die sich einem systemtheoretisch geprägten Kommunikationsbegriff verpflichtet fühlt, und sich entsprechend als eine Beobachtung zweiter Ordnung begreift. Auch wenn auf die komplizierten theoretischen Entwicklungen des ersten Buchteils kaum Bezug genommen wird, zeigen die Interpretationsergebnisse doch, welches Erkenntnispotential in einer systemtheoretisch begründeten Sozialforschung liegt.

Insgesamt betrachtet ist Werner Vogts Schrift – um in der oben gewählten Terminologie zu verbleiben – eine klare Reiseempfehlung. Das bearbeitete Problem ist innerhalb der qualitativen Forschung zentral, die vorgeschlagene Lösung theoretisch anspruchsvoll und überzeugend. Die Reise ist voraussetzungsreich (auch das als Erläuterung der Systemtheorie gedachte zweite Kapitel ist keineswegs eine Einführung in die Grundgedanken sondern selbst schon anspruchsvoll), aber in jedem Fall lohnend und auch die Möglichkeit, die Reiseroute nach den eigenen Interessen festlegen zu können, ist durchaus reizvoll.

Anke Wegner

Anne Schippling: Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2009, ISBN: 978-3-86649-171-7, 254 S., 28,00 €.

Die Studie von Anne Schippling zum Philosophieunterricht beschäftigt sich in europäischer, interkultureller Perspektive mit der Frage der Möglichkeit von Bildung und spezifisch mit der Frage der philosophischen Bildung im Philosophieunterricht auf der Grundlage von Vernunft. Die Autorin versteht ihre Arbeit als einen Beitrag zum Neubeginn der Kritischen Erziehungswissenschaft, in der die Entwicklung einer kritischen Bildungstheorie mit einer empirisch ausgerichteten Bildungsforschung verknüpft wird. Zugleich verortet die Autorin ihre Studie als Kritische Bildungsforschung, indem sie fragt, ob und wie philosophische Bildung im Bildungsgang der Schüler statthat und statthaben kann. Die

innovative Studie nimmt erstmals qualitative-empirische Bildungsprozesse im Philosophieunterricht in den Blick.

Im ersten Teil der Arbeit legt Schippling zentrale Aspekte der radikalen Vernunftkritik zugrunde. Dabei hebt sie mit Bezug auf die *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1981) die Ausgangssituation einer elementaren Erschütterung des Aufklärungsbewusstseins als europäischem Paradigma durch den Zweiten Weltkrieg und *Auschwitz* hervor. Mit Jean-Francois Lyotard (1986) skizziert sie den Untergang der Metaerzählungen, mithin auch der Erzählung der Aufklärung, wobei die radikale Pluralisierung von Vernunft, plurale Rationalitäten zum Signum der Postmoderne werden und die Verfasstheit von Gesellschaften im Ganzen prägen.

Im Anschluss an die Reflexion auf den Begriff der Bildung beschreibt Schippling philosophische Bildung als „Arbeit am Logos“ (Steenblock 2000), als den Prozess des Philosophierens und betont die enge Verknüpfung des Philosophierens mit der Reflexion, dem Gebrauch der Vernunft, wobei jedoch im Kontext radikaler Vernunftkritik an einem Fortschreiten der Menschheit zu vernünftiger Selbstbestimmung, zu Autonomie und Mündigkeit auf der Basis von Vernunft nicht mehr festgehalten werden kann. Anschließend an Adornos „Theorie der Halbbildung“ (1972) und im Rückgriff auf Hans-Christoph Kollers Bildungsbe-griiff (1999) sieht Anne Schippling Bildungstheorie letztlich nicht einfach als unglaubwürdige Metaerzählung, sie müsse sich jedoch postmodernen Herausforderungen stellen. Anne Schippling stellt die Frage nach philosophischer Bildung auf der Grundlage von Vernunftgebrauch deshalb neu, indem sie fragt, ob „philosophische Bildung im Sinne von Aufklärung innerhalb des europäischen Philosophieunterrichts überhaupt statt[findet] und in welcher Weise (...) sie sich möglicherweise an diesem Ort [manifestiert]“ (S. 59). Darüber hinaus und auf konzeptioneller Ebene beschäftigt sich Schippling mit der Frage, ob philosophische Bildung als Aufklärung auf der Grundlage von Vernunft in der Postmoderne noch denkbar erscheint und wenn ja, in welcher Weise. Schippling hebt damit auf die Konzeption einer philosophischen Bildung ab, die die gegenwärtige gesellschaftliche Situation konstruktiv einfängt.

Die Untersuchung fokussiert exemplarisch auf den portugiesischen Philosophie-

unterricht. Die Autorin begründet dies u.a. mit historischen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, aber auch mit der Situation der Portugiesen als „verirrte Abendländer“ (Lourenço 1997, S. 97) sowie mit der Relevanz des Bezuges auf die *alma portuguesa* und ihrem Gefühl der *saudades*. Die portugiesische Philosophie als „Philosophie der *saudades*“ spiegelt die Besonderheit der portugiesischen in der europäischen Kultur wider, wobei in der portugiesischen Philosophie auch versucht wird, Eigenheiten der *alma portuguesa* in Abgrenzung zu anderen europäischen Kulturen zu verteidigen. Es zeigt sich auch im Hinblick auf das Fach Philosophie, dass tradierte Modelle von Erziehung und Kultur, Grundpfeiler eines traditionell ausgerichteten Unterrichts, vor dem Hintergrund ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, der Pluralisierung des Denkens und Handelns, ins Wanken geraten, wobei dem Philosophieunterricht auch gegenwärtig eine besondere Rolle bezüglich der Bewahrung des kulturellen Erbes Portugals, der nationalen Identität, zugeschrieben wird. Vor dem Hintergrund der Aufgabe des Philosophieunterrichts, auch ein europäisches Bewusstsein zu erzeugen, fragt Schippling deshalb, inwiefern der portugiesische Philosophieunterricht einen Ort darstellt, „an dem sich die nationale Identität der Portugiesen im Horizont ihrer Identität als Europäer entwickeln kann“ (S. 52) und schließt, dass gerade der portugiesische Philosophieunterricht im Spannungsfeld der Entwicklung nationaler Identität und einer Identität als Europäer ein Ort sein kann, an dem heterogene Diskurse aufeinandertreffen können. Schippings Verständnis ihrer Untersuchung als einen Beitrag zur Konzeption einer europäischen philosophischen Bildung stellt eine spannende Fragestellung gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels dar. Gleichwohl wäre der Rekurs auf die *alma portuguesa*, auf ein kulturelles Erbe im Singular sowie insbesondere die Vorstellung einer nationalen Identität als Bezugspunkte ihrer Untersuchung durchaus kritischer zu beleuchten, zumal gerade aufgrund der pluralen Verfasstheit von Gesellschaft(en) von solchen einheitssuggestierenden Konzepten meines Erachtens nicht mehr ausgegangen kann. Dies belegen entsprechend teils auch die Erfahrungen der Schüler, die sie im Kontext des empirischen Materials aufgreift.

Im zweiten Teil der Studie steht die empirische Untersuchung im Zentrum. Mit Blick auf die philosophische Reflexion als Voraussetzung für philosophische Bildung fragt sie, ob im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Bedingungen philosophische Reflexion und Bildung im Philosophieunterricht verwirklicht werden, überhaupt realisierbar und auch anzustreben sind. Im Rekurs auf die Bildungsgangforschung und -didaktik vertritt Schippling zudem eine kritische Haltung gegenüber der Möglichkeit der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Zu hinterfragen sei die Möglichkeit eines selbstständigen Gebrauchs der Vernunft als Voraussetzung für eine „intergenerationelle Kommunikation“ (Meyer 2005, S. 34), die auf Bildung, auf die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die gemeinsame Lösung von Entwicklungsaufgaben gerichtet ist. Hierbei zieht sie in Betracht, dass eine gegenseitige Anerkennung der Andersartigkeit von Lehrer- und Schülerdiskursen teils auch unmöglich ist und so potenziell die Möglichkeit intergenerationaler Kommunikation in Frage zu stellen ist. Schippling stellt damit eine kritische Rückfrage an schulische Lernbedingungen und die Art, wie diese die Entwicklung der Diskurse im Philosophieunterricht beeinflussen. Dies erscheint gerade deshalb relevant, weil die Lehrpläne des Faches durch die Forderung nach einem autonomen Vernunftgebrauch, nach der Entfaltung philosophischer Aktivität bzw. nach selbstständigem und kritischem Philosophieren geprägt sind. Ergebnisse einer quantitativen Studie zum Philosophieunterricht in Portugal belegen außerdem, dass Lehrer weitgehend übereinstimmend der Ansicht sind, dass im Philosophieunterricht Bedingungen zu schaffen sind, die es ermöglichen, Schüler zur Praxis des Denkens zu führen, und ein an Kant anschließendes Konzept der Aufklärung vertreten, das Ziel, Mündigkeit bzw. einen autonomen Vernunftgebrauch zu erreichen.

Die empirische Studie befasst sich mit dem Philosophieunterricht in einer 10. und 11. Klasse an zwei Gymnasien. Als Erhebungsmethoden werden die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts, zudem das fokussiert-problemlernorientierte Interview mit den Lehrern und die Gruppendiskussion mit den Schülern eingesetzt, die miteinander trianguliert werden. Die Datenauswertung bezüglich der Manifestation philosophischer Reflexion in zwei ausgewählten

Unterrichtsequenzen erfolgt, indem zunächst die inhaltlich-methodische Struktur der Sequenzen im Fokus steht und sodann das Verhältnis der Diskurse im Unterricht im Anschluss an Koller (1999) und im Rückgriff auf Lyotard herausgearbeitet wird. Die Analyse der Interviews und der Gruppendiskussionen umfasst die Rekonstruktion der subjektiven Deutungen der Akteure bezüglich gewählter Unterrichtssituationen.

Der Fallvergleich zeigt zunächst, dass an beiden Gymnasien die Entwicklung eines Widerstreits der Diskurse und Rationalitäten lediglich in geringem Umfang möglich erscheint und kaum Raum für die Entwicklung des Vernunftgebrauchs der Lernenden gegeben wird. In beiden Fällen wird der Unterricht inhaltlich und methodisch von den Lehrerinnen bestimmt, wobei bei einer Lehrerin ein präskriptiver Diskurs vorherrscht, der auch ökonomische Elemente umfasst und die Funktion eines Metadiskurses einnimmt, und bei einer weiteren Lehrerin ein interrogativer Diskurs mit präskriptivem Charakter dominiert. Diskurse der Schüler werden im ersten Fall gar nicht, im zweiten Fall häufig nicht anerkannt. Im zweiten Fall wird die Dominanz des Diskurses der Lehrerin punktuell auch aufgebrochen und es zeichnet sich im Ansatz ein Widerstreit der Diskurse ab, so dass hier dem Vernunftgebrauch der Schüler Raum gegeben wird und dann auch die Heterogenität der Diskurse der Schüler, die auf unterschiedliche Denkstrukturen, Lebensarten und kulturelle Muster verweisen, seitens der Lehrerin anerkannt wird. Es zeigt sich zudem, dass Lehrer und Schüler ähnliche Auffassungen bezüglich der Relevanz der Reflexion im Philosophieunterricht vertreten und sowohl die beiden Lehrerinnen als auch die Schüler die Entwicklung eines selbstständigen Vernunftgebrauchs im Philosophieunterricht als zentral erachten. In den Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass im ersten Fall die Lehrerin ihre Unterrichtsgestaltung bezüglich der Ermöglichung selbstständiger Reflexion dennoch nicht kritisch betrachtet und sich auch bezüglich institutioneller Bedingungen eher rechtfertigt, während im zweiten Fall die Lehrerin ihren Unterricht selbstkritisch kommentiert und institutionelle Bedingungen (Lehrplanvorgaben, Zeitdruck, Leistungsbewertung) kritisch reflektiert. In den Gruppendiskussionen wird ersicht-

lich, dass sich die Vorstellungen der Schüler vom Unterricht und der dortigen Realisierung der Entwicklung persönlicher Reflexion teils voneinander unterscheiden; die Mehrheit der Schüler jedoch stellt den Unterricht nicht kritisch in Frage. Die Deutungen der Schüler lassen vermuten, dass im Unterricht des Gymnasiums auch im Allgemeinen nur wenig Wert auf die Entwicklung von kritischem Vernunftgebrauch gelegt wird, vielmehr die Vermittlung von Wissen im Zentrum steht, ohne eine kritische Reflexion anzuregen.

Schippling stellt eine recht starke Diskrepanz zwischen vorfindlichen Ansprüchen an Philosophieunterricht und der Unterrichtspraxis fest, was im Rahmen der qualitativen Studie vorrangig auf institutionelle Bedingungen, hauptsächlich überladene Lehrpläne und den gegebenen Zeitdruck, zurückgeführt wird. Die Ergebnisse verweisen aber auch auf die didaktische Kompetenz der Schüler, die für die Reflexion auf die Spannung zwischen den Ansprüchen an Unterricht und dessen Realität aufschlussreich ist. So sehen sich die Schüler in der selbstständigen Reflexion im Philosophieunterricht im Vergleich zu anderen Fächern durchaus unterstützt und sind sich bewusst, dass aufgrund institutioneller Bedingungen die Entwicklung autonomer Reflexion eingeschränkt ist; sie bringen jedoch auch Beispiele aus dem Unterricht ein, in denen sie im selbstständigem Philosophieren und in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt wurden. Schippling schließt: „Es ist daher festzuhalten, dass das Ziel der Aufklärung in ihrem traditionellen Sinne als vollständiger Verwirklichung von autonomer Vernunft die Realität des Philosophieunterrichts verfehlt, dass die Entwicklung eines kritischen Denkens aber doch in verschiedenen Situationen punktuell möglich ist, wie sich an den Deutungen der Schüler gezeigt hat“ (S. 196).

Das methodische Vorgehen, insbesondere die Triangulation der Methoden und das Einbeziehen der subjektiven Deutungen nicht nur der Lehrer, sondern auch der Schüler – im Anschluss an das von Meinert A. Meyer geleitete Forschungsprojekt zur Schülerpartizipation – zeigt erneut, dass gerade die Zusammenschau der Perspektiven von Lehrern und Schülern im konkreten Rekurs auf Unterricht, auf gemeinsam geteilte Ereignisse, zu differenzierten Befunden über Unterricht und Möglichkeiten und Bedingungen sei-

ner Gestaltung sowie zu Fragen des Lernens, der Bildung führt.

Der dritte Teil der Untersuchung umfasst Entwürfe zu einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang. Schippling zielt dabei auf eine veränderte Konzeption von Vernunft als Bedingung für eine philosophische Bildung, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, der *condition postmoderne*, gerecht werden kann. Mit Blick auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung entwickelt sie zunächst eingängig die Dimensionen Macht, Autonomie, Kritik, Sprache, Erfahrung und Kultur als Elemente einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang. Sie betont darüber hinaus mit Blick auf die Befunde ihrer Untersuchung, dass sich die Dialektik der Aufklärung in der Institution Schule und auch im Philosophieunterricht in den nicht überwindbaren Antinomien des pädagogischen Handelns spiegelt. Zu bedenken wäre hierbei meines Erachtens, dass die Antinomien pädagogischen Handelns in unterschiedlichen unterrichtlichen oder schulischen Umgebungen durchaus auch unterschiedlich zum Tragen kommen können. So dürften sich beispielsweise die Antinomien von Organisation und Interaktion oder auch von Einheit und Differenz auch abgeschwächt realisieren, wenn etwa von Arbeitsgemeinschaften oder auch spezifischen Konzepten wie dem bilingualen Sachfachunterricht die Rede ist, die teils nicht durch curriculare Vorgaben und weniger durch einen ökonomischen Diskurs geprägt sind.

Eine Konzeption von Vernunft im Bildungsgang auf der Grundlage der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns wäre, so folgert Schippling, zunächst als „Vernunft im Widerstreit“ (S. 219) vorstellbar. Schippling hebt darauf ab, die Pluralität und Heterogenität der Diskurse anzuerkennen und hierbei auch eine Kritik von Diskursen, die eine Metaposition beanspruchen und andere Diskurse unterdrücken (insbesondere der ökonomische Diskurs), in Betracht zu ziehen. Die Autorin fährt fort: „*Vernunft im Widerstreit* wäre im Philosophieunterricht als ein Widerstreit der verschiedenen Rationalitäten, die sich in den Diskursen manifestieren, vorstellbar, während es dabei nicht darum geht, einen Konsens zwischen den Rationalitäten zu finden, sondern ihren Widerstreit offenzuhalten, damit sie sich entfalten können. Auf dieser Grundlage könnten

die Diskurse der Schüler und Lehrer eine gegenseitige Anerkennung finden“ (S. 220, H.i.O.). Die Akzeptanz der Heterogenität von Diskursen bedinge zudem die Anerkennung von Erfahrungen, die sich in den Diskursen manifestieren, sowie auch eine Anerkennung fremder kultureller Muster. Philosophieunterricht auf der Basis einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang als Vernunft im Widerstreit könnte dann, so die Autorin, zu einem Ort werden, an dem die Bildung einer europäischen Kultur stattfindet, die keinen Metastatus gegenüber anderen, außereuropäischen Kulturen beansprucht, und an dem die Anerkennung der Vielfalt unterschiedlicher kultureller Muster innerhalb Europas unterstützt wird.

Hinsichtlich der Ausgangsfrage der Untersuchung fasst die Autorin zusammen, dass philosophische Reflexion im Unterricht in verschiedenen Situationen stattfindet, jedoch nicht als eine Verwirklichung der Erzählung der Aufklärung verstanden werden kann; philosophische Reflexion sei vielmehr in eine Pluralität von Diskursen eingebettet, die im Unterricht aufeinanderprallen, so dass Autonomie nur punktuell auftritt und so ihre teleologische Dimension verliert. Der philosophische Diskurs, philosophische Reflexion und ein problematisierender Vernunftgebrauch müsste die Schüler bei der Entwicklung einer Orientierung im Widerstreit der Diskurse und bei einem ethischen Umgang mit Differenz unterstützen. Schippling ist der Auffassung, dass angesichts einer zunehmenden „Vermischung von Kulturen“ (S. 223) die Entwicklung einer solchen interkulturellen Dimension von Vernunft besonders dringlich ist und schließt, dass auf diese Weise letztlich auch „die Herausbildung einer europäischen kulturellen Identität“ gefördert werden kann, die Fremdheit anerkennt und zugleich ihren eigenen Horizont erweitert.

Ein Verständnis von Bildungsgang als einem Gang, auf dem ein Fortschreiten auf der Grundlage der Lösung von Entwicklungsaufgaben stattfindet und welcher als *telos* den Zustand der Autonomie einschließt, stellt Schippling ebenso in Frage wie das Meyersche Stufenmodell zur Lösung von Entwicklungsaufgaben, weil die Stufe der intergenerationellen Kommunikation die Autonomie der Lernenden voraussetzt, die jedoch aufgrund der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns unterlaufen wird. Eine intergenerationelle

Kommunikation auf der Grundlage der Autonomie der Akteure kann, so Schippling, nicht als ein realisierbares höchstes Niveau der Lösung von Entwicklungsaufgaben normativ eingefordert werden, sie achtet die Entwicklung einer solchen Kommunikation allenfalls als punktuell vorstellbar. Vielmehr vertritt sie „die Vorstellung eines philosophischen Gangs als Bildungsgang im Sinne einer Bewusstwerdung des Widerstreits der Diskurse und dessen Verteidigung“ als fruchtbare Vorstellung für einen Philosophieunterricht unter derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen (S. 229). Mit Blick auf den Philosophieunterricht wäre nach Schippling die zentrale Entwicklungsaufgabe, dass Schüler lernen, sich der Differenz und Pluralität der Diskurse sowohl im Unterricht als auch in ihrer Lebenswelt bewusst zu werden, und dass sie es auf dieser Basis als sinnhaft empfinden, Pluralität anzuerkennen und zu versuchen, sich in ihr zurechtzufinden, ohne dies jedoch auflösen zu wollen. Der philosophische Gang im Philosophieunterricht wird erst dann zum Bildungsgang, wenn die Schüler ein Bewusstsein von der Pluralität möglicher Denkwege und Diskursarten sowie Identitätsstrukturen entwickeln, die den Widerstreit zwischen heterogenen Diskursen anerkennen und offen für die Bildung neuer Diskurse sind. Zugleich konstatiert Schippling, dass die Entwicklungsaufgabe einer subjektiven Auseinandersetzung mit der radikalen Pluralität von Diskursen als objektiver gesellschaftlicher Realität nicht als lösbare, abschließbare Aufgabe zu verstehen ist. Bildung von Identität begreift sie als nicht abschließbaren Prozess, der sich innerhalb der Pluralität der Diskurse immer wieder neu strukturiert. Abschließend verweist die Autorin mit Bezug auf die Möglichkeit philosophischer Bildung im europäischen Philosophieunterricht pointiert auf die von ihr vorgeschlagene Konzeption von Vernunft im Bildungsgang als konstruktiven Beitrag: „Philosophische Bildung wäre demnach als Aufklärung über den Widerstreit der Diskurse und die Notwendigkeit seiner Anerkennung zu verstehen“ (S. 233). Anne Schippling legt eine spannende Studie vor, die Mut macht, Bildungstheorie und Empirie zusammenzudenken und ein weiteres Mal dazu herausfordert, Fachunterricht empirisch-qualitativ zu untersuchen. Das Konzept der Vernunft im Widerstreit, das Verständnis philosophischer

Bildung als Aufklärung über den Widerstreit der Diskurse und die Notwendigkeit seiner Anerkennung sowie die kritische Reflexion auf die Möglichkeit intergenerationaler Kommunikation im Schulhaus setzen wichtige Akzente, die für Schule und Unterricht im Ganzen sehr aufschlussreich sind.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1972): Theorie der Halb-
bildung. In: Adorno, Th. W.: Gesammelte
Schriften. Bd. 8.1. Frankfurt am Main,
S. 93–121.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1981):
Dialektik der Aufklärung. Philosophi-
sche Fragmente. In: Adorno, T. W.: Ge-
sammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt
am Main.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Wider-
streit. Zur Struktur biographischer Bil-
dungsprozesse in der (Post-)Moderne.
München.
- Lourenço, E. (1997): Europa in der imagi-
nierten Welt der Portugiesen. In: Lou-
renço, E.: Portugal – Europa, Mythos
und Melancholie. Essays. Frankfurt am
Main, S. 91–107.
- Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne
Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien.
- Meyer, M. A. (2005): Die Bildungsgangfor-
schung als Rahmen für die Weiterent-
wicklung der allgemeinen Didaktik. In:
Schenk, B. (Hrsg.): Bausteine einer Bil-
dungsgangtheorie. Wiesbaden, S. 17–46.
- Steenblock, V. (2000): Philosophische Bil-
dung als „Arbeit am Logos“. In: Roh-
beck, J. (Hrsg.): Methoden des Philoso-
phierens. Dresden, S. 13–29.

Frank Kleemann

Ulrike Freikamp, Matthias Leanza, Janne
Mende, Stefan Müller, Peter Ullrich,
Heinz-Jürgen Voß (Hrsg.): Kritik mit
Methode? Forschungsmethoden und Ge-
sellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz
Verlag 2007, 328 S. ISBN 978-3-320-
02136-8, € 19,90

Der vorliegende Sammelband resultiert aus
Diskussionen des Arbeitskreises „Qualitati-
ve Methoden“ der Rosa-Luxemburg-Stif-

tung. Erklärtes Ziel der Herausgeber/innen
ist es, „das Verhältnis von (sozialwissen-
schaftlichen) Methoden und Gesellschafts-
kritik zu beleuchten“ (S. 7). Fokussiert wer-
den Methoden unter dem Aspekt, inwieweit
sie Potenziale für eine „linke, emanzipatori-
sche Gesellschaftskritik“ (S. 12) liefern, die
– in unterschiedlichen Spielarten – zugleich
auf die Veränderung gesellschaftlicher Ver-
hältnisse abzielt (Die jeweiligen Begriffe von
Kritik werden in den Einzelbeiträgen na-
türlich offengelegt. Der Fokus auf *Methoden*
impliziert aber, dass der Band nicht zu-
gleich auch eine systematische Diskussion
verschiedener Positionen linker Gesell-
schaftskritik zu liefern vermag). Der Sam-
melband fokussiert auf Methoden, die es
ermöglichen, gesellschaftliche Macht-, Herr-
schafts-, Gewalt-, Unterdrückungs- und
Ausschlussverhältnisse offenzulegen.
Gemeinsamer Ausgangspunkt aller Beiträ-
ge ist, dass verschiedene Methoden je un-
terschiedliche Potenziale für Gesellschaftskri-
tik enthalten und dass der kritische Gehalt
der letztendlichen Forschungsergebnisse
nicht allein von der Methode abhängt, son-
dern auch vom Erkenntnisinteresse, den
gewählten Analysekatégorien und dem Re-
zeptionskontext.

Die Beiträge des Bandes bieten teils ei-
ne genauere Reflexion der sich selbst als
„(gesellschafts)kritisch“ etikettierenden Wis-
senschaftskonzeptionen (Kritische Diskurs-
analyse, Kritische Psychologie und Kriti-
sche Theorie), teils Sondierungen, welche
anderen, sich nicht mit diesem Attribut
versehenden Methoden ebenfalls den An-
sprüchen kritischer Wissenschaft gerecht
werden, teils methodologische Reflexionen,
die über einzelne empirische Methoden
hinausgehen. Viele der Beiträge liefern
empirische Beispielanalysen zu einzelnen
Methoden, die das methodische Vorgehen
und die Zielsetzungen von Kritik veran-
schaulichen. In den Einzelbeiträgen wer-
den mehr oder minder ausführlich auch die
– divergierenden – Begriffe von Kritik be-
leuchtet, die den Ansätzen kritischer Wis-
senschaft zugrunde liegen.

Formal ist der Sammelband in vier Teile
gegliedert. Der erste Teil umfasst soziolo-
gische Methoden – beschränkt auf diskurs-
analytische Ansätze im weiteren Sinne,
wenn man die auf der Objektiven Herme-
neutik basierende Einzelfallanalyse eines
Zeitungsartikels einmal hierunter subsu-
miert –, der zweite Teil psychologische Me-
thoden – psychoanalytische bzw. ethnopsy-

choanalytische Methoden sowie die Methodik der Kritischen Psychologie. Im dritten Teil sind allgemeine methodologische Beiträge versammelt, und im etwas kürzeren vierten Teil wird reflektiert, inwieweit Dialektik als Methode verstanden werden kann.

Die Zielsetzung des Sammelbandes ist interessant, zumal eine ähnliche Reflexion zum Verhältnis von sozialwissenschaftlichen Methoden und Gesellschaftskritik nicht vorliegt. Insofern stellt der Band – bei aller Disparität, die die Einzelbeiträge im Gesamtbild aufweisen – einen guten Anfang in diese Richtung dar, auch wenn bzw. gerade weil insgesamt mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet werden. Der Fokus der Beiträge liegt vor allem auf der Diskussion verschiedener Methoden, die als solche mit einem hohen „Kritikpotenzial“ erachtet werden. (Das scheinen ausschließlich *qualitative* Methoden zu sein – eine Auseinandersetzung mit quantitativen Verfahren unterbleibt jedenfalls völlig.) Zugespielt formuliert: Der Band beschäftigt sich mit jenen Methoden, die von Personen, die sich selbst als kritische Wissenschaftler/innen sehen, aufgrund ihrer spezifischen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen hauptsächlich praktiziert werden.

Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang allerdings die allgemein vorausgesetzte holzschnittartige Gegenüberstellung von (eigener) „kritischer Forschung bzw. Wissenschaft“ einerseits und „unkritischer Normalwissenschaft“ andererseits.

Wird in der Einleitung auf die Unterschiedlichkeit kritischer Ansätze verwiesen, so wird die Heterogenität „anderer“ sozialwissenschaftlicher Paradigmen nicht anerkannt, und diese weisen per definitionem keine kritischen Potenziale auf. In dem Maße, wie das geschieht, fällt der Band hinter den selbst gestellten Anspruch zurück, unterschiedliche (also letztendlich alle) Methoden daraufhin zu beleuchten, welche Potenziale sie für Kritik enthalten: Denn das kritische Potenzial von Forschungsmethoden erweist sich letztlich in deren praktischer Anwendung – und hier gälte es, den Blick differenzierter auf die Arbeit der als „Normalwissenschaftler/innen“ Etikettierten zu richten, anstatt diese pauschal abzutun. Und um die Überlegenheit der eigenen als kritisch etikettierten Perspektive zu belegen, gilt es, mit adäquaten Methoden überzeugende(re) Analysen der sozialen Wirklichkeit zu liefern.

Für Sozialwissenschaftler/innen, die sich selbst als gesellschaftskritische Linke verstehen, ist der Sammelband dahingehend interessant, dass er in vielerlei Hinsicht zu einer systematischen Methodenreflexion anregt. Für jene Sozialwissenschaftler/innen, die sich selbst nicht so verstehen, kann er in zweierlei Weise lesenswert sein: Als Anregung, die eigene Forschungspraxis (selbst-)kritisch zu reflektieren – und als Dokumentation dessen, was gesellschaftskritische Sozialwissenschaftler/innen als adäquate Methoden ansehen und wie sich aus ihrer Sicht die „Normalwissenschaft“ gestaltet.

Frühjahrstagung 2011 der Sektion Jugendsoziologie

„Methoden der Jugendforschung – angemessene Antworten auf neue Herausforderungen“

Die Frühjahrstagung 2011 der Sektion Jugendsoziologie beschäftigt sich mit methodischen Problemen der Jugendforschung und fragt nach Perspektiven für die Weiterentwicklung der Methodologie der Jugendforschung. Ziel der Tagung ist es, sowohl einen Überblick über die aktuellen methodischen Herausforderungen der empirisch arbeitenden Jugendsoziologie als auch über die methodischen Innovationen, Designs, Methoden und Techniken zu geben, mit denen die Jugendforschung auf diese Herausforderungen reagiert.

In der empirischen Jugendforschung haben sich für verschiedene Gegenstände und Themen Traditionen von üblicherweise genutzten qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden herausgebildet. Das Anliegen dieser Tagung ist es, die Angemessenheit dieser methodischen Forschungstraditionen zu reflektieren, sowohl aus thematischer und theoretisch-inhaltlicher Sicht als auch mit Blick auf die sozialen, kognitiven und rechtlichen Besonderheiten der jungen Beforschten, und Anstöße für die Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums der Jugendforschung zu geben.

Mit dem Wandel von Jugend und Jugendphase verändern sich die inhaltlichen Fragestellungen der Jugendforschung, z. B. durch die vermehrte Nutzung mobiler Kommunikation (Handys) und des virtuellen Raumes (SchülerVZ, Twitter, Facebook, ICQ, Online-spiele). Daraus ergeben sich jedoch auch neue methodische Fragestellungen und Herausforderungen (qualitative Verfahren mit Messenger-Systemen, Online-Gruppendiskussionen, Mobiltelefonstichproben, Online-Befragungen).

Die erkenntnisleitende Frage der Tagung wird sein, wie sich die empirische Jugendsoziologie in den letzten zwei Jahrzehnten methodisch entwickelt hat, welche Vorgehensweisen und methodischen Konzepte für welche bekannten und neu entdeckten Themenbereiche Anwendung finden, wie sie methodisch und methodologisch zu bewerten sind und welche zukunftsgerichteten Überlegungen vorliegen?

Daraus leiten wir folgende potenzielle thematische Schwerpunkte als Gegenstand der Tagung ab:

- Güte der gegenwärtigen Forschung? Wie methodisch angemessen sind die qualitativen, quantitativen oder integrativen Designs, die Methoden und Techniken der Jugendsoziologie zur Erfassung ihrer Gegenstände? Wo liegen Stärken, wo bestehen Probleme (z.B. bei der Validität der Selbstausskünfte Jugendlicher)? In welchem Verhältnis stehen Kompetenzmessungen und Assessments zu begleitenden Befragungen? Wie verändert die Erfahrung der Jugendlichen mit Kompetenzmessungen ihren Umgang mit sozialwissenschaftlichen Datenerhebungen? Welche Erfahrungen bestehen mit dem Feldzugang und dem Aufenthalt im Feld?
- Allgemeine Methode – spezielle Population? Lassen sich die für Erwachsene etablierten qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung ohne Weiteres auf Jugendliche übertragen? Welche typischen oder spezifischen Einschränkungen (z.B. bei Feldzugang, Einwilligung, Datenschutz, durch geänderte politische Rahmenbedingungen) gibt es? Welche speziellen Methoden sind verfügbar bzw. erforderlich? Welche Besonderheiten bei der Stichprobengenerierung sind zu beachten (komplexe Stichproben, school-based studies, Mobiltelefon- und Onlinestichproben)?
- Historische Entwicklung? Wie haben sich die Methoden und Techniken der empirischen Jugendforschung über die Zeit verändert? In welchem Zusammenhang stand dies mit den Veränderungen der Methodologie und den methodischen Standards in der empirischen Sozialforschung einerseits und der theoretischen Ansätze in der Jugendforschung andererseits? Und umgekehrt: Welcher Einfluss der methodischen Konzepte der Jugendforschung bzw. Jugendsoziologie besteht auf die allgemeine Entwicklung der empirischen Sozialforschung?

- Absehbare und notwendige zukünftige Entwicklungen? Welche neuen Designs und Methoden bieten sich an, um anstehende oder bislang noch nicht behandelte inhaltliche Felder der Jugendsoziologie methodisch angemessen zu bearbeiten?

Angesprochen und eingeladen, sich zu beteiligen, sind Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler, die sich mit der qualitativen und/oder quantitativen empirischen Erhebung und Analyse zu Fragestellungen der Jugendforschung beschäftigen. Gegenstand der Vortragsangebote sollen methodische Fragestellungen sein, nicht dagegen inhaltliche Beiträge, in denen u.a. die verwendeten Methoden diskutiert werden. Abstract (ca. 1.500 Zeichen) sind bis zum 1. Dezember 2010 zu richten an:

Prof. Dr. Marek Fuchs
Professur für Empirische Sozialforschung
Institut für Soziologie
Technische Universität Darmstadt
64283 Darmstadt
fuchs@ifs.tu-darmstadt.de

apl. Prof. Dr. Jens Luedtke
Institut für Gesellschafts- und Politikanalyse
Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Robert-Mayer-Straße 5
60054 Frankfurt a. M.
jens.luedtke@soz.uni-frankfurt.de

Die Tagung soll am 23./24. März 2011 an der TU Darmstadt stattfinden; es wird eine Tagungsgebühr von voraussichtlich 40€ erhoben.

Autorinnen und Autoren

Asbrand, Barbara, Prof. Dr.,

Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, *Forschungsschwerpunkte:* qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kontakt: Prof. Dr. Barbara Asbrand. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Senkenberganlage 15, Hauspostfach 114. 60054 Frankfurt am Main. Tel: +49 (0)69 798-23024. E-Mail: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Barth, Matthias, Dr.,

wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Umweltkommunikation an der Leuphana Universität Lüneburg. *Forschungsschwerpunkte:* Kompetenzentwicklung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Rolle der Neuen Medien für die Nachhaltigkeitskommunikation.

Kontakt: Dr. Matthias Barth. Leuphana University of Lüneburg. Institut für Umweltkommunikation – UNESCO-Chair „Higher Education for Sustainable Development“. 21335 Lüneburg. E-Mail: barth@uni.leuphana.de, <http://www.leuphana.de/matthias-barth.html>

Bonnet, Andreas, Prof. Dr.,

Professor für Englischdidaktik der Universität Hamburg. *Forschungsschwerpunkte:* Empirische Unterrichtsforschung (Schwerpunkt: Rekonstruktive Verfahren), Bilingualer Unterricht/Content and Language integrated Learning, Kooperatives Lernen.

Kontakt: Prof. Dr. Andreas Bonnet, Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft 4, Arbeitsbereich Englischdidaktik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg. E-Mail: andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Degele, Nina, Prof. Dr.,

Professorin für Soziologie und Gender Studies an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, *Forschungsschwerpunkte:* Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Körper/Sport, qualitative Methoden.

Kontakt: Nina Degele, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Soziologie, Rempartstr. 15, 79098 Freiburg. Tel: +49 (0)761203349091. E-Mail: nina.degele@soziologie.uni-freiburg.de.

Griese, Birgit, Prof. Dr.

Verwaltungsprofessorin an der Fachhochschule Emden/Leer Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. *Forschungsschwerpunkte:* Methodologien und Methoden qualitativer bzw. rekonstruktiver Sozialforschung (insbesondere Biographieforschung), Beiträge der Biographieforschung zur Professionalisierung beruflicher Praxis.

Kontakt: Prof. Dr. Birgit Griese. Fachhochschule Emden/Leer Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. Constantiaplatz 4, 26723 Emden. 04921/8071234. E-Mail: birgit.griese@fh-oow.de.

Kesselhut, Kristina, Mag.

Studium der Soziologie, Gender Studies und Psychologie an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Magistra-Arbeit zum Thema „Getanzte Ungleichheiten!? Contact Improvisation und Tango als Spielräume für Körperkontakt und Körperlichkeit: Eine intersektionale Analyse.“

Kontakt: Kristina Kesselhut, Vaubanallee 6, 79100 Freiburg. E-Mail: kris_kess@yahoo.de.

Martens, Matthias, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, *Forschungsschwerpunkte:* Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Kompetenzmodellierung und Bedingungen des Kompetenzerwerbs, historisches Lernen.

Kontakt: Matthias Martens. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Senkenberganlage 15, Hauspostfach 114. 60054 Frankfurt am Main. Tel: +49 (0)69 798-22213. E-Mail: m.martens@em.uni-frankfurt.de

Pfadenhauer, Michaela, Prof. Dr.

Professorin für Soziologie unter besonderer Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs am Karlsruhe Institute of Technology (KIT). *Forschungsschwerpunkte:* Soziologische Kompetenzforschung; Professionssoziologie; Szeneforschung.

Kontakt: Karlsruhe Institute of Technology (KIT), Institut für Soziologie, Medien- und Kulturwissenschaft, Abteilung I: Soziologie, 76128 Karlsruhe. E-mail: pfadenhauer@kit.edu.

Rosenberger, Katharina, Mag. Dr.,

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. *Forschungsschwerpunkte:* Kompetenzentwicklung; Handlungswissen; Umgang mit Heterogenität in Bildungsprozessen.

Kontakt: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. Institut für Ausbildung. Mayerweckstraße 1. A-1210 Wien. katharina.rosenberger@kphvie.at

Schneickert, Christian, Mag.

Studium der Soziologie und Wissenschaftliche Politik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Magisterarbeit zum Thema „Soziale Herkunft von wissenschaftlichen Hilfskräften“.

Kontakt: Global Studies Programme, Institut für Soziologie, Rempartstr. 15, 79098 Freiburg. E-Mail: christian.schneickert@gmx.de

Schnoor, Oliver, M.A.

Soziologe und Politikwissenschaftler. Mitarbeiter am Global Studies Programme der Universität Freiburg. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungssoziologie, Globalisierung und Qualitative Methoden.

Kontakt: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation (FLSHASE), Unité de recherche INSIDE, Route de Diekirch, L-7220 Walferdange, Grand-Duché de Luxembourg. E-mail: oliver.schnoor@uni.lu.