

ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:

Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse
pädagogischer Ordnungen

Hrsg.: Olaf Dörner / Merle Hummrich / Ralf Bohnsack

- Olaf Dörner, Merle Hummrich
Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen
- Wolfgang Meseth
Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung
- Sabine Bollig, Sascha Neumann
Die Erfahrung des Außerordentlichen
- Merle Hummrich, Rolf-Torsten Kramer
Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen
- Oliver Schnoor
Die Pädagogik der Stimme
- Jörg Dinkelaker, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein
Generalisierungen und Differenzbeobachtungen

Allgemeiner Teil

- Alexander Geimer
Performance Ethnography und Autoethnography. Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung?
- Erika E. Gericke
Biographische Berufsorientierungen deutscher und englischer Kfz-Mechatroniker



12. Jg. 2/2011

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen

Hrsg: *Olaf Dörner, Merle Hummrich, Ralf Bohnsack*

Schwerpunkt

<i>Olaf Dörner/ Merle Hummrich</i>	Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. Einführung in den Themenschwerpunkt	171
<i>Wolfgang Meseth</i>	Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen	177
<i>Sabine Bollig/ Sascha Neumann</i>	Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen	199
<i>Merle Hummrich/ Rolf-Torsten Kramer</i>	Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik	217
<i>Oliver Schnoor</i>	Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnographie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken	239
<i>Jörg Dinkelaker/ Till-Sebastian Idel/ Kerstin Rabenstein</i>	Generalisierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern	257

Freier Teil

<i>Erika E. Gericke</i>	Biographische Berufsorientierungen deutscher und englischer Kfz-Mechatroniker	279
<i>Alexander Geimer</i>	Performance Ethnography und Autoethnography. Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung?	299

Rezensionen zum Themenschwerpunkt

<i>Ölaf Dörner/ Merle Hummrich</i>	Rezensionen zum Schwerpunktthema „Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen“	321
<i>Johannes Twardella</i>	Oliver Hollstein: Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität: Frankfurt a.M. 2011	321
<i>Johanna Wieneke</i>	Arnd-Michael Nohl: Pädagogik der Dinge. Klinkhardt 2011	323
<i>Franziska Endreß</i>	Kerstin te Heesen: Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der frühen Neuzeit. Budrich UniPress 2011	325
<i>Michael Meier</i>	Jutta Ecarius/Ingrid Miethe (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Barbara Budrich 2011	326

Freie Rezensionen

<i>Bettina Fritzsche</i>	Astrid Baltruschat: Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode. VS-Verlag 2010	329
<i>Katharina Köhler</i>	John McLeod (2010): Case Study Research in Counselling and Psychotherapy. Sage Publications 2010	331
<i>Martina Schiebel</i>	Antony Bryant/Kathy Charmaz (eds.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. Sage Publications	333
Autoren und Autorinnen		342

Olaf Dörner/Merle Hummrich

Auf der Suche nach dem Gegenstand: Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. Einführung in den Themenschwerpunkt

Die Frage nach der Bestimmung und Bestimmbarkeit von Erziehungswirklichkeiten bewegt erziehungswissenschaftliche Diskurse immer wieder. Von Schleiermachers Entwurf pädagogischer Generationsbeziehungen als Frage der Vermittlung zwischen Alt und Jung (Schleiermacher 1959) bis hin zu Pranges Erfassung des Pädagogischen durch das Zeigen (Prange 2009) wird versucht, das Typische des Pädagogischen zu erfassen, seine Spezifik genau zu bestimmen und damit auch die disziplinäre Identität jenseits pädagogischer Psychologie oder Bildungssoziologie auszumachen. Angesichts der Universalisierung und Entgrenzung von Pädagogik (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1991; Kade 1993), etwa durch die weltweite Verbreitung einer universalistischen Bildungsidee (Meyer 2005; Baker/LeTendre 2005) oder durch die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme, um gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten (kritisch Hamburger/Seus/Wolter 1984; Radtke 1995), gewinnt die Frage danach, was denn eigentlich „das“ Pädagogische ist an zusätzlicher Brisanz. Was Erziehung ausmacht scheint schwer bestimmbar, wie Reichenbach (2011) angesichts der Vielfalt an Tätigkeiten (Trösten, Disziplinieren, Prüfen, Unterweisen, Vermitteln, Korrigieren usw.) ausführt. Sich dieser Frage dennoch in theoretischer Perspektive analytisch, normativ oder programmatisch widmen, ist für die Erziehungswissenschaft nicht ungewöhnlich. Bekanntermaßen wird dabei insbesondere die in der Tradition Diltheys stehende geisteswissenschaftliche Pädagogik seit den 1960er Jahren stark kritisiert.

Es ist Heinrich Roth, der 1962 in seiner Göttinger Antrittsvorlesung zwar an die geisteswissenschaftlich-philosophische Tradition der Pädagogik anknüpft, jedoch eine „realistische Wendung“ fordert, in der empirische und praxisbezogene pädagogische Forschung einen Eingang findet (Roth 1962). Roth setzt damit nicht nur ein disziplinpolitisches Signal, sondern gilt als Türöffner einer empirisch-sozialwissenschaftlich orientierten Perspektive, die dazu dient, Erziehungsverhältnisse zu optimieren (Lehberger 2009, S. 15). Brezinka formuliert schließlich in seinem Plädoyer, Pädagogik durch Erziehungswissenschaft zu ersetzen:

„Die Erforschung des sozialen Handelns, seiner Bedingungen und Wirkungen ist die Aufgabe der *Sozialwissenschaften*. Da auch das erzieherische Handeln ein Ausschnitt oder eine Teilmenge des sozialen Handelns ist, bildet es einen speziellen Gegenstandsbereich oder Problembereich der sozialwissenschaftlichen, insbesondere der psychologischen und soziologischen Forschung.“ (Brezinka 1971, S. 35, Hervorhebung im Original)

Er fordert damit, den Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Pädagogik nicht gänzlich von Psychologie und Soziologie zu unterscheiden, sondern das Erziehen als „besondere Form des menschlichen Verhaltens“ (ebd., S. 38) zu bestimmen, die zudem institutionell und gesellschaftlich eingebunden ist, wobei sich Pädagogik nicht in Psychologie und Soziologie auflösen habe, sondern als „*relativ selbständige[r] Einzelwissenschaft*“ (ebd., Hervorhebungen im Original) gesehen werden könne, die über den Zusammenhang der Erziehung „auf deren Bedeutung innerhalb der Gesellschaft“ (ebd.) verweist.

Roth und Brezinka stoßen also beide in eine Richtung vor, die auf quantitativ gesicherte Erkenntnisse zielt, die das Wissen bereichern soll, damit Erziehungsprozesse und -handlungen optimierbar werden. Jedoch können die grundlegenden Forderungen nach einer wirklichkeitsorientierten Erziehungswissenschaft auch für Methodologien qualitativ-empirischer Sozial- und Bildungsforschung geltend gemacht werden, insofern es hier nicht nur um das Erklären von Erziehungsprozessen, sondern auch um das Verstehen von Erziehungswirklichkeiten geht (vgl. Wernet 2006, S. 33). Diese Perspektive vermag schließlich den Dualismus einer entweder auf Formen und Bedingungen gelingenden pädagogischen Handelns gerichteten Beobachtung des Pädagogischen oder einer allein durch sozialwissenschaftliche Kategorien modellierten Beobachtungsperspektive zu überwinden. In der ersten Perspektive wird das Pädagogische als normative Ordnungsvorstellung – mehr oder weniger ausdrücklich – an das empirische Material herangetragen, um die vorgefundene Praxis zu evaluieren. Dabei handelt es sich letztlich um eine Bestimmung des Forschungsgegenstandes, in der das Pädagogische als Untersuchungsgegenstand bereits vorausgesetzt wird und damit eine subsumierende Zuordnung erfolgt. In der zweiten Perspektive wird der Gegenstand mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Kategorien (bspw. Geschlecht, Milieu, soziale Ungleichheit, Ethnizität) modelliert. Hier erfolgt schließlich eine klassifizierende Zuordnung (vgl. ebd.), die das Pädagogische danach beurteilt, inwiefern es besser oder schlechter mit den Kategorien umzugehen weiß.

Eine Überwindung dieses Dualismus durch die sinnerschließende Auseinandersetzung mit Erziehungswirklichkeiten ist schließlich nicht nur an der Beobachtung der Erziehungswirklichkeit orientiert, sie ordnet nicht nur zu vorab als „einheimisch“ klassifizierten Kategorien zu und misst sich nicht nur an Kategorien, die irgendwie mit Erziehung zusammenhängen. Vielmehr muss es darum gehen, Erziehungswirklichkeiten daraufhin zu analysieren, wie sie in ihren vielfältigen Ausprägungen und Erscheinungsformen als pädagogische Ordnungsbildungen zu verstehen sind (vgl. Meseth/Bollig/Dinkelaker 2009). Sie sind schließlich dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits an den analytischen Gehalt sozialwissenschaftlicher Perspektiven anschließen und andererseits zu normativ-pädagogischen Ordnungsvorstellungen auf Distanz gehen. Dabei werden Fragen nach der Spezifik des Pädagogischen auch hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer qualitativ-empirischen Erforschung und Beobachtbarkeit thematisiert. Theoretische und empirische Forschung werden somit nicht voneinander getrennt, sondern vielmehr als Verhältnis wechselseitiger Einflussnahme verstanden.

Aus methodologischer Perspektive sind dabei drei Dimensionen zentral:

1. ist zu klären, inwieweit ein Gegenstand mit Hilfe von Heuristiken des Pädagogischen zu bestimmen ist, um soziale Ordnungen als pädagogische verstehen zu können;
2. bedarf es Annahmen über soziale Ordnungen, in denen sich das Pädagogische ausdrückt. Es geht hier um grundlagentheoretische Annahmen über „das“ Soziale und Fundierungen der Gegenstandsbestimmung;
3. ist jeweils zu entscheiden, wie der heuristisch bestimmte und grundlagentheoretisch gerahmte Gegenstand forschungspraktisch erschlossen werden soll, welches methodische Vorgehen also dem Forschungsvorhaben angemessen ist.

Um den Umgang mit diesen Herausforderungen soll es in der Schwerpunktausgabe gehen. Insbesondere soll die Dimension des Gegenstandes im Blick auf das Verhältnis von „Setzen und Finden“ fokussiert und problematisiert werden. Herausgestellt werden soll, welche Möglichkeiten qualitativ-empirische Analysen hier bieten, aber auch welche Grenzen offenbar werden.

Das Thema steht im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“. Diese im Herbst 2008 etablierte Initiative hat das Ziel, Forschungsaktivitäten, die auf die empirische Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildungen zielen, in einen dauerhaften Austausch zu bringen und sie im Hinblick auf ihre theoretischen und forschungsmethodischen Überschneidungsbereiche und Differenzen zu vergleichen. Damit soll eine teildisziplinübergreifende methodologische Diskussion angeregt und zur Qualitätsentwicklung empirischer (Grundlagen-)Forschung in den Erziehungswissenschaften beigetragen werden.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: *Wolfgang Meseth* schlägt in seinem Aufsatz *Zur kommunikationstheoretischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnung* eine reflexive erziehungswissenschaftliche Methodologie des Pädagogischen vor, die er systemtheoretisch fundiert und ausrichtet. Kern seiner Ausgangsüberlegungen ist die Frage danach, wie das Verhältnis von theoretischer Gegenstandsbestimmung und empirischer Beobachtung (inwieweit fließt vorgängiges Wissen über den Gegenstand in dessen empirische Beobachtung ein?) kontrolliert werden kann. Für eine erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung, so die Annahme, werde immer schon Wissen über die normative Struktur des Pädagogischen in Anspruch genommen. Um nicht in Beliebigkeit zu verfallen, gehe es nun darum, genau zu bestimmen, mit welchem Wissen der Gegenstand theoretisch beschrieben und empirisch erfasst werden könne. Um das Verhältnis von Theorie und Empirie zu bestimmen, bedient sich Meseth systemtheoretischer Überlegungen zur Beobachtung und unterscheidet zwischen pädagogischer Selbstbeobachtung und sozialwissenschaftlicher Fremdbeobachtung. Empirischer Forschung müsste es dann gelingen, die Normativität des Pädagogischen mit sozialwissenschaftlichen Mitteln gegenstandstheoretisch und empirisch zu erfassen, und zwar ohne pädagogisches Wissen zu verdoppeln oder durch zu viel sozialwissenschaftliche Distanz den Gegenstand aus den Augen zu verlieren. Beide Beobachtungsebenen werden anschließend mit Hilfe der Unterscheidung Theorie des Gegenstandes (Aufgabenstruktur der Pädagogik), Theorie des Sozialen (kommunikationstheoretische Modellierung sozialer Ordnungsbildung) sowie Theorie der Methode (Sequenzanalyse) als Elemente einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie pädagogischer Ordnungen erörtert. Meseth exemplifiziert diesen methodologischen Ansatz am Beispiel eines Forschungsprojektes zur pädagogischen Form des Unterrichtens sowie einer dazugehörigen Fallinterpretation zum Unterrichten zwischen Gedenkstättenführung und Schul-

unterricht. Er kann so einen Einblick in die Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung geben. Vor diesem Hintergrund werden schließlich Möglichkeiten einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie als eine Perspektive empirischer Bildungsforschung diskutiert.

In ihrem Beitrag *Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertraulichkeit als methodisches Differential einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen* gehen Sabine Bollig und Sascha Neumann von einem nicht-normativen Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis aus und diskutieren in diesem Zusammenhang den Stellenwert der Ethnographie. Deren systematische Anforderung der Befremdung birgt Ermöglichungspotenziale hinsichtlich der Erfassung pädagogischer Ordnungen, bedingt aber auch eine Begrenzung, da das Fremde immer nur in Differenz zum Eigenen gedacht werden kann und in der Forschung somit Differenz erzeugt wird, ebenso wie der Forscher als eine Person, die den Prozess der pädagogischen Interaktion beobachtet, das Feld des pädagogischen Handelns befremdet. An dieser wechselseitigen Befremdung – so die Autorin und der Autor – offenbart sich schließlich die Ordnung erst.

Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer gehen in ihrem Beitrag *Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik* auf die Frage der Voreingenommenheit bzw. Unvoreingenommenheit der Forschung im Verhältnis zu einem vorgängig erschlossenen Gegenstand ein. Sie spitzen dieses Problem anhand der Metapher vom Setzen (des Themas) und Finden (des Neuen) zu und behandeln es sowohl thematisch – anhand der Thematisierung pädagogischer Generationsbeziehungen – als auch methodologisch und methodisch – anhand der Methodologie der objektiven Hermeneutik sowie ihren Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen. Dazu stellen sie einen exemplarischen Fall vor und diskutieren das theoretische und methodische Potenzial qualitativer rekonstruktiver Forschung.

Einen Entwurf zur auditiven Ethnographie legt Oliver Schnoor vor und widmet sich in seinem Beitrag der Bedeutung der Stimme für die pädagogische Ordnungsbildung. In Anlehnung an soziologisch orientierte anthropologisch-phänomenologische Ansätze zur Vokalität, bei denen die Stimme als Ausdruck von Leiblichkeit gesehen wird, geht Schnoor davon aus, dass Stimmlichkeit für soziale Ordnungsbildungen konstitutiv ist. Der Gegenstand – Stimmlichkeit bzw. das Auditive – wird primär ethnomethodologisch sowie in Anlehnung an praxistheoretische Überlegungen gerahmt. Das Soziale ist in Praktiken von Ensembles aus Menschen und Dingen verortet. Mit Blick auf pädagogische Ordnungsbildung wird „das“ Pädagogische als Akt des Ansprechens zur Herstellung oder Aktualisierung von Kontakten verstanden, wie es etwa in der Rufferz zum Ausdruck kommt. Anhand solcher Akte lassen sich Positionen und Positionierungen sowie soziale Ordnungen und Ordnungsbildungen beobachten. In ethnographischer Analyse richtet Schnoor den Blick auf frühpädagogische Ordnungsbildung in einer Luxemburger Kindertagesstätte und kann sprechmusikalische Distanzierungspraktiken im Erwachsenen-Kind-Verhältnis identifizieren.

Jörg Dinkelaker, Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein liefern einen Beitrag mit dem Titel *Generalisierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern*. Zunächst bestimmen sie die Möglichkeiten feldübergreifender Fallvergleiche und dimensionieren Vergleichsmöglichkeiten. An zwei Fällen des pädagogischen Einhellens – im Bastelunterricht einer Grundschule und im Nähkurs für Erwachsene an einer Volks-

hochschule – stellen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser pädagogischen Ordnungen dar. Dabei interessieren sie sich weniger für die jeweiligen Situationsmerkmale als vielmehr für die beobachtbaren Differenzen vor dem Hintergrund der feldspezifischen Ausgestaltungen – kurz: die Frage danach, wie das pädagogische Handeln durch das Geld modelliert wird. Die Autorin und die Autoren arbeiten schließlich heraus, dass es diese Form der empirischen Gegenüberstellung erst ermöglicht, die feldspezifischen Logiken herauszuarbeiten.

Literatur

- Baker, D. P./LeTendre, G. (2005): *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*. Stanford.
- Brezinka, W. (1971): *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Berlin/Basel.
- Hamburger, F./Seus, L./Wolter, O. (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung ‚Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen‘. In: Griese, H.M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Opladen, S. 32–42.
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: *ZfPäd* 39 (3), S. 391–408.
- Kade, J./Lüders, C./Hornstein, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 39–65.
- Lehberger, C. (2009): *Die realistische Wende im Werk von Heinrich Roth*. Münster/Berlin/Basel/New York.
- Meseth, W./Bollig, S./Dinkelaker, J. (2009): *Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen*. Typoskript. Frankfurt a.M.
- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.
- Prange, K. (2009): Das Zeigen als pädagogische Operation. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn, S. 15–28.
- Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus (Frankfurter Antrittsvorlesung). In: *ZfPäd*. 42 (6), S. 853–864.
- Reichenbach, R. (2011): Erziehung. In: Kade, J./Helsper, W./Radtke, F. O./Thole, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Band 5*. Stuttgart, S. 20–27.
- Roth, H. (1962/2007): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: *Die Deutsche Schule*, 99 (9. Beiheft), S. 93–105.
- Schleiermacher, F. E. D. (1959): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart.

Wolfgang Meseth

Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung

Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen

Educational science – Systems Theory – Empirical research

Considerations on a communication theory-based modelling and empirical reconstruction of pedagogical orders

Zusammenfassung:

Die Systemtheorie wird als Metatheorie empirischer Sozialforschung in der Soziologie inzwischen breit diskutiert. Zu verzeichnen ist eine Normalisierung in der Diskussion um eine Empirisierung ihrer als abstrakt geltenden Theoriearchitektur. Dennoch sind systemtheoretisch argumentierende Projekte und eine entsprechende methodologische Diskussion in der Erziehungswissenschaft bislang die Ausnahme geblieben. Der Autor schlägt vor, die Systemtheorie für die Entwicklung einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie des Pädagogischen zu nutzen. Er zeigt, wie es mit ihr gelingen kann, ein zentrales Bezugsproblem erziehungswissenschaftlicher Forschung methodologisch zu kontrollieren: die Aufgabe, ein soziales Geschehen, an das hohe normative Erwartungen geknüpft werden, mit sozialwissenschaftlichen Mitteln gegenstandstheoretisch und empirisch in den Blick zu bekommen. Weder darf durch zu viel Nähe zu diesen Erwartungen pädagogisches Wissen verdoppelt werden noch durch zu viel sozialwissenschaftliche Distanz der Gegenstand aus den Augen geraten. Die Leistungsfähigkeit dieser Forschungsperspektive wird an einem Ausschnitt aus einem Transkript verdeutlicht, das den Besuch einer 9. Realschulklasse in einer KZ-Gedenkstätte dokumentiert. Gezeigt wird, wie es mit dieser Perspektive gelingen kann, neue Sichtweisen auf die normative Aufgabenstruktur

Abstract:

Systems theory is now being widely discussed as a meta-theory for empirical research in sociology. Visible is certain normalization in the discussion about how to open up the presumably abstract architecture of systems theory to empirical research. However, in education science most research projects applying systems theory and the corresponding methodological debates have so far remained the exception. The present contribution suggests using systems theory for the development of a reflexive methodology of the pedagogical. It shows how a central reference problem in educational research methodologies can be successfully controlled: namely, the task of taking account of a social phenomenon – to which high normative expectations are linked – as a subject-matter and empirically by means of the social sciences without doubling the pedagogical knowledge through too much closeness to these expectations or losing the object from sight due too much distance. The fruitfulness of this research perspective will be illustrated by an excerpt from a transcript recorded during a 9th grade class visit to a concentration camp Memorial. It shows how this perspective may succeed in throwing new perspectives on the normative structure of pedagogical fields of action, thus generating a new description for a specification of educational reference problems.

pädagogischer Handlungsfelder zu werfen und Bezugsprobleme des Pädagogischen zu spezifizieren.

Schlagworte: Systemtheorie, Unterrichten, pädagogische Ordnungen, Sequenzanalyse, Allgemeine Erziehungswissenschaft

Keywords: systems theory, teaching, pedagogical orders, sequence analysis, general educational science.

1. Einleitung

Mit dem erziehungswissenschaftlichen Anspruch einer Empirie des Pädagogischen, der es um die Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung geht, werden grundlegende methodologische Probleme empirischer Sozialforschung aufgeworfen. Sie rekurren auf die Reflexion des Vorverständnisses sozialwissenschaftlichen Verstehens und damit auf die bekannte Figur des „hermeneutischen Zirkels“, der auf das Bedingungsverhältnis von theoretischer Bestimmung und empirischer Erschließung sozialer Phänomene aufmerksam macht. Geht man mit Stefan Hirschauer von der „Theoriegeladenheit aller Beobachtung“ (Hirschauer 2008, S. 167) aus, dann steht hinter dieser Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie das epistemologische Problem, wie es gelingen kann, ein unbestimmtes soziales Phänomen als etwas Bestimmtes – und das heißt für die Erziehungswissenschaft – als etwas Pädagogisches zu beobachten. Was als pädagogisch gilt, ist keineswegs selbstverständlich, sondern das Resultat kontingenter, beobachtungsleitender Annahmen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, die den Gegenstand als einen pädagogischen hervorbringen und ihn in bestimmter Weise für empirische Forschungsmethoden zugänglich machen.

Die methodologische Reflexion des epistemischen Zusammenhangs von Beschreibung und Beschriebenem stellt sich für erziehungswissenschaftliche Forschung in besonderer Weise, wenn man die an sie gerichtete Erwartung berücksichtigt, anwendungs- und praxisorientiert zu sein. „Empirische Pädagogik“, so Heinz-Elmar Tenorth (2000, S. 283), „hält – stärker als manch andere Sozialwissenschaften – offenbar an der Frage fest, welche Bedeutung der Forschung für die bessere Gestaltung der pädagogischen Praxis [...] zukommt.“ Durch ihre Nähe zur Aufgabenstruktur moderner Pädagogik, die im Dienste des Subjektes Bildung fördern, Lernen ermöglichen, helfen, beraten oder erziehen soll, bleibt sie häufig in der normativen Struktur ihres Gegenstandes befangen. Der Erziehungswissenschaft ist es bislang weder hinreichend gelungen, die implizite Normativität der empirischen Forschung zu extrahieren, noch hat sie die die Normativität der pädagogischen Praxis selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht (vgl. Bellmann 2009). Auch die aktuelle Diskussion um das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung macht darauf aufmerksam, dass eine systematische Klärung der Beziehung, die empirische Forschung zur normativen Struktur ihres Gegenstandes eingeht, bislang sowohl bei den rekonstruktiv-sinnverstehenden als auch bei den nomothetischen Ansätzen ein Desiderat geblieben ist (vgl. Koller 2012).

Ausgehend von diesem Reflexionsdefizit schlägt der Beitrag für eine empirisch-sozialwissenschaftliche Erschließung pädagogischer Ordnungen eine re-

flexive erziehungswissenschaftliche Methodologie vor. An allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Systemtheorie und empirischer Forschung anschließend (vgl. Vogd 2005, 2007; Nassehi/Saake 2007), verdeutlicht der Beitrag im zweiten Abschnitt an der epistemischen Figur des Beobachtens, dass eine erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung immer schon Wissen über die normative Struktur des Pädagogischen in Anspruch nimmt. Sie steht damit vor einem Begründungsproblem. Sie muss klären, mit welchem Wissen sie ihren Gegenstand theoretisch beschreibt und empirisch erschließt. Wie es erziehungswissenschaftlicher Forschung gelingen kann, ihre Gegenstandsbestimmung als notwendig selektive, aber theoretisch begründete und somit nicht beliebige Modellierung des Pädagogischen zu reflektieren, wird durch die Unterscheidung von zwei erziehungswissenschaftlichen Beobachtungsebenen verdeutlicht: zum einen durch die Ebene der pädagogischen Selbstbeschreibung. Als Reflexionsinstanz des Erziehungssystems versorgt sie die pädagogische Praxis mit Begründungs- und Orientierungswissen. Zum anderen die Ebene der sozialwissenschaftlichen Fremdbeschreibung: Sie baut Distanz zur normativen Aufgabenstruktur des Pädagogischen auf, indem sie den Fokus auf die Rekonstruktion der Grammatik des sozialen Geschehens lenkt. Mit der Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibung (vgl. Kieserling 2004) lässt sich das Bezugsproblem empirischer Forschung relativ klar bestimmen. Ihr müsste es gelingen, die normativen Implikationen der pädagogischen Aufgabenstruktur mit sozialwissenschaftlichen Mitteln gegenstandstheoretisch und empirisch in den Blick zu bekommen, ohne durch zu viel Nähe zu diesen Erwartungen pädagogisches Wissen zu verdoppeln oder durch ein zu viel an sozialwissenschaftlicher Distanz den Gegenstand aus den Augen zu verlieren.

Wie diese beiden Beobachtungsebenen im Rahmen einer reflexiven Methodologie pädagogischer Ordnungen relationiert werden können, verdeutlicht der dritte Abschnitt, indem analytisch drei Ebenen der Reflexion unterschieden werden: erstens eine Theorie des Gegenstandes, welche die Aufgabenstruktur des Pädagogischen und ihre normativen Implikationen absteckt; zweitens eine Theorie des Sozialen, in der sich das Pädagogische operativ entfaltet; drittens eine Theorie der Methode, in der das Erhebungs- und Auswertungsverfahren des empirischen Materials dem Gegenstand angemessen begründet wird. Das methodisch-methodologische Vorgehen wird im vierten Abschnitt anhand eines Abschnitts aus einem Transkript verdeutlicht, das den Besuch einer 9. Realschulklasse in einer KZ-Gedenkstätte dokumentiert. Im abschließenden fünften Abschnitt werden die Leistungen und Perspektiven einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie vor dem Hintergrund der Erträge der Interpretation diskutiert. Das Vorgehen wird als Beitrag der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu einer empirisch gehaltvollen Theorie des Pädagogischen ausgewiesen, die den Anspruch verfolgt, neue Sichtweisen auf die normative Aufgabenstruktur pädagogischer Handlungsfelder zu werfen und neue Problembeschreibungen für eine Spezifizierung pädagogischer Bezugsprobleme zu generieren.

2. Zur Epistemologie einer systemtheoretischen Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie

Die Systemtheorie Niklas Luhmanns gilt nicht nur wegen ihrer abstrakten Architektur als ein für die empirische Sozialforschung schwer zugängliches Theorieangebot. Sie weist sich – wie Armin Nassehi (1998) hervorhebt – selbst als anti-empirisch aus und liefert keine expliziten Hinweise für eine methodisch kontrollierte empirische Erdung ihres theoretischen Gebäudes. Erst in den letzten Jahren hat in der Soziologie eine grundlagentheoretische Diskussion über das Verhältnis von Systemtheorie und empirischer Forschung eingesetzt (vgl. Nassehi 2008; Nassehi/Saake 2007, 2002). Inzwischen liegen eine Reihe systemtheoretisch informierter Arbeiten vor, in denen einschlägige Verfahren der Qualitativen Sozialforschung – von der Objektiven Hermeneutik und der Konversationsanalyse (vgl. Schneider 2004, 2008) bis zur Dokumentarischen Methode (vgl. Vogd 2011, 2007) – Anwendung gefunden haben. In der Erziehungswissenschaft sind empirische Projekte, die systemtheoretisch argumentieren, bislang die Ausnahme geblieben.¹ Vor allem fehlt es an einer disziplinübergreifenden Diskussion zur Leistungsfähigkeit der Systemtheorie als Methodologie erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Vogd 2005).

Die Gründe für das sperrige Verhältnis von Systemtheorie und empirischer Forschung liegen nicht – darauf hat vor allem Werner Vogd (vgl. 2011, S. 21 ff.; 2007; 2005) wiederholt hingewiesen – in einem graduellen Passungsproblem von Theorie, Methoden und Empirie, das durch mehr methodologische Reflexion geheilt werden könnte. Sie sind vielmehr systematisch in den epistemologischen Prämissen der Systemtheorie selbst zu suchen. Diese berühren das Verhältnis von Erkenntnis und Gegenstand, das mit dem *turn* zur Beobachterabhängigkeit allen Wissens rekursiv wird. Theorie und Empirie treten nicht in der Gegenüberstellung von erkennender Wissenschaft (Theorie) und erkanntem Gegenstand (Empirie), nicht im Dual von forschendem Subjekt und beforschtem Objekt, sondern in ihrer wechselseitigen Bedingtheit auf.

Wenngleich der Verweis auf die Begriffs- und Theorieabhängigkeit empirischer Forschung, wie Stefan Hirschauer (2008) betont, „fast schon zum Gemeinplatz geworden“ (S. 167) sei, ist andererseits nicht zu übersehen, dass die wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Konsequenzen einer solchen reflexiven Methodologie innerhalb der Qualitativen Sozialforschung bislang nicht hinreichend berücksichtigt worden sind (vgl. ebd. sowie Nassehi 2008, S. 81).

2.1. Beobachtungsverhältnisse von Theorie und Empirie

Die Systemtheorie eignet sich als metatheoretischer Rahmen für eine reflexive Methodologie deshalb so gut, weil sie den epistemischen Status ihrer Theorie durch die Figur des Beobachtens hinreichend klar explizieren kann. Mit der Kategorie des Beobachtens sind die Operationen des Unterscheidens und Bezeichnens gemeint, die folgenreiche Festlegungen in die Welt einführen und sie dadurch erst als eine bestimmte ausweisen. Aus mehreren Möglichkeiten (Potentialität) werden bestimmte Optionen (Aktualität) selektiert, die als Wissen über

die Welt in Erscheinung treten. Beobachten ist als kommunikatives Ereignis der epistemische Ort, an dem Wissen produziert, prozessiert und sozial gültig gemacht wird. In Abgrenzung zu einer transzendentaltheoretischen Bearbeitung des Problems der Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, die zwischen empirischer und transzendentaler Welt unterscheidet und die Erkenntnismöglichkeiten in das Erkenntnisvermögen des Subjektes verlegt, verzichtet Luhmann auf eine ontologische Rückbindung der Bedingungen von Erkenntnis an das Subjekt. Nicht die Identifikation von (transzendentalen) Gründen, die als Auslöser hinter der Produktion von Wissen liegen könnten, sondern einzig die „empirische[n] Faktizität des Beobachtens“ (vgl. Luhmann 1990, S. 77) bildet den wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt der Systemtheorie.

Die Aussetzung der Frage nach den transzendentalen Bedingungen, nach Motiven oder anderen subjektiven Innenwelten, die das Wissen über die Welt angestoßen haben könnten, führt Luhmann zu einem strengen Begriff von Empirie. Theorie und Empirie treten nicht als Gegensätze auf. Sie gehen eine epistemische Beziehung ein. Beobachten ist keine Operation, die außerhalb der Welt geschieht, einen privilegierten und objektiven Standpunkt einnehmen kann oder einen direkteren Zugriff auf die Wirklichkeit hätte. Sie vollzieht sich in ihr, ist Teil der Welt, die sie beobachtend erzeugt. Beobachten ist in diesem Sinne immer ein empirisches Ereignis, das durch seine Unterscheidungen eine bestimmte Perspektive auf die Welt generiert und hierbei auf Vorannahmen zurückgreift, die ihrerseits beobachtbar sind.² Jede Beobachtung theoretisiert, trifft Unterscheidungen, die auch hätten anders ausfallen können – und für die sie selbst im Moment ihres Gebrauches blind bleiben muss. Die Unterscheidung ist, wie es Luhmann (2002, S. 145) mit einer Formulierung Heinz von Foersterns formuliert, der „blinde Fleck‘ des Beobachtens“. In ihrem Vollzug kann die Beobachtung ihren eigenen Unterscheidungsgebrauch nicht reflektieren, nicht selbst noch einmal beobachten. Wenn sie dies täte, wäre sie nicht mehr dieselbe, sondern eine andere Beobachtung.

Für diese andere Beobachtung führt Luhmann die Beobachtungsebene zweiter Ordnung ein. Sie beobachtet, wie eine Beobachtung erster Ordnung operiert. Hierfür nutzt sie eine Unterscheidung, die Differenz zum Unterscheidungsgebrauch der Beobachtung erster Ordnung aufbaut, zugleich aber immer auch identische Anteile zum Beschriebenen aufweisen muss. Die Beobachtung zweiter Ordnung kann an die Beobachtung erster Ordnung überhaupt nur anschließen, wenn sie diese als ein bestimmtes Ereignis identifiziert, d. h. unterscheiden und bezeichnen kann. Hierzu muss die Beobachtung zweiter Ordnung auf Wissen zurückgreifen, das bereits Teil der Beobachtung erster Ordnung ist. „Wer immer beobachtet, nimmt daran teil – oder er beobachtet nicht“ (Luhmann 1990, S. 90). Beobachtung und Beobachtetes treten in eine epistemologische Wechselbeziehung, die darauf aufmerksam macht, dass die theoretische Bestimmung und die empirische Erschließung sozialer Phänomene zirkulär aufeinander bezogen sind.

Bezeichnet man Theorien als Beobachtungen zweiter Ordnung, die den Unterscheidungsgebrauch der Beobachtung erster Ordnung empirisch erschließen (vgl. ebd., S. 96), dann nähern sich Theorien einer empirischen Wirklichkeit, deren Teil sie möglicherweise selbst sind (vgl. Nassehi 2008, S. 80). Methodologisch ginge es dann nicht mehr nur darum, auf die Passung von Theorie, Empirie und Methode abzustellen, sondern auch zu klären, wie das Verhältnis von der Beobachtung zweiter Ordnung (Theorie) und der Beobachtung erster Ord-

nung (Empirie) in der Erziehungswissenschaft als einer sozialwissenschaftlich forschenden Disziplin prozessiert wird.

2.2. Bezugsprobleme erziehungswissenschaftlicher Forschung zwischen pädagogischer Reflexionstheorie und sozialwissenschaftlicher Disziplin

Jüngere wissenschaftstheoretische Überlegungen über die strukturelle Verfassung der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin haben wiederholt auf die „schwierige Doppelstellung“ (Fuchs 2007, S. 69) hingewiesen, welche die Erziehungswissenschaft als empirisch forschende Sozialwissenschaft und als Reflexionstheorie des Erziehungssystems einnimmt (vgl. Kade 2007; Kurtz 2007). Sie ist – systemtheoretisch gesprochen – die Einheit der Differenz von pädagogischer und wissenschaftlicher Kommunikation, von Disziplin und Profession, von Dogmatik und Erkenntnis, von pädagogischer Selbst- und sozialwissenschaftlicher Fremdbeschreibung. Im Zuge ihrer Versozialwissenschaftlichung seit den 1960er und 1970er Jahren hat sich die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin etabliert, die ihren Gegenstand aus unterschieden Beobachtungsperspektiven beschreiben kann. Im Fall der Selbstbeschreibung betont sie die Nähe, im Fall der Fremdbeschreibung die Distanz zur normativen Aufgabenstruktur der Pädagogik (vgl. Kade 1999, S. 537ff.).

Selbstbeschreibungen, die als Reflexionstheorien des Erziehungssystems Beobachtungen erster Ordnung sind, produzieren pädagogisches Wissen für die Bewältigung der Aufgaben der Pädagogik und bleiben mit ihnen identifiziert. Durch ihre Befangenheit gelingt es ihnen nicht, den nötigen Abstand zu dieser Praxis aufzubauen, die eine Beobachtung der eigenen Prämissen erlauben würde. Sozialwissenschaftliche Fremdbeschreibungen hingegen gehen auf Distanz zu den normativ-pädagogischen Erwartungen. Sie nutzen Wissen, das sich nicht selbstverständlich mit den Prämissen der pädagogischen Selbstbeschreibungen decken muss und ihnen auch widersprechen kann. Als Beobachtungen zweiter Ordnung fokussieren Fremdbeschreibungen den Unterscheidungsgebrauch pädagogischer Selbstbeschreibungen, verlieren dadurch aber tendenziell den Gegenstand als einen pädagogischen aus dem Blick. Trotz ihres pädagogikfernen, sozialwissenschaftlichen Zugriffs operieren Fremdbeschreibungen nicht von einem Beobachtungsstandpunkt außerhalb des Gegenstandes. Sie bringen ihn zwar auf Distanz, benötigen hierfür aber zugleich auch Wissen über ihn. Um soziale Phänomene als pädagogische Phänomene in den Blick zu bekommen, muss eine erziehungswissenschaftliche Empirie immer schon Wissen über Pädagogik in ihre Unterscheidungen einbauen. Sie könnte keine Aussagen über Pädagogik treffen, sie würde Pädagogik als Pädagogik nicht in den Blick bekommen, wenn da nicht vorgängig schon pädagogisches Wissen wäre, auf das sie zur Bestimmung ihres Forschungsgegenstandes zurückgreifen kann.

Modelliert man das Verhältnis von Theorie und Empirie in der vorgeschlagenen epistemologischen Verschränkung der Beobachtungen erster und zweiter Ordnung, dann lässt sich das Bezugsproblem empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft wie folgt beschreiben: Stellt erziehungswissenschaftliche Forschung die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen durch den Rekurs auf sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden zu scharf, läuft sie Gefahr,

ihren Gegenstand als pädagogischen nicht zu treffen und wäre – wie man sagen würde – nicht gegenstandsangemessen. Aus disziplintheoretischer Perspektive könnte man auch sagen, sie wäre dann nicht mehr Erziehungswissenschaft, sondern Soziologie, Linguistik oder Ethnologie. Hebt sie die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen hingegen zu weitgehend auf, nähert sich den pädagogischen Selbstbeschreibungen also zu stark an, inkorporiert sie gar in ihre Gegenstandskonstitution, steht sie vor dem Problem, bekanntes pädagogisches Wissen bloß zu verdoppeln. Sie würde sich den Vorwurf der Subsumtion einhandeln. Erziehungswissenschaftliche Forschung laborierte dann an einem zu starken, methodologisch nicht kontrollierten Wiedereintritt normativer Kategorien, die aus der pädagogischen Selbstbeschreibung stammen. Es fehlt die differenzbringende Distanz zum Gegenstand, aus der neue Erkenntnis überhaupt erst hervorgehen könnte.

3. Elemente einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie des Pädagogischen

Welche Konsequenzen sind aus dieser Bezugsproblematik für eine erziehungswissenschaftliche Methodologie zu ziehen? Um innovativ zu sein, d. h. Neues über ihren Gegenstand in Erfahrung zu bringen, muss erziehungswissenschaftliche Forschung das Verhältnis von Nähe und Distanz zu den normativen Erwartungen des Pädagogischen austarieren.

Für die Ausführung dieser doppelten Bewegung – zum Pädagogischen hin und von ihm weg – wird eine reflexive erziehungswissenschaftliche Methodologie gebraucht. Es müsste gelingen, die Aufgabenstruktur des Pädagogischen reflexiv als deskriptive Beobachtungs- und Analysekatgorie aufzugreifen, um ein soziales Phänomen als ein pädagogisches Phänomen ausweisen und Formbildung des Pädagogischen identifizieren zu können. Hierzu müsste die Kontingenz des Unterscheidungsgebrauchs bei der Modellierung des Forschungsgegenstandes als bestimmter, keineswegs beliebiger Unterscheidungsgebrauch im Wissenschaftssystem sichtbar gemacht werden (vgl. Nassehi/Saake 2002). Gegenstandsbestimmungen, die sich im Wissenschaftssystem auf der Beobachtungsebene zweiter Ordnung als Theorien ausweisen, haben sich im Medium der Wahrheit zu bewähren (vgl. Luhmann 1990, S. 167ff.). Sie sind an den spezifischen Erwartungshorizont des Wissenschaftssystems gebunden (vgl. Vogd 2007, S. 298), der die Möglichkeiten anschlussfähiger Operationen im Horizont der Unterscheidung wahr/unwahr einschränkt. Als wahr werden Gegenstandskonstitutionen in der *scientific community* in der Regel bezeichnet, wenn sie an den Stand der Forschung Anschluss finden.

Beobachtungstheoretisch steht eine erziehungswissenschaftliche Empirie des Pädagogischen damit erstens vor der Herausforderung, zu klären, mit welchem pädagogischen Wissen sie ihren Gegenstand als pädagogischen beschreibt (Theorie des Gegenstandes). Sie muss zweitens Auskunft darüber geben, mit welchen sozialwissenschaftlichen Mitteln sie ihn auf Distanz bringt (Theorie des Sozialen). Drittens schließlich bedarf es einer Theorie der Methode, um zu verdeutlichen, wie der empirische Zugriff auf den Gegenstand gelingen soll.³

3.1. Theorie des Gegenstandes: Zur Aufgabenstruktur der Pädagogik

Zugänglich wird die allgemeine Aufgabenstruktur der Pädagogik in historisch-systematischen Studien über die Begründungsformen des Pädagogischen, die sich über die Zeit als disziplinspezifisches Wissen in der Erziehungswissenschaft angelagert haben und dort als „wahres“ Wissen über Pädagogik konfirmiert worden sind. Systemtheoretisch kann dieses Wissen auch als Semantik, als eine Form „höherstufig generalisierten, relativ situationsunabhängig verfügbaren Sinn[s]“ (Luhmann 1980, S. 19) bezeichnet werden, der für die Selbstbeschreibung von Systemen in Anspruch genommen wird.

Folgt man den Leitunterscheidungen pädagogischer Selbstbeschreibungen, dann hat man es im Erziehungssystem mit dem allgemeinen Erwartungshorizont zu tun, dass „zu erziehende oder zu bildende Leute in ihrer Innenverfasstheit Freiheitsspielräume haben, die als Veränderungsspielräume ausnutzbar sind“ (Fuchs 2011, S. 29). Zugleich sind der pädagogischen Einflussnahme auf diese Veränderungsspielräume ethische Grenzen gesetzt. Pädagogische Formen, wie die des Erziehens und Unterrichtens, des Beratens oder Helfens, zeichnen sich durch eine bestimmte Subjektivitätsvorstellung aus, die sich nicht nur auf die veränderbare und veränderungsbedürftige, sondern auch auf die freie und zur Selbstbestimmung fähige Person bezieht (vgl. Schäfer 2009). Anders als andere Formen der Personenbeeinflussung – wie die der Werbung, der Indoktrination, der Mission oder der Propaganda – ist die pädagogische Absicht ausdrücklich am Wohl des Subjektes, an seiner individuellen Autonomie und Emanzipation orientiert (vgl. Radtke 2011). Ihre Wertentscheidung schränkt den pädagogischen Einfluss- und Machbarkeitsspielraum ersichtlich ein. Nicht jedes Mittel ist zur Bewältigung der pädagogischen Aufgaben recht (vgl. Schäfer 2005, S. 9–27).

Die allgemeine Aufgabenstruktur des Pädagogischen realisiert sich in unterschiedlichen Formen (vgl. Prange 2004). Beraten, Helfen, Erziehen oder Unterrichten wären solche Formen, die handlungsfeldübergreifend bedeutsam werden. Abhängig von dem Rahmen, in dem sie institutionalisiert werden, können sie eine ganz unterschiedliche Ausprägung erfahren. Die sozialpädagogische Beratung von Drogensüchtigen konfiguriert sich anders als die Beratung von Studierenden an der Universität. Unterrichten nimmt in Kursen der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Jugendbildung andere Formen an als in der Schule. Formen des Pädagogischen eint, dass sie vom gleichen Rechtfertigungskontext dirigiert werden. Sie lassen sich dadurch als pädagogische Formen der Personenbeeinflussung identifizieren. Untereinander sind sie hinsichtlich ihrer operativen Elemente unterscheidbar, die auf den jeweils speziellen Aufgabenbereich zum Beispiel der Beratung, des Erziehens, des Helfen oder des Unterrichtens zugeschnitten sind.

3.2. Theorie des Sozialen: Zur kommunikationstheoretischen Modellierung sozialer Ordnungsbildung

Will man die pädagogische Aufgabenstruktur als operatives Geschehen empirisch untersuchen, bedarf es einer Theorie des Sozialen, die den Sinnaufbau die-

ses Geschehens sequenziell nachvollziehbar macht und als kontingente Ordnungsbildung ausweisen kann. Hierfür bietet sich der systemtheoretische Kommunikationsbegriff an, der Kontingenz zum Bezugsproblem des Sozialen macht (vgl. Lindemann 2009, S. 148–152; Nassehi 2008). Die Kommunikationstheorie Niklas Luhmanns geht von einem formalen Ordnungsbegriff aus (vgl. Anter 2004). Dieser profiliert sich dadurch, dass er Distanz hält zu der sozialphilosophischen Frage nach der „richtigen“ oder „guten“ Ordnung menschlichen Zusammenlebens. Es geht nicht um die ethische Geltung einer bestimmten Ordnung, sondern um die empirische Frage, von welchen Wertbezügen (Erwartungen) die Hervorbringung und Stabilisierung gesellschaftlich-politischer, organisations- oder interaktionsbezogener Ordnungen dirigiert werden.

Ungeachtet von Differenzen im Einzelnen konzipieren soziologische Theorien die Konstitution sozialer Ordnung als relationale dyadische Konstellation (Ich-Du, Ego-Alter oder Information/Mitteilung-Verstehen), die durch ein Drittes verbunden ist (vgl. Lindemann 2009, S. 226ff.). Das verbindende Dritte wird verstanden als Erwartung, die in der Form von kollektiv geteilten Werten und Normen, von Symbolen oder der Sprache selbst den Möglichkeitsraum für die Herausbildung bestimmter Ordnungsbildungen wahrscheinlicher macht. Beobachtungstheoretisch ist die Hinzuziehung des Dritten ein notwendiger, zugleich aber auch kontingenter Schritt. Er ist notwendig, weil ohne ihn die Verkettung kommunikativer Ereignisse nicht als Ordnungsbildung beobachtbar wäre. Kontingent ist er, weil das Dritte als Beobachtung zweiter Ordnung an das soziale Geschehen herangetragen wird, das dadurch erst als eine bestimmte Ordnungsbildung beobachtbar wird. Sozialtheoretische Konzepte, wie das des Handelns oder der Interaktion, reflektieren den Rekurs auf das verbindende Dritte in der Regel allerdings nicht als eine kontingente Entscheidung. Sie verlegen die Bedingungen der Möglichkeit, an etwas Drittem zu partizipieren, in das Subjekt. Subjektivität wird an bestimmte Fähigkeiten (Reflexivität, Kooperation, rationales Handeln, sprachliche Verständigung o. ä.) geknüpft.

Im Unterschied zu diesen normativ geladenen sozialtheoretischen Konzepten geht die Kommunikationstheorie nicht von quasi anthropologischen Vorbedingungen aus, die dem Sozialen inhärent sind. Sie lässt sich davon überraschen, wie das verbindende Dritte kommunikativ aufgerufen wird. Dass in der Kommunikation Erwartungen an die Kooperationsbereitschaft, an bestimmte Formen rational-planenden Handelns, an Reflexivität, den freien Willen oder die Vernunft aktualisiert werden, kann dadurch als Selbstbindung der Kommunikation an eine bestimmte Subjektivitätsvorstellung kenntlich gemacht werden, die auch anders hätte ausfallen können (vgl. Luhmann 1990, S. 111ff.). Wenn in der Kommunikation auf Subjektivität zurückgegriffen wird, ist das nicht das Ergebnis einer kontextinvarianten Eigenschaft von Personen, sondern liefert Hinweise darauf, „wie sich Sozialität als Subjektivität darstellt“ (vgl. Nassehi/Saake 2007, S. 247).

Ordnungsbildung wird als Ergebnis von Selektionen, d. h. der Einschränkung von Kontingenz, beschreibbar, die sich durch die Verkettung der Elemente von Information, Mitteilung und Verstehen vollzieht. Kommunikation kommt zustande, wenn ein Ereignis an ein vorangegangenes Ereignis anschließt und als Mitteilung einer Information verstanden wird. Verstehen gewinnt den formalen Status einer kontingenten Bedeutungszuschreibung. Es geht nicht um richtiges bzw. falsches Verstehen oder den Nachvollzug eines subjektiv gemeinten Sinns, nicht um Verständigung oder Intersubjektivität, sondern schlicht

darum, dass verstanden, dass attribuiert wurde. Modelliert man ein soziales Geschehen, das sich qua Selbstbeschreibung als pädagogisches ausflaggt, kontingenztheoretisch, hält man bereits in den Prämissen der Gegenstandsbeschreibung Distanz zu den normativen Implikationen der pädagogischen Aufgaben und Subjektvorstellungen. Attributionen, die in der Verkettung der Elemente von Information, Mitteilung und Verstehen vorgenommen werden, können als sinnvermittelte, d. h. als eine an bestimmten Erwartungen orientierte Ordnungsbildung sichtbar gemacht werden. Die in der Gegenstandstheorie des Pädagogischen freigelegten Erwartungen der pädagogischen Aufgabenstruktur lassen sich dann mit den Erwartungen abgleichen, die den faktischen Sinnaufbau orientiert haben. Durch diese Formalisierung des operativen Geschehens und den methodisch kontrollierten Abgleich von faktischen und pädagogischen Erwartungsstrukturen, lassen sich empirisch gehaltvolle Aussagen über die Struktur pädagogischer Ordnungsbildung treffen.

3.3. Theorie der Methode: Die Sequenzanalyse

Der Anspruch, die Verkettung der Attribuierungen als Ordnungsbildungen zu analysieren, setzt voraus, dass die kommunikativen Ereignisse chronologisch dokumentiert, d. h. in ihrem zeitlichen Aufbau in der Form eines Transkriptes zur Verfügung stehen. Transkripte zeichnen sich im Gegensatz zu anderen Darstellungsformen des Sozialen (z. B. Codierungen, ethnographischen Aufzeichnungen) dadurch aus, dass sie die Sequenzialität von Kommunikationsereignissen, die als Sprechakte methodisch greifbar werden, detailliert registrieren (vgl. Deppermann 2001, S. 41). Jedes Ereignis kann darauf hin beobachtet werden, wie es an ein vorhergehendes Ereignis anschließt, welche Unterscheidungen es dabei verwendet und wie das darauffolgende Ereignis den nächsten Zug wählt. Als Auswertungsmethode bieten sich Sequenzanalysen an, weil sie die „Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann 1985, S. 313) methodisieren. Sie zielen darauf, das Nacheinander von Interaktionsereignissen retrospektiv als einen bestimmten Sinnaufbau nachzuvollziehen, der durch die methodisch kontrollierte Hinzuziehung der gegenstandstheoretischen Annahmen als pädagogische Ordnung kenntlich gemacht werden kann.

4. Zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildungen

Wie eine kommunikationstheoretisch informierte Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung aussehen kann, soll an einem Ausschnitt eines Transkriptes verdeutlicht werden, das den Besuch einer Schulkasse in einer KZ-Gedenkstätte dokumentiert.

4.1. Gegenstands- und sozialtheoretische Spezifizierungen: Unterrichten als pädagogische Form

Für eine gegenstandstheoretische Spezifizierung der pädagogischen Aufgabenstruktur des als Gedenkstättenführung ausgeflaggtten sozialen Geschehens ist von Bedeutung, dass die Schulklasse über das Gelände und durch die Räume geführt wird. Es wird also etwas gezeigt. Bestimmt man das Zeigen im Anschluss an pädagogische Selbstbeschreibungen als eine Grundform des Sozialen, die ihre pädagogische Qualität dadurch gewinnt, dass sich das Zeigen auf die Ermöglichung von Lernen bezieht (vgl. Prange 2005), dann handelt es sich bei der Gedenkstättenführung um eine pädagogische Form. Die Absicht, Personen zu verändern, konfiguriert sich in dieser Form als triadische Beziehung zwischen Personen und Gegenständen. Der pädagogische Fokus liegt nicht auf der Beziehung zwischen Personen, wie zum Beispiel beim Helfen oder Beraten, sondern im gemeinsamen Bezug auf etwas Drittes, das von der einen Seite gezeigt wird und von der anderen gelernt werden soll. In *terms* der schulpädagogischen Selbstbeschreibungen ließe sich mit der auf Lernen bezogenen Figur des Zeigens auch von der pädagogischen Form des Unterrichts sprechen. In vertrauten Begriffen ginge es dann um die methodisch-didaktische Relationierung von Lehrer, Schülern und Gegenstand.

Unterrichten ist demzufolge *erstens* auf die Darstellung kultureller Repräsentationen zentriert. Es hat ein Thema (Sachdimension), das mit dem Ziel vermittelt wird, individuelles Lernen zu ermöglichen und den Lernerfolg kriterienbezogen zu bestimmen. Ihre pädagogische Qualität gewinnt die Form des Unterrichts *zweitens* durch ein spezifisches Anerkennungsverhältnis von Erzieher und Zögling (Sozialdimension). Die Normen dieser Anerkennung, die in scharfer Abgrenzung zu Praktiken der physischen und psychischen Gewalt stehen, orientieren sich an den Prinzipien der Verständigung und der Kooperation. Sie sind auf das Wohl der Adressaten und seine individuelle Förderung gerichtet. Die Darstellung/Vermittlung des Themas zeichnet sich also nicht nur durch eine reziproke Rollenerwartung aus. In das Zeigen selbst sind spezifische Modi der Anerkennung eingelassen (vgl. Ricken 2009). Diese sind zum einen an der Bewertungspraxis der Lehrperson ablesbar. Zum anderen äußern sie sich darin, wie die kontinuierliche Arbeit an der „Sache“ durch mitlaufende Interventionen zur Herstellung von Aufmerksamkeit und Mitmachbereitschaft gewährleistet wird. *Drittens* handelt es sich bei der Form des Unterrichts um ein zeitlich strukturiertes Geschehen. Es umfasst in der Regel eine bestimmte Unterrichtszeit, in der das Thema seine Wirkung entfalten, individuelles Lernen also nachhaltig bestimmt werden soll. Hierzu wird die Vermittlung des Themas durch die zeitliche Anordnung von didaktisch-methodischen Gestaltungselementen geplant.⁴

Die pädagogische Form des Unterrichts, die geläufig als Schulunterricht firmiert, kann sich unter verschiedenen organisatorischen Rahmungen unterschiedlich ausprägen. Die Organisation regelt den Modus der Teilnahme, entscheidet über den Ort, die Klassengröße und -zusammensetzung, sie legt das Thema sowie den Zeitraum seiner Behandlung fest und gibt vor, wie das Gelernte zertifiziert werden soll. Diese Vorgaben fallen für den Kurs der Erwachsenenbildung anders aus als für den *Workshop* der außerschulischen Jugendbildung, den Unterricht in der Schule oder die hier zu erörternde *Führung*, die im Kontext von Museen und Gedenkstätten stattfindet.

Um Unterrichten als soziales Geschehen empirisch erschließen zu können, bietet sich mit dem Konzept der „Pädagogischen Kommunikation“ (Kade 2004) eine sozialtheoretische Modellierung des Gegenstandes an. Dieser gelingt es, die Aufgabenstruktur der pädagogischen Form des Unterrichts in ein reflexives erziehungswissenschaftliches Beobachtungswissen zu überführen. Unterrichten wird als kontingentes Zusammenspiel von drei operativen Elementen empirisch greifbar: erstens der Vermittlungsoperation, in der das Thema gezeigt wird, zweitens der Operation der Aneignung des Gezeigten und drittens der Bewertung der Aneignung. In *terms* pädagogischer Kommunikation bestehen die Bezugsprobleme der Form des Unterrichts dann darin, die Bedingungen für die Vermittlung und Aneignung der Sache herzustellen (Sozialdimension), die Verkettung von Vermittlungs-, Aneignungs- und Bewertungsoperationen zu organisieren (Sachdimension) und den Lernerfolg zu gewährleisten (Zeitdimension).

4.2. Fallinterpretation – Unterrichten zwischen Gedenkstättenführung und Schulunterricht

Bei der Gruppe, die von einem Mitarbeiter der Einrichtung durch die Gebäude und über das Gelände der Gedenkstätte geführt wird, handelt es sich um eine 9. Realschulklasse. Anwesend sind neben dem Gedenkstättenmitarbeiter (PM) zwanzig Schülerinnen und Schüler (S m/w) und eine Lehrerin (L). Die Führung ist Teil einer verpflichtenden Schulveranstaltung. Sie findet allerdings nicht in der Schule, sondern an einem außerschulischen Lernort statt. Die Führung dauert zum Zeitpunkt des dokumentierten Gesprächs bereits eine knappe Stunde. Die Gruppe wurde im Verwaltungs- und Seminargebäude der Gedenkstätte begrüßt, ihr wurde ein Film über die Geschichte des historischen Ortes und der Gedenkstätte gezeigt. Daran schließt die eigentliche Führung über das Gelände und durch die Gebäude an. Der Transkriptausschnitt dokumentiert den Beginn des Gesprächs im so genannten Aufnahmeraum des Lagers.

- PM: [((Gemurmel))]
 [So, da kommen wir auch gleich noch hin, bleibst Du mal zunächst hier]
 ((4.0 Gemurmel))
 PM: [Ja, über diesen Raum gibt//]
 [((Gemurmel))]
 L: Pscht
 PM Ähm
 L: Schhhhhht
 PM: es einiges zu (-) berichten, das war der Aufnahmeraum. Das heißt, alle Männer und Frauen, die als Häftlinge hierher kamen, wurden in diesen Raum geführt und hier geschah Folgendes. Sie mussten all ihr Hab und Gut einschließlich ihrer Kleidung abgeben, das wurde hier nebenan dann in diesem Raum verwahrt, ähm, und sie bekamen Häftlingskleidung. (2.0) Das Zweite, sie wurden mit einem Nach//mit//nicht mehr mit ihrem Namen angeredet, sondern mit einer Nummer, sie hatten also jeweils eine Häftlingsnummer, verloren also auch hier ihre Namen. (-) Ne dritte Sache, hier wurden Männern und Frauen die Haare abgeschnitten. (5.0) Warum wohl?

Die direktive Ansprache „bleibst Du mal zunächst hier“ etabliert eine Verhaltenserwartung und mit ihr eine Rollenordnung, in der der pädagogische Mitarbeiter als weisungsbefugt und der Schüler als Adressat seiner Anweisung erscheint. Zugleich wird das direktive Element des Sprechaktes durch den vorgelagerten Hinweis abgeschwächt, dass der Aspekt, auf den der Schüler seine Aufmerksamkeit richtet, zu einem späteren Zeitpunkt der Führung noch Thema sein werde („So da kommen wir auch gleich noch hin“). Der Schüler wird als kooperationsfähige Person adressiert, der durch eine Zusatzinformation mit Gründen dazu gebracht werden soll, sich an die vorgesehene sachlich-zeitliche Ordnung der Führung zu halten. Adressiert wird in dieser Kommunikation, die der Herstellung von Aufmerksamkeit dienen soll, lediglich ein Schüler, nicht die gesamte Gruppe. Die Aufforderung bleibt ohne kommunikative Resonanz. Weder wird sie vom Schüler verbal kommentiert noch vom pädagogischen Mitarbeiter wiederholt. Auf das fortdauernde Gemurmel reagiert der pädagogische Mitarbeiter nicht. Er beginnt stattdessen damit, auf der Sachebene über den Raum zu reden. Er bringt das Thema zur Darstellung. Nicht der pädagogische Mitarbeiter, sondern die anwesende Lehrerin ist es, die das „Gemurmel“ als Störung attribuiert. Mit den expressiven Elementen „Pscht“ und „Schhhhhht“ wird eine hochgradig generalisierte Form der Disziplinierung aufgerufen. Sie rekuriert auf eine internalisierte Norm, setzt also nicht auf Gründe bei der Erzeugung von Aufmerksamkeit, sondern auf den Appell an ein bestimmtes Verhalten.

Für die Bearbeitung des Bezugsproblems in der Sozialdimension lässt sich an diesen Interventionen zeigen, dass durch die beiden Modi der Aufmerksamkeitskommunikation zwei unterschiedliche Adressatenkonstruktionen aufgerufen werden. Im einen Fall ist es das prinzipiell kooperationsfähige und -willige Subjekt, das individuell angesprochen wird und das tendenziell mit Gründen davon überzeugt werden soll, sich an der vorgegebenen Ordnung zu orientieren. Konstruiert wird der interessierte Schüler, dessen Aufmerksamkeitsbewegung nicht nur als Störung, sondern auch als eine legitime Form der Neugier verstanden wird, die zeitlich jedoch nicht in den vorgegebenen Ordnungsrahmen passt. Im anderen Fall adressiert die Aufmerksamkeitskommunikation ein Subjekt, von dem angenommen wird, dass es auf einen Reiz unwillkürlich reagiert. Nicht das durch Gründe motiviert handelnde, sondern das sich verhaltende Subjekt bildet den sozialtheoretischen Horizont dieser Attribuierung. Sie stellt eine situativ hochwirksame Form der Aufmerksamkeitsregulierung dar, weil sie am Bewusstsein der adressierten Person vorbei auf deren nicht direkt kontrollierbare internalisierte Erwartungen zielt. Rekuriert wird auf ein Reziprozitätsverhältnis, das in der Tendenz auf Konformität und nicht auf die Erzeugung von Kooperationsbereitschaft setzt, die freiwillig, sachbezogen und aus Einsicht erfolgen sollte.

Fasst man die Problemlösungen in der Sozialdimension zusammen, dann zeigt sich, dass die Adressatenkonstruktionen, die den beiden Formen der Aufmerksamkeitskommunikation unterlegt sind, unterschiedlichen Werthorizonten folgen. Die Hinzuziehung der gegenstandstheoretisch ausgewiesenen Aufgabenstruktur des Unterrichtens erlaubt es nun – ohne selbst normativ zu werden – beide Problemlösungen erziehungswissenschaftlich zu vergleichen. Der Vergleich, der auf verschiedenen Ebenen gezogen werden kann, eröffnet ein empirisch gehaltvolles Bild der pädagogischen Ordnungsbildung in der Sozialdimension. *Erstens* lässt sich zeigen, dass in der einen Form der Aufmerksamkeitskommunikation ein Machtverhältnis etabliert wird, das – weil es Kooperations-

bereitschaft durch den Rekurs auf Gründe herzustellen sucht – gedeckt ist von den ethischen Prinzipien der Pädagogik. Im Gegensatz dazu bewegt sich die zweite Form tendenziell am Rande des pädagogisch Legitimierbaren, weil sie durch die Wahl ihrer Mittel am Bewusstsein der Adressaten vorbeiooperiert und auf Reflexe setzt. Differenziert man die beiden Formen weiter, dann lässt sich *zweitens* zeigen, dass die pädagogisch legitime Form der Machtausübung lediglich einen Schüler adressiert, der persönlich angesprochen wird. Die zweite Form bezieht sich auf die Disziplinierung der Gruppe, die als Kollektiv adressiert wird. Rekurriert man *drittens* auf die Rollen der Sprecher, dann wird deutlich, wie die Herstellung der Aufmerksamkeit aus einer funktionalen Arbeitsteilung zwischen dem pädagogischen Mitarbeiter und der Lehrerin emergiert. Während sich der pädagogische Mitarbeiter darauf beschränkt, einen abschweifenden Schüler auf die vorgesehene zeitliche und sachliche Ordnung der Führung hinzuweisen und trotz fehlender Aufmerksamkeit der Gruppe mit dem Thema beginnt, übernimmt die Lehrerin die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Schüler herbeizuführen.

Für die Fortsetzung der Kommunikation bleibt festzustellen, dass die Ordnungsbildungen in der Sozialdimension die Aufmerksamkeit ersichtlich auf den Redebeitrag des pädagogischen Mitarbeiters fokussieren. Dieser bringt den Gegenstand zur Darstellung, indem er die Praxis der Entindividualisierung schildert, die die Häftlinge in diesem Raum über sich ergehen lassen mussten. Der Beitrag wird als Bericht ausgewiesen, unterstreicht also die Authentizität der Geschehnisse, und folgt dann dem Spannungsaufbau einer Erzählung („dann geschah Folgendes“). Am Ende der eindringlichen Erzählung, die mit der Information endete, dass „Männern und Frauen die Harre abgeschnitten [wurden]“, wird eine Frage gestellt. Die Frage etabliert das für Unterricht typische Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation*, genauer, sein erstes Element. In der Sachdimension bildet das aktivierte Muster die Bedingungen dafür, das individuelle Lernen nicht nur ermöglicht, sondern auch kriterienbezogen bestimmt werden kann. Mit der Frage sollen die Schüler zu Äußerungen veranlasst werden, um ihre „inneren“ Aneignungsweisen zur Sprache zu bringen. Erst wenn das Wissen der Schüler auf die „sichtbare Seite“ der Kommunikation gezogen wird, ist es für mögliche Korrekturen und damit verbundene Lernprozesse zugänglich. Die Frage etabliert die Erwartung, dass sich die Schüler in ein Gespräch ziehen lassen. Zugleich werden sie als prinzipiell Wissende adressiert, die ihr Wissen in das Gespräch einbringen sollen. In der Sachdimension liegt die Funktion des Interaktionsmusters von *Initiation-Reply-Evaluation* folglich darin, ein bestimmtes individuelles Wissen für alle sichtbar zu machen, um an ihm wiederum stellvertretend für alle zu zeigen, ob dieses Wissen den sachlichen Erwartung entspricht. Die Schüleräußerungen geraten dadurch nicht unbedingt als individuelle Leistung in den Blick, sondern werden in den Dienst der klassenöffentlichen Darstellung des richtigen Wissens gestellt. Das gezeigte Wissen kann für alle bestätigt werden, es kann korrigiert und – wie dies der Fortgang des Gespräches zeigt – dadurch auf die erwünschte Aneignung hingeführt werden.

- Sm1: U-Bootisolierung ((nuschelnd, kaum verständlich))
 PM: Bitte?
 Sm1: U-Bootisolierung ((nuschelnd, kaum verständlich))
 PM: Wa//
 Sm2: [Ich hör nichts]

- Sw1: [(kichern))]
 Sm1: Als Dichtung für=n U-Boote
 PM: [Ach so],
 L: [deutlicher machen]
 PM: ja, jetzt kommen einige [Erfahrungen aus anderen Lagern]
 dazu,
 Sm3: [Wegen Flöhen oder so].
 PM: äh, Du meinst, dass die Haare teilweise weiter verwertet worden sind, ja, das ist bekannt aus Auschwitz zum Beispiel, äh, das geschah nicht, nein (-), das, äh, hat [man hier nicht gemacht].
 Sm3: [Wegen Flöhen oder so].
 PM: Also, die offizielle Begründung, völlig richtig, waren Flöhe, Läuse, Seuchengefahr (-), ähm, aber das hat noch einen anderen Grund, denkt mal [dran wa//]
 Sm4: [Demütigen]
 (2.0)
 PM: Sag=s mal laut
 Sm4: Demütigen
 PM: Eben, ja, ich weiß nicht, wie=s Euch ergangen ist, äh, wenn man sagt, hier, man hat Männern und Frauen die Haare abgeschnitten, (-) das hat was Demütigendes an sich und das war sicher die Hauptfunktion in dem Lager; äh, in dem eben Menschen, äh, bestraft, misshandelt werden sollte//sollten, auch eben mit, äh, solchen Maßnahmen, dass man sie eben demütigte oder ihnen auch ihre Würde nahm. (-)

Während der erste Schüler („U-Bootisolierung“) die Frage unter dem Aspekt des materiellen Nutzens der Haare beantwortet, den diese für die Isolierung von U-Boote gehabt haben sollen, führt die zweite Antwort („wegen Flöhen oder so“) das Argument der Hygiene im Lager an. Beide Operationen der Bewertung zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Antworten zwar prinzipiell als richtig qualifizieren, zugleich aber auch signalisieren, dass die Frage eine andere Antwort verlangt hätte. Im ersten Fall wird das eingebrachte Wissen als Vorwissen anerkannt, das zur Klärung der auf den konkreten Ort bezogenen Frage jedoch nicht anwendbar ist. Im zweiten Fall gibt die Bewertung des genannten Grundes durch das einschränkende „aber“ zu erkennen, dass die Antwort zwar richtig, aber eben nicht die geforderte ist. Schließlich ist es das Wort „Demütigung“, das vom pädagogischen Mitarbeiter aufgegriffen und als richtiges Wissen konfirmiert wird. Dies geschieht in der Folge dadurch, dass das Wort zunächst „laut“, d. h. für alle hörbar wiederholt und dann vom pädagogischen Mitarbeiter differenziert erläutert wird.

In der Abfolge von Frage, Antwort und Bestätigung werden die Schüler zu flüchtigen Stichwortgebern für die kommunikative Verfertigung des „richtigen“ Wissens. Bewertet wird nicht nur die individuelle Leistung des aktiven Schülers, bestimmt und vorgeführt wird auch, was alle lernen sollen. Attributionen, die den Einzelschüler als bildungs-, erziehungs- oder lernbedürftig erscheinen lassen, werden von einer Subjektkonstitution überlagert, die ihn als Träger von Wissen adressieren. Dieses Wissen wird durch Fragen aktiviert, dann aber nicht für die Bewertung individueller Lernvorgänge genutzt, sondern klassenöffentlich zum Gegenstand für eine stellvertretende Aneignung gemacht, an der sich alle Schüler orientieren sollen. Unterrichten wird als Form (klassen-)öffentlichen Lernens inszeniert, wobei nicht der Einzelschüler, sondern die Klasse zum Subjekt des Lernens wird.

Im Unterschied zu pädagogischen Selbstbeschreibungen, die Unterricht nach dem Bild gelingender individueller Bildungserlebnisse und Lernergebnisse beurteilen, zeigt eine kommunikationstheoretische Rekonstruktion, dass die Ordnung des Unterrichtens weniger dieser pädagogischen Erwartung folgt, sondern – nicht nur in der Schule, sondern auch im Kontext außerschulischer Lernarrangements – an der Lösung des Problems modernen Massenunterrichts arbeitet (vgl. Caruso 2011). Individuelle Adressierungen der Schüler werden strukturnotwendig instrumentalisiert, um die kollektive Teilhabe aller Schüler an der Darstellung und allmählichen Festigung des Wissens zu ermöglichen und zu sichern.

5. Leistungen und Perspektiven einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie

Jede Disziplin führt in der Regel ihren eigenen methodologischen Diskurs über die Konstitution ihres Gegenstandes, über die Wahl ihrer Methode, über den Verlauf von Forschungsprozessen, über die Validität empirischer Befunde und den Status des Wissens, das sie produziert und das sie bei der Produktion dieses Wissen selbst in Anspruch nimmt. In der Erziehungswissenschaft sind diese Formen der disziplinbezogenen Selbstbeobachtung offenkundig nicht hinreichend verankert. Sie laboriert an der Normativität ihres Gegenstandes, die häufig in das Erkenntnisinteresse der empirischen Forschung einfließt, selten jedoch selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht wird.

Auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die traditionell Berührungspunkte mit empirischer Forschung hat und sich ihrem Anspruch nach als Reflexionstheorie für die Aufgaben der pädagogischen Praxis versteht, sind methodologische Fragen, die das Verhältnis von Gegenstandstheorie und empirischer Forschung betreffen, nicht selbstverständlich. Vor dem Hintergrund der Stärkung der empirischen Bildungsforschung und der damit einhergehenden Erwartung, dass Forschung handlungsrelevantes Wissen für die pädagogische Praxis und Profession bereitzustellen habe, gibt Johannes Bellmann (2009, S. 199) zu bedenken, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft „immer weniger als Teildisziplin mit eigenständigen Forschungsperspektiven wahrgenommen“ werde. Eine disziplinspezifische Aufgabe, der sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft – zumal im Kontext der neueren empirischen Wende hin zur „evidenzbasierten“ Bildungsforschung – zu stellen hätte, sieht Bellmann darin, eine teildisziplinübergreifende „integrative Theorieperspektive“ zu entwickeln, in der unter anderem die Normativität der Aufgabenstruktur des Pädagogischen als allgemeines Bezugsproblem der empirischen Forschung zum Gegenstand einer „theorieorientierten Bildungsforschung“ werden könnte (vgl. ebd., S. 204ff.). Auch die Überlegungen, die der vorliegende Beitrag zu einer systemtheoretisch informierten, reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie angestellt hat, lassen sich in diesen Forschungshorizont einordnen. Sie verstehen sich als Beitrag der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu einer empirisch gehaltvollen Theorie des Pädagogischen. Diese verfolgt den Anspruch, neue Sichtweisen auf die normative Aufgabenstruktur pädagogischer Handlungsfelder zu werfen

und neue Problembeschreibungen für eine Spezifizierung pädagogischer Bezugsprobleme zu generieren. Dies sollte im Durchgang durch das empirische Material gezeigt werden.

Eine erste Distanzierung zu den normativen Implikationen des pädagogischen Feldes gewinnt man mit der kommunikationsbasierten Modellierung des Sozialen. Sie stellt die intentionseleitete, handlungs- und individuumszentrierte Erwartung, nach der die pädagogische Aufgabe durch Pläne zu realisieren sei und direkt auf individuelles Lernen ziele, kontingent. Mit dieser Fremdbeschreibung gelingt es, das Verhältnis zwischen der semantischen Ebene pädagogischer Selbstbeschreibungen einerseits und der operativen Ebene der Interaktion andererseits neu zu betrachten. Die Herausbildung pädagogischer Ordnungen kann so als emergente Leistung eines sozialen Systems beschrieben werden, in dem pädagogische Absichten und Pläne als Ereignisse zwar vorkommen, den Verlauf der Kommunikation aber kausal nicht kontrollieren können. Man sieht dann, dass der Prozess zwar durch Kontingenz bestimmt, aber keineswegs beliebig ist. Die pädagogische Form des Unterrichtens, an dem die empirische Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung exemplarisch aufgezeigt wurde, kann so als organisatorisch gerahmtes, hoch spezialisiertes Interaktionssystem erfasst werden, das zur eigenen Ordnungsbildung auf generalisierte Erwartungen zurückgreifen kann, ohne dass diese Erwartungen das soziale Geschehen determinieren.

In der Sozialdimension zeigt sich, dass der Kommunikation zur Regulierung der Aufmerksamkeit eine hohe Bedeutung zukommt. Die auf das Thema bezogene Kommunikation in der Sachdimension kann sich nicht darauf verlassen, dass die Teilnehmer durch die motivationale Selbstbindung an die Sache – wie im Ideal des „erziehenden Unterrichts“ (Herbart) konzipiert – aufmerksam wären. Sie wird vielmehr durch die Aufmerksamkeitskommunikation allererst ermöglicht und stabilisiert. Am Zusammenspiel der verschiedenen Formen der Aufmerksamkeitsregulierung können für weiterführende Vergleiche verschiedene Unterscheidungen eingeführt werden, die neue Forschungsfragen aufwerfen. Für die Regulierung von Aufmerksamkeit wird erstens die Unterscheidung von kollektiver und individueller Adressierung relevant. Die Funktion, die das Zusammenspiel von einer klassenbezogenen Disziplinierung und einer personenbezogenen Kooperationsaufforderung für die Herausbildung pädagogischer Ordnungen hat, wäre empirisch zu untersuchen. Eine zweite Unterscheidung betrifft den Vergleich zwischen schulischen und außerschulischen Formen der Aufmerksamkeitserzeugung. Hier stellt sich die Frage, wie die pädagogische Kommunikation in hybriden Formen des Unterrichtens ermöglicht wird, dann also, wenn ganze Schulklassen samt Lehrpersonal an Veranstaltungen der außerschulischen Bildungs-, Jugend- oder Verbandsarbeit teilnehmen. Die Entdeckung ist, dass kontextbezogen auf schulisch und außerschulisch etablierte Erwartungen zurückgegriffen werden kann (und muss), wenn es um die Erzeugung von Aufmerksamkeit der Anwesenden geht. Die Kommunikation kann offensichtlich die sozialisatorischen Vorleistung bei den Anwesenden in Anspruch nehmen, welche die Schule schon erbracht hat, und dann zur Steigerung ihrer Funktionalität zwischen pädagogisch legitimer und nicht-legitimer, aber durch Mitgliedschaft gedeckter Machtausübung oszillieren. Eine so konzipierte Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung eröffnet forschungsbezogene Perspektiven im Hinblick auf den Vergleich der normativen Orientierungen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern und nationalen Kontexten.

In der Sachdimension lässt sich der Gewinn der kommunikationstheoretischen Perspektive verdeutlichen, wenn man fragt, wie das empirisch dominante Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation* an der Lösung des pädagogischen Bezugsproblems arbeitet, individuelles Lernen zu ermöglichen und zu bestimmen. In konversations- und sprachanalytischer Perspektive erscheint das Sequenzformat von *Initiation-Reply-Evaluation* als funktionaler Regulierungsmechanismus der Gesprächskoordination typisch für die Organisation Schule (vgl. Schneider 2004, S. 372–388; Lüders 2011), wo er das Wissen in eine bestimmte Darstellungsform bringt (vgl. Kalthoff 1995). Im Horizont der Bezugsprobleme des Unterrichtens lässt sich jedoch zeigen, dass der Dreischritt *Initiation-Reply-Evaluation* nicht nur den Sprecherwechsel organisiert, das Gespräch in seiner funktionalen Bahn hält und Wissen in einer bestimmten Weise formatiert. Er arbeitet auch an der Bewältigung des Problems moderner Massenerziehung und verdeutlicht dadurch, dass individuelles Lernen in der Form Unterricht zu einem flüchtigen, kommunikativ zumindest nicht weiter bestimmten Ereignis in der Klassenöffentlichkeit wird.

Damit aber stellt sich die Frage, wie die Form Unterricht, zumal als Einzelveranstaltung einer Gedenkstättenführung, ihre Wirkungen erzeugt, wenn man beobachten kann, dass in der Unterrichtskommunikation über weite Strecken unkontrolliert bleibt, ob der Einzelne das „Richtige“ gelernt hat. Möglicherweise eröffnet dieser Befund, der auch für den Schulunterricht bestätigt werden kann (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2011, 2012), einen neuen Blick auf das alte Wirkungsproblem der Pädagogik. Erkennbar ist, dass die Wirkung sich *nicht* – wie die Evaluationsforschung annimmt – kleinschrittig, in einzelnen Einheiten des Unterrichtens entfaltet. Aus dieser Hypothese entsteht die Option, die geläufigen Gegenstandsbestimmungen der Form Unterricht zu verändern. Eine Überlegung müsste sich auf die Bedeutung der Zeit richten. Die öffentliche Fixierung des „richtigen“ Wissens durch die dritte Stelle der Evaluation hätte dann die Funktion, die Flüchtigkeit der Unterrichtskommunikation zu kompensieren und so die Geltung des Wissens über die Zeit der einzelnen Unterrichtsstunde hinaus zu kontinuieren. Die Kontinuierungsthese stellt für eine gegenstandstheoretische Neubestimmung des Wirkungsproblems des Schulunterrichts bereits eine fruchtbare Forschungsperspektive dar. Unterricht wäre dann als ein soziales System zu modellieren, das auf Kontinuität, Wiederholung und Dauer angelegt ist. Wie der Schulunterricht seine Wirkungen als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz über die Zeit der einzelnen Unterrichtsstunde, über die Zeit des Schuljahrs und der Schulzeit hervorbringt, wäre dann eine empirisch zu klärende Frage (vgl. Proske 2009). Für den Fall der Einzelveranstaltung in einer Gedenkstätte hätte man darüber hinaus wiederum die Möglichkeit, Vernetzungen zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung zu identifizieren und so das Wirkungsgefüge öffentlich verantworteter Erziehung in ihren verschiedenen Formen institutionenübergreifend in den Blick zu nehmen.

Eine reflexive erziehungswissenschaftliche Methodologie pädagogischer Ordnungen eröffnet damit eine Perspektive für die empirische Bildungsforschung, die über eine bloße Evaluationsfunktion hinausweist. Unter der gesteigerten öffentlichen Erwartung an den Anwendungsbezug erziehungswissenschaftlichen Wissens und entsprechender Forschungsförderungsprogramme, in der die Drittmittelakquise und der Verweis auf empirische Forschung inzwischen zu einem individuell kaum mehr hinterfragten karrierestrategischen Mittel und institutionell zum Anerkennungskriterium geworden ist, könnte der hier vorgeschlagene

Weg einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie die Möglichkeit eröffnen, den inzwischen zahl- und vielfach auch wahllosen empirischen Forschungsprojekten in der Erziehungswissenschaft eine methodologische Reflexion ihrer gegenstandstheoretischen Prämissen und forschungspraktischen Entscheidungen nachzuliefern.

Anmerkungen

- 1 Vgl. für die Unterrichtsforschung Meseth/Prose/Radtke 2011, 2012; für die Sozialpädagogik Hünersdorf 2009; für die Erwachsenenbildung Kade/Seitter 2007a/b; Dinkelaker 2008.
- 2 Genau genommen tritt die Beobachtung als Beobachtung überhaupt nur in Erscheinung, wenn sie zum Gegenstand einer anderen Beobachtung wird. „Grundlage aller folgenden Überlegungen ist somit der Verzicht auf die Unterscheidung empirisch/transzendental und die Gegenbehauptung, daß alles Beobachten durch einen Beobachter, also als System durchgeführt werden muß und deshalb beobachtbar ist“ (Luhmann 1990, S. 76). Zugespitzt formuliert gibt es nichts Nicht-Empirisches. Beobachtungen sind in ihrem spezifischen Unterscheidungsgebrauch für nachfolgende Beobachtung zugänglich, können also dadurch, dass sie bezeichnet und unterschieden werden, als empirische Ereignisse in Erscheinung treten – oder eben auch nicht.
- 3 Vgl. hierzu auch den Vorschlag von Gesa Lindemann (2008) zu Theoriekonstruktion und empirischer Forschung.
- 4 Zur Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Zeitdimension in Bezug auf die Form Unterricht vgl. Meseth/Prose/Radtke 2011/2012.

Literatur

- Anter, A. (2004): Die Macht der Ordnung. Tübingen.
- Bellmann, J. (2009): Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen was wirkt. Wiesbaden, S. 197–214.
- Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen, S. 299–320.
- Caruso, M. (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In: Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 24–36.
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen.
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden.
- Fuchs, P. (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 69–82.
- Fuchs, P. (2011): Die Verwaltung der vagen Dinge. Essay zur Phantasmatik von Erkenntnispolitik, Wirklichkeitskonstruktion und Erziehung. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, M.-C. (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 27–41.
- Hirschauer, S. (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 165–189.

- Hünersdorf, B. (2009): Der Klinische Blick in der Sozialen Arbeit. Systemtheoretische Annäherungen an eine Reflexionstheorie des Hilfesystems. Wiesbaden.
- Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 2(4), S. 527–541.
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a. M., S. 199–232.
- Kade, J. (2007): (Selbst-)Aufklärung der Erziehungswissenschaft: Von „Erziehung“ zur „pädagogischen Kommunikation“. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 83–100.
- Kade, J./Seitter, W. (2007a): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills.
- Kade, J./Seitter, W. (2007b): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills.
- Kalthoff, H. (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(6), S. 925–939.
- Kieserling, A. (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt a. M.
- Koller, H.-Ch. (2012): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(1), S. 6–21.
- Kurtz, T. (2007): Zur Leistung der Erziehungswissenschaft In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 125–139.
- Lindemann, G. (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 107–128.
- Lindemann, G. (2009): Das Soziale von seinen Grenzen her denken. Weilerswist.
- Lüders, M. (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 175–189.
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In: Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a. M., S. 9–72.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 223–240.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(2), S. 223–240.
- Nassehi, A. (1998): Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. Über die „methodologischen Vorbemerkungen“ in Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 4(1), S. 199–206.
- Nassehi, A. (2008): Rethinking Funktionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 79–106.
- Nassehi, A./Saake, I. (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Schulforschung. Zeitschrift für Soziologie 31(1), S. 66–86.
- Nassehi, A./Saake, I. (2007): Einleitung: Warum Systeme? Methodische Überlegungen zu einer sachlich, sozial und zeitlich verfassten Wirklichkeit. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 58(3), S. 233–253.

- Prange, K. (2004): Form. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 393–409.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Proske, M. (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 55(5), S. 796–814.
- Radtke, F.-O. (2011): Disziplinieren. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, Ch./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S.162–169.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn, S. 111–134.
- Schäfer, A. (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn.
- Schneider, W. L. (2004): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden.
- Schneider, W. L. (2008): Systemtheorie und sequenzanalytische Forschungsmethoden. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 129–162.
- Tenorth, H.-E. (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 264–293.
- Tenorth, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: Böhm, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart, S. 70–99.
- Vogd, W. (2005): Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(1), S. 112–135.
- Vogd, W. (2007): Empirie oder Theorie. Systemtheoretische Forschung jenseits einer vermeintlichen Alternative. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 58(3), S. 295–321.
- Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke. Opladen/Farmington Hills.

Sabine Bollig / Sascha Neumann

Die Erfahrung des Außerordentlichen.

Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen

Experiencing the extraordinary

Strangeness / Familiarity as a methodological differential in ethnography of pedagogical orders

Zusammenfassung:

Der Beitrag schließt an eine methodologische Diskussion an, die unter dem Leitbegriff *pädagogischer Ordnungen* ein nicht-normatives Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis zum Ausgangspunkt empirischer Forschungsbemühungen macht. Vor dem Hintergrund der damit verbundenen Zielsetzung einer empirischen Bestimmung des Pädagogischen, lotet der Beitrag den Stellenwert ethnographischer Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft für eine solche Forschungsaufgabe aus. Dabei wird auf die auch für erziehungswissenschaftliche Ethnographie nach wie vor zentrale methodologische Leitdifferenz von Fremdheit/Vertrautheit zurückgegriffen und zunächst eine Analyse der aktuellen methodologischen Debatte um die Ethnographie in der Erziehungswissenschaft vorgestellt. Aus diesem Diskurs werden drei Fremdheitsmotive herausgearbeitet, deren Be- und Entgrenzungen mit Blick auf eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen diskutiert werden. Im Rückgriff auf Waldenfels Fremdbegriff und die Bourdieusche Feldtheorie wird die „Verfremdung“ als methodologischer Bezugspunkt einer ethnographischen Empirie pädagogischer Ordnungen entfaltet, wobei der epistemologische Stellenwert der Feldforschungsperson in den Vordergrund rückt.

Schlagworte: Ethnographie, Methodologie, Pädagogische Ordnungen, Fremdheit/Vertrautheit

Abstract:

This contribution focuses on the significance of ethnographic research strategies in educational sciences for an empirical analysis of pedagogical orders. This issue will be reflected on in the horizon of the leading methodological differentiation between strangeness and familiarity, which plays a dominant role in the reflection of educational ethnographic research strategies. In light of this, three different motives of strangeness in the recent methodological debate in educational ethnography will be distinguished. Against the backdrop of the limitations and delimitations of these motives, the contribution attempts to develop a concept of strangeness which allows – in strategic terms – to explore orders in their pedagogical dimension. Regarding to Waldenfels conception of strangeness and Bourdieus theory of field the motive of Estrangement (*Verfremdung*) is detailed to specify the ethnographic account to pedagogical orders. Thus, the specific contribution of ethnographic strategies to an empirical reconstruction of pedagogical orders has to be seen in the epistemological role of the field researcher in ethnographic research.

Keywords: ethnography, methodology, pedagogical orders, strangeness/familiarity

1. Auf der Suche nach dem Gegenstand? Ethnographische Forschung und der Gestus des „Entdeckens“

Welchen Beitrag können ethnographische Forschungsstrategien für die empirische Analyse pädagogischer Ordnungen leisten? Mit dieser Frage verorten sich die folgenden Überlegungen im Kontext aktueller Forschungsbemühungen, deren Gegenstandsverständnis einerseits darauf aufbaut, dass pädagogischen Sozial- und Organisationsformen eine eigene Rationalität innewohnt, welche jedoch andererseits nicht normativ oder präskriptiv bestimmt werden kann – und gerade deshalb Gegenstand empirischer Forschungsanstrengungen sein muss (vgl. den Thementeil in diesem Heft). Der Begriff der *Ordnung* dient dabei als Oberbegriff, unter dem sich sozialtheoretische Modellierungen des erziehungswissenschaftlichen Gegenstands unter Rückgriff auf so differente Ansätze wie die Systemtheorie (etwa Meseth 2010; Hünersdorf 2012), Kultur- und Praxistheorien (beispielsweise Bollig/Kelle 2008; Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011) oder die sozialwissenschaftliche Feldtheorie (z.B. Honig 2010; Neumann 2011) vereinen lassen. Das methodologische Kernproblem einer solchen Forschungsambition ist es, dass die Beobachtung des Pädagogischen als Ordnung bereits eine Antwort auf die Frage nach der Beobachtbarkeit einer Ordnung als pädagogisch vorauszusetzen scheint. Traditionell haben sich zur erziehungswissenschaftlichen Bestimmung des Pädagogischen innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zwei alternative Wege etabliert: entweder wird das, was jeweils beobachtet wird, im Horizont eines evaluativen Begriffs der Sache – etwa von Erziehung, Bildung oder Lernen – als pädagogisch qualifiziert, oder aber man verlässt sich auf die gesellschaftliche Codierung des Handlungsfelds als pädagogisch, so dass in beiden Fällen letztlich immer das als Pädagogisches verzeichnet wird, was dem Begriff oder der Rahmung des Feldes nach als pädagogisch gilt. Anspruch der in diesem Thementeil skizzierten Forschungsambition ist es jedoch, das Pädagogische als ein Moment von Ordnungen zu explizieren und zwar so, wie es in diesen Ordnungen als solches hervorgebracht wird (Neumann 2011).

Diese Problemstellung markiert den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen, wird im Weiteren jedoch nicht unter einer gegenstandstheoretischen, sondern einer methodologischen Perspektive diskutiert. Die Frage lautet also, was ethnographische Forschungsmethoden bzw. –strategien zur empirischen Aufklärung über das „Pädagogische“ beitragen können. Für eine solche „Suche nach dem Gegenstand“ scheinen ethnographische Forschungsstrategien geradezu prädestiniert, stehen sie mit ihrem Kerncharakteristikum der langfristigen Forschung im Feld doch sinnbildlich für das Versprechen des „Entdeckens“. Bezeichnete der Terminus Ethnographie in der Ethnologie dabei zunächst den methodischen Zusammenhang von Feldforschung und Beschreibung fremder Kulturen in der Ferne, so wurde sie für die Sozialwissenschaften vor allem mit Blick auf eine *methodologische Haltung* gegenüber kulturell Fremdem rezipiert (Lüders 2000). Entsprechend nahm die Oszillation des Beobachters zwischen „Fremdheit“ und „Vertrautheit“ auch hier eine gleichermaßen methodologische wie strategische Schlüsselrolle ein (Amann/Hirschauer 1997). Dies gilt auch für die sich seit 20 Jahren zunehmend etablierende ethnographische Forschung in

der Erziehungswissenschaft, auf die sich die folgenden Überlegungen konzentrieren werden. Je nachdem ob man „Fremdheit“ bzw. „Vertrautheit“ zur Voraussetzung oder zum Problem ethnographischer Forschung erklärt, geht es dabei entweder darum, das pädagogische Feld ausgehend von einem „native point of view“ zu beschreiben oder aber die Beteiligtenperspektiven einer strategischen „Befremdung“ zu unterziehen. Innerhalb dieser Differenzierung schwankt die Ethnographie in der Erziehungswissenschaft zwischen den Varianten einer „pädagogischen Ethnographie“ auf der einen Seite und einer „erziehungswissenschaftlichen Ethnographie“ auf der anderen Seite, wobei sich Erstere vor allem durch eine Loyalität zu den Zielen und Akteuren pädagogischer Handlungsfelder (Zinnecker 2000) und Letztere an einer „De-Zentrierung des pädagogischen Blicks“ profiliert (Hünersdorf/Müller/Maeder 2008; Honig 2010).¹ Wie Thole (2011) an der doch langen Geschichte ethnographischer Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft herausgearbeitet hat, setzt diese Dezentrierung mit dem Interesse ein, nicht mehr nur zu beschreiben wie etwas ist, sondern wie die für wirklich gehaltene Wirklichkeit in pädagogischen Settings kulturell erzeugt und immer wieder aufs Neue hergestellt wird (ebd., S. 29). Der quasi-naturalistische Blick auf lebensweltliche Dimensionen des Geschehens wird dabei von wissenssoziologisch und vor allem sozialkonstruktivistisch, praxeologisch oder diskursanalytisch informierten Perspektiven auf die Konstitution pädagogischer Felder abgelöst. Auch der hier favorisierte Begriff der „Ordnung“ gehört nicht zum „einheimischen“ Vokabular der Erziehungswissenschaft (Anter 2007; Neumann 2011). Man kann daher zunächst einmal annehmen, dass der Begriff der „Ordnung“ in der Lage ist, die angestammten disziplinären und professionellen Sichtweisen auf die Erziehungswirklichkeit zu „befremden“. Die Frage aber, ob ein Konzept wie dasjenige der Ordnung tatsächlich dazu geeignet ist, „Erziehungswirklichkeiten“ empirisch in ihrer pädagogischen Eigenlogik zu bestimmen, ist damit noch nicht beantwortet und wird spätestens dann virulent, wenn eine Begründung dafür ansteht, *inwiefern* es sich bei den jeweils rekonstruierten Ordnungen um *pädagogische* handelt. Dieses Problem des Verhältnisses von „einheimischen“ und „fremden“ Begriffen von der Sache ist indes nicht neu, es bestimmt den Prozess der Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik seit jeher. Im Zuge einer Begründung ethnographischer Forschungszugänge in der Erziehungswissenschaft wird dieses Problem jedoch zunehmend strategisch und epistemologisch gewendet – und zwar in Bezug auf das Verhältnis von Fremdem und Vertrauten (etwa Zinnecker 2000). An diese methodologischen Arbeiten knüpft dieser Beitrag an und prüft, worin der spezifisch methodische Beitrag ethnographischer Forschungsstrategien für eine Empirie pädagogischer Ordnungen liegt, wenn man das besagte Problem im Lichte des Differenzials von Fremdheit/Vertrautheit aufgreift. Impliziert also die ethnographische Beobachtung des Pädagogischen als Ordnung eher ein Moment der Befremdung oder ein Moment der Vertrautheit?

Die Variationsbreite der methodologischen Entwürfe zu dieser Frage in der Erziehungswissenschaft reflektiert in ihrer Vielschichtigkeit gleichsam den komplexen Bedeutungsgehalt des deutschen Fremdeheitsbegriffs selbst, bezeichnet dieser doch sowohl etwas außerhalb des eigenen Bereiches (externum, foreign) als auch etwas, das zu einem anderen gehört (alienum, alien) oder etwas, das andersartig ist (insolitium, strange) (Waldenfels 1997, S. 20). In allen drei Konnotationen steht der Terminus „Fremdheit“ für die Erfahrung von Alterität, in der das Eigene je mitkonstituiert wird (Reuter 2000). Hahn (1994) spricht

daher von Fremdheit als einer „Form von Beziehung“, die der Differenz von Eigenem und Anderem eine spezifische Form verleiht. Eine erste Klärung richtet sich daher auf die Frage, was im Diskurs der deutschsprachigen Ethnographie in der Erziehungswissenschaft als Fremdheit ausgewiesen wird, wenn es darum geht, den ethnographischen Zugang als erkenntnisträchtig zu plausibilisieren. Dabei werden verschiedene Fremdheitsmotive deutlich, welche sich in Relation zum jeweils Eigenen konstituieren (2.) Um im Rahmen des Pädagogischen diese Relation von Eigenem und Fremden nicht lediglich stillschweigend vorauszusetzen, sondern auch empirisch einzuholen, wird in einem zweiten Schritt mit Bezug auf Waldenfels eine ordnungstheoretische Fremdheitskonzeption entfaltet (3.), die dann mit Bourdieu um einen ordnungstheoretisch gelagerten Begriff vom Forschungsfeld ergänzt wird (4.). Eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen lässt sich im Anschluss an diese Überlegungen als eine Strategie der *Verfremdung* begreifen, die pädagogische Ordnungen von einer Position des Außerordentlichen her in ihrer differentiellen und in sich differenzierenden Gestalt erkundet. Damit wird nicht zuletzt der feldinvasiven Position und Praxis des Beobachtens ein herausgehobener epistemologischer Stellenwert eingeräumt (5.).

2. Rhetorische Muster und methodologische Reflexionen: Fremdheit/Vertrautheit als Bezugspunkt ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

Wie die Konstitution des Eigenen/Anderen in der methodologischen Inanspruchnahme des Differenzials Fremdheit/Vertrautheit in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie vollzogen wird, lässt sich im Horizont einer Unterscheidung von Hoguebe (1993, S. 358) herausarbeiten, der Fremdheit defizitbezogen als Verneinung von Vertrautheit, Verneinung von Zugehörigkeit oder Verneinung von Wissen differenziert. Darüber werden drei idealtypische *Fremdheitsmotive* in der Erziehungswissenschaft sichtbar. Der Begriff des Fremdheitsmotivs lenkt den Blick dabei auf die Aufgaben und Funktionen ethnographischer Forschung, die mit einer solchen Zuwendung zum Fremden verbunden sind.

2.1. Nicht-Vertrautheit: Beschreibende Anerkennung des Anderen als Fremdes

Eine erste Variante zeigt sich in einem Rekurs auf Fremdheit als Nicht-Vertrautes. Dies ist vor allem für Studien im Kontext eines (spät-)modernisierungstheoretischen Bezugsrahmens typisch, wie sie im Feld der Kindheits- und Jugendkulturforschung verbreitet sind. Ethnographie zeigt sich hier als Mittel der Wahl, um auf die Zunahme „insuläre[r] ,kleine[r] Lebenswelten‘ [...], kulturelle[r] Nischen und Subkulturen“ zu reagieren, „die uns fremd geworden sind“ (Zinnecker 2000, S. 283). Entsprechend sind es vor allem die heterogenen Le-

benswelten der Adressaten pädagogischer Praxis, welche die Pädagogik und ihre Forschung zum „Verstehen“ dieser fremden Kulturen herausfordern (Zinnecker 2000, Marotzki 2000, Schulze-Krüdener/Vogelgesang 2002; Friebertshäuser 2008).

In diesem Verständnis dienen etwa Studien zu jugendlichen Sportkulturen (Alkemeyer 2003) und ländlichem Brauchtum (Schulze-Krüdener/Vogelgesang 2002) der Explikation eigensinniger Lebenskontexte von Kindern und Jugendlichen und leisten damit einen Beitrag, um „diese fremden Welten in unserer sichtbar – und verstehbar – zu machen“ und „bisher Unbekanntes, Fremdes oder auch Übersehenes für den wissenschaftlichen Diskurs“ zu „entdecken“ (Schulze-Krüdener/Vogelgesang 2002, S. 64, 88). Ethnographischer Forschung kommt dabei die Aufgabe des „Dolmetschens“ (ebd., S. 65) oder „Übersetzens“ (Friebertshäuser 2008) zu, auch um die eigensinnigen Perspektiven der Adressaten innerhalb pädagogischer Settings zur Geltung zu bringen (Zinnecker 2000; Schäfer 2010).² Ist es hier die Annahme einer strukturell bedingten Unvertrautheit mit den Adressaten der Pädagogik, die in ihrer „Andersheit“ gegenüber dem Eigenen dieser Praxis verstanden werden sollen, so ist mit diesem Fremdheitsmotiv eine paradoxe Strategie der Verringerung von Unvertrautheit durch Anerkennung einer *bestimmten Fremdheit* verknüpft. Eine „dolmetschende“ Ethnographie muss schließlich nicht nur von einem Kommunikationsdefizit der fremden Lebenswelten ausgehen, sondern auch von der Möglichkeit eines Dialogs, der sowohl das Andere wie das Eigene umschließt. Forschung nimmt dabei die Rolle eines Dritten ein, das in einem umgreifenden Logos das Fremde als nun Vertrautwerdendes im Eigenen platzieren kann. Mit Blick auf das Interesse der Kindheitsforschung an den Perspektiven der Kinder haben jedoch u.a. Honig, Lange und Leu (1999, S. 10) auf die Paradoxie eines solchen ethno- und logozentrischen Fremdheitsmotivs hingewiesen, in dem „die Eigenart der Kinder zur Fremdheit werden muß, weil sie anders im Forschungsprozeß der Erwachsenen nicht beschrieben werden kann, die Fremdheit der Kinder dann aber als ihre Eigenart, als ihre Besonderheit erscheint“. Neben dialogischen Forschungsformen (vgl. Friebertshäuser 2008) wird der Ausweg aus dieser Paradoxie der vertrauten Andersartigkeit u.a. im Konzept des „doing generation“ gesehen, mit dessen Hilfe die relationale Bezogenheit von Kindern und Erwachsenen, also die wechselseitige Konstitution von deren Positionen und Perspektiven, in den Blick genommen werden kann (exemplarisch vgl. Kelle 2005).

2.2. Nicht-Zugehörigkeit: Unterstellte Fremdheit als Dynamisierung des Verhältnisses von Eigenem und Anderem

Fremdheit ist in der ethnographischen Erziehungswissenschaft aber auch dann ein Thema, wenn es darum geht, die pädagogische Praxis selbst als etwas potenziell Fremdes zu erschließen. Im Fokus steht dabei jene ambivalente Differenzierung zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und pädagogischer Praxis, die traditionell als Theorie-Praxis-Problem diskutiert wird. Das Differenzial von Fremdheit/Vertrautheit wird hier u.a. in seiner sozialen Dimension reformuliert, das heißt als Problem von (Nicht-)Zugehörigkeit.

So sehen Thole, Cloos und Küster (2004) die Ethnographie in sozialpädagogischen Settings in die Problematik eingespannt, dass die Ethnographen einerseits einen offenen analytischen Zugang zu einem Feld entwickeln müssen, welches ihnen andererseits durch den Handlungsfeldbezug der Disziplin jedoch nicht einfach als fremdes Anderes gegenübertritt. Geht es in der ethnographischen Forschungspraxis entsprechend darum, sich als „Fremder“ im Feld zu positionieren, so wird dies durch die Feldakteure regelmäßig dadurch unterlaufen, dass sie Zugangsrechte zu Informationen mit entsprechenden Prüfungen und Vereinnahmungen des Forschers *als Pädagogen* verknüpfen. „Forschung in eigener Sache“ (ebd., S. 69) ist für die Autoren daher durch eine ambivalente kulturelle „Zweibeinigkeit“ der erziehungswissenschaftlichen Forscher gekennzeichnet. Sie sind gezwungen, sich als Zugehöriger zu Disziplin *und* Profession permanent zugleich Zugangs- wie Ausstiegsmöglichkeiten zu sichern. Muss die Fremdheit zwischen Praxis und Forschung (und den entsprechenden Akteursperspektiven) dabei in forschungslogischer wie praktischer Hinsicht zunächst unterstellt werden, um das Feld überhaupt zum Gegenstand ethnographischer Wissensproduktion machen zu können (Köngeter 2010), so legitimieren sich Praxis und Ertrag ethnographischer Wissensproduktion jedoch nur dann, wenn sie es – im Sinne des Jargons der Praxis – vermeiden, ausschließlich „theoretisch“ zu sein. Andere Reflexionen der „doppelten Zugehörigkeit“ variieren diese Problematik noch einmal auf einer programmatischen Ebene, indem sie den Anspruch formulieren, durch ethnographische Forschung zu einer Gewichtsverlagerung im akademischen wie praktischen Diskurs beizutragen, mit der die Praxis gegenüber dem theoretischen Diskurs wieder stärker zur Geltung gebracht werden soll (Wagner-Willi/Wulf 2007; ähnlich für eine „pädagogische Lernforschung“ Wiesemann 2006).

An den genannten Positionen wird ein Fremdheitsmotiv sichtbar, dass der beobachteten pädagogischen Praxis die Form eines vertrauten Anderen wie auch fremden Eigenen verleihen muss, wenn es überhaupt dazu kommen soll, dass Forschung und Praxis voneinander profitieren. Richtet sich ethnographische Forschung hier als „Grenzgängertum“ zwischen diesen Zonen der Zugehörigkeit ein, so bleibt an dieser Stelle jedoch noch offen, welche praktisch-methodische Form diese Grenzgänge einnehmen können, um das Eigene zu einem noch unvertrauten Anderen hin zu überschreiten.

2.3. Nicht-Wissen: Die Befremdung des Eigenen

Diesem Problem widmet sich eine dritte Variante ethnographischer Fremdheitsmotive in der Erziehungswissenschaft, die auf methodisch initialisierte *Befremdung* setzt (Amann/Hirschauer 1997). Dabei wird als das Eigene nicht nur der disziplinäre Zugriff auf pädagogische Settings erkannt, sondern auch die Forschungspraxis selbst als kontingente Wissensproduktion in den Fokus gerückt. Hier sind drei Varianten zu unterscheiden:

In einer *analysebezogenen Variante* steht das Ziel im Vordergrund, die „einheimische“ Perspektive der Erziehungswissenschaft auf ihre Gegenstände dadurch zu irritieren, dass Phänomene wie Lernen, Bildung, Erziehung oder Unterricht begrifflich zunächst als Formen kultureller oder sozialer Praxis entschlüsselt werden. Eine wichtige Rolle bei der theoretischen Unterfütterung

spielt hier der Begriff der „Praktiken“, wobei die gegenstandstheoretische Bestimmung der interessierenden Praktiken *als pädagogisch* darüber vollzogen wird, dass diese als konstitutiv für die Felder institutionalisierter Bildung und Erziehung aufgefasst werden (vgl. Breidenstein 2006; Cloos u.a. 2009). Des Weiteren gibt es aber auch Versuche, das „Pädagogische“ an diesen Praktiken stärker in den Vordergrund zu rücken (Wiesemann 2006; Reh/Rabenstein/Idel 2011). Dies geschieht beispielsweise, indem die traditionelle pädagogische Trias von Vermittlung, Inhalt und Aneignung in ein sozialwissenschaftlich-operatives Vokabular gekleidet und als Zusammenhang von Zeigen, Wissen und Subjektivierung in schulischen Lernkulturen konzipiert wird (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011). In ähnlicher Weise „befremdet“ Schulz (2010) das gängige Verständnis von Bildungsprozessen mit dem Begriff der „Performances“.

In einer *methodenbezogenen* Variante der Befremdung rückt hingegen die ethnographische Forschungspraxis selbst ins Zentrum. So hebt Breidenstein (2010) vor allem das Changieren zwischen Teilnahme und Beobachtung in der Feldforschung, die systematische Unterbrechung des Feldaufenthalts, die Verschriftlichung der Beobachtungen sowie die Kombination verschiedener Schreibformate und Auswertungsmethoden als Strategien der Befremdung hervor. Ebenso wie die Perspektivenerweiterung durch das Arbeiten im Forschungsteam (Eßler/Königter 2010, S. 186), variieren all diese Strategien die Normaldistanz zum Geschehen und ermöglichen es somit, jene Unvertrautheit wiederherzustellen, die durch Vorwissen, die eigene Standortgebundenheit und die Unmittelbarkeit der Teilnahme am Feldgeschehen verloren zu gehen droht. In einer solchen Relationierung von „Lebenspraxis, Theorie, Text und Beobachtungspraxis“ markiert der Ausdruck „Befremdung“ eine „produktive Metapher für die Überschreitung bislang für ein Feld erprobter und als sinnvoll erachteter Fallkonstruktionen“ (Königter 2010, S. 239).

In *forschungsstrategischen Varianten* wird das Befremdungspotenzial der Ethnographie wiederum durch ein bestimmtes Forschungsdesign zu erzeugen versucht. Die Befremdung des eigenen Wissens wird dabei entweder durch eine mehrperspektivische Ausrichtung, die im Sinne einer „multi-sited-Ethnography“ unterschiedliche lokalisierte Ereignisse und Perspektiven im Feld zueinander in Beziehung setzen (Nadai/Maeder 2005), oder eine Transnationalisierung des Forschungsprozesses hergestellt. Bei Letzterem wird der internationale Vergleich dazu genutzt, der „Belagerung durch das implizite und explizite Wissen“ zu entkommen (Huf/Panagiotopoulou 2011, S. 276), wodurch auch jene Differenzkonstruktionen fragwürdig werden, die einer international vergleichenden Forschung immer schon zu Grunde liegen. Die Leistung von transnationalen Forschungsprozessen in der Ethnographie besteht entsprechend darin, dass sie eine „doppelte Befremdung“ des eigenen Wissens ermöglichen (ebd.; vgl. auch Rademacher 2009).

All diese wissensbezogenen Befremdungsstrategien setzen auf eine Irritation des Eigenen, die durch theoretische, methodische oder forschungsstrategische Unterbrechung etablierter Anschlussmöglichkeiten erreicht werden soll. Allerdings stehen sie häufig im Zeichen einer zu beobachtenden Verallgemeinerung des „befremdenden“ Blicks in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion und verlassen somit den engeren Bezugsrahmen der methodologischen Selbstreflexion ethnographischer Forschung (vgl. bspw. die Beiträge in Cloos/Thole 2006). Rückt nämlich mit der Befremdung des Eigenen das „Entdecken“ selbst als Leistung in den Vordergrund, werden Gehalt, Form und Güte

ethnographischer Wissensproduktion vorwiegend an ihrem Beitrag für die Irritation des eigenen (disziplinären) Wissens gemessen. Die intensive „Verstrickung“ der Feldforschungspersonen in das zu untersuchende Feld, die für Amann und Hirschauer überhaupt erst jene Form der „empirischen Prozesskontrolle“ (1997, S. 32) ermöglicht, mit der die Ethnographie sich zu ihrem befremdenden Wissen verhilft, tritt demgegenüber in den Hintergrund. Die Bezeichnung „Ethnographie“ entwickelt sich dabei zunehmend zu einem Etikett, mit dem sich vielfältige qualitative Forschungszugänge als wissensinnovativ ausweisen lassen. Dies hat zu einer deutlichen Entgrenzung dessen geführt, was inzwischen unter der Flagge der Ethnographie segelt.

Ein Grund dafür ist sicher, dass die Reflexion auf das Verhältnis von Eigenem und Anderem in der ethnologischen bzw. ethnographischen Forschung zwar eine lange Geschichte vorweisen kann, die mitunter auch in eine handfeste Repräsentationskrise mündete (vgl. Berg/Fuchs 1993). Diese Tradition spiegelt sich aber in der Ethnographie der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nicht in all ihren Facetten wider. Die ethnographischen Forschungsstrategien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft haben sich bereits von Beginn an im Fahrwasser des verstärkten sozialwissenschaftlichen Interesses an einer „Ethnographie des Einheimischen“ etabliert, bei der Fremdheit eher als epistemisches Privileg denn als ein Problem betrachtet wird. Die angesprochene Entgrenzung steht jedoch in engem Zusammenhang mit dem Bedeutungszuwachs sozialkonstruktivistischer, ethnomethodologischer und praxeologischer Theorievokabulare, mit deren Etablierung eine deutliche „Datenorientierung“ verknüpft ist. Sichtbar wird dies etwa an dem hohen Stellenwert, den die Videoforschung im Rahmen von Studien eingenommen hat, die sozialtheoretisch auf die Materialität und damit die unmittelbare Beobachtbarkeit von performativen Akten abstellen (stellvertretend Idel/Kolbe/Carvallo 2009). Der vermehrte Einsatz von Video- bzw. Fotokameras und Audiogeräten liegt zwar durchaus auf der Linie des mittlerweile kanonisierten Vorschlags von Lüders (2000, S. 89), die Ethnographie weniger als Methode, denn als „methodenplurale kontextsensible Forschungsstrategie“ zu verstehen. Andererseits aber treten dabei die bei Lüders mit dem Anspruch „Kontextsensibilität“ verknüpften Aspekte der langfristigen Teilnahme und des Schreibens eher zurück. Stattdessen gewinnen die so genannten „fokussierten Ethnographien“ an Bedeutung (etwa Rademacher 2009; Oester 2009; kritisch dazu Breidenstein/Hirschauer 2002). Tendenziell wird bei alledem die Spezifität ethnographischer Feldforschung gegenüber anderen Formen video- oder audigestützter Forschung (beipielsweise Dinkelaiker/Herrle 2009) eher undeutlich und zuweilen auch gar nicht mehr ausdrücklich thematisiert.³

Vor dem Hintergrund der angesprochenen Tendenzen lässt sich zwar nicht leugnen, dass Forschung, die auf die Befremdung des eigenen Wissens zielt, nach wie vor eng auf Ethnographie bezogen ist. In ihrer starken Fokussierung auf die Irritation des Eigenen tendiert sie aber gleichzeitig dazu, nicht mehr notwendig auf ein spezifisches Verhältnis zum Anderen zu rekurrieren. Das ist zwar nicht per se problematisch, im Lichte einer solchen Exotisierung des Eigenen lässt sich der *spezifische* Beitrag ethnographischer Forschung für eine Empirie pädagogischer Ordnungen jedoch kaum näher bestimmen.

2.4. Zusammenfassung: Grenzen des Nicht-Wissens – Das Differenzial Fremdheit/Vertrautheit und das Problem der Beobachtbarkeit pädagogischer Ordnungen

Die herausgearbeiteten Fremdheitskonzeptionen ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die Relation von Vertrautem und Fremdem im Lichte der Differenz von Eigenem und Anderem reflektieren. Im Horizont dieser vielfältigen, aber immer unnachgiebigen Positionierung zum „Eigenen“ der Disziplin hat sich die Ethnographie zu einer treibenden Kraft bei der Erzeugung „differenten Wissens“ über ihre Gegenstände entwickelt. Die Positionierung zum Eigenen der Disziplin stößt jedoch an ihre Grenzen, wenn es um eine Empirie pädagogischer Ordnungen geht, weil sie entlang der herausgearbeiteten Fremdheitsmotive das Pädagogische einer Ordnung immer nur in einer (mitunter paradoxalen) Distanzierung vom eigenen disziplinären Wissen bestimmen kann. Eine Empirie pädagogischer Ordnungen aber, die für sich in Anspruch nimmt, die *Beobachtung pädagogischer Ordnungen* mit einer Antwort auf die grundlegende Frage nach der *Beobachtbarkeit des Pädagogischen* zu verknüpfen (Neumann 2010, 2011), kann sich nicht damit abfinden, sich nur im Horizont der Differenz zum Eigenen zu begründen. Ihr geht es nämlich um mehr als nur um „differentes Wissen“ und um mehr als nur um die Irritation oder Dekonstruktion des Eigenen durch eine *andere* Form der Beobachtung des Anderen. Um das methodologische Reflexionspotenzial ethnographischer Forschung für das Problem einer Empirie pädagogischer Ordnungen nutzen zu können, braucht es daher eine Fremdheitskonzeption, welche die Differenz von Eigenem und Anderem nicht lediglich postuliert, sondern die Erzeugung dieser Differenz im Vollzug von Forschung gerade selbst zum Thema machen kann. Eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen ist insofern darauf verwiesen, den Ordnungsbegriff ethnographisch und die ethnographische Strategie ordnungstheoretisch zu qualifizieren. Erst dann kann auch jene Erzeugung des Beschriebenen in der Beschreibung oder spezifischer: des Eigenen im Anderen zum Thema werden, die eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen auszeichnet, wenn sie sich sozusagen selbst überraschen soll.

Eine solche Fremdheitskonzeption gilt es im Folgenden zu entfalten und hinsichtlich ihrer forschungsstrategischen Konsequenzen zu diskutieren. Mit Blick auf die Frage nach der ethnographischen Beobachtbarkeit pädagogischer Ordnungen bietet sich dabei zunächst der Rückgriff auf eine ordnungstheoretisch gelagerte Fremdheitskonzeption an, wie sie sich im Anschluss an Bernhard Waldenfels entwickeln lässt. Mit ihr rückt schließlich ein viertes Fremdheitsmotiv in den Blick: die *Verfremdung*. Im nächsten Schritt geht es dann um die Frage nach den strategischen Konsequenzen einer solchen Fremdheitskonzeption für die *Feldforschung*. Dies wird wiederum im Horizont eines ordnungstheoretisch gelagerten Feldbegriffs reflektiert, wie er im Anschluss an Pierre Bourdieu rekonstruiert werden kann.

3. Verfremdung: Die Verwobenheit von Eigenem und Fremden in der ethnographischen Feldforschung

3.1. Fremdheit als Ordnungsgeschehen bei Waldenfels

Mit Waldenfels' phänomenologischer Fremdheitskonzeption lässt sich diese zugleich als Erfahrung wie auch als integraler Bestandteil eines positionalen Ordnungsgeschehens bestimmen. Unter Erfahrung versteht er jenen Prozess, in dem sich „Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen“ (Waldenfels 1997, S. 19). Ordnung hingegen ist der „geregelte, d. h. nicht beliebige Zusammenhang von diesem und jenem“ (Waldenfels 1987, S.17), der Erfahrung zugleich ermöglicht wie begrenzt und „die Vorbedingung dafür bildet, dass es Fremdes gibt, und zwar in dem präzisen Sinne, dass es sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“ (Waldenfels 1997, S. 20). Fremdheit ist somit selbst keine Form, die bestimmte Ordnungen des Eigenen und Anderen ermöglicht (vgl. Hahn 1984), vielmehr begleitet sie das Eigene permanent in Form einer „leibhaftigen Abwesenheit“, die als „Außer-Ordentliches“, als „Überschuß, als Exzeß, [...] einen bestehenden Sinnhorizont überschreitet“ (Waldenfels 1997, S. 35ff). Erfahrbar wird Fremdheit also dadurch, dass sie innerhalb bestimmter Ordnungen nicht nur auf andere Bestimmungsmöglichkeiten verweist, sondern auch auf weitere Bestimmungsnotwendigkeiten verweist. In dieser Hinsicht kommt der Waldenfels'sche Fremdheitsbegriff dem Luhmann'schen Kontingenzbegriff sehr nahe. Wird Fremdheit in diesem Sinne nicht als Ausdruck von Ordnungen, sondern als Moment von Ordnungsbildungen verstanden, so hat ein analytischer Zugang zum Fremden in „einer Art von responsiver Epoché die objektive Erfahrung und Bestimmung des Fremden [zu] durchbrechen und [zu] zeigen, wie die Erfahrung des Fremden in einem Fremdwerden der Erfahrung und der Phänomene gipfelt“ (ebd., S. 109).

Daraus ergeben sich nun bestimmte Erkenntnispotenziale für die ethnographische Erforschung von Ordnungen: Versteht man Fremdheit nämlich als ein Erfahrungsgeschehen, das seinen Grund in Ordnungsbildungen hat, dann muss jede Fremdheitserfahrung auch an die Erfahrung einer Ordnung rühren. Als Außerordentliches, das die Ordnung gleichsam enthüllt, indem es sich selbst „im Ordentlichen zur Sprache bringt“ (Waldenfels 1997, S. 48), kann das Fremde der Ausgangspunkt sein, um Ordnungen sichtbar werden zu lassen. Methodisch geht es dann um *Verfremdung*, das heißt um Wirklichkeitsexperimente, die „Anomalisierungseffekte“ innerhalb einer Ordnung hervorrufen (Waldenfels 1998, S. 224–244). Als solche ließen sich auch die oben geschilderten Befremdungsstrategien verstehen. Da das Paradox einer solchen „Xenologie“ nun aber darin liegt, dass nicht nur jede Bestimmung vom Fremden, sondern „auch jede Erfahrung *des Fremden* auf ein Fremdes zurückverweist, *auf das* sie antwortet“ (Waldenfels 1997, S. 109) geht die Produktivität von Verfremdungsstrategien über die Irritation hinaus. Sie wirkt vielmehr selbst ordnungsgenerierend und zwar als „Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben“ (ebd.). Diese neuen Ordnungsbildungen gehören dann aber weder zum Eigenen noch zum Anderen: „Sie entstehen zwischen uns“ (ebd., S. 53).

Zielsetzung eines ethnografischen Fremdheitsmotivs kann im Sinne einer *Verfremdung* also weder das „Dolmetschen“ noch das „Fremdverstehen“, aber auch nicht die „Befremdung“ als reine Absatzbewegung vom eigenem Wissen sein, denn diese Strategien bleiben alle in das Spiel von Eigenem und Anderem verstrickt, ohne die Verwobenheit von *Eigenem und Fremden* zum Bezugspunkt der Forschung machen zu können. *Verfremdung* bedeutet hingegen einen „Möglichkeitssinn“ freizusetzen (Waldenfels 1998, S. 43). Die damit verbundene Dezentrierung ist daher auch nicht lediglich auf das Verhältnis von Disziplin und Praxis bezogen, wie etwa Hünersdorf/Müller/Maeder (2008) hervorheben. Vielmehr bindet sie die Ethnographie an bestimmte Möglichkeiten der Neuverortung zurück und etabliert sie insofern als besondere Form der sozialen, räumlichen und leiblichen *Erfahrung*. Insofern wäre der Verfremdungsanspruch, den Waldenfels für eine Erforschung von Ordnungen formuliert, auf eine starke Konzeption des Feldforschers zurück zu beziehen, der anders als Aufzeichnungsgeräte, in seiner vielörtlichen Situiertheit eben genau zu dieser Explikation von Erfahrung als positionalem Ordnungsgeschehens befähigt ist (Kalthoff 1997, S. 242).

3.2 Teilnehmende Objektivierung: Das Feld als Medium ethnografischer Feldforschung

Die Waldenfels'sche Konzeption des Fremden als „Außer-Ordentliches“ verweist eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen auf die Beobachtung jener Prozesse der Ordnungsbildung, in die sie selbst verstrickt ist. Damit rückt die Feldforschung als ein Erfahrungsgeschehen in den Blick, in dem das Feld mehr ist als nur eine Lokalität. Es stellt vielmehr selbst einen sich multiperspektivisch ordnenden Zusammenhang dar, zu dem die Feldforscher keinen privilegierten Zugang haben, in den sie aber gerade durch ihre lokale Ko-Präsenz eingebunden sind. Eine solche Fremdheitskonzeption richtet eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen darauf aus, die Ordnungsfigurationen „im Feld“ als ein Ordnungsgeschehen der Feldforschung in den Blick zu nehmen. Die Ordnung stellt entsprechend keinen *Gegenstand* dar, der einfach *gegeben* ist, sondern sie konstituiert sich vielmehr erst durch die Anwesenheit der Forscher selbst, und zwar als ein *Beobachtungsmilieu*, das selbst jene Positionalitäten vorhält, die es in je unterschiedlicher Weise erst erfahrbar machen.

In forschungsstrategischer Hinsicht setzt eine solche Perspektive jedoch eine Konzeptualisierung *des Feldes* als Ordnungs- und Erfahrungsgeschehen voraus. Anders gesagt: Für eine Ethnographie pädagogischer Ordnungen gilt es, den Feldbegriff, der in der Ethnographie metaphorisch für ihre jeweiligen Gegenstände steht, ordnungstheoretisch zu qualifizieren. Angeknüpft werden kann dabei an jene „Theorie der Felder“, wie sie Bourdieu in zahlreichen Studien entfaltet und für eine allgemeine Theorie des Sozialen fruchtbar gemacht hat (vgl. Bongaerts 2008). Die Theorie der Felder stellt sich dabei der Frage nach der Möglichkeit einer sozialen Ordnung in doppelter Hinsicht und zwar sowohl mit Blick auf ihre Genese als auch mit Blick auf ihre Beobachtbarkeit. Zu ihren Pointen gehört es, dass sie das Feld als einen geordneten Zusammenhang begreift, der die Bedingungen der Möglichkeit seiner Erfahrung stiftet und als solcher nicht unabhängig von seiner Beobachtung existiert (vgl. Neumann 2008, S.

231–246). In diesem Sinne ist das „Feld“ der Feldtheorie nicht einfach das *Objekt* ihrer Darstellungen, sondern deren *Medium*. Anders formuliert: Das Feld bezeichnet keinen Gegenstand, der seiner Beobachtung gegenüber steht, sondern einen „Modus der Objektivierung“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 262), dem eine bestimmte Auffassung von der Konstitution und Beobachtbarkeit des Wirklichen als Ordnung entspricht.

Eine feldtheoretisch angelegte Feldforschung imaginiert sich damit immer schon als Teil dessen, was sie als Feld zu beschreiben sucht: Das Feld und seine Ordnung existieren nur *in* und *durch* die Beobachtung *als* Feld. Dies hat erhebliche Konsequenzen für den Status des Beobachters. Auf dem Bildschirm der Feldtheorie erscheint er nämlich nicht als einer, der als Unbeteiligter aus der Ferne beobachtet, sondern als ein *endoskopischer* Beobachter, der sich im Feld positioniert, um es von innen her zu erkunden. Der Beobachter transzendiert dabei nicht das Ordnungs- und Erfahrungsgeschehen des Feldes, wie es im Begriff der Übersetzung angelegt ist, sondern oszilliert in ihm. Die Positionierung des feldtheoretisch beobachtenden Beobachters ist damit jedoch nicht nur eine endoskopische, sondern auch eine *dynamische*. Die positionale Ordnung des Feldes wird kartographiert, indem sie abgeschritten wird.

Bei Bourdieu verknüpft sich ein solches Vorgehen mit der von ihm so bezeichneten Strategie der „Teilnehmenden Objektivierung“ (Bourdieu 2004; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 287). Der Begriff der „Objektivierung“ markiert dabei kein Privileg des Beobachters, sondern bezeichnet lediglich den Umstand der beobachtenden Hervorbringung des Beobachteten durch ebendiese Beobachtung selbst. „Teilnehmende Objektivierung“ meint somit die *Teilnahme an Beobachtungen*, in denen das Beobachtete sowohl als Beobachtetes wie auch als Beobachtbares erzeugt wird. Der Forscher agiert im Horizont einer solchen Feldkonzeption nicht als derjenige, der als einziger von einer bestimmten Position und Perspektive aus beobachtet, sondern als jemand, der selbst immer auch von unterschiedlichen Positionen und Perspektiven aus beobachtet wird (ähnlich Wiesemann 2010). Als solcher partizipiert er an der beobachtenden Erzeugung einer zu beobachtenden Ordnung in doppelter Hinsicht: einerseits, indem er sie beobachtet, andererseits, indem er sie als jemand, der selbst als Teil dieser Ordnung beobachtet wird, zu einer Selbstbeobachtung herausfordert. Fremdheit tritt dabei als ein Moment von Ordnungsbildungen hervor, und zwar so, wie sie sich in und durch die ethnographische Beobachtung selbst konstituiert. Als hybrides Forschungsinstrument, das teilnimmt *und* beobachtet, insofern es sich am Beobachtungsgeschehen beteiligt, erzeugt der Beobachter somit einen potenziell vielfach dimensionierten verfremdenden Blick auf die Ordnung, die im Medium der Erfahrung des Außerordentlichen immer wieder auf sich selbst als ein Anderes und damit auf ihre eigene Kontingenz stoßen kann. Statt sich in unvertrauter Nicht-Zugehörigkeit oder in Differenz zu einem Anderen zu wännen, das man als Feld vor Augen hat, bedeutet *Verfremdung* dann strategisch, dessen eigene Differenziertheit so zu betrachten, das es zugleich als Nicht-Identisches und für sich selbst Fremdes in Erscheinung treten kann. Das heißt aber, dass sich das Eigene einer Ordnung in der Begegnung mit dem Fremden nicht verbirgt, sondern gerade „entbirgt“. Wie dies vonstattengehen kann, lässt sich an dem folgenden Beispiel aus der teilnehmenden Beobachtung bei einem Mittagessen in einer luxemburgischen „Maison Relais pour enfants“ aufzeigen, in der Kinder einer örtlichen Grundschule am Nachmittag betreut werden:⁴

Ich setze mich an einen der drei Tische im Essensraum. Neben den neun Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren befinden sich auch noch die Erzieherinnen Sandra und Laura im Raum, die an dem Tisch sitzen, an dem ein kleines Buffet für die Nachspeise aufgebaut ist. Sandra teilt den Kindern mit, dass ich heute beim Essen dabei sei, um eine Aufgabe für meine Arbeit zu erledigen. Nachdem die Kinder sich jeweils einen Nachtisch ausgesucht haben, fragt Marco: „Dierfen mir unfänken?“⁵ Laura, die jetzt ebenfalls am Tisch von Marco Platz genommen hat, antwortet: „Jo“. Marco und die andern Kinder am Tisch wünschen sich einen guten Appetit. Die Kinder beginnen damit ihren Joghurt bzw. ihr Obst zu essen, keiner sagt etwas. Nur gelegentlich schaut eines der Kinder zu mir rüber. Anschließend steht Marco auf, nimmt sich ein weiteres Stück Obst und setzt sich wieder hin. Nach einer Weile sagt Sandra zu den Kindern „Dir kennt awer schwëtzen, soss schwëtzt der jo och emmer“,⁶ Daraufhin antwortet Marco „Mir sollen jo roueg sin dass hien schaffen kann“.⁷ Sandra sagt daraufhin: „Nee daat hutt dir falsch verstanen. Dir sollt iech net vun him beanflossen loossen [...] wéi war et dann haut an der Schoul [...] waat hutt der gemaach?“⁸ „Gudd [...] gebastelt“ antwortet Marco. Daraufhin entwickelt sich ein Gespräch zwischen Sandra und den Kindern, in dem sie sich nach den Hausaufgaben jedes einzelnen erkundigt. (...) = Pause, S.N.)

Situationen dieser Art sind in der Feldforschungspraxis schon beinahe alltäglich. Sie werden immer dann wahrscheinlich, wenn Beobachter explizit oder auch beiläufig durch das Verhalten der Akteure im Feld als solche adressiert werden. Gewöhnlich werden sie in der Feldforschung unter dem Gesichtspunkt reflektiert, inwieweit dabei das Beobachtete durch die Beobachtung selbst beeinflusst wird. Damit wird nicht nur unterstellt, dass Situationen auch nicht beeinflusst werden könnten und sich ein beobachtetes Geschehen genauso zeigen würde, wenn man nicht beobachtet. Vielmehr wird damit auch der epistemische Wert solcher Situationen für die Feldforschung deutlich unterschätzt (vgl. auch Kalthoff 1997). Das angeführte Beispiel zeigt nämlich, wie sich die Ordnung des Feldes gerade in der Außerordentlichkeit des beobachteten Geschehens zum Ausdruck bringt. Sichtbar wird dies an den Bezugnahmen der Akteure auf die Anwesenheit eines Beobachters, zu der diese sich im Rahmen der unausgesprochenen Regeln des Feldes verhalten. In diesem Sinne verweist die Schweigsamkeit der Kinder auf die Regel, dass während des Arbeitens nicht gesprochen werden soll. Gleichzeitig findet dies aber in einer Situation statt, in der das Sprechen „die Regel“ ist. Insofern führt die Anwesenheit eines „arbeitenden“ Beobachters beim Mittagessen zu einer Irritation. Mit ihr wird ein außerordentliches Moment in eine Ordnung eingeführt, die im Anderen dieser Ordnung erst deren Eigenheiten hervortreten lässt. Die Erzieherin Sandra bringt diese Irritation deutlich zum Ausdruck, indem sie sich öffentlich über die Schweigsamkeit der Kinder wundert. Vor diesem Hintergrund wird dann die Situation auch zu einem Gegenstand von Pädagogisierung. Die Erzieherin nimmt sie zum Anlass, die Kinder zu ihrem gewohnten Verhalten aufzufordern und macht im Zuge dessen zugleich klar, dass diese von einer unangemessenen Verhaltenserwartung ausgegangen sind. Damit setzt sie nicht lediglich die gewohnte Ordnung der Mittagessenssituation wieder in Geltung, sondern eröffnet dem Beobachter auch den Blick darauf, was von der Position der Erzieherin und der Kinder aus das Mittagessen von einer Situation des Arbeitens in der Einrichtung unterscheidet. Das bedeutet nicht, dass das Mittagessen für sich genommen be-

reits eine pädagogische Situation ist, es aber zu einer werden kann, wenn es auf eine bestimmte „teleologische“ Ordnung des Feldes (Winnefeld 1957, S. 32) hin ausgerichtet ist.

4. Zum Schluss: Empirie pädagogischer Ordnungen als Ethnographie pädagogischer Ordnungen

Wird die feldtheoretische Strategie der „Teilnehmenden Objektivierung“ ethnographisch umgesetzt, dann hat dies den gewichtigen Vorteil, dass sie es gestattet noch einmal zusätzlich von der Anwesenheit des Forschers zu profitieren. Die Gegenwart des Forschers, welche die Ethnographie immer schon voraussetzt, kann dabei selbst als ein Moment der Hervorbringung des Ordnungs- und Erfahrungsgeschehens innerhalb eines Feldes arrangiert und analysiert werden. Ethnographie wird dann zu einer *feldinvasiven* Strategie, oder wie Hünersdorf (2012, S. 53) aus systemtheoretischer Perspektive formuliert: zur „Intervention“.

Eine Ethnographie *pädagogischer* Ordnungen kann dabei – in Analogie zu dem, was Bourdieu in seinen Studien für das künstlerische, wissenschaftliche, religiöse, politische, juristische usw. Feld gezeigt hat – mit der tautologischen und inhaltsfreien Annahme beginnen, dass die „pädagogische Ordnung“ gerade dadurch bestimmt ist, das in ihr auf dem Spiel steht, was pädagogisch ist. An diesem Spiel kann sich die Feldforschung in vielfältiger Hinsicht beteiligen, sei es durch die Dynamisierung von Zonen der (Nicht-)Vertrautheit, der (Nicht-)Zugehörigkeit oder des (Nicht-)Wissens. Die Ordnung ist dann nichts anderes als der relationale Verweisungszusammenhang zwischen simultanen möglichen Ereigniskonstellationen, die sich gegenseitig ausschließen. Sichtbar wird das Pädagogische damit immer *auch* als eine Bestimmung dessen, was „im Feld“ für nicht-pädagogisch gehalten wird. Das Nicht-Pädagogische ist dabei nicht etwas Unpädagogisches, sondern nur seine andere Möglichkeit. Es wird also nicht prinzipiell *ex negativo* bestimmt. Aber es wird im Horizont einer in sich differentiellen Ordnung simultaner Möglichkeiten erkennbar, die allesamt auf Pädagogisches verweisen, ohne dass dieses Pädagogische dabei immer als dasselbe in Erscheinung treten würde. So können pädagogische Ordnungsbildungen sich genauso in Formen der Disziplinierung äußern wie in Vorgängen, die man von einem emphatischen Bildungsbegriff her vielleicht eher als Bildungsgeschehen begreifen würde. Es geht jedoch nicht um den Begriff, den man sich davon macht, sondern um die negativen wie positiven Verweisungszusammenhänge, über die sich bestimmte Vollzüge in eine Ordnung einnisten. Das Verfremdungspotenzial der Ethnographie besteht dann gerade darin, im Horizont des jeweils differenten Eigenen das immer auch Andersmögliche zur Sprache zu bringen.

In diesem Sinne versteht sich das Vorangegangene nicht nur als Klärung der Frage, welchen spezifischen Beitrag bestimmte Methoden zur Empirie pädagogischer Ordnungen zu leisten vermögen, sondern auch als ein entschiedenes Plädoyer für eine Rehabilitation der Teilnehmenden Beobachtung in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie – das heißt für die intensiven „Nutzung“

von Feldforschern als hybriden Feldforschungsinstrumenten, die sowohl durch das Feld der wissenschaftlichen als auch der pädagogischen Praxis „vor Ort“ konditioniert werden. Wenn die Ethnographie einen eigenständigen methodischen Beitrag zur empirischen Entdeckung pädagogischer Ordnungen leisten will, dann findet sie in der Person des Feldforschers jenes Instrument, das die Erfahrung des Außerordentlichen – und damit die Erfahrung von pädagogischen Ordnungsbildungen – erst möglich werden lässt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. kritisch zu diesen Versuchen einer Abgrenzung von pädagogischer vs. erziehungswissenschaftlicher Ethnographie u.a. Lüders 2006.
- 2 Da davon ausgegangen wird, dass sich im „Verstehen“ zudem Aufgabenstellungen pädagogischer Ethnographie und Praxis vereinen, wird von der Etablierung eines „ethnographischen Habitus“ (Marotzki 2000) in der Ausbildung von Pädagogen nicht zuletzt auch ein Professionalisierungseffekt erwartet.
- 3 Eine Ausnahme stellen in diesem Zusammenhang Konzepte von Videoforschung dar, die sich explizit als „Kameraethnographie“ verstehen (Mohn 2010).
- 4 Das Protokollbeispiel stammt aus Feldbeobachtungen im Rahmen des Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Die Pädagogik der Maisons Relais pour enfants“, das derzeit von der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ an der Universität Luxemburg durchgeführt wird (Laufzeit: 2010 bis 2012).
- 5 „Dürfen wir anfangen?“ (Übersetzung, d. Verf.)
- 6 „Ihr könnt Euch trotzdem unterhalten, sonst sprecht ihr doch auch immer“ (Übersetzung, d. Verf.).
- 7 „Wir sollen ja ruhig sein, damit er arbeiten kann“ (Übersetzung, d. Verf.).
- 8 „Nein, das habt ihr falsch verstanden, ihr sollt euch nicht von ihm beeinflussen lassen ... wie war's denn heute in der Schule? ... Was habt ihr gemacht?“ (Übersetzung, d. Verf.)

Literatur

- Alkemeyer, T. (2003): Zwischen Verein und Straßenspiel. Über die Verkörperungen gesellschaftlichen Wandels in den Sportpraktiken der Jugendkultur. In: Hengst, H./Kelle, H. (Hrsg.): *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel*. Weinheim/München, S. 293–318.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Anter, A. (2007): *Die Macht der Ordnung. Aspekte einer Grundkategorie des Politischen*. Tübingen.
- Bongaerts, G. (2008): *Verdrängungen des Ökonomischen. Bourdieus Theorie der Moderne*. Bielefeld.
- Bollig, S./Kelle, H. (2008): *Hybride Praktiken. Methodologische Überlegungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen*. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 121–130.
- Bourdieu, P. (2004): *Teilnehmende Objektivierung*. In: Bourdieu, P.: *Schwierige Interdisziplinarität. Zum Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaft*. Münster, S. 172–186.

- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S. (2002): Endlich fokussiert? Weder ‚Ethno‘ noch ‚Graphie‘. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie“. In: *Sozialer Sinn* 3(1), S. 125–128.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzl, F./Thole, W./Königter, S./Cloos, P. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 205–216.
- Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.) (2006): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Eßer, F./Königter, S. (2010): *Transdisziplinäre Ethnographie. Reflexionen zu einer empirischen Studie in der Kinder- und Jugendarbeit*. In: Riegel, C./Scherr, A./Stauber, B. (Hrsg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung*. Wiesbaden, S. 181–198.
- Friebertshäuser, B. (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In: Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, C. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München, S. 4–64.
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1), S. 28–44.
- Hahn, A. (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, W. (Hrsg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Frankfurt a.M., S. 140–166.
- Hogrebe, W. (1993): Die epistemische Bedeutung des Fremden. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit*. München, S. 355–370.
- Honig, M.-S. (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim/München, S. 91–101.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München, S. 9–32.
- Huf, C./Panagiotopoulou, A. (2011): Institutionalisierung des Übergangs in die Schule: Methodische Herausforderungen ethnographischer Forschung im englischen und finnischen Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(3), S. 264–279.
- Hünersdorf, B. (2012): Erziehungswirklichkeit im Spannungsfeld von Systemtheorie und Ethnographie. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 41–56.
- Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, C. (2008): *Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung*. In: Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, C. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 11–25.
- Idel, T.-S./Kolbe, F. U./Carvalho, I. (2009): *Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht*. In: *Sozialer Sinn* 10(1), S. 181–198.
- Kalthoff, H. (1997): *Fremdenrepräsentationen. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen*. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a.M., S. 240–266.
- Kelle, H. (2005): *Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis*. In: Hengst, H./Zeiger, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden, S. 83–108.

- Köngeter, S. (2010): Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie. In: Heinzl, F./Thole, W./Köngeter, S./Cloos, P. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 229–241.
- Lüders, C. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 384–401.
- Lüders, C. (2006): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 137–148.
- Marotzki, W. (2000): Der Aufbau einer ethnographischen Haltung – ein notwendiger Habitus für Diplompädagogen. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Trier, S. 43–65.
- Meseth, W. (2010): Ordnungen der Interaktion: Sprache – Organisation – Semantik. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg, S. 71–78.
- Mohn, B. E. (2010): Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München, S. 207–231.
- Nadai, E./Maeder, C. (2005). Fuzzy Fields. Multi-Sited Ethnography in Sociological Research. In: FQS 6(3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503288> [15.08.2011].
- Neumann, S. (2008): Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien. Weilerswist.
- Neumann, S. (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg, S. 79–95.
- Neumann, S. (2011): Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 4–11.
- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag: pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden.
- Reh, S./Rabenstein, K./Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts. Bad Heilbrunn, S. 209–222.
- Reuter, J. (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld.
- Schäfer, G. E. (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München, S. 69–90.
- Schulz, M. (2010): Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Wiesbaden.
- Schulze-Krüdener, J./Vogelgesang, W. (2002): Feldforschung bei jugendlichen Medien- und Brauchkulturen. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3(1), S. 65–91.
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzl, F./Thole, W./Köngeter, S./Cloos, P. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 17–38.
- Thole, W./Cloos, P./Küster, E. (2004): Forschung „in eigener Sache“. In: Hörster, R. (Hrsg.): Orte der Verständigung: Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Freiburg im Breisgau, S. 66–88.

- Wagner-Willi, M./Wulf, C. (2007): Zur Ethnographie der Berliner Ritualstudie. In: Weigand, G./Hess, R. (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt a.M., S. 157–175.
- Waldenfels, B. (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, B. (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, B. (1998): *Grenzen der Normalisierung: Studien zur Phänomenologie des Fremden 2*. Frankfurt a.M.
- Wiesemann, J. (2006): Die Sichtbarkeit des Lernens. Annäherungen an einen pädagogischen Lernbegriff. In: Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden, S. 171–182.
- Wiesemann, J. (2010): Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule. In: Heinzl, F./Thole, W./Königter, S./Cloos, P. (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 143–152.
- Winnfeld, F. (1957): *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München.
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(3), S. 381–400.

Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer

Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen.

Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik

Towards the material rationality of pedagogical orders.

The reconstruction of pedagogic relations across generations with objective hermeneutics

Zusammenfassung:

Der Beitrag greift das Problem der Voreingenommenheit empirisch begründeter Theoriebildung auf. Anhand eines konkreten Forschungsprojektes zu pädagogischen Generationsbeziehungen in Familie und Schule wird zunächst nach dem Stellenwert theoretisch begründeter Heuristiken gefragt. Aber auch die Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode und deren Vorannahmen muss in diesem Zusammenhang diskutiert werden. So fragt der Artikel in einem zweiten Schritt nach dem Potenzial und den Schwachstellen der Methode der Objektiven Hermeneutik bei der fallfundierten Bestimmung pädagogischer Beziehungen und pädagogischer Ordnungen. Am Beispiel einer Lehrer-Schüler-Interaktion werden theoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Vorannahmen reflektiert und die Möglichkeiten einer unvoreingenommenen empirischen Bestimmung pädagogischer Beziehungen ausgelotet.

Schlagerworte: Pädagogische Generationsbeziehungen, Pädagogische Ordnung, Objektive Hermeneutik, Heuristik, Theoriebildung

Abstract:

This contribution goes into the bias problem of empirical grounded theory construction. Firstly the value of theoretical grounded heuristics is lined out against the background of a concrete research project on pedagogical generation relations in family and school. Then methodological implications and biases have to be discussed. Therefore the article inquires the possibilities and boundaries of objective hermeneutics as a method to identify pedagogic relations and orders. On the basis of a teacher-pupil-interaction the theoretical and methodological presuppositions are reflected and the possibilities of an open minded empirical investigation of pedagogic relations are discussed.

Keywords: pedagogical relations, pedagogical order, objective hermeneutics, heuristic, theory construction

1. Einleitung

Das Vorhaben einer empirisch fundierten theoretischen Bestimmung pädagogischer Ordnungen ist mit einer doppelten Schwierigkeit konfrontiert. Auf der einen Seite muss es sich von normativen Implikationen des pädagogischen Denkens befreien, die in einem wertenden Bezug immer von Idealkonstruktionen einer gelungenen und wünschenswerten pädagogischen Praxis ausgehen. Auf der anderen Seite ist selbst unter dem Postulat der Nicht-Normativität jede Empirie auf sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Voreinstellungen angewiesen, die dazu beitragen können, dass man empirisch (nur) das bestimmt, was theoretisch vorab vorausgesetzt wurde. Diese doppelte Problemstellung spricht ein Schlüsselthema der empirisch fundierten Theoriebildung an: Es geht um die Frage der Voreingenommenheit bzw. Unvoreingenommenheit der Forschung im Verhältnis zu einem vorgängig erschlossenen Gegenstand. Wir zielen in diesem Beitrag darauf, dieses Problem in der Metapher vom „Setzen und Finden“ zuzuspitzen, also danach zu fragen, welche Voreingenommenheiten zu Beginn der Forschung *gesetzt* werden und welche Möglichkeitsräume des *Findens* vor diesem Hintergrund entstehen. Als Beispiel gehen wir auf eine originär erziehungswissenschaftliche Fragestellung ein und betrachten die pädagogische Ordnung schulischer Generationsbeziehungen. Dazu benötigen wir einen theoretisch-heuristischen Rahmen, den wir in der Spannung von Setzen und Finden diskutieren. Dabei ist das Hauptaugenmerk dieses Beitrags gleichwohl auf die Diskussion des methodologischen Umgangs mit dem Problem von Setzen und Finden gerichtet und die theoretischen Ausführungen werden lediglich in ihrer Reichweite als Teil dieses methodologischen Umgangs angeführt.

Somit entfalten wir bei der Frage, in welchem Verhältnis Setzen und Finden in der theoretischen Rahmung stehen, keine vollständige Heuristik pädagogischer Generationsbeziehungen, sondern diskutieren heuristisch-theoretische Schlaglichter nur, insofern sie das Problem des Setzens und Findens berühren (2.). Im zweiten Abschnitt gehen wir auf die Frage ein, welche Setzungen die Auswahl einer bestimmten Methodologie und Methode bedingen. Dies schildern wir am Beispiel der Objektiven Hermeneutik und diskutieren dabei auch, inwieweit hier die Relation von Setzen und Finden überwunden werden kann (3.). Im dritten Abschnitt rekonstruieren wir eine pädagogische Generationsbeziehung exemplarisch mit der Objektiven Hermeneutik (4.). Abschließend beantworten wir die Frage, welche Möglichkeiten der empirisch begründeten Theoriebildung es mit der Objektiven Hermeneutik hinsichtlich der doppelten Problemstellung der Forderung nach Nicht-Normativität einerseits sowie der durch sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Bezüge erfolgten Vorannahmen andererseits gibt (5.).

2. Setzen und Finden als heuristisches Ausgangsproblem

Das Doppelproblem, das nun mehrfach angesprochen und in der Metapher vom „Setzen und Finden“ eingeführt wurde, stellt sich bereits zu Beginn eines Forschungsprozesses mit der Fragestellung und der Gegenstandsbestimmung. Wenn wir beispielsweise danach fragen, wie in Generationsbeziehungen pädagogische Ordnungen begründet sind, so setzen wir die Frage nach der empirischen Rekonstruierbarkeit pädagogischer Ordnung ins Verhältnis zu einem Schlüsselthema der Pädagogik seit Schleiermacher. Seine Frage aus dem Jahr 1826 – „Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1959) – setzt zunächst auf eine „Ein-Weg-Vermittlung“ und bestimmt die Generationsdifferenz als Voraussetzung zur Konstituierung pädagogischer Beziehungen. Freilich soll die Fokussierung auf Generationsdifferenz in diesem Zusammenhang als Hinweis auf eine mögliche Strukturlogik und damit als Idealtypus pädagogischer Beziehungen nicht in Abrede gestellt werden. Jedoch deutet sich in der Fixierung der Generationsdifferenz als einzig möglicher pädagogischer Beziehung eine tendenziell normative Festschreibung an. Dies kommt insbesondere dort zum Ausdruck, wo unter heutigen pluralisierten Lebensbedingungen das Verschwinden der Generationsdifferenz problematisiert wird (vgl. Böhnisch 1998). In derartigen theoretischen Problematisierungen sind zunächst noch keine empirischen Erkenntnisse abgetragen und mögliche Ambivalenzen (z.B. zwischen Tradition und Innovation, Bindung und Freisetzung, vgl. Lüscher/Liegle 2003) werden nicht berücksichtigt. Dem normativen Schleiermacher'schen Modell einer Ein-Weg-Vermittlung wird vielmehr ein komplementäres Modell zur Seite gestellt, das jedoch – ebenfalls vereinseitigend – die normative Annahme der Gefährdung der jüngeren Generation durch die Abwesenheit von Generationsdifferenz zugrunde legt.

Die Frage, ob denn in Generationsbeziehungen pädagogische Ordnungen zu finden seien, versucht indes, das Thema weniger in der komplementären Entgegensetzung zu Schleiermacher zu bearbeiten, als vielmehr nach der Erziehungswirklichkeit als empirischer Tatsache zu schauen. Dazu bedarf es gleichwohl einiger Setzungen im Sinne von theoretischen Vorannahmen, die den Gegenstand zwar fixieren und spezifizieren, ihn aber nicht derart einengen, dass das Finden im Sinne einer Gewinnung neuer Erkenntnisse aus empirischem Material verunmöglicht wird.

Mit Bezug auf das hier exemplarisch behandelte Thema pädagogischer Generationsbeziehungen setzen wir eine strukturtheoretische Gegenstandsbestimmung heuristisch an den Anfang, indem wir zwischen Alt und Jung unterscheiden – wobei Alt und Jung nicht biologistisch gemeint ist, sondern sich auf die erfahrungsbezogene Differenz der jeweils historisch spezifischen Sozialisations- und Bildungsgeschichte bezieht (vgl. dazu den Begriff der Kulturdifferenz bei Wimmer 1998). Und wenn Ansätze, die die Generationsdifferenz für das Gelingen pädagogischer Beziehungen zentral setzen, hier aufgrund des normativen Gehalts, den sie implizieren, kritisiert werden, so sind denn auch Ansätze aufzuarbeiten, die etwa der Konzeption einer „Ein-Weg-Vermittlung“ (Schleiermacher) die Annahme einer „rückwirkenden Tendenz“ der jüngeren auf die ältere Generation entgegensetzen, wie das zum Beispiel Karl Mannheim (1928) getan hat.

So ergibt sich für die Analyse pädagogisch generationaler Ordnungen unter der Voraussetzung der Abgrenzung von normativen und vereinseitigenden Setzungen eine Orientierung – auch das ist eine Setzung – an der *ambivalenten Struktur(-logik)* pädagogisch generationaler Ordnungen. Die ambivalente Struktur von Generationsbeziehungen beschreiben etwa Lüscher und Liegle (2003) zwischen Konvergenz und Divergenz sowie zwischen Reproduktion und Innovation. Wird „das Pädagogische“ der Generationsbeziehungen in den Blick genommen, so drehen sich die Fragen um Erziehung und Bildung also um die sozialen Beziehungen, in die Vermittlungsprozesse eingebettet sind. Hier lassen sich die Ambivalenzen zu Handlungsantinomien ausdifferenzieren (vgl. Helsper u.a. 2009) und wiederum via Heuristik wie folgt schematisierend fassen.

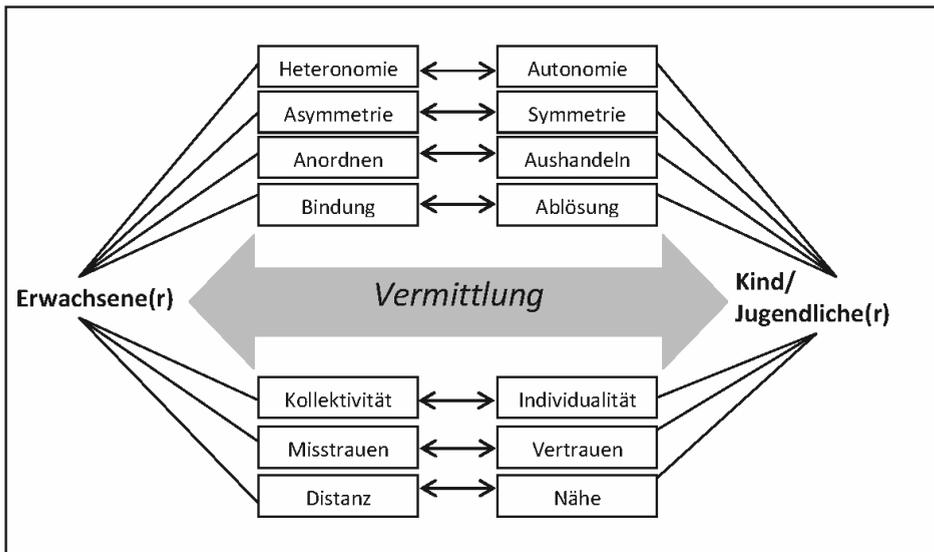


Abb. 1: Heuristisches Schema pädagogisch generationaler Ordnungen

Eine solche Heuristik, die hier selbstverständlich nur in einer verknappten Fassung vorgelegt werden kann, muss zusätzlich spezifiziert werden, da in einer funktional differenzierten Gesellschaft davon ausgegangen werden muss, dass es unterschiedliche Arten von Generationsbeziehungen gibt – solche die mehr und solche die weniger rollenförmig organisiert sind. Prototypisch dafür sind Familie und Schule zu sehen, denn während in der Familie „ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens“ (Hegel 1968, S. 55) herrscht, vermittelt die Schule als eine Art „Mittel-Sphäre“ den Weltbezug, da „hier [...] die Sache [gilt], nicht die Empfindung und die besondere Person“ (ebd.). Ähnlich komplementär konzipiert später Talcott Parsons (1981) das Verhältnis von Familie und Schule, was wiederum im strukturtheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann (2001a) aufgenommen wird.

Die hier vorgenommenen theoretischen Einbettungen drehen sich schließlich um zwei zentrale Achsen: die Differenzierung von Alt und Jung und die antinomische Strukturiertheit der Beziehungen von Alt und Jung zueinander, von de-

nen wir annehmen, dass es sich um Beziehungen handelt, deren Kerngeschäft ein Pädagogisches ist: also in Vermittlung-Aneignung, Sorge-Umsorgt werden usw. besteht. Wir sprechen hier von einem heuristischen Modell, das Setzungen enthält, indem es begründet bestimmte Theorieaspekte zentral setzt, andere (wie die Struktur der Ein-weg-vermittlung oder die Annahme des Bedeutungsverlusts der älteren für die jüngere Generation) dagegen in den Hintergrund stellt. Die Begründung generiert sich dabei durch die Forschungsfrage danach, welche pädagogischen Ordnungen sich in Generationsbeziehungen finden lassen. Gleichwohl ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Generierung eines heuristischen Modells zu den ersten Schritten des Findens gehört – mit anderen Worten: Hier ist bereits Theorie generiert worden, mit der sich auf der Grundlage der Empirie auseinandergesetzt werden soll. Die theoretisch gesetzten und gefundenen Vorannahmen liefern uns in diesem Zusammenhang die notwendigen Begriffe, um diese Beziehungen zu beschreiben, sie nehmen jedoch nicht die konkrete Struktur der Vermittlungsbeziehungen vorweg – auch wenn wir mit den theoretischen Hinweisen auf die strukturelle Unterschiedlichkeit von Familie und Schule idealtypische Annahmen der Ausgestaltung von pädagogischen Generationsbeziehungen präsupponiert haben. Kann das eine vorzeitige Schließung für das Finden implizieren? Ja und nein, denn unter der Bedingung der Reflexion des Stellenwertes dieser Setzungen als Heuristik kann die Fragestellung und Gegenstandsbestimmung schließlich so offen gehalten werden, dass die idealtypisch skizzierten Beziehungskonstellationen um weitere, alternative oder gegenteilige Muster ergänzt oder gegebenenfalls sogar ersetzt werden können. In diesem Argument folgen wir Webers Ausführungen zur Methode der verstehenden Soziologie, nach denen die Konstruktion von Idealtypen „natürlich nicht als ein rationalistisches Vorurteil [...], sondern nur als methodisches Mittel“ gedeutet werden darf (Weber 1972, S. 3).

Abschließend bleiben letzte Fragen zu stellen und im Sinne der Heuristik zu beantworten: *Was ist pädagogisch an generationalen Ordnungen und können familiäre Beziehungen mit dem gleichen Recht wie schulische beanspruchen, als „pädagogisch“ zu gelten?* Hier ist nun sehr knapp darauf zu verweisen, dass sich Erziehung und Bildung – wie bereits mit Bezug auf Mannheim angedeutet wurde – in pädagogischen Beziehungsgefügen vollziehen, die durch historisch spezifische generationale Ordnungen strukturiert sein *können*. Analytisch ist dabei die Betrachtung des Pädagogischen eine Betrachtung der Möglichkeit, pädagogisch zu handeln, also Handlungen zu erschließen, in denen es um Erziehung und Bildung, Vermittlung und Aneignung gehen *kann*. Ob dann vermittelnde Absichten angenommen werden, wie sie verhandelt werden und welche Beziehungskonstellationen sich darin zwischen Alt und Jung offenbaren, dies ist erst über die methodisch kontrollierte Rekonstruktion zu beantworten.

3. Zur Objektiven Hermeneutik als empirischer Zugang zu pädagogischen Ordnungen – methodologische Bestimmungen zum Setzen und Finden

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Notwendigkeit einer thematisch-hermeneutischen Gegenstandsbestimmung zur Spezifizierung der Fragestellung findet sich nun im Vorhaben einer empirischen Analyse eine weitere Zuspitzung des Grundproblems vom Setzen und Finden, weil mit der Entscheidung für einen Forschungszugriff immer auch weitere sozialtheoretische und methodische Engführungen vorgenommen werden. Für die Objektive Hermeneutik stoßen wir auf eine erste solche Setzung in der Annahme der prinzipiellen *Sinnstrukturiertheit* und *Sequenzialität* der sozialen Realität (Oevermann 1981, 1983, 1986, 1996a/b). Damit sind grundlegende Vorannahmen verbunden, die den empirischen Zugriff in spezifischer Weise einschränken, die zugleich aber diesen empirischen Zugriff dadurch überhaupt erst sinnhaft und möglich machen. Die prinzipielle Annahme der sequenziellen Sinnstrukturiertheit setzt nämlich voraus, dass Phänomenbereiche der sozialen Welt nicht einfach als Produkte des Zufalls, der biologischen Instinktsteuerung oder einer (göttlichen) Determiniertheit gefasst werden können, sondern immer Ergebnis eines historischen Bildungsprozesses sind, der sich in einer individuierten Fallstruktur manifestiert (Oevermann u.a. 1979, S. 394). Diese Fallstruktur wird dabei in der Abgrenzung vom so genannten „intentionalistischen Vorurteil“ als objektive bzw. latente Sinnstruktur verstanden und gerade nicht als Ausdruck einer Handlungssteuerung durch die Absicht der involvierten Akteure (ebd., S. 359). Entgegen der Annahme einer intentional bewussten Handlungssteuerung geht die Objektive Hermeneutik von einer objektiven sich material in individuierten Fallstrukturen ausformenden Rationalität aus. *Materiale Rationalität* und *objektive Sinnstrukturiertheit* beziehen sich also auf „eine Ebene der Realität eigener Art“, die vom subjektiv intentionalen Sinn unterschieden werden muss und die in der Alltagspraxis durch die handelnden Subjekte eher schwach und intuitiv realisiert wird (ebd., S. 381). Nur wenn Phänomenbereiche der sozialen Welt in diesem Sinne als (objektive) individuierte Fallstrukturen betrachtet werden, macht es Sinn, diese Fallstrukturiertheit empirisch aufzuschließen.

Humane Handlungen bzw. eine humane Handlungspraxis – zu denen hier per se pädagogisches Handeln bzw. eine pädagogische Ordnung als zugehörig gesetzt wird – stellen in der Methodologie der Objektiven Hermeneutik demnach rekonstruierbare Sinngebilde dar. Diese Sinngebilde werden unabhängig von der jeweils konkreten Situierung auf verschiedenen Aggregierungsebenen (kollektiv oder individuell) als „Lebenspraxis“ verstanden (z.B. Oevermann 1981, S. 33, 1995, S. 37). Als *Lebenspraxis* sind soziale Gebilde prinzipiell zur Ausprägung ihrer Autonomie und Individuierung in eine offene Zukunft hinein befähigt. Dieser Bildungsprozess vollzieht sich sequenziell als fallspezifisch sich aufschichtende Ausformung des Zusammenspiels zweier Parameter (Oevermann 1990, S. 10, 1996a, S. 6f., 1996b, S. 9, 17). Parameter I umfasst das Gesamt an bedeutungserzeugenden Regeln, die einen Spielraum an Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Parameter II umfasst das Gesamt an subjektiven Disposi-

tionen einer Lebenspraxis, die dafür verantwortlich sind, welche der eröffneten Anschlussmöglichkeiten tatsächlich „gewählt“ werden. „Auswahl“ ist dabei jedoch gerade nicht intentionalistisch verengt, sondern im Sinne einer objektiv sich vollziehenden Selektion zu verstehen (Oevermann u.a. 1979, S. 413; vgl. analog dazu das Konzept des Habitus bei Bourdieu 1993; Kramer 2011, S. 46ff.). Objektive Sinnstrukturen sind als Fallstrukturen also immer das Resultat eines Individuations- oder Bildungsprozesses (einer Fallgeschichte). Sie liegen zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt in einer spezifisch konkreten Ausprägung vor, reproduzieren oder transformieren sich und sind rekonstruierbar (Oevermann 1991).

Für die Frage der empirischen Bestimmung pädagogischer (Generations-) Ordnungen implizieren diese zentralen methodologischen Setzungen, dass wir von historisch hervorgebrachten und damit historisch und kulturell variierenden pädagogischen Ordnungen ausgehen, die durch eine jeweils eigene objektive Fallstrukturiertheit – eine materiale Rationalität – charakterisiert und damit prinzipiell analysierbar sind. Dabei bezieht sich die Analyse in der objektiven Hermeneutik immer zunächst auf die Totalität des Einzelfalls (z.B. die pädagogische [Generations-]Ordnung einer Schule, einer Klasse oder einer Familie) und versucht erst anschließend allgemeine Strukturmerkmale (z.B. die strukturelle Differenz pädagogischer Ordnungen in Schule und Familie) aus dieser Falltotalität herauszupräparieren (Oevermann 1981, S. 38). Wir sehen jedoch auch, dass diese methodologischen Setzungen vor allem formallogischen Charakter haben und nicht schon inhaltlich die Ausgestaltung des Falles vorwegnehmen. Im Gegenteil setzt die Objektive Hermeneutik methodologisch in der Annahme der objektiv und individuiert vorliegenden materialen Rationalität gerade die extensive Fallrekonstruktion im Konkreten voraus.

Die methodischen Operationen und einzelnen Schritte leiten sich entsprechend ganz wesentlich aus den bisher genannten Setzungen ab. Es geht im Kern um den Versuch, die objektive Fallstruktur rekonstruktiv herauszuarbeiten, indem Abkürzungen des Alltagsverstehens erschwert werden und der individuierte Prozess der Fallstruktureausprägung simulierend an Protokollen einer Lebenspraxis nachvollzogen wird (Oevermann 1996a, S. 8, 1996b, S. 17). Das Prinzip der Sequenzialität begegnet uns also hier erneut – nun auf der Ebene der methodischen Schrittfolgen –, indem das oben genannte Parameterspiel in einer Schritt-für-Schritt-Analyse simulierend nachvollzogen wird. Das zentrale Prinzip der Objektiven Hermeneutik ist demnach die *Sequenzanalyse*. Dazu ist es erforderlich, Protokolle als gültige Ausdrucksgestalten einer Lebenspraxis/eines Falles verfügbar zu haben (Oevermann 1986, S. 48, 1996b, S. 15). Als solche gültige Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis sind dem Protokoll quasi als Spuren die fallspezifischen Selektionen und Auswahlen eingeschrieben. Ihr hervorbringendes Prinzip im Sinne einer Fallstruktur kann dann rekonstruktiv darüber erschlossen werden, indem die sequenzielle Abfolge von Auswahlmöglichkeiten und tatsächlich realisierten Anschlüssen in der protokollierten Abfolge simulierend nachvollzogen wird.

Das wird methodisch vergleichsweise einfach erreicht. Liegt ein Protokoll als Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis vor (z.B. die Transkription einer Audioaufzeichnung aus dem Unterricht), dann ist zunächst eine Sequenzierung der jeweils analytisch interessierenden Passagen vorzunehmen. Diese Unterteilung und Gliederung in einzelne Sequenzen orientiert sich in der Regel an geschlossenen Sinneinheiten und bei protokollierten Interaktionsabfolgen an den jeweils

vorliegenden einzelnen Redebeiträgen bzw. „turns“. Das weitere methodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik ist dann auf diese Sequenzeinteilung bezogen. Dabei wird Sequenz für Sequenz ein bestimmtes Prozedere wiederholt, in der kumulativen Abfolge die Entwicklung von Hypothesen zur Fallstruktur sukzessive eingeschränkt und schlussendlich auf eine stimmige Strukturhypothese zugespitzt. Um die Abkürzungen des Alltagsverstehens zu minimieren gelten für dieses Prozedere der Strukturrekonstruktion die Postulate der *künstlichen Naivität*, der *extensiven Sinnauslegung* und der *argumentativen Begründungsexplikation*, die sich auf objektive und nicht subjektiv intentionale Hervorbringungsmodi der protokollierten Praxis beziehen muss (Oevermann 1986, S. 36, 1981, S. 9).

In einem *ersten Schritt* werden an der jeweils betrachteten Sequenzstelle zunächst möglichst breit die Bedeutungsvariationen aufgefächert. Dies gelingt über die *gedankenexperimentelle Konstruktion von stimmigen Kontexten und Fallgeschichten*, zu denen die betrachtete Sequenzstelle passförmig und angemessen wäre. Diese Variation von gültigen Kontexten und Geschichten kann dann in einem *zweiten Schritt* verdichtet und abstrahiert werden. Hier geht es darum, die auf der Ebene der objektiven Sinnstrukturen liegenden Implikationen der gedankenexperimentellen Angemessenheitskonstruktionen freizulegen. Welche objektiven Hervorbringungsstrukturen lassen sich über diese Geschichten bestimmen? Die abstrakter formulierten Thesen zu eventuell gültigen Fallstrukturen werden *Lesarten* genannt. Die gebildeten Lesarten stellen erste Thesen zur Fallstrukturiertheit dar, die jedoch gerade zu Beginn der Analyse zu meist noch mehrere unterschiedliche Möglichkeiten beinhalten. Im *dritten Schritt* wird dann – wiederum gedankenexperimentell und unter Zugrundelegung der Gültigkeit eigener Angemessenheitsurteile – der *Horizont möglicher sinnhafter Anschlüsse* unter Berücksichtigung der Lesarten ausbuchstabiert. Die potenzielle Richtigkeit einer Lesart vorausgesetzt, wird damit prognostisch formuliert, wie es eigentlich stimmig weitergehen müsste. Erst wenn auch dieser dritte Schritt an einer Sequenzstelle vollzogen ist, kann die nächstfolgende Sequenz in die Analyse einbezogen werden. In der sukzessiven Hinzunahme von weiteren Sequenzen lassen sich dann die gebildeten Lesarten (als hypothetische Annahmen über die jeweils zugrundeliegende Fallstruktur) in ihrer konkreten Geltung überprüfen, modifizieren und fortschreiben und in ihrer Anzahl zunehmend einschränken. Passt nämlich der in einer nächsten Sequenz faktisch protokollierte Anschluss nicht zu den Annahmen einer Lesart, dann gilt diese durch die protokollierte Lebenspraxis selbst als widerlegt. Dieser Ausschluss von Lesarten und hypothetischen Annahmen markiert eine Selektivität, die direkt der Selektivität des Falles entspricht (Oevermann u.a. 1979, S. 422). Zugleich ist der methodischen Operation damit eine permanente Falsifikation eingebaut, weil mit jeder hinzugenommenen Sequenz die kumulativ ausgebaute Fallrekonstruktion überprüft wird und scheitern kann (Oevermann 1981, S. 3, 1995, S. 52). Erst eine sich durch diese permanente Prüfung am Protokoll bewährende Strukturhypothese gilt als berechtigtes Ergebnis einer Fallanalyse bzw. -rekonstruktion (Oevermann 1981, S. 55, 1996a, S. 10). Und erst an diesem Punkt der Fallanalyse ist eine Konfrontation mit dem tatsächlichen Kontext sinnvoll und läuft nicht Gefahr, die Interpretationen durch externes, der Analyse selbst äußerliches Fallwissen subsumtionslogisch engzuführen.

In Bezug auf das Problem von Setzen und Finden sind also auf der Ebene der methodischen Operationen vor allem zwei Sachverhalte bedeutsam: der erste

betrifft die Vorgehensweise, bei der Bildung von Fallgeschichten und Lesarten auf die *Angemessenheitsurteile der Interpreten* zu bauen und diese zur Grundlage der Interpretation zu machen; der zweite betrifft die Ausblendung vorgängigen Kontext- bzw. Fallwissens in der Haltung der künstlichen Naivität und die Überprüfung der gedanklichen Konstruktionen am weiteren Verlauf eines Protokolls. Die damit notwendigerweise erfolgende Begrenzung von Deutungsmöglichkeiten hat der Objektiven Hermeneutik wiederholt den Vorwurf der Normativität eingebracht. Wo die dokumentarische Methode etwa die Standortgebundenheit der Interpreten als Erkenntnisproblem reflektiert und nach methodischer Kontrolle strebt (Bohnsack 2003), setzt die Objektive Hermeneutik ganz unverblümt auf die soziohistorisch und lebensweltlich redigierte Deutungskompetenz der Interpreten. Dass der Vorwurf der Normativität gegenüber der Objektiven Hermeneutik zudem zusätzlich durch die teilweise missverstandenen Strukturbestimmungen in Bezug auf diverse Gegenstandsbereiche (z.B. Familientheorie, Professionstheorie etc.) verstärkt wurde, kommt hier erschwerend hinzu. Allerdings muss verdeutlicht werden, dass die Geltung der intuitiven Angemessenheitsurteile – angelehnt an die Theoriearchitektur bei Noam Chomsky – hier im Sinne eines erkenntniskonstitutiven Zirkels immer nur insoweit angenommen wird, wie diese angesichts der eigenen Sozialisierungs- und Bildungsgeschichte der Interpreten durch die soziohistorische und lebensweltliche Zugehörigkeit unproblematisch in Rechnung gestellt werden können (Oevermann 1981, S. 10, Oevermann u.a. 1979, S. 389). Die Grenzen der Objektiven Hermeneutik liegen mithin genau da, wo diese Inanspruchnahme der Angemessenheitsurteile aufgrund einer soziohistorischen oder lebensweltlichen Differenz nicht mehr gelingt (Oevermann 2001b). Hinzu kommt, dass die intuitiven Angemessenheitsurteile in der Objektiven Hermeneutik gerade nicht im Zustand der Intuition verbleiben, sondern durch das Postulat der Begründungsexplikation diskursiv überprüft und kritisiert werden müssen. Noch entscheidender ist jedoch, dass letztlich das Protokoll und damit die Lebenspraxis selbst die härteste Prüfinstanz der Geltung dieser Angemessenheitsurteile darstellt, da „der zu interpretierende Text und seine objektive Bedeutung die letzte, nicht hintergehbare und unabhängige Schiedsinstanz bleibt, an der sich die Geltung jeder Interpretation letztlich zu bemessen hat“ (Oevermann 1981, S. 6).

Bilanziert man die vorangegangenen Ausführungen, dann wird deutlich, dass nicht nur mit Blick auf die heuristischen Gegenstandsbestimmungen, sondern auch durch die methodisch-methodologischen Vorwegnahmen Setzungen im empirischen Zugriff erfolgen, die das Finden (hier von pädagogischen Generationsordnungen) beeinflussen und präformieren. Es wäre allerdings zu einseitig, wollte man diese Einflüsse ausschließlich als Einschränkungen bestimmen. Wir haben gesehen, dass einige methodologisch begründete Annahmen zur sozialen Realität umgekehrt auch erst einen empirischen Zugriff sinnvoll und das Finden von inhaltlichen Bestimmungen möglich machen. Entscheidend ist dabei für die Einschätzung der Ausprägung des Setzens im Zugriff der Objektiven Hermeneutik, dass diese Setzungen gerade nicht die inhaltlich-konkrete Vorwegbestimmung eines Phänomens betreffen, sondern eher seine formaltheoretische Gestalt kanalisieren. Wir finden mit der Objektiven Hermeneutik eben keine Habitusformationen oder Praktiken, sondern latente Fallstrukturen, die in Differenz zu subjektiv intentional repräsentierbaren Sinnbezügen ausgeformt sind. Die inhaltlich fallkonkrete Ausformung dieser Struktur ist jedoch nicht schon am Anfang der Analyse gesetzt, sondern muss in einem zeitaufwendigen

und diskursiv-mühevollen Verfahren erst geborgen werden. Schließlich ist das schon erwähnte starke und der Objektiven Hermeneutik inhärente *Falsifikationsprinzip* zu nennen, das gerade inhaltliche Setzungen verhindert und das Finden der Strukturlogik eines Falles erst ermöglicht. Inwieweit diese (parteiische) Bilanzierung gerechtfertigt ist und die Setzungen auf der gegenstandsbezogenen und der methodisch-methodologischen Ebene dennoch Raum für das Finden lassen, soll im nächsten Abschnitt an einem Beispiel illustriert werden.

4. Vom empirischen Setzen und Finden: Eine exemplarische Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen im Kontext einer schulischen (pädagogischen?) Ordnung

Bei der folgenden Darstellung gehen wir zunächst kontextfrei vor.¹ Wir haben uns für eine etwas ausführlichere Darstellung entschieden, weil daran die Frage der Anwendbarkeit der Objektiven Hermeneutik für die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen illustriert werden soll. Der Fall stammt aus der Studie „Jugend und Raum“ (Hummrich 2011). Betrachten wir nun die erste Sequenz eines Protokolls, das als gültige Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis verstanden werden kann:

S1: is this town fantasy or reality

Im kontextfreien Entwurf von stimmigen Fallgeschichten kann festgehalten werden: Ein Sprecher stellt eine englische Frage zum Realitätsgehalt einer bestimmten Stadt. Mit dem Verweis auf die englische Sprache ist für die objektivhermeneutische Analyse hier bereits zu Beginn das oben genannte methodologische Problem der unterstellten Gültigkeit der intuitiven Angemessenheitsurteile der Interpreten zu reflektieren. Handelt es sich bei dem Protokoll um einen englischsprachigen Kulturkreis, kann diese Gültigkeit der Angemessenheitsurteile nur soweit gelten, wie sich diese auf eine Erfahrungsbasis der Kenntnis dieser Kulturkreise oder auf kulturübergreifende historisch bestimmte Erfahrungszusammenhänge beziehen. Weniger problematisch ist dieser Sachverhalt für den Fall, dass es sich um eine englische Sprachverwendung in einem vertrauten Kulturkreis handelt (z.B. eine unterrichtliche oder unterrichtsähnliche Fremdsprachlernsituation). Für diesen Fall wäre in der Fallstrukturanalyse zu berücksichtigen, dass es sich um eine grundlegend mit einer Absicht versehene Situation handelt (z.B. die Festigung oder Erweiterung einer Fremdsprachenkompetenz).

Eine naheliegende Interpretation (und erste Fallgeschichte) wäre nun z.B., den Satz als Frage nach dem eigenen Erleben zu interpretieren: „Wach ich oder träum ich?“ Jemand kommt beispielsweise zum ersten Mal nach New York, nachdem er sich das lange Zeit gewünscht hat. Eine Aussage im Sinne: „Kann das wahr sein, was ich gerade erlebe?“ würde in diesem Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit hinweisen, die die wahrgenommene Stadt für den Sprecher hat. Dabei geht es jedoch weniger darum, in der Stadt zu sein – sonst müsste ja die

eigene Verortung thematisiert werden: also etwa „is being in this town fantasy or reality?“ oder „ist *this* fantasy or reality“ – wobei „this“ nicht nur die Stadt, sondern die eigene Verortung in der Stadt umfassen würde. Mit der Benennung der Stadt wird jedoch Distanz zwischen die eigene Person, die nicht Teil der Stadt ist, und die Stadt gebracht. Der Zweifel an der Realität bezieht sich nicht darauf, dass ein lang gehegter Wunsch endlich in Erfüllung gegangen ist, sondern auf die Frage, ob die erlebte Stadt auch wirklich vorhanden ist.

Die Frage nach dem Realitätsgehalt könnte sich aber in einer zweiten (hypothetisch konstruierten) Fallgeschichte auch auf die Wahrnehmung eines Gemäldes beziehen, das ein Kind einem Erwachsenen zeigt. Reagiert der Erwachsene auf das Bild mit der Frage, verbirgt sich dahinter zunächst der Wunsch nach einer Information, ob es sich um das Abbild einer realen Stadt handelt oder um den Ausdruck eines Phantasiegebildes. Hinter dieser Informationsfrage verbirgt sich jedoch eine latente Entwertung des kindlichen Gemäldes, sie lässt sich lesen als Spielart einer typischen Erwachsenenfrage bei der Bildbetrachtung: „Was soll das sein?“ Damit unterstellt sie, dass das Gemälde nicht Ausdruck einer sinnhaften Lebenspraxis ist. Ähnlich verhält es sich zum Beispiel, wenn zwei Personen vor dem Computer sitzen, von denen eine Person eine Stadtsimulation programmiert hat (Variante 2b). Auch hier erklärt sich die wahrgenommene Stadt nicht von selbst. Man erkennt nicht von vorne herein, ob es sich um Berlin, Göttingen oder aber um eine eigene (virtuelle) Schöpfung handelt.

Eine dritte mögliche Fallgeschichte wäre die, dass der Sprecher (S1) die Realitätsnähe eines anderen testet und die Frage somit den Stellenwert einer therapeutischen Intervention hätte: Er hält dem anderen beispielsweise ein Bild vor und fragt danach, ob das, was der andere Sprecher sieht, Phantasie oder Realität ist. Hier müsste man annehmen, dass es um weit mehr als um die Fähigkeit ginge, etwas Reales realitätsgetreu darzustellen. Vielmehr geht es um die Zurechnungsfähigkeit und damit die Teilhabemöglichkeit an Sozialität überhaupt. Dies wäre vor allem unter der Annahme vorstellbar, wenn S1 eine Art Expertenstatus inne hätte, der die Realitätsfähigkeit von einem Gegenüber feststellt.

Bezieht man nun die Problematisierung am Anfang der Interpretation ein, die sich in der Frage von Fremd-/Mehrsprachigkeit zuspitzen und danach fokussieren lässt, ob es sich um eine natürliche oder eine Vermittlungssituation handelt, so muss dies nun auf die hier extrapolierten Geschichten angewendet werden. In dem Fall, in dem die Sprache Englisch bleibt, sind die Varianten problemlos anschlussfähig. In dem Fall, dass es sich etwa um eine Situation der Fremdsprachigkeit (also z.B. den Englischunterricht handelt), würden die erste und die dritte Geschichte unwahrscheinlich werden. Die zweite Variante wäre aufrecht zu erhalten, wobei erklärungsbedürftig wäre, weshalb etwas, was ein anderer in den Interaktionszusammenhang einbringt (das Abbild einer Stadt), hier in einen Zweck-Mittel-Zusammenhang (i. e. die Vermittlung) eingebunden wird.

Betrachtet man die bisherigen hypothetischen Fallgeschichten vergleichend und versucht deren strukturelle Implikationen zu abstrahieren, können diese Fallgeschichten zu Lesarten verdichtet werden. In diesen Lesarten wird deutlich, dass S1 keinen unmittelbaren Bezug zu der hier thematisierten Stadt hat. Für den Kontext des Fremdsprachenlernens wäre dann als Lesart davon auszugehen, dass entweder die Fremdheit künstlich simuliert wird, um einen Impuls

zum Sprechen zu setzen. Oder aber es ginge tatsächlich um eine Differenz und Fremdheit in Bezug auf das Thema der Stadt, die dann zusätzlich zur Logik des Fremdsprachenlernens dazu käme.

Dem Herausarbeiten von Lesarten folgt dann als Arbeitsschritt die Ableitung sinnhaft möglicher Anschlüsse (vgl. Abschnitt 2.). Im Fall der ersten Variante (der Selbstbefragung) müsste eine Kommunikation der Unglaublichkeit des Erlebens folgen, in der der Sprecher begründet, warum er seinem Erleben nicht trauen kann, und die individuell herausgehobene Bedeutung zum Ausdruck bringt. In der zweiten Variante, in der ein Sprecher den anderen nach dem Realitätsgehalt eines Kunstwerkes fragt, wäre vorstellbar, dass das, was abgebildet sein soll, artikuliert ist („Das soll Wien sein.“) und damit der Entwertung stattgegeben wird. Dabei wäre besonders im Kontext einer Fremdsprachenvermittlung die Entwertung erklärungsbedürftig, da hier der Sachbezug (Englischlernen) verlassen und auf etwas anderes Bezug genommen wird, von dem sich S1 distanziert und zu dem ein zweiter Sprecher einen Bezug herstellen soll. In der dritten Variante, in der es grundsätzlich um das Anzweifeln der Realitätsfähigkeit geht, bleibt dem zweiten Sprecher kaum eine andere Wahl, als auf den Realitätsgehalt einer von ihm gezeigten Stadt zu verweisen und damit seine Zurechnungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, will er nicht Gefahr laufen, dass seine lebenspraktische Autonomie angezweifelt wird. Erst nach Explikation dieser Anschlussüberlegungen können wir die nächste Sequenz in unsere Analyse einbeziehen.

S2: das ist cyber,

Ein zweiter Sprecher tritt nun in die Interaktion ein und verwendet die deutsche Sprache (unter Bezugnahme auf einen Anglizismus). Damit können wir alle Fallgeschichten und Kontextvariationen ausschließen, in denen es sich um einen muttersprachlich englischen Kontext handelt. Die zur ersten Sequenz gebildeten Fallgeschichten und Lesarten lassen sich nunmehr nur insofern fort-schreiben, als man davon ausgeht, dass die Interaktionsteilnehmer entweder verschiedene Sprachen sprechen (damit auch differente Herkunftskulturen repräsentieren) oder eine Situation des Fremdsprachenlernens vorliegt. Was ist also noch haltbar? Die Variante der Selbstbefragung kann ausgeschlossen (falsifiziert) werden, da weder das eigene Erleben noch die individuelle Bedeutsamkeit der „Stadt“ verdeutlicht werden und zudem ein Sprecherwechsel stattfindet. Für die zweite Variante gilt die oben eingeführte Einschränkung, dass die Haltung zum Kunstobjekt Gegenstand der Vermittlung wird und mit der Antwort „das ist cyber“ genau auf ein Erklärungsmodell verwiesen wird, das an die von S1 gestellte Frage anschließt. In diesem Fall wäre eine Fortsetzung mit einer Begründung zu erwarten, im Sinne von: „Das ist cyber, deshalb habe ich die Farben surreal gestaltet.“ Die Variante der Prüfung der Zurechnungsfähigkeit ist ebenfalls schwierig weiter zu führen, weil nun unterstellt werden kann, dass die Relation der angezweifelten Realitätsbezogenheit zusätzlich auf die Grundlage einer kulturellen Differenz gestellt wäre. Eventuell handelt es sich um einen ausländischen Therapeuten, der als Spezialist für Fragen der verschobenen Realitätswahrnehmung angefragt wird. Inwieweit dabei die kulturelle Differenz hinderlich ist, müsste weiter verfolgt werden.

Hinzu kommt außerdem, dass nicht nur eine andere Sprache gesprochen wird, sondern auch die dichotome Klassifikation („fantasy or reality“) mit dem Sprechakt zurückgewiesen wird. „Das ist Cyber“ thematisiert, dass es sich nicht

um eine greifbare, anfassbare Stadt handelt. Der Begriff Cyber leitet sich aus dem englischen „Cybernetics“ ab und heißt eigentlich „lenken“. Er wurde als „cybernetics“ zur Rückkopplungskontrolle entwickelt. Gleichzeitig ist der Begriff „Cyber“ auch als Präfix gebräuchlich: Cyberspace, Cyborg, Cyberkultur, Cyberpunk, Cybernaut usw. Bei den meisten dieser Begriffe geht es um futuristische Entwürfe und Orientierungen mit utopischem oder dystopischem Gehalt, die unter anderem von Jugendkulturen wie den Gothics und den Punks aufgegriffen wurden und hierin eigene Stilbildungen hervorbrachten.

Der Sprecher hebt also die dichotomisierende Frage des ersten Sprechers auf. Cyber besitzt in der Cyberwelt eine eigene Realität. Er schafft einen dritten Raum (Bhabha 1990) oder eine dritte Möglichkeit (Baumann 2005), ohne zwischen Phantasie oder Realität zu unterscheiden. Damit wird „Cyber“ als Kategorie eingeführt, die nicht in die Ordnung von Phantasie und Realität passt, denn die Cyberwelt wird üblicherweise auch als „virtuelle Realität“ bezeichnet, ein maßstabsgetreuer und zeitgetreuer Nachbau oder Alternativentwurf der „echten Welt“. Dabei wird in affirmativen Bezugnahmen auf „Cyber“ die Simulationsfähigkeit hervorgehoben, mit der Bedingungsgefüge nachgestellt oder erprobt werden können. Skeptische Bezugnahmen auf „Cyber“ kritisieren, dass es sich nicht um tatsächliche Realität, sondern nur um eine Scheinwelt handelt.

Zusammenfassend lässt sich bis zu diesem Punkt der Sequenzanalyse Folgendes festhalten: Es handelt sich hier um eine protokollierte Lebenspraxis, für die alternative oder gar konkurrierende Ordnungsentwürfe zusammenkommen. Mit diesen differentiellen symbolischen Ordnungen, die in der Interaktion durch jeweils einen der beiden Sprecher repräsentiert werden, stellt sich damit die Frage der wechselseitigen Geltung und der hegemonialen Unterwerfung. Diese Konkurrenz der symbolischen Ordnungen verstärkt sich noch in der Differenz der verwendeten Sprachen, die ihrerseits auf unterschiedliche kulturelle Verortungen verweisen. Wir stoßen demnach auf das Protokoll eines symbolischen Kampfes. Dabei kann dieser symbolische Kampf für die einzelnen Sprecher durchaus bedrohlich sein, wenn es z.B. um die Akzeptanz und Anerkennung (bzw. Missachtung und Abwertung) des jeweils anderen geht. Das wird in der Variante der Prüfung des Realitätsgehalts einer subjektiven Wahrnehmung, z.B. im Kontext einer Therapie, besonders anschaulich. Hier kann hegemoniale Unterwerfung z.B. bedeuten, dass lebenspraktische Autonomie abgesprochen und die Person „aus dem Verkehr gezogen“ wird. Für die Vermittlung von Englisch als Fremdsprache ist dagegen die Bedrohlichkeit weniger offensichtlich. Sie setzt voraus, dass zusätzlich zum Englischlernen auch die Ein- und Anpassung an die dichotome Ordnung Gegenstand der Vermittlung ist. Für diesen Fall würde der mit Cyber für S2 verknüpfte Gegenstand aus der Sicht der hegemonialen symbolischen Ordnung dann abgewertet, wenn dieser im Moment der Ein- und Anpassung nicht dem Realitätsbereich zugeordnet werden kann. Der Verweis auf ein anderes – alternierendes – Ordnungssystem muss dann als Selbstbehauptung und verweigerte An- bzw. Einpassung verstanden werden. Das *Moment der Subversion und des Widerstandes* ist dabei umso größer, je bewusster in diesem Zusammenhang auf die Verwendung der anderen (eigenen) Sprache zurückgegriffen wird und unterstellt werden kann, dass die Äußerung „das ist cyber“ ohne Probleme auch in der englischen Sprache hätte formuliert werden können („this is cyber“). Im Fall einer therapeutischen Prüfung der Zurechnungsfähigkeit würde das implizieren, dass man prinzipiell dialog- und anpassungsbereit ist. Im Fall einer unterrichtlichen oder unterrichtsähnlichen

Vermittlungssituation würde man so dem primären Vermittlungsaspekt nachkommen, auch wenn man den zweiten beigeordneten Aspekt der Ordnungseinsparung zurückweist. Für den weiteren Fortgang der protokollierten Interaktion (die Anschlussüberlegungen) ist deshalb zu erwarten, dass mit einer Reaktion von S1 der symbolische Kampf weitergeführt wird – gewissermaßen in die nächste Runde geht – und dabei im Fall der Prüfung der Zurechnungsfähigkeit vor allem auf die Dominanz der dichotomen Ordnung von Realität und Phantasie bezogen wird, während im Fall einer Vermittlung der Fremdsprache Englisch die Sprache im Vordergrund steht („answer in English please“), aber zusätzlich die Frage der differenten Ordnung mit betreffen kann. Besonders für diesen Fall, müsste S1 auf die doppelte Verweigerung und Zurückweisung reagieren, und die repräsentierte Ordnung verteidigen.

S2: fantasy und cyberpunk sollte man trennen, auch aliens sind was anderes

Entgegen der vorausgehenden Erwartung fährt der zweite Sprecher fort und verweist explizit auf ein allgemeines Regelwerk zur Unterscheidung von Fantasy, Cyberpunk und Aliens. Ihm geht es hier offenbar nicht um die Frage des Realitätsgehalts, sondern er bringt gegen die dichotome Ordnung ein alternatives Ordnungssystem zur Geltung, das nicht die Realitätswertigkeit von unterschiedlichen Weltbezügen bemisst, sondern mit Fantasy, Cyberpunk und Aliens Genres jugendkultureller Orientierungen benennt. Der hier ins Zentrum gestellte Cyberpunk, der auch zuvor mit der Kurzformel „Cyber“ angesprochen wurde, unterscheidet sich von den anderen Genres darin, dass es hier um die Auseinandersetzung mit einer *Dystopie* – einer negativen Utopie – geht, die der von Mythologie geprägten Fantasy-Welt entgegengesetzt ist und auch nichts mit der Vorstellung von außerirdischem Leben zu tun hat. Vielmehr geht es bei „Cyber“ um einen Kampf von Gut und Böse auf der Erde bzw. um die Auseinandersetzung zwischen den herrschenden großen Konzernen und den Punks, die aus dem Untergrund das herrschende System bekämpfen.

Die Vermeidung und zum Teil Umwertung (Phantasie als das Genre „Fantasy“) von Kategorien, die S1 vorgegeben hat, bedeutet eine Wiederholung dessen, was sich bereits im Verweis auf „cyber“ andeutet. S2 verweigert sich dem Ordnungsschema von S1 und untermauert gegen Hegemonialansprüche die Geltung eines widerstreitenden Ordnungssystems. Damit wird auch ein alternatives Wertesystem behauptet, dessen Geltung im Rahmen der durch S1 repräsentierten Ordnung fraglich oder gar negiert wäre. Die alternative symbolische Ordnung, die damit verbundenen Erfahrungsräume und Werte sind demnach im Rahmen der Hegemonie beanspruchenden symbolischen Ordnung von S1 subversiv und bedrohlich. Für die Anschlussüberlegungen ist deshalb zentral, dass eine explizite Zurück- und Zurechtweisung zu erwarten ist. Gerade wenn die in der Dichotomie („fantasy or reality“) repräsentierte symbolische Ordnung qua Mandat und Auftrag legitim durch S1 vertreten werden darf. Für den Fall der Variante einer Prüfung des Realitätssinns von S2 – die noch immer mitgeführt werden muss – wäre das durch das therapeutische Setting gegeben. Auch für den Fall einer Vermittlungssituation müsste der Sprecher S1 auf die Einpassung in das von ihm repräsentierte Werte- und Ordnungssystem bestehen, wenn dies legitimer Weise zu den parallel zur Fremdsprache Englisch zu vermittelten Gegenständen gehört. Ist das nicht der Fall, könnte der Punkt vernachlässigt werden. Es bliebe aber die Notwendigkeit bestehen, dass es hier primär um die Verwendung der englischen Sprache geht.

S1: *I'm confused about cyberpunk*

Statt auf die zuvor als stimmig entworfenen Anschlussüberlegungen stoßen wir auf eine Mischung zwischen Insistieren (in Bezug auf die verwendete englische Sprache) und Rückzug bzw. Abbruch in Bezug auf die Kritik und Zurückweisung der von S2 repräsentierten alternativen symbolischen Ordnung. Und anstatt auf die Gültigkeit der in der Dichotomie dokumentierten Ordnung zu bestehen, wechselt der Sprecher S1 in einen informellen und subjektiv-selbstbezüglichen Modus. S1 artikuliert, verwirrt zu sein. Darin dokumentiert sich Irritation und eine mögliche Störung des eigenen Ordnungssystems. Zugleich scheint jedoch der symbolische Kampf privatisiert, die Verbreitung des Ordnungs- und Wertesystems gar nicht Bestandteil eines offiziellen Vermittlungsauftrages. S1 bleibt mit dieser Aussage zwar auf dem Standpunkt, das alternative Ordnungssystem sehr skeptisch zu betrachten. Aber wir finden kein Beharren auf eine An- bzw. Einpassung dieser Welt- und Wertbezüge in die durch S1 repräsentierte Ordnung. Diese wird vielmehr als diffus-private Angelegenheit deutlich.

Nun können wir diese Überlegungen wieder auf unsere beiden Fallgeschichten und (bisher noch) gültigen Lesarten beziehen. Im Falle der therapeutischen Prüfung der Zurechnungsfähigkeit müsste auf die Gültigkeit der Dichotomie zwischen hypothetischer Welt bzw. Fiktion und realer Welt bestanden werden. Die fehlende Eindeutigkeit der Reaktion macht nun auch diese Variante unwahrscheinlich. Im Falle einer unterrichtlichen oder unterrichtsähnlichen Vermittlungssituation wäre diese Wendung des Geschehens denkbar, allerdings nur mit der Annahme gültig, dass die Diskussion über Realität oder Fiktion bereits außerhalb des legitimierten Vermittlungsauftrages gelegen hat. S1 würde sich darin als pädagogischer Akteur zeigen, der umfassend in die Weltbezüge und Wertsysteme der Schüler eingreift, hier aber bei S2 auf deutlichen Widerstand stößt und schließlich diese eher individuell-privaten pädagogischen (oder missionarischen) Ansprüche aufgibt.

Damit können wir nun folgende Strukturhypothese formulieren. Die beiden Sprecher sprechen nicht nur in der Ordnung der Welt unterschiedliche Sprachen, sondern bringen ihre Haltungen auch in jeweils unterschiedlichen Sprachen zum Ausdruck. Die Unterschiedlichkeit der Sprachen unterstreicht eher noch die Unterschiedlichkeit der standortgebundenen Haltungen. Auch wenn sie sich aufeinander beziehen können, verweigern sie doch die Einordnung des jeweils anderen in das ihnen eigene Symbolsystem. Neben dem symbolischen Kampf um die dominante Interpretation von Phantasie, Realität und Cyber äußert S1 massive Zweifel an der Realitätsfähigkeit von S2. Unter der Hand unterstellt er S2 Realitätsverlust aufgrund seiner Affirmation des Cyberpunk.

An dieser Stelle ist nun – wie im 2. Abschnitt ausgeführt – der tatsächliche Kontext einzuführen. Es handelt sich hier um eine Unterrichtsinteraktion im Fach Englisch. Die Schüler sind aufgefordert worden, Referate zu einem selbstgewählten Thema zu halten. So gibt es beispielsweise einen Vortrag zur Schädlichkeit von Ritalin, einen zu der verstorbenen Sängerin Eva Cassidy usw. Erik, der hier mit S2 anonymisiert wurde, in seinen Vorlieben und Orientierungen stark medial orientiert ist und sich selbst als Cyberpunk- und Manga-Fan bezeichnet, hält einen Vortrag zu jenem ersten Thema. Er ist dazu umständlich aufgestanden und hat einigen Aufwand betrieben, um seinen Vortrag zu inszenieren. So gestaltet er die Tafel mit Computerausdrucken zum Thema „Cyber“

und „Punk“ und führt beides in seiner Argumentation zusammen und zeigt als Beleg Ausschnitte aus dem Film *Blade Runner*. Dieser Film spielt meistens in einer verfallenen dunklen Stadt und Erik präsentiert nun eine Verfolgungsjagd im Regen. Diese Präsentation bildet den Abschluss des Referats und so schließt sich daran auch die eben geschilderte Diskussion an, die von der Lehrerin (S1) geleitet wird.

Vor diesem Hintergrund wird nun allerdings deutlich, dass Erik sich tatsächlich in eine Opposition begibt, in der es um einen symbolischen Kampf um Dominanz (sprachlich und inhaltlich) geht. Dabei kann das Alternativangebot eines „dritten Raumes“ nur Makulatur sein. Erik unterliegt als Schüler, der die Sprache der Lehrerin nicht spricht: Er verweigert die Leistung und benutzt ein alternatives Ordnungssystem, das die Zweifel der Lehrerin an seiner Realitätsfähigkeit nicht entkräften kann. So kann man mit einer *riskanten Strukturhypothese* schließen: Die Lehrerin fordert Erik auf, sein Wissen einem von ihr als dominant gesetzten Ordnungssystem unterzuordnen. Er soll auf Englisch kommunizieren und sich durch die Einordnung seines Referatsthemas an das binär konstituierte Kategoriensystem „Realität oder Phantasie“ an die Welt der Schule anpassen. Jedoch verweigert er diese Anpassungsleistung eines rational organisierten, sich auf eine material vorfindbare Wirklichkeit beziehenden Schülers. Diese Verweigerung geschieht nicht offen, sondern in der Schaffung eines alternativen Kategoriensystems, das versucht, sich der dichotomen Konstruktion der Lehrerin zu entziehen. Doch dies bedeutet, dass Erik als Fremder identifiziert wird. Damit könnte er sich im Simmel'schen Sinne zwar objektiviert gegenüber dem sozialen Gefüge des Klassenzimmers und der Schule verhalten. Die Fremdheit, die hier deutlich gemacht wird, bedeutet jedoch auch, dass die Zugehörigkeit von Erik in Zweifel gezogen wird. In dem Maße, wie Erik abhängig davon ist, ob er als zugehörig anerkannt wird, bedeutet damit seine Nicht-Unterordnung auch ein Unterliegen im Bewertungsschema des Englischunterrichts. Zu diesem Bewertungsschema kann hier riskant behauptet werden, dass es zunehmend lebensweltlich und nicht sachlich orientiert ist. Darauf verweist unter anderem die rein selbstbezügliche Artikulation von Konfusion. Nicht mehr die Leistung des Referates steht hier im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, die Beziehung mit der Lehrerin so auszugestalten, dass sie die Leistung, die mit dem Referat erbracht wurde, würdigt.

Damit kann zusammenfassend festgehalten werden: Die Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung spannt sich auf zwischen widerstreitenden Ordnungsschemata: dem von Phantasie und Realität einerseits, der Ordnung jugendkultureller Genres andererseits. Die Einforderung der Verortung von Erik im Spannungsfeld von Phantasie und Realität bedeutet auf der latenten Sinnebene, dass die Realitätsfähigkeit des Schülers bezweifelt und auf die Probe gestellt wird. Unter der Hand wird nicht die Leistungsfähigkeit überprüft oder Wissen vermittelt – beides Kernbereiche einer idealtypischen Lehrer-Schüler-Beziehung –, sondern es geht um die Frage der Zurechnungsfähigkeit des Schülers auf der Ebene lebensweltlicher und weltanschaulicher Orientierungen. Der zur Disposition stehenden jugendkulturellen Orientierung hat Erik zwar Vorschub geleistet, indem er das Thema wählte; er passt sich jedoch formal der Unterrichtsgestaltung an, indem er ein Referat hält, wie es gefordert wurde. Erst in der Frage der Lehrerin kommt es zu einer Entgrenzung: Nicht die fachliche Orientierung steht bei ihr im Vordergrund, sondern der missionarisch überformte Lebensweltbezug.

5. Abschließende Reflexion zum Setzen und Finden aus der Perspektive der objektiv hermeneutischen Methodologie

Dieser Beitrag war dem Versuch gewidmet, der doppelten Problemstellung erziehungswissenschaftlicher Forschung zwischen theoretischer Voreingenommenheit und empirisch notwendiger Unvoreingenommenheit – gefasst in der Metapher vom „Setzen und Finden“ – näher zu kommen. Wir haben dies mit einer „doppelten Engführung“ exemplarisch diskutiert, indem wir einerseits die Ambivalenz gegenstandsbezogener Heuristiken einer pädagogischen Ordnung in (schulischen) Generationsbeziehungen herausgearbeitet sowie andererseits nach den impliziten, methodologischen Vorwegnahmen am Beispiel der Objektiven Hermeneutik gefragt haben. Nun gilt es abschließend zu bilanzieren, welche thematischen Bestimmungen methodologisch notwendig (und hinreichend) waren, damit die doppelte Problemstellung nicht zur doppelten Verhinderung von Erkenntnisprozessen wird. In einer ersten Reflexion muss also danach gefragt werden, ob wir mehr finden, als bereits theoretisch gesetzt und gefunden wurde. Danach ist zu reflektieren, welche Möglichkeiten und Grenzen in diesem Zusammenhang die Bearbeitung von empirischem Material mit der Objektiven Hermeneutik geboten hat.

1. Die thematische Verengung auf die Frage nach der pädagogischen Ordnung in Generationsbeziehungen wurde theoretisch mit einer Auseinandersetzung mit eher normativen und mit eher strukturalistischen Modellen von Generationsbeziehungen eingeleitet. Diese Auseinandersetzung erscheint uns gerade vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um das Normativitätsproblem notwendig. So gelingt es, über die Abgrenzung von normativen Modellen, ein Strukturmodell der Generationsbeziehungen herzuleiten, das durch zwei Achsen gekennzeichnet ist: die Differenz von Alt und Jung und die antinomische Strukturiertheit der Beziehungen. Hiermit haben wir eine hinreichende Grundlage der strukturellen Beschreibung von Generationsbeziehungen. Diese wurden schließlich idealtypisch nach Feldern pädagogischer Generationsbeziehungen ausdifferenziert: beispielhaft haben wir dies für das Feld der Familie und für das Feld der Schule gemacht.

Der uns vorliegende Fall stand jedoch „quer“ zu dem, was theoretisch „gesetzt und gefunden“ wurde. So wurde zwar festgestellt, dass der Jugendliche Erik relational in ein Verhältnis zur erwachsenen Lehrerin gesetzt wird, in dem Differenz zwischen beiden herrscht (vgl. Hummrich 2011). Diese Differenz vermittelt sich jedoch nicht – wie das idealtypisch zu Beginn bestimmt wurde – über Wissen, sondern die persönliche und lebensweltliche Orientierung der Lehrerin wird hier zum Ausgangspunkt der Bewertung. Anlass für die Prekarisierung des Schülers ist somit nicht die mangelnde Leistungsbeurteilung oder -fähigkeit, sondern die Passungsproblematik zur Ordnungsstruktur der Schule, die offen für derartige diffuse bzw. entgrenzende Aufladungen auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer ist.

Die Abweichung von einer Idealtypik in Bezug auf die Schule kann nun – das geschieht hier nur ganz knapp (ausführlich vgl. Helsper u.a. 2009; Hummrich 2011) – zur schulkulturellen Rahmung vermittelt werden. Hier tritt die

lebensweltliche Orientierung als dominant hervor und es zeigt sich, dass die Schule beansprucht, weit in die lebensweltlichen Belange der Schüler und ihrer Elternhäuser einzugreifen. Dies bedarf selbst unter den kulturellen Bedingungen der widersprüchlichen Organisation von Bildung – also der Annahme einer antinomischen Strukturiertheit schul-pädagogischen Handelns – einer besonderen Legitimation. Diese finden wir in den institutionellen Rahmungen der Schule, die sich im möglichen Spektrum von formal-bürokratisch-institutioneller und personal-lebensweltlicher Orientierung sehr stark in letzterer Perspektive verortet. Mit anderen Worten: Es handelt sich um eine Schule mit ausgewiesenen reformpädagogischem und alternativ-kritischem Anspruch. Hier treffen wir auf eine Ermöglicungsstruktur von generationaler Ordnung, die nicht über die „Sache“ legitimiert wird, sondern über die persönlichen Orientierungen. Grenzt sich die Schule – und in diesem Beispiel auch die Lehrerin – nun mehr oder minder bewusst vom idealen Typus schulischen Handelns ab, so findet sich hier doch eine Typik, die der Reformpädagogik eingeschrieben zu sein scheint (dies zeigen etwa Helsper u.a. 2007 am Beispiel von Waldorfschulen). Wenn aber die gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung erst die Grundlage für das Gelingen der Vermittlung ist – so lässt sich hier herausarbeiten und zuspitzen –, wird im Fall des Misslingens auch die Vermittlung preisgegeben. Dies können wir im Fall Erik nachvollziehen: Die Feststellung, dass keine Beziehung zwischen den Welten von Lehrerin und Schüler zustande kommt, obwohl die Lehrerin es sich wünscht, bedeutet, dass Erik als Lernender preisgegeben wird.

Die persönlichkeitsbedrohende Implikation dieses Falles zeigt sich dabei nicht darin, dass die Generationsdifferenz nicht zustande kommt. Im Gegenteil ist die Generationsdifferenz hier ja gerade das Medium, mit dem das Unterliegen von Erik „erzeugt“ wird. Die persönlichkeitsbedrohende Implikation liegt vielmehr in der personalen Ausrichtung des Handelns, das dazu genutzt wird, Fremdheit zu inszenieren, womit Bildungs- und Aneignungsprozesse verhindert werden. Selbstverständlich lassen sich an der gleichen Schule auch Muster finden, in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung als Vermittlungsbeziehung gelingt. Jedoch muss konstatiert werden, dass Vermittlung vor allem dann gelingt, wenn die gemeinsame Orientierung auf die Sache erfolgt. So finden sich im Spektrum der hier vorgestellten Schule auch Beziehungen, in denen die Schüler die personal-lebensweltliche Orientierung begrenzen oder in der die sachliche Vermittlung in den Vordergrund gestellt wird. Wir finden aber auch den Fall, dass der Vermittlungsauftrag um den Preis der gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung in den Hintergrund tritt. Dies wäre ein Fall, der von der Strukturlogik dem hier vorgestellten Fall von Erik ähnlich ist, da auch hier keine gemeinsame Orientierung an der Sache im Vordergrund steht, sondern eine diffus strukturierte Beziehung, die man im Bereich der emotionalen Anerkennung verorten kann. Während jedoch in dem hier nicht näher vorgestellten Fall die diffuse Strukturierung auf einen Erhalt der Integration in die Klassengemeinschaft hinausläuft, findet über die personal-lebensweltliche Orientierung im Fall Erik Ausgrenzung statt, weil diese vor allem der Feststellung mangelnder Passung dient.

Schließen wir nun von der exemplarischen „Verengung“ durch die Bezugnahme auf die Generationsbeziehungen auf die allgemeinen Bedingungen des Setzens und Findens, so deutet sich gerade in der Feststellung einer Differenz zwischen dem, was theoretisch gesetzt und gefunden wurde, und dem,

was empirisch gesetzt und gefunden wurde, das Theoriepotenzial qualitativ-rekonstruktiver Forschung an. Denn das Ergebnis falsifiziert nun nicht prinzipiell die Strukturlogik schulisch generationaler Beziehungen, sondern verweist vielmehr auf weitere Strukturlogiken, die schließlich auf der Grundlage der Kontrastierung mit weiteren Fällen generationaler Ordnungen in ein empirisch gesättigtes Modell überführt werden können (vgl. Helsper u.a. 2009). Hier erhält man selbstverständlich eine neuerliche „Setzung“, die als künftige Reflexionsfolie weiterer Forschungen dienen kann – etwa, indem die Bedeutung des Milieus für den schulischen Erfolg untersucht (vgl. Busse 2010) oder die sozialräumliche Ordnung pädagogischer Generationsbeziehungen herausgearbeitet wird (vgl. Hummrich 2011).

2. In Bezug auf die methodologisch-methodischen Vorannahmen zeigt die exemplarische Fallrekonstruktion, wie die auf dieser Ebene vorliegenden Setzungen insgesamt den Status formallogischer Bestimmungen haben, welche als Vehikel und Hilfsmittel dienen, die materiale Rationalität eines Falles überhaupt erst aufzuschließen, ohne diese vorab schon inhaltlich-konkret bestimmen zu können. Wir sehen also z.B., dass die Annahme der Sinnstrukturiertheit und der Sequenzialität gerade nicht fallspezifisch ist, sondern in Bezug auf den einzelnen zu analysierenden Fall in hohem Maße unspezifisch und undifferenziert. Schon deshalb kann darin keine Verhinderung des Findens durch Setzungen gesehen werden, weil dies als Gefahr voraussetzt, dass fallspezifische und -spezifizierende Vorannahmen gemacht werden. Im Grunde hat die Objektive Hermeneutik trotz der ihr unbestreitbar eingeschriebenen sozialtheoretischen Annahmen in der Gegenüberstellung von Subsumtion und Rekonstruktion immer schon auf ihr Potenzial der Fallerschließung hingewiesen.

Auch die Annahme der Gültigkeit eigener intuitiver Angemessenheitsurteile verhindert das Finden fallspezifischer Strukturlogiken nicht, sondern ermöglicht diese erst. Unabhängig vom Problem der eingeschränkten Gültigkeit dieser standortgebundenen Angemessenheitsurteile für den Fall, dass die Interpreten gegenüber der im Protokoll gültig zum Ausdruck gebrachten Lebenspraxis in einer historischen oder kulturellen Differenz stehen, werden die Angemessenheitsurteile methodenarchitektonisch gerade nicht direkt zur Fallbestimmung verwendet, sondern sie dienen ja (wiederum nur) als Hilfsmittel, um hypothetische Vergleichshorizonte aufzufächern, deren Geltung ja erst über ihre Passförmigkeit zum Protokoll und damit letztlich zur Lebenspraxis belegt werden kann. Die entscheidende methodische Operation, die dafür verantwortlich ist, dass ein Finden der fallspezifischen Strukturlogik ermöglicht wird, liegt in dem der Objektiven Hermeneutik eingebauten Prinzip des Wechsels von Abduktion und Verifizierung. Dieses Prinzip teilt die Objektive Hermeneutik im Übrigen mit anderen sequenziell-rekonstruktiv arbeitenden qualitativen Interpretationsmethoden. Besonders deutlich ist dieses Prinzip der Bewährung einer fallspezifischen Deutung, die sich auf latente und nicht sichtbare Fallcharakteristika bezieht, z.B. in der komparativen Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. Nohl 2006, S. 50ff.). Als methodisches Prinzip müssen diese Rekonstruktionsverfahren durch die Fokussierung auf Generierungsmodi als nicht unmittelbar wahrnehmbare soziale Gebilde mit einer Kombination von kreativer Deutung und Bewährung dieser Deutung am weiteren Protokoll hantieren (ebenso Wernet 2006, S. 20f.). Diese Kombination aus abduktivem Schließen

und permanentem Verifizierung und Falsifikation der Deutungshypothesen garantiert letztlich, dass Fallspezifiken trotz multipler Setzungen gefunden werden können.

Insgesamt bilanzieren wir, dass die Arbeit an der „doppelten Problemstellung des Setzens und Findens“ durch die „doppelte Verengung“ (thematisch und methodisch) eine Möglichkeit darstellt, eine differenzierte Verhältnisbestimmung von Theorie, Empirie und anschließender Theoretisierung vorzunehmen. Dabei zeigt unseres Erachtens gerade die exemplarische Rekonstruktion, dass die Annahmen über die Verfasstheit der sozialen Wirklichkeit, etwa die Setzung objektiver Fallstrukturen, und das methodische Hantieren mit den Urteilen der Interpreten über die angemessene Stimmigkeit bzw. Wohlgeformtheit kontextspezifischer (sprachlicher) Handlungen die Rekonstruktion der Fallstruktur nicht behindern, solange sie nicht selbst als Vorwegnahmen des zu interpretierenden Falls auftreten, argumentativ expliziert und permanent am Protokoll selbst überprüft bzw. korrigiert werden. Dass dabei methodisch der Umweg über scheinbar fallfremde Kontexte gegangen wird (z.B. die Fallgeschichte der Selbstbefragung), ist dann unter dem Strich geradezu ökonomisch, weil der Ausschluss all dessen, was den Fall nicht kennzeichnet und ausmacht, die Konstruktion und Überprüfung fallspezifischer Hypothesen besonders unterstützt. Zugleich zeigen diese Konstruktionen immer auch, was der Fall unter bestimmten Bedingungen hätte sein können. Und darüber hinaus besteht in der Objektiven Hermeneutik ein zusätzliches Potenzial darin, weitere – den Einzelfall übergreifende – Strukturmomente durch die Fallrekonstruktion mit zu bergen.

Anmerkung

- 1 Mit Wernet (2000) wäre an dieser Stelle zunächst eine „Fallbestimmung“ vorzunehmen, mit der das konkrete Interesse am jeweiligen Protokoll sozialer Wirklichkeit deutlich gemacht wird. Wir verzichten dagegen in unserer Interpretationspraxis auf diese Fallbestimmung und radikalisieren dadurch den Anspruch der künstlichen Nativität. Im Kontrast der beiden Vorgehensweisen zeigt sich dann, dass wir in unserer Offenheit mit teilweise hohem Aufwand die Vielfalt verschieden möglicher Rahmungen des Protokolls gedanklich durchspielen müssen, damit aber besonders zu Beginn der Analyse eine große Öffnung der Interpretation realisieren können.

Literatur

- Baumann, Z. (2005): *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg.
- Bhabha, H. K. (1990): *Nation and Narration*. London/New York.
- Böhnsch, L. (1998): Das Generationenproblem im Lichte der Biografisierung und der Relativierung der Lebensalter. In: Ecarius, J. (Hrsg.): *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 67–80.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Busse, S. (2010): *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort*. Wiesbaden.
- Durkheim, E. (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.

- Hegel, G. (1968): Gymnasialrede am 2. September 1811. In: Hegel, G.: Studienausgabe. Band 1. Frankfurt a.M./Hamburg, S. 52–63.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Helsper, W./Ullrich, H./Stelmaszyk, B./Graßhoff, G./Höblich, D. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion des Klassenlehrer-Schüler-Verhältnisses an Waldorfschulen. Wiesbaden.
- Hummrich, M. (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Lüscher, K./Liegler, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresschrift für Soziologie 7(2), S. 157–185 und 309–330.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Manuskript. Frankfurt a.M. <http://141.2.38.226/www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/uploads/391/8/Fallrekonstruktion-1981.pdf> [13.05.2012].
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L. v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt a.M., S. 234–289.
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S./Lenssen, A. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München, S. 19–83.
- Oevermann, U. (1990): Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Manuskript. Frankfurt a.M. <http://userpage.fu-berlin.de/vogd/KlinischeSoziologie.pdf> [13.05.2012].
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 267–336.
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a.M., S. 27–101.
- Oevermann, U. (1996a): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Manuskript. Frankfurt a.M., S. 1–37.
- Oevermann, U. (1996b): Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript. Frankfurt a.M. <http://www.agoh.de/cms/de/downloads/uebersicht/func-startdown/55/> [13.05.2012].
- Oevermann, U. (2001a): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 78–128.
- Oevermann, U. (2001b): Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften. In: ZBBS 2(1), S. 67–92.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352–433.
- Parsons, T. (1981): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M.

- Reichenbach, R. (2011): Erziehung. In: Helsper, W./Kade, J./Lüders, C./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 20–27.
- Schleiermacher, F. E. D. (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung. Stuttgart.
- Wimmer, M. (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 81–114.

Oliver Schnoor

Die Pädagogik der Stimme

Auditive Ethnographie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken

The educative voice

An auditive-ethnographical approach to the constitution of pedagogical orders (in early education) as speech-musical practices of addressing children

Zusammenfassung:

Der Artikel trägt zur qualitativen Empirie des Auditiven (insbesondere von Stimmlichkeit) in sozialen Praktiken bei und demonstriert zugleich einen Ansatz zur Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen. Nach einer vorangestellten ethnographischen Vignette, in der sich Gegenstand und Ansatz des Beitrags schon verdichten, folgen zunächst eine Sondierung relevanter Theorie- und Methodologiebezüge, dann ein Umriss einer auditiven Ethnographie der Pädagogik (die das Konzept der „Adressierung“ nicht-metaphorisch wendet) sowie Angaben zu Forschungskontext und methodischem Vorgehen. Der erste empirische Abschnitt entwickelt den Begriff von Praktiken sprechmusikalischer Adressierung anhand der Analyse ethnographischer Feldnotizen aus einer luxemburgischen Kindertagesstätte. Vokale Adressierungsmuster, insbesondere Variationen der so genannten „Rufterz“, spielen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung pädagogischer Routinen und der Festigung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen. Der zweite empirische Abschnitt zeigt Relationen dieser Muster zu im engeren Sinne musikalischen Ereignissen im Einrichtungstag auf und verweist auf die wechselseitige soziale und sozialisatorische Konstitution von Sprache und Musik.

Abstract:

The article contributes to qualitative research on the auditive dimension (particularly on vocality) of social practices. At the same time it demonstrates an empirical approach to reconstructing the constitution of pedagogical orders in child care centers (crèches). An introductory ethnographic note already conveys the subject and approach of this contribution in a nutshell. Then, a discussion of relevant theoretical and methodological positions is given, followed by a sketch of an auditive ethnographical approach to education (which turns the concept of “addressing” non-metaphorically) and some information on the overall research context and the methods of the study. The first empirical section develops the notion of speech-musical addressing practices by analyzing ethnographical fieldnotes from a luxembourgian crèche. Vocal patterns of addressing, in particular varying uses of the “call contour”, play a crucial role in developing pedagogical routines and in strengthening the practical differentiation of children and adults. The second empirical part relates these patterns to musical events in the narrower sense and points to the mutual social and socialising constitution of speech and music.

Schlagwörter: Frühpädagogik, Stimme, Multimodalität, Ethnographie, Generationale Ordnung

Keywords: early childhood education and care, voice, multimodality, ethnography, generational order

1. Präludium

„*Maison Relais* Butzegaertchen, d’Martine, Moiën?“ – Im Hintergrund Geräusche und Kinderstimmen, ich bin also am Telefon des Gruppenraums gelandet. Eigentlich wollte ich Nathalie sprechen, die Leiterin, um meinen nächsten Aufenthalt für teilnehmende Beobachtung anzukündigen, aber wenn im Büro niemand abhebt, wird der Anruf weitergestellt.

„Moi – ën! Hier ist der Oliver.“ – Die luxemburgische Begrüßungsformel singe ich immer noch, im Bemühen, den herzlichen Tonfall, den ich während der ersten Wochen nach dem Start (der „Geburt“) der *Maison Relais pour Enfants* so häufig gehört habe, einigermaßen zu treffen. Das „Moiën“, mit drei spitz artikulierten Vokalen, aber in einer fließenden Bewegung gesprochen, um förmlich auf mich zuzuschnellen, wenn ich zum Beispiel gerade die Haustür der Einrichtung aufgeschlossen hatte und ein freundlich winkender Mensch vom anderen Ende des langen Flurs her grüßte, oder das langgezogene, aus vielen Richtungen kommende „Äddi“, bevor ich die Tür zum Gruppenraum hinter mir zumachte, solche mit Hingabe intonierten Grußrituale schallten in der ersten Zeit fast ständig durch die Einrichtung: Man begrüßte sich, als ob man sich lange nicht mehr gesehen hätte, und verabschiedete sich, als träfe man sich so schnell nicht wieder. In einer Zeit, da ein gerade zusammengestelltes pädagogisches Team in einem noch karg eingerichteten ehemaligen Vorschulgebäude miteinander zu arbeiten begonnen hatte und nicht nur mit seinen ersten sieben Kindern, sondern auch mit deren Eltern, die im Zuge der „Eingewöhnungsphase“ häufig anwesend waren, sowie nicht zuletzt mit uns Ethnologen, die ebenso vom ersten Tag an dabei waren, zurecht kommen musste, hatte intensives Grüßen offensichtlich auch den Zweck, Unsicherheiten abzubauen, Misstrauen vorzubeugen und sich – in einer allgemeinen großen Phase der „Eingewöhnung“ – gegenseitig des Willkommenseins zu versichern. Meine Eindrücke, die ich noch häufig während der acht Zugstunden zwischen neuem und altem Wohnort notiert hatte, waren stark auf non-verbale Aspekte von Interaktionen fokussiert, denn das Luxemburgische erwies sich als zu fern von meinem Deutsch, um es schnell zu verstehen, und mein Französisch als weniger konversationstauglich als erwartet; also hielt ich mich zunächst an das, was ich konnte: das „Wie“ der Blicke, der Bewegungen und besonders der Stimmen beobachten, dem Musikalischen im Alltagsgeschehen nachgehen.

Ein trockenes, eher monotones „Hallo“ kommt durch den Hörer zurück, ein höflicher Wechsel in meine Sprache. „Ich würde gern Nathalie sprechen, wenn sie im Haus ist“, trage ich mein Anliegen vor, da gellt ihre Stimme auf einmal hoch und laut in mein Ohr. Noch bevor ich verstanden habe, was sie ruft, weiß ich aber, dass ich nicht gemeint sein kann. Ein helles, leicht nach oben schleifendes „i“ erweist sich als Bestandteil eines Namens: „Ni – no!“ Nach einer kurzen Pause wendet Martine sich mir wieder zu: „Sie ... telefoniert gerade. Sie kann dich zurückrufen.“ – „Okay. Das wäre gut.“ – „Ja. Ich sag ihr Bescheid“,

gibt sie im nüchternen, kurz angebandenen Sprechtonfall zurück. Ich habe das Gefühl, Martine möchte mir gerade zeigen, dass sie bei der Arbeit ist.

Nach dem Auflegen notiere ich das Gespräch und die ungefähren Tonverläufe von markanten Sätzen. Der höchste Ton am Ende der begrüßenden Frageintonation („...d’Martine, Moiën?“) ist gerade der niedrigste des lauten Ermahnens eines Kindes gewesen. Es ist nicht irgendeine Arbeit, sondern pädagogische Arbeit, und das kann man hören.

2. Empirisierung des Auditiven: Bausteine einer qualitativen Methodologie

2.1. Sozialität als Vokalität: Stand der Diskussionen

Die Stimme ist im Hinblick auf die „Materialität der Kommunikation“ (Gumbrecht/Pfeiffer 1988) besonders eng mit dem Körper verbunden, da sie nicht nur körperliches Trägermedium von sprachlichen Signifikanten ist, sondern als leiblicher Ausdruck (vgl. Schützeichel 2011) zugleich auf den Körper zurück verweist sowie mit anderen Körpern – wenn man es phänomenologisch fassen will – im Sinne einer „Zwischenleiblichkeit“ in direkter Verbindung steht (vgl. Kolesch 2009). Mit diesen Eigenschaften spielt sie aber auch eine herausragende Rolle in der physischen Konstitution und Veränderung sozialer Räume (etwa im „spacing“ genannten interaktiven Positionierungsgeschehen, vgl. Löw 2001, S. 158) – eine Funktion, die in der dominant medienwissenschaftlichen Thematisierung der Stimme in den letzten Jahren eher unterbelichtet blieb (z.B. Kittler/Macho/Weigel 2002). Im Verbund mit der sprachlichen Oralität ist die stimmliche Kommunikation somit *per se* „multimodal“, wie es sich sonst allenfalls für Formen der „Schriftbildlichkeit“ (Krämer 2003) zeigen lässt. Überdies ist die Stimme in zwei Arten von höheren Zeichensystemen eingebunden, die sprachlichen und die musikalischen, welche freilich verschiedene Überschneidungsflächen aufweisen bzw. in spezifischen kommunikativen Praktiken (um welche es im Folgenden auch gehen soll) gar nicht voneinander zu trennen sind.

Mit Blick auf die grundlegende Frage nach der Möglichkeit bzw. Herstellung von sozialer Ordnung hat das Stimmliche aber bislang verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit erhalten. Mikrosoziale, insbesondere ethnomethodologische Betrachtungsweisen („ordered at all points“) haben vornehmlich das sprachliche (d.h. verschriftsprachliche) Geschehen in den Blick genommen. Gelegentliche (aber nicht gesonderte) Hinweise finden sich jedoch bei Erving Goffman, etwa im Hinblick auf Verletzungen von Territorien als „Lauträumen“ (1982, S. 77) oder zu den sozialen Bedeutungen von scheinbar nur individuell-spontanen „response cries“ (1981). Am Ehesten wurde die Stimme im Bereich der gesprächsanalytischen und (sozio-)linguistischen Forschung berücksichtigt (z.B. Gumperz 1982), allerdings vornehmlich als Träger prosodischer Zeichen, welche ansonsten, wie auch die wortsprachlichen Transkriptionen, weitgehend vom komplexen physischen Geschehen gelöst oder nur im Kontext typischer Gesprächssituationen untersucht wurden.

Lässt sich bei diesen qualitativen Methodologien und Studien bereits anknüpfen, so sollte das Thema der Stimme bei solchen aktuell viel diskutierten soziologischen Theorieströmungen auf einen breiteren Resonanzboden treffen, die das Soziale in seinen komplexen „Zusammensetzungen“ in den Blick nehmen und dabei dem Körper, der Materialität und der Räumlichkeit konstitutive Bedeutungen zuschreiben: Einerseits wird in einer Reihe von Praxistheorien, welche über das bewusste und unbewusste Handeln von Akteuren hinausgehen, das Soziale von vornherein in Praktiken von prozessual agierenden Ensembles aus Menschen und Dingen verortet (vgl. Reckwitz 2008), andererseits wird, von der Semiotik her kommend, das Zusammenspiel vielfältiger nicht-sprachlicher Modi der Kommunikation und Sinnkonstruktion analysiert (vgl. Kress 2009; für klangliche Zeichen van Leeuwen 1999). Derart sollte auch Stimmlichkeit nicht mehr lediglich als Quelle expressiver Besonderheiten zu betrachten sein, sondern als konstitutiv in den Prozessen sozialer Ordnungsbildung mitwirkend.

Zentral ist die Stimme in den letzten Jahren im Zeichen des „performative turn“ und hier vor allem in den Perspektiven der Kulturgeschichte, der Medientheorie und der historischen Anthropologie behandelt worden (vgl. u.a. Kolesch 2009; Kolesch/Krämer 2006; Schulze/Wulf 2007). Die in diesem Kontext entwickelten Reflexionen zu Leiblichkeit und Räumlichkeit, Ereignishaftigkeit und Appellcharakter des Stimmlichen sind anschlussfähig für eine Forschung, die diesem auch in den praktischen Vollzügen sozialer Ordnungsbildung nachgehen will.

Aus einer philosophischen Richtung kommend wurde nicht nur im Performativen, sondern auch in den vorherigen „turns“ (linguistic, pictorial) ein bereits vollzogener, in den jeweiligen Paradigmen enthaltener „acoustic turn“ entdeckt (Meyer 2008, S. 14). Es solle lediglich „eine neue Phase markiert werden, in der eine erste Bewegung der Wiederbesinnung auf das Hörbare in den 70er und 80er Jahren überwunden wird“, indem dieses nicht dem Sichtbaren gegenüber privilegiert oder der Schrift gegenüber als das „Unmittelbare“ verklärt würde (ebd., S. 18f.). Auch in der ethnographischen Repräsentationsdebatte, welche die Sinnesmodalitäten in ganz ähnlicher Weise gegeneinander in Stellung gebracht hatte, ist gemahnt worden, eine Erforschung von „Hearing Cultures“ sei auf einem „long way toward allowing the ear ‘an unromanticized place alongside the eye’“ (Erlmann 2004, S. 5).

Allerdings mag mit dem gleichzeitigen Aus- und Rückruf eines „acoustic turn“ die Chance einer systematischen, insbesondere sozialwissenschaftlichen Empirisierung zu schnell vergeben werden. Der gleichnamige Band bündelt im Großen und Ganzen bereits vorhandene Ansätze zur klanglichen Dimension in verschiedenen Disziplinen, wobei deutliche Schwerpunkte bei künstlerischen, musikalischen und medialen Themen liegen. Die Entwicklung methodologisch reflektierter Zugänge im Dienst sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung, wie sie in der qualitativen Forschung etwa auf dem Terrain der Bildlichkeit passiert ist, steht noch aus.

Vorbehalten gegenüber einer anthropologisch, medientheoretisch oder wie auch immer begründeten Festlegung auf bestimmte Sinn- und Erkenntnisdimensionen und einer dann naheliegenden methodischen Aussonderung des Klanglichen ist dabei gleichwohl zuzustimmen. Überzogene Erwartungen an die Eigenständigkeit nicht-sprachlicher Ausdrucks- und Darstellungsmodi, auch die Unterschätzung der Übersetzungs- bzw. Transformationsprozesse von Sinn in praktischen Vollzügen, die zum Teil die Diskussion über Methoden der Bildin-

terpretation geprägt haben (vgl. auch Schnoor 2007), müssen bei der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Einholung des Klanglichen nicht erneuert werden. „Methodisch interessant sind die porösen Grenzen zwischen Bild, Ton und Sprache, an denen Gemeinsamkeiten wie Differenzen unterschiedlicher symbolischer Ordnungen hervortreten.“ (Rustemeyer 2003, S. 182) In diesen Zusammenhang gehört auch der Stellenwert anthropologischer Aussagen über die Stimme, über den Blick usf., die m.E. heuristisch wertvoll sein können, aber nicht verabsolutiert werden sollten: „Die herausgehobene Stellung der Stimme“, so Rainer Schützeichel jüngst in einem begründenden Aufsatz für eine „Soziologie der Stimme“, „beruht auf der Anthropologie unserer Sinne. Das Auge ist ein Distanzorgan. Um etwas zu sehen, benötigt man Distanz zu diesem Objekt. Die Stimme hingegen umgibt den Hörer.“ (Schützeichel 2011, S. 99; ähnlich van Leeuwen 1999, S. 195ff.) Wie aber die spezifischen leiblich-physischen Qualitäten der Sinne und des Ausdrucks soziologisch relevant werden, in welche sozialen Interaktionen und Praktiken sie eingebunden und mit welchen sozialen Bedeutungen sie versehen werden, ist erst empirisch zu klären. So erweist sich die schnelle und direkte Herstellbarkeit physischer Kontakte mit der Stimme im Folgenden als eine kommunikative Ressource, die sozial gerade auch zur Distanzierung verwendet wird.

2.2. Auditive „Ethnographie der Pädagogik“

Dem Alltagsbewusstsein kommen sofort Assoziationen, wenn es der Bedeutung der Stimme im Zusammenhang mit Erziehung nachgeht. Die dann in den Sinn kommenden Phänomene und Szenen mögen aber kaum einen angemessenen Platz in pädagogischen Theorien, Didaktiken und Ansätzen finden. Die Suche nach der spezifisch „pädagogischen Ordnung“ in Bezug auf Stimmlichkeit soll auch nicht mit pädagogischen Begriffen, sondern mit den Instrumentarien sozialwissenschaftlicher Theorien und Methodologien beginnen. Pädagogische Ordnung soll als soziale Ordnung untersucht und auf diesem Weg in ihrer Spezifik aufgeklärt werden (vgl. Neumann 2011). Um zu beantworten, wie genau die tatsächlichen praktischen Gebrauchsweisen der Stimme in die Erzeugung des Pädagogischen eingebunden sind, scheint zunächst einmal eine „Ethnographie der Pädagogik“ und eine diese kennzeichnende „Dezentrierung des pädagogischen Blicks“ (Hünersdorf/Maeder/Müller 2008) am vielversprechendsten. Sie hätte auch die Aufgabe, das pädagogisch-anthropologische Wissen über Vokalität (vgl. die Beiträge in Bilstein [Hrsg.] 2011) stärker im Kontext der Beobachtung sozialer Praktiken zu empirisieren.¹

Dass sich eine ethnographische Beobachtung des Pädagogischen nicht an pädagogischen Programmen und Konzepten orientiert, es also nicht von deren korrekter Umsetzung in der Praxis oder gar den Erfolgen abhängig macht, ob sie es mit Pädagogischem zu tun hat oder nicht, bedeutet jedoch nicht, dass diese Beobachtung auf die Sensibilisierung durch bereits erreichtes theoretisches und empirisches Wissen über die Praktiken, in denen Soziales als Pädagogisches beobachtbar (gemacht) wird, verzichten muss. So kann als unumstritten gelten, dass zum gesuchten Gegenstand immer die Konzipierung und Behandlung einer bestimmten Personengruppe als Adressaten einer Praxis gehört, welche im Horizont einer verbessernden Personenveränderung steht. Ebenfalls ist

bereits bekannt, dass Pädagogik sich in solchen praktischen Vollzügen konstituiert, in denen sie eine verbessernde Personenveränderung für die direkt Beteiligten wie für Außenstehende wahrnehmbar macht, ausweist und dokumentiert, und zwar als ihre eigene Wirksamkeit (vgl. Bollig 2004; Cloos/Schulz 2011; Neumann 2012). Schließlich ist auch bekannt, dass Pädagogik in ihrem basalen Muster der Adressatenkonstruktion auf der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen aufsetzt, sie in eine „pädagogische Differenz“ verwandelt und „damit zugleich die sozialen und kognitiven Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Intervention [schafft]“ (Honig 2009, S. 46), etwa indem sie Konzeptionen vom Kind als einem in besonderer Weise verbesserungsbedürftigen Wesen (bildsam, lern-, erziehungsbedürftig usw.) zur Grundlage besonderer Praxen macht.

In einem auditiven Modus stößt ethnographische Beobachtung im Alltagsgeschehen einer Tagesstätte zunächst darauf, dass sich die mündliche Kommunikation der Erwachsenen mit Kindern von derjenigen zwischen Erwachsenen schon klanglich deutlich unterscheidet. Von diesem Hintergrund, so muss angenommen werden, wird sich die „Pädagogik der Stimme“ hinsichtlich des operativen Vollzugs und vermutlich auch der Ausdrucksgestalten noch einmal abheben. Die praktische Unterscheidung der Generationen im Aspekt des Vokalen zu beobachten führt im Folgenden zu einem bestimmten Bereich sozialer Situationen, die im engeren Sinne als *Adressierungen* bezeichnet werden können (darauf hat die einleitende Vignette schon hingedeutet). Aktuell wird das Pädagogische auch allgemeiner, z.B. als Lernkultur im Unterricht, als „Adressierungsgeschehen“ analysiert (vgl. Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Dinkelaker/Idel/Rabenstein in diesem Band). Im Folgenden wird „Adressierung“ jedoch weniger metaphorisch und generalisiert verstanden, sondern konkreter als „Ansprechen“ zum Zweck der Herstellung oder Aktualisierung eines Kontakts (auch zur Einleitung einer Kontaktbeendigung), das etwa die Form einer Anrede, eines Rufs, eines Grußes oder auch eines Appells annehmen kann. Es handelt sich häufig, in der linguistischen Terminologie, um *Vokative* (vgl. Zwicky 1974).

An solchen Adressierungsakten – als Schaltstellen sozialen Geschehens – lassen sich zugleich Positionen und Positionierungen, soziale Ordnungen und Praktiken des Ordners beobachten. Der Mehrwert eines Einbezugs des Stimmlichen erweist sich dann darin, dass solche Adressierungen auch als material-räumliche und/oder metaphorisch-räumliche Herstellungen von Distanzen analysierbar werden, die sich wiederum als Elemente der praktischen sozialen Differenzierung erkennen lassen. Damit eröffnet sich möglicherweise auch die Frage, in welcher Weise formal-relationalistische Ordnungsbegriffe mit „konkretistischen“ Alltagsvorstellungen von materieller und körperlicher Ordnung und Ordentlichkeit vermittelt werden können. In diesem Sinne wird die hier präsentierte Studie etwa an die Ethnographie von Kai Schmidt (2004) zum „geordneten Raum“ in Kindertagesstätten anschließen, welche Löws Raumbegriff als „Ordnung des Nahen und Fernen“ auslegt (ebd., S. 166) und die fortlaufende Raumkonstruktion am Beispiel des Status von Objekten analysiert, der vor allem im wiederholten *Aufräumen* hergestellt wird (S. 173ff.; vgl. Abschnitt 4).

2.3. Forschungskontext, methodische Strategien und Datenerzeugung

Die für diesen Text verwendeten Beobachtungsprotokolle stammen mehrheitlich aus einem frühen Zeitraum der teilnehmenden Beobachtung in einer Luxemburger Kindertagesstätte für null- bis vierjährige Kinder, einer so genannten *Maison Relais Crèche*.² Die *Maison Relais pour Enfants* (MRE) sind ein im Jahr 2005 in Luxemburg gesetzlich etablierter Typus von Betreuungseinrichtungen, der durch längere Öffnungszeiten und flexible Einschreibe- und Aufenthaltzeiten gekennzeichnet ist. Er dient zum einen arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitischen Zwecken („Vereinbarkeit von Familie und Beruf“), zum anderen soll er aber auch eine höhere pädagogische Qualität bieten. Das Begleitforschungsprojekt fragt übergreifend, wie pädagogische Qualität unter deregulierten organisationalen Bedingungen in den alltäglichen Praktiken erreicht wird.

Die hier herangezogenen Feldnotizen erlauben es zum einen, die internen Vergleichs- und Kontrastierungsmöglichkeiten auszunutzen, die sich aus der seltenen Gelegenheit ergeben haben, einen Prozess der Gründung und der raschen Entwicklung und Veränderung einer Kindertageseinrichtung begleitend verfolgen zu können. Zum anderen haben die Feldnotizen anfänglich von einer sprachlichen „Fremdheit“ (die später nicht mehr bzw. weniger gegeben war), insofern profitiert, als sie die Fokussierungen und Akzentuierungen, auf denen dieser Beitrag basiert, möglich gemacht oder zumindest begünstigt haben.

Solange wenig über die Rolle des Akustischen und Stimmlichen in sozialen, insbesondere pädagogischen Praktiken bekannt ist, ist es sinnvoll, das Hörbare schon auf einer phänomenalen Ebene in den Mittelpunkt zu stellen und nach (unerwarteten) Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu befragen. Der Autor konnte für dieses Unterfangen – komplementär zum sprachlichen Kompetenzrückstand – sein musikwissenschaftliches Studium und seine musikalische Gehörbildung nutzen, womit es ihm auch ohne durchgängige technische Aufnahmen möglich war, hinreichend genaue Notizen und Transkriptionen anzufertigen. In der Praxis des ethnographischen Protokollierens wird aber selbstverständlich nicht ausschließlich die audielle Dimension erfasst, sondern ebenso andere Dimensionen, wie die zeitliche, räumliche, körperliche, die im engeren Sinne sprachliche etc. Die für Ethnographie entscheidende Be- oder Verfremdung liegt hier jedoch auch in einer besonderen Art der Interpretation und Verknüpfung des Alltagsgeschehens, die nicht unbedingt den Zäsuren und Markierungen der institutionellen Praktiken folgt, auch nicht den Vorgaben von pädagogischen und didaktischen Konzepten (etwa musikalische Aktivitäten, Sprachförderung, Erziehung zur Befolgung von Regeln und Werten etc.), sondern Muster und Zusammenhänge über die Orte, Zeiten und Settings hinweg entdeckt und diesen immer auch schon in der Erzeugung von Daten nachgeht. Die so entstehenden Beobachtungsprotokolle erlauben es, spezifische kommunikative Akte, Interaktionsmuster und deren Variationen – hier vor allem: Adressierungen – zu vergleichen und unter dem Gesichtspunkt sozialer Ordnungsbildung zu interpretieren. Dabei werden die Beobachtungen jedoch auch während des Forschungsprozesses theoretisch informiert, um sie wiederum mit sensibilisiertem Blick respektive Ohr im Feld verfolgen und differenzieren zu können. Spuren dieses Prozesses werden auch in der folgenden Präsentation empirischer Ergeb-

nisse sichtbar, so wechseln konkretere Beschreibungen mit (notwendigen) theoretisch-begrifflichen Klärungen ab.

Alles in allem hat dieses Vorgehen (welches *einen* Zugang innerhalb des genannten Forschungsprojekts darstellt) eher die „Gunst der Stunde“ genutzt, als einen genauen Erhebungsplan verfolgt, hat eher den Wahrnehmungs- und Aufzeichnungskapazitäten des teilnehmenden Beobachters vertraut, als einer in vieler Hinsicht schwerfälligen Aufnahmetechnik, hat schließlich eher von abduktiven Schlüssen profitiert als von methodisch geleiteten, für dieses Forschungsfeld auch noch gar nicht entwickelten Auswertungsschritten.³

3. Register der Distanz: Das vokale Aufrufen der Erwachsenen-Kind-Differenz

Die eingangs mit einer narrativen Vergegenwärtigung zweier Zeitpunkte der ethnographischen Feldforschung angeklungenen Kontraste vokaler Muster haben in verdichteter Form gezeigt, wie eine verhältnismäßig schwach betonte Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen im Verlauf der Entwicklung pädagogischer Routinen in einer Betreuungseinrichtung zu einer gefestigten Differenz wird. Sie kann auf Basis geteilten Wissens schnell reaktualisiert, etwa in einem kurzen Telefonat krass exponiert werden, ohne dass dies als bedeutsamer Bruch erlebt werden muss.

In der Zusammenschau vergleichbarer Beobachtungsprotokolle innerhalb dieses Zeitraums stellt sich der Kontrast als stärker kontinuierlich und differenzierbar dar. Dabei lässt sich über die Differenzen im stimmlichen Ausdruck hinweg zeigen, dass in den variierenden Sprech- und Anspracheweisen auch *gemeinsame* sprechmusikalische Mittel verwendet werden, deren genauere Analyse zu den zugrunde liegenden Mustern der Adressierung und Positionierung von Kindern als Kindern (und von Erwachsenen als Erwachsenen) führt.

Zu Beginn der teilnehmenden Beobachtung, als in der Einrichtung oft die Atmosphäre eines „Familientreffens“ vorherrschte (viele Erwachsene, insbesondere auch Eltern, wenige Kinder), konnten häufig sogar wechselnde Blicke ausreichen, um sich gegenseitig der Anwesenheit und der aufeinander gerichteten Aufmerksamkeit zu versichern, leise Gespräche oder gar Stille waren keine Seltenheit. Es bildeten sich oft räumliche Konstellationen, die durch eine Zentrierung von Kindern durch außen sitzende erwachsene Beobachter gekennzeichnet waren. Als „Aufsicht“ auf Kinder intendiert (zur Beobachtung ihres Verhaltens, ihrer Entwicklung usw.), bemerkte ich, wie diese Situationen gelegentlich von Kindern transformiert wurden, indem sie plötzlich ostentativ die Blicke aufnahmen und Blickverbindungen stabilisierten, womit die momentane räumliche Distanz „überbrückt“ und zugleich erst realisierbar wurde.

Die auffällig betonten Grußrituale des Personals (intern und zum Teil mit anderen Erwachsenen) erscheinen im Vergleich mit anderen interaktiven Szenen des gleichen Beobachtungszeitraums (also der ersten Wochen nach Inbetriebnahme der Einrichtung) als Varianten von Interaktionen mit Kindern, und zwar solchen, die für gewöhnlich der Eltern-Kind-Interaktion zugerechnet und im Hinblick auf ihre Entwicklungsförderlichkeit interpretiert werden: Inszenie-

rungen von Verschwinden und Wiederkommen, von „Abschied“ und „Wiedersehen“, wobei das erneute Erscheinen immer erst von einer hörbaren „Begrüßung“ zu einem Wieder-Sehen gemacht wird (vgl. Bruner/Sherwood 1978).

Diese Struktur ließ sich in dem sozialen Arrangement, das von der „Eingewöhnung“ der ersten Kinder bestimmt war, sehr häufig und in unterschiedlichen Varianten beobachten. Es waren nicht nur Eltern, die mit ihren eigenen oder auch fremden Kindern solche Interaktionen initiierten, sondern vor allem Erzieherinnen (weniger Erzieher), die Spiele des Wiedersehens und Begrüßens inszenierten und dabei insbesondere auch vielfältige räumlich-materielle Gelegenheiten ihres Hauses einbanden. So wurde an Kinder, die sich in ein kleines, mit transparentem Stoff bezogenes „Haus“ verkrochen hatten oder durch im Bettenmobiliar ausgesägte sternförmige Kucklöcher hindurch schauten, aus einigem Abstand ein typisches „Moi_ën-!“ oder auch „Cou_cou-!“ gerichtet, oder wurden solche älteren Kinder, die den Weg durch den Tunnel einer Podestlandschaft zurückgelegt hatten und am anderen Ende durch die Luke wieder auftauchten, mit einem förmlicheren „Bon_our-, Madame!“, „Bon_our-, Monsieur!“ in Empfang genommen.⁴

Die Stimmqualität⁵ (vgl. Laver 1980) bei diesen freundlichen Hinwendungen ist in der Regel entspannt, oft aspiratorisch, seitens der Frauen häufig im Falsett; die Lautstärke ist nicht übermäßig – was für die Rolle solcher Ansprachemuster bei der Herstellung von Nähe, Intimität und, in institutionellen Begriffen, von Familialität oder Familienähnlichkeit spricht. Auch in entwicklungspsychologischen Beobachtungen wurde der Ausgangspunkt von „Kuckuck“-Spielen, die oft repetitiv und zugleich variierend gespielt werden, in der „Annäherung“ der Mutter an ihr Kind verortet (Bruner/Sherwood 1978, S. 165). In diesen Gebrauchsweisen der Stimme im frühkindlichen Kontext könnte man zunächst also eine Bestätigung und Nutzung der anthropologisch-phänomenologischen Bestimmungen erkennen, die dem Hörsinn *Distanzlosigkeit* bzw. mangelnde Distanzierbarkeit zuordnen und der Stimme die „Vereinigung“ und „Solidarisierung“ zusprechen (Schmitz 2008, S. 86; van Leeuwen 1999, S. 196).

Um das Allgemeine und die spezifischen Varianzen dieser Stimmäußerungen empirisch weiter aufklären zu können, ist ein Exkurs zur prosodischen Form der besagten Äußerungen hilfreich. Diese ist stets in etwa dieselbe: Die Vokale zweier Silben werden in annähernd gleichbleibender Tonhöhe in einem absteigenden Intervall gleichsam gesungen: „Hal_lo-!“ (bei einsilbigen Wörtern wird der Vokal verlängert: „Tschü_üss-!“ Bei mehrsilbigen Wörtern wird häufig eine optionale tiefere Tonhöhe vorangesetzt: „Wie_der_seh'n-!“ Dieser prosodischen Kontur wird in der Phonetik eine Nähe zum Musikalischen zugesprochen (Ladd 1978, S. 525), zumal das Intervall zwischen den beiden langen Tönen häufig annähernd eine kleine Terz trifft und in dieser Form auch vielfältig in der Musik wiederkehrt.⁶ In Bezug auf das Englische wird diese Figur auch *spoken chant* oder *vocative chant* genannt. Der für das Deutsche gebräuchliche Ausdruck „Rufertz“ weist schon auf ein allgemeines Funktionsmerkmal der Sprechakte hin, die in dieser Form geäußert werden, sie sind auf die eine oder andere zu klärende Weise immer ein „Rufen“. Auch im Englischen wird mit dem Ausdruck „call contour“ (Abe 1962) spezifiziert, um welche Art von Vokativ es sich handelt.

Rufen verweist nun aber nicht auf Nähe, sondern im Gegenteil auf einen großen Abstand. In der Grundsituation des Ausrufens, z.B. eines Namens, ist die gerufene Person außer Reichweite und/oder außer Sichtweite, gar an einem un-

bekanntem Ort. Sprachwissenschaftlich ist auch erkannt worden, dass sich diese räumliche Konstellation in einer metaphorisierten Weise auch noch in denjenigen Äußerungen mit der rufenden Intonationskontur wiederfindet, die an eine Person in unmittelbarer Nähe gerichtet ist: „Distance between the person calling and the person being called is, no matter whether this distance is a real thing or an imagined one, a vital factor for prescribing [the call contour]“ (Abe 1962, S. 520). Demnach hat die prosodische Form, um die es geht, immer den Sinn einer Distanzüberbrückung. Dieser „stylized fall“ (Ladd 1978) intoniert meist nicht tatsächlich einen Sprechakt des Rufens, sondern repräsentiert ein Rufen, d.h. er sagt: „Ich spreche dich an, als ob ich dich rufe.“ Wenn es aber so ist, dass die Distanz keine physische, reale Distanz sein muss, sondern auch eine „vorgestellte“ sein kann, dann wird interessant, in welchen sozialen Situationen nach welchen Kriterien etwas durch den Gebrauch der „Rufertz“ als Distanz interpretiert und definiert wird.

Exempel in phonetischen Abhandlungen geben schon entscheidende Hinweise. So finden sich im Kapitel „Calls“ bei Gibbon (1976, S. 274ff.) neben Grüßen und verwandten Formeln (die im Grunde genommen auf einen zeitlich zurückliegenden oder bevorstehenden räumlichen Abstand verweisen) eine eigene Kategorie „Talking to babes-in-arms“, d.h. also Sprechen zu Personen, die sich in denkbarer körperlicher Nähe befinden. Beispielsätze lauten: „Was macht er denn? [...] Wo ist er denn?“ (ebd., S. 277) Die singende Ruf-Intonation hat hier die Funktion, Aufmerksamkeit herzustellen und interaktiven Austausch zu stiften, in diesem Sinne eine „vorgestellte Distanz“ immer wieder neu zu überwinden.⁷

Ähnlich wie mit Säuglingen kam das spielerische Rufen in den ersten Tagen der Luxemburger Tagesstätte auch mit den älteren *toddlers* und Kleinkindern zum Einsatz, und zwar typischerweise nicht einmalig, sondern repetitiv oder perennierend. Damit wird die Distanzüberbrückung auf Dauer gestellt. Insofern deuten die Beobachtungen auch auf ein praktisches „Konzept“ vom Kind (Säugling) hin, das Kinder als *a priori* fremd entwirft, „in einer anderen Welt“ verortet, aus welcher sie erst in „diese Welt“ hineinzubringen sind (auch die zitierten Beispielsätze bei Gibbon illustrieren dies). Damit ist dieses Kommunizieren mit Kindern nicht schon pädagogisch; es naturalisiert aber bereits jene Differenz, die sich frühpädagogische Ansätze und Praktiken zum Ausgangspunkt nehmen: „Kinder sind anders“ (Liegler 2006, S. 11ff.).

Das pädagogische Potenzial dieser Sprechweisen mit Kindern kann in der Analyse des folgenden Beobachtungsprotokolls, das einige Wochen nach dem Betriebsstart der *Maison Relais* während des Frühstücks entstanden ist, genauer zum Vorschein kommen.

Christine fragt Lisa (die neben ihr sitzt), was sie essen möchte. Diese schaut in die richtige Richtung zu den Frühstücksaufstrichen und -belägen, sagt aber nichts. Bonnie (Lisa gegenüber sitzend) schaut sie fest an und sagt laut: „Li sa !“, im Tonfall wie zu jemandem, der nicht hört bzw. den man wiederholt ansprechen muss, um dessen Aufmerksamkeit zu erreichen. Auf Französisch (die Sprache, die Lisa am besten versteht) sagt Bonnie zu Lisa: „Wenn du nicht sagst, was du willst, können wir dir nichts geben.“ Christine, zu Bonnie und mir gesprochen: „Das kommt von zuhause. Da bekommt sie einfach alles und wird bedient. Sie muss lernen, zu sagen, was sie will.“

In der beschriebenen Szene wird ein bereits sprachfähiges Kind mit einer Ruf-Intonation angesprochen. Offensichtlich gibt es aber weder eine tatsächliche Distanz, noch muss die Aufmerksamkeit des Kindes eigentlich erst erreicht

werden. Die Intervention der Erzieherin scheint eher zu bezwecken, Lisa die spezifische Interaktionsordnung der Kinderkrippe „in Erinnerung zu rufen“ und sie in eine bestimmte Routine der Kommunikation einzugliedern: Erwachsene fragen Kinder nach ihren Präferenzen (in einer vorgegebenen Auswahl von Dingen oder auch Aktivitäten), Kinder antworten, indem sie ihre Auswahl benennen oder darauf zeigen. Allgemeiner: Solche Vokative sind Techniken, die angemessene Äußerungen von Kindern *e-vozieren* sollen, d.h. „Stimmen“ der Kinder, die in diesem institutionellen pädagogischen Setting als kindgemäß, z.B. als „autonome“ Entscheidung, gelten können.

Die akustischen Aspekte der gerufenen Adressierung können jedoch zunächst die spezifische Ordnung konkretisieren helfen, die im *Akt der Adressierung selbst* hergestellt wird. Die hohe Lautstärke (die dem Notierenden aufgefallen ist) heißt im Grunde, dass gerufen wird, als sei eine Rufdistanz tatsächlich vorhanden. Der Vokativ wird mit stimmlichen Mitteln *nicht* als ein „als-ob“-Rufen gerahmt. Die derart verstärkte Erzeugung von Aufmerksamkeit führt zugleich die Annahme mit, dass die Aufmerksamkeit unter besonders schwierigen Bedingungen zu erlangen sei, und diese würden, da es offensichtlich keine räumliche Distanz gibt, beim adressierten Kind liegen.

In obigem Beispiel soll jedoch mehr als eine bloße Aufmerksamkeit für die Interaktionspartner und verhandelten Dinge erzeugt werden, vielmehr soll die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte, gültige Verhaltenserwartung gelenkt werden. Diese scheint umso stärker artikuliert zu sein, als das *Tonhöhenintervall* im geschilderten Beispiel nicht mehr näherungsweise eine Kleinterz ist, sondern deutlich größer. Es bewegt sich – wie in vergleichbaren Situationen in der Tagesstätte häufig, insbesondere aber bei wiederholtem Rufen – im Raum um die Quinte herum (beispielsweise ungefähr ein Tritonus oder eine kleine Sexte). Der Dissonanz dieser Intervalle, wie auch der angespannten Stimmqualität, scheint mir eine stärkere Diskrepanz zwischen erwartetem und tatsächlichem Verhalten des Kindes zu entsprechen.⁸

Werden Erwachsene schon mit zurückgenommenen Stimmqualitäten nur in Ausnahmefällen, in der Regel im öffentlichen Raum, mit der *call contour* adressiert, so zeigt sich nun als Spezifikum des Umgangs mit Kindern, dass sie in den geschlossenen Räumen der Betreuungsinstitution häufig und mit nahezu uneingeschränkter Stimmkraft tatsächlich gerufen werden. Eine konversationsanalytische Studie hat das Adressieren und Rufen als „attention-getting device“ detailliert im Zusammenhang mit *Eröffnungen* von Gesprächen untersucht (Schegloff 1968). Gegen diese Studie gestellt machen die Beobachtungen in der Kinderkrippe deutlich, dass die dort anwesenden Kinder permanent mit konversationseröffnenden Sprechakten adressiert werden.

Die sprechmusikalische Praktik hat weitere Implikationen. Die Verwendung der „Rufferz“, vor allem in der lauten Variante, die die reale Nähe zwischen den Personen übergeht, bringt gleichsam erst die Distanz hervor, die sie „überbrückt“. Zugleich wird diese Distanz nicht auf einer „reinen“ Bedeutungsebene kommuniziert, sondern – einhergehend mit der Überschreitung der „Territorien des Selbst“ und der Erzeugung von physiologischem und sozialem Stress – gleichsam *verkörperlicht*. Zudem bewirkt die Vergrößerung des akustischen Raums und die Signalwirkung an die allgemeine Umgebung auch eine *Veröffentlichung* des sozialen Geschehens: Die Interaktionssituation erhält im Gruppenraum der Krippe potenziell viele „bystanders“ (Goffman 1981), die – nicht unwillkommenermaßen – auf die ablaufende Handlung aufmerksam werden.

Da das Geschehen in der *Maison Relais* mit der Veränderung des Gesamtsettings, nicht zuletzt durch die steigende Zahl eingeschriebener Kinder, bald weniger übersichtlich wurde, war auch zunehmend weniger gesichert, dass alle „da sind“, d.h. den erwarteten Verhaltensnormen entsprechen. Im Verlauf der teilnehmenden Beobachtung hat sich der Eindruck eingestellt, dass laute, feste Ermahnungen von der Ausnahme zum allenthalben hörbaren Alltagsbestandteil wurden. Sie konnten bald auch ganz unvermittelt in den Raum hereinbrechen, ohne dass dies sichtlich als unterbrechendes Ereignis erlebt worden wäre. Insgesamt verlief, grob gesagt, eine Entwicklungslinie vom Blick und der „intimen“ Stimme hin zum Rufen und der „öffentlichen“ Stimme.

In Bezug auf die Positionierung der Kinder, die in den sprechmusikalischen Praktiken erkennbar wird, stellten sich die zwar regelmäßigen, aber anlassbezogenen ermahnenden Rufe jetzt stärker als Interventionen mit Bezug auf Personenveränderung dar, sie schienen Kinder auf einen bereits erreichten Stand „zurückzurufen“ bzw. die stets prekären Fortschritte zu sichern.

In Bezug auf die Aufgabe der Vereindeutigung von sozialen Praktiken als pädagogischen lässt sich hinzufügen, dass die gelegentlich erschallenden Ermahnungsrufe auch als Aktualisierungen und Bestätigungen der gemeinsamen Zwecke der Einrichtung gehört werden konnten. Sie haben dann – auf der Ebene des „flüchtigen“, den Alltag durchziehenden Auditiven – eine ähnliche Funktion wie die handfesteren Dokumentationsbögen und Formulare unterschiedlichster Art, deren Produktion ebenso stetig und oft beiläufig vonstattengeht (vgl. Bollig 2011).

Der Begriff des Sprechmusikalischen ist bisher im künstlerischen Performancebereich für verschiedene Gattungen und Gattungsüberschreitungen verwendet worden, hier habe ich ihn auf den Bereich alltäglicher sozialer Kommunikation übertragen. Jedoch ist diese Begriffsübertragung kein Verfahren, das Aspekte des sozialen Lebens mit einer Metapher aus dem Kunstbereich erhellen soll, analog etwa der Theater-Metaphorik von Goffman. Vielmehr deutet der Begriff auf Momente der mündlichen Kommunikation hin, die sich nicht eindeutig der Sprache oder Musik zurechnen lassen. Die hier empirisch fokussierte Grundform der Rufferz mit ihren verschiedenen, mit stimmlichen Mitteln erzeugten Variationen in Akten der direkten Adressierung hat sich dabei als Mittel erwiesen, das eine Absetzung und Hervorhebung des Sprechens von anderem Sprechen erlaubt. Insofern dieses Mittel, wie gezeigt, zur differenziellen und distinktiven Ansprache von Erwachsenen und Kindern gebraucht wird, spielt es eine zentrale Rolle in der praktischen Herstellung von (Früh-)Pädagogik.

4. Frühpädagogisches Kontinuum von Sprache und Musik

Mit dieser Perspektive auf die Multimodalität der Stimme lassen sich in einem erweiternden empirischen Schritt Anschlüsse von sprechmusikalischen Momenten der Kommunikation an deutlicher musikalische Formen sichtbar machen. Dabei weist diese Perspektive zugleich auf die generelle Musikalität des Sprechens und das Sprechende der Musik hin und damit auf den Sachverhalt, dass

die Trennung und zugleich Relationierung von Sprache und Musik in sozialen Praktiken vollzogen wird.

Über den Einrichtungsalltag hinweg lässt sich ein melodisches Kontinuum ausmachen, das von den ermahnenen Ansprachen bis zu gesungenen oder abgespielten Musikstücken reicht. So taucht die „Rufterz“ zentral in einem Lied auf, das in der Einrichtung über lange Zeit ein regelrechter Hit war (und vermutlich weiterhin bleiben wird).⁹ Dort heißt die stets gleichlautende, von einzelnen Kindern gesungene erste Zeile der Strophen: „Kuck, wat ech kann!“, die Hörer werden also angesprochen, um bei einer Könnensvorführung zuzuschauen. In der folgenden Zeile wird nun jeweils bezeichnet, was das gerade singende Kind in gekonnter Weise tut: „Ech klopfen, ech klopfen!“, bzw. in den Variationen der Strophen unter anderem: „Ech hopsen“, „Ech sprangen“ (springen), „Ech dréinen“ (drehen). Eben diese Kundgabe wird im Kleinterzmotiv gerufen: „Ech klopfen–, ech klopfen–!“ Dann fordert die Kinderstimme auf: „Fänkt all mat mir un!“ (Fangt alle mit mir an), woraufhin ein Kinderchor einfällt: „Mir klopfen, mir klopfen. Den nächsten kënnt drun“ (Der nächste kommt dran).

Das Lied wird in der *Maison Relais* gern zu denjenigen Zeiten abgespielt, die von Warten geprägt sind, beispielsweise in der Viertelstunde vor dem Mittagessen, in der die Kinder, wenn sie pflegetechnisch bereits versorgt sind, am Esstisch ausharren. Dann werden die Textzeilen von Erziehern und Kindern mitgesungen und dazu die wechselnden Tätigkeiten mit entsprechenden Hand- oder Beinbewegungen angedeutet. Zu einem Zeitpunkt, an dem mir das Lied bereits hinreichend vertraut war, wurde ich darauf aufmerksam, wie einzelne Erzieherinnen situativ neue Strophen erfanden und in den übrigen „Alltag“ einbanden. So wurde etwa die Anweisung an die Kinder, mit dem Aufräumen der Spielsachen zu beginnen (generell ist diese Anweisung oft ein lautes Rufen in verschiedenen Betonungen), auch in Liedform gegeben, wobei dieses Singen oftmals auch das eigentliche gemeinsame Aufräumen noch begleitete: „Mir rau men–, mir rau men–, fänkt all mat mir un ...“.

Zu einem dieser Zeitpunkte, an denen eine Spielphase beendet wird und das allgemeine Aufräumen die Essenszeit vorbereiten soll, konnte ich beobachten, wie die Erzieherin Anouk besonders langgedehnte, unüberhörbare Ausrufe zum Besten gab. Sie stellte sich zunächst in die Raummitte und sang bzw. rief (das ist nicht entscheidbar) mehrere Male hintereinander, während sie ihren Kopf langsam drehte, die bekannte Formel in folgender Weise:

„Mir_ rau _____ men——“

Anouk intonierte lediglich einen Durdreiklang, eher eine Tritonusspanne, dies jedoch auffällig gleichbleibend in den Wiederholungen. Die erste Silbe hielt sie ungefähr vier Sekunden lang, die zweite Silbe ungefähr zwei Sekunden. Der repetierte Ruf wirkte auf mich wie eine „Sirene“, vergleichbar mit einem Feueralarm, einem Wecken in der Kaserne oder auch einem Gong nach der Opernpause. Die Länge der Silbe „rau“ sprengt die Grenzen von Sprechakten, die an Individuen gerichtet sein können, die „Sirene“ ist ein offizielles, administratives Signal. Dabei fallen in frappierender Weise die Semantik – *Raumen* – und die akustische Transformation des Raums zusammen, um eine soziale Ordnung der andauernden kollektiven Adressierung zu erzeugen, die in das materielle Transformieren des Raums als Ordnen der Spielsachen mündet.

Bei derart differenzierten Ausformungen von professionellen „Stimmen der Distanz“ (Zollna 2003) mag eine auditive Ethnographie der Pädagogik beinahe schon an musikethnologische Studien anknüpfen können, wie sie etwa zu den „arbeitsfunktionalen musikalischen Signalisierpraktiken“ von Viehhirten in Mittelgebirgslandschaften der DDR durchgeführt wurden (Kaden 1977). Allerdings ist in pädagogischen Praktiken stärker mit nicht-intendierten mimetischen Wirkungen der Signalkommunikation zu rechnen:

Nachdem Anouk aufgehört hat, steht Inka ebenfalls noch mitten im Raum, singt das sirenenartige „Mir raumen“ nach und schaut dabei langsam um sich. Sie scheint sich eher zur gemeinsamen Performance aufgefordert zu fühlen als zum Ordnung schaffen. Anouk wendet sich bald in ihre Richtung und schnauzt sie an: „Inka, dann *hëllef* raumen!“ (dann hilf aufräumen)

Rufsignale ertönen allenthalben auch in technisierter Form. So wird in den Gruppenräumen ein absteigender Durdreiklang abgespielt, wenn beispielsweise die Mutter oder der Vater eines Kindes die Klingel an der meist verschlossenen Haustür betätigt; hin und wieder imitieren auch Kinder die Melodie der Klingel.

Die Reihe der aufeinander beziehbaren Klangphänomene in der Einrichtung kann – zum Schluss – durchaus auch aus einer Sozialisationsperspektive betrachtet werden, die dann die Frage aufwirft, wie sich ästhetische und nicht-ästhetische Wahrnehmungsweisen in früher Kindheit ausdifferenzieren, zunächst aber auch, wie sie sich gegenseitig konstituieren. Was eine Konsonanz, was eine Dissonanz ist, scheint in einem kontinuierlichen Klanggeschehen zwischen Musik und Sprache unmittelbar *sozial* bestimmt zu sein und in diesen sozialen Kontexten gelernt zu werden. Die Pädagogik der Stimme (und des Klangs) im frühpädagogischen Feld erweist sich somit auch darin, dass musikalische Formen und ein stark musikalisches Sprechgeschehen nicht nur zeitlich und räumlich eng beieinander ablaufen, sondern auch in einem dichten praktischen und kommunikativen Verweisungszusammenhang stehen.

Anmerkungen

- 1 In diesem erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereich gibt es bisher lediglich eine Studie zur Sprechgestik von Jugendlichen im Kontext der Schule, die an der „ethnography of speaking“ im Sinne von Hymes orientiert ist (vgl. Dietrich 2010).
- 2 Das Begleitforschungsprojekt „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Die Pädagogik der Maison Relais pour Enfants“ wurde im August 2009 von Michael-Sebastian Honig und Sascha Neumann an der Universität Luxemburg (Forschungsachse „Early Childhood: Education and Care“) ins Leben gerufen und hat eine Laufzeit bis Ende 2012. Dem Projektteam sowie meiner Kollegin Sabine Bollig und nicht zuletzt den Gutachtern und Herausgebern danke ich für wertvolle Hinweise zur ersten Fassung dieses Textes.
- 3 Eine stärkere Methodisierung des hier in Angriff genommenen Forschungsbereichs ist nicht ausgeschlossen. So kann etwa konkretisiert werden, wie entsprechende audielle bzw. audiovisuelle Aufnahmen gemacht werden sollten, welche Transkriptionstechniken sinnvoll sind und welche methodischen Analyseschritte erkenntnisversprechend und generalisierbar sind. Eine Differenzierung der Thesen und Ergebnisse auf Basis später gemachter Audioaufnahmen ist geplant. All dies ist jedoch notwendigerweise im Stadium der Exploration.
- 4 Die Frage der Transkription klanglicher und prosodischer Elemente der Kommunikation kann an dieser Stelle nicht grundsätzlich behandelt werden. Pragmatisch wird

- sie hier mit der Verwendung eines effektiven und für die Analyse der hier fokussierten Phänomene völlig ausreichenden Zeichens gelöst, welches linguistischen und gesprächsanalytischen Kontexten entlehnt ist: Lange Striche zeigen an, dass die vorherige Silbe mit einer gleichbleibenden Tonhöhe, außerdem länger als für reguläres Sprechen gewöhnlich gesprochen wird; die Position dieser Striche in der Zeile (oben, in der Mitte, unten) zeigt einen relativen Tonhöhenunterschied an.
- 5 Die Linguistik hat die Stimmqualität über lange Zeit wenig beachtet und auch nur bedingt ihrem Gegenstandsbereich, der Sprache, zuordnen können, Stimmqualitäten sind enger mit Körperlichkeit verbunden und weniger arbiträr (vgl. Laver 1980). Ähnlich gilt dies für die Lautstärke; diese modifiziert aber vor allem auch die Räumlichkeit des Stimmklangs.
 - 6 In der Musik, zumal in der Musikpädagogik, wird die kleine Terz häufig „Kuckucks-terz“ genannt. Mit dem entsprechenden Volkslied („Kuckuck ... ruft's aus dem Wald“) kann man sich leicht „in Erinnerung rufen“, wie das Intervall im tonalen Zusammenhang klingt.
 - 7 Die melodische Form des Rufens oder Adressierens hat sicherlich kultur- und sprachspezifisch variante Ausprägungen, jedoch gibt es über verschiedene Sprachräume hinweg auch starke Gemeinsamkeiten (gerade auch in asiatischen Sprachen, etwa Japanisch, Thai), wie man aus einem Kompendium von Abhandlungen über die Intonationssysteme in zwanzig Sprachen ersehen kann (Hirst/di Christo 1998). Die Intonationskontur des Rufens wird in der Regel mit dem von Ladd (1978) geprägten Begriff der „stylized intonation“ bezeichnet und beinhaltet stets auf einer Tonhöhe gehaltene, „gesungene“ Silben. (Ich folge nicht der weithin übernommenen Interpretation von Ladd, die besagt, der stereotypisierte Stimmgebrauch bedeute, dass die Botschaft *vorhersehbar* sei.) Bemerkenswert ist ebenfalls, dass die illustrierenden Exempel in verschiedenen Sprachen häufig im Zusammenhang mit der Adressierung von Kindern durch Erwachsene oder auch durch Kinder stehen. Ob sich auch für andere Sprachkulturen ein ähnlicher Zusammenhang zwischen Intervallstrukturen und der jeweiligen Musikkultur zeigen lässt, wie hier im Folgenden nahegelegt, wäre eine spannende Frage für Anschlussforschung.
 - 8 Dabei mag der sich vergrößernde Tonabstand auch damit zu tun haben, dass der Sprechenden/rufenden Person hierdurch ein physiologischer Spannungsabfall, eine „Entladung“, ermöglicht wird. Möglicherweise ist eine willkommene, kultivierte Begleiterscheinung, dass hierdurch oft Intervalle produziert werden, die im konventionell-musikalischen Sinne gerade als sehr spannungsreich gelten (und zumindest von diesen Sprechenden/Rufenden aufgrund ihrer musikalischen Sozialisation auch so erlebt werden dürften). Es gibt meines Wissens keine Forschung zu diesem Zusammenhang, lediglich eine Kontroverse in der Linguistik darüber, ob die genauen Tonhöhenverhältnisse im Sprechen eine analytische Relevanz haben oder nicht.
 - 9 Es handelt sich um ein Lied vom Album „Metti Spaghetti“, das moderne Kinderlieder in luxemburgischer Sprache enthält und in Luxemburg allseits bekannt ist. Als ich die Vermutung geäußert habe, dass die Musik dem Personal „doch sicher schon zu den Ohren herauskommen“ würde, hat mir die Einrichtungsleiterin entschieden widersprochen und ergänzt, auch sie kenne „Metti Spaghetti“ schon aus ihrer Kindheit, das sei ein absolutes „Muss“.

Literatur

- Abe, I. (1962): Call contours. In: Proceedings of the 4th International Congress of Phonetic Sciences. The Hague, pp. 519–523.
- Bilstein, J. (Hrsg.) (2011): Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Opladen.
- Bollig, S. (2004): Zeigepraktiken. How to Do Quality with Things. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim, S. 193–225.
- Bollig, S. (2011): Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Ele-

- mentarbereich. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, S. 33–48.
- Bruner, J. S./Sherwood, V. (1978): Das Erlernen von Regelstrukturen in den frühesten Spielen von Mutter und Kind (Guckuck-da). In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München, S. 158–167.
- Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim.
- Dietrich, C. (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim.
- Erlmann, V. (2004): But what of the ethnographic ear? Anthropology, Sound, and the Senses. In: Erlmann, V. (ed.): Hearing Cultures. Essays on Sound, Listening, and Modernity. Oxford/New York, pp. 1–20.
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 28–44.
- Gibbon, D. (1976): Perspectives of Intonation Analysis. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (1981): Forms of Talk. Pennsylvania.
- Goffman, E. (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a.M.
- Gumperz, J. J. (1982): Discourse strategies. Cambridge.
- Hirst, D./Christo, A. d. (ed.) (1998): Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages. Cambridge.
- Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, S. 25–51.
- Hünersdorf, B./Maeder, Ch./Müller, B. (2008): Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In: Hünersdorf, B./Maeder, Ch./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, S. 11–28.
- Kaden, Ch. (1977): Hirtensignale – Musikalische Syntax und kommunikative Praxis. Leipzig.
- Kittler, F./Macho, Th./Weigel, S. (Hrsg.) (2002): Zwischen Rauschen und Offenbarung. Zur Kultur- und Mediengeschichte der Stimme. Berlin.
- Kolesch, D./Krämer, S. (Hrsg.) (2006): Stimme. Annäherung an ein Phänomen. Frankfurt a.M.
- Kolesch, D. (2009): Zwischenzonen. Leiblichkeit – Räumlichkeit – Aisthesis. In: Kolesch, D./Pinto, V./Schrödl, J. (Hrsg.): Stimm-Welten. Philosophische, medientheoretische und ästhetische Perspektiven. Bielefeld, S. 13–22.
- Krämer, S. (2003): „Schriftbildlichkeit“ oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Krämer, S./Bredenkamp, H. (Hrsg.): Bild, Schrift, Zahl. München, S. 157–176.
- Kress, G. (2009): Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London.
- Ladd, R. D. (1978): Stylized Intonation. In: Language 54(3), pp. 517–540.
- Laver, J. (1980): The phonetic description of voice quality. Cambridge.
- Leeuwen, T. van (1999): Speech, Music, Sound. Houndmills.
- Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Meyer, P. (Hrsg.) (2008): acoustic turn. München.
- Neumann, S. (2011): Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 4–11.
- Neumann, S. (2012): Beobachtungsverhältnisse. Feldtheoretische Erkundungen zu einer Empirie des Pädagogischen. In: Bernhard, St./Schmidt-Wellenburg, Ch. (Hrsg.): Feld-

- analyse als Forschungsprogramm. Band 1: Der programmatische Kern. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Reckwitz, A. (2008): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Reckwitz, A. (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld, S. 97–130.
- Rustemeyer, D. (2003): Medialität des Sinns. In: Rustemeyer, D. (Hrsg.): *Bildlichkeit. Aspekte einer Theorie der Darstellung*. Würzburg.
- Schegloff, E. A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist* 70(6), pp. 1075–1095.
- Schmidt, K. (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, S. 157–192.
- Schmitz, H. (2008): Leibliche Kommunikation im Medium des Schalls. In: Meyer, P. (Hrsg.): *acoustic turn*. München, S. 75–88.
- Schnoor, O. (2007): Sammelbesprechung: Bildinterpretation im erziehungswissenschaftlichen Kanon? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(4), S. 581–592.
- Schulze, H./Wulf, Ch. (Hrsg.) (2007): *Klanganthropologie. Performativität – Imagination – Narration*. Paragrana 16(2).
- Schützeichel, R. (2010): Soziologie der Stimme. Über den Körper in der Kommunikation. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): *Körperwissen*. Wiesbaden, S. 85–104.
- Zollna, I. (2003): Stimmen der Distanz. Professionelle monologische Sprechstile. Eine vergleichende Untersuchung zu Wiederholung und Expressivität. Prosodische Gestaltung in spanischen, französischen, englischen und deutschen Gebeten, Durchsagen und Verkaufsrufen. Tübingen.
- Zwicky, A.M. (1974): Hey, Whatsyourname! In: *Chicago Linguistic Society* 10, pp. 787–801.

Jörg Dinkelaker, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein

Generalisierungen und Differenzbeobachtungen

Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern

Generalizations and Differentiations.

Comparing Cases which Represent Different Fields of Education

Zusammenfassung:

Im Zuge der Pluralisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Ordnungen gewinnen komparative Analysen von Fällen aus unterschiedlichen Feldern eine neue Bedeutung. Der Beitrag befasst sich aus methodologischer Sicht mit den verschiedenen Strategien solcher Vergleiche. Während auf Generalisierungen abzielende Strategien Felddifferenzen nutzen, um grundlegenden, übergreifenden Merkmalen des pädagogischen Geschehens auf die Spur zu kommen, nutzen auf Differenzierung abzielende Strategien die kontrastive Gegenüberstellung, um etwas über Besonderheiten der verglichenen Felder zu erfahren. Solche auf Differenzierung abzielenden Vorgehensweisen können wiederum in deduktiv-irritierende und induktiv-rekonstruierende Erkenntnisstrategien unterschieden werden. Während beim deduktiv-irritierenden Vorgehen bestehende theoretische Annahmen über Felddifferenzen gezielt infrage gestellt werden, wird im Rahmen eines induktiv-rekonstruierenden Vorgehens in der Auseinandersetzung mit den untersuchten Fällen nach neuen, bislang nicht beachteten Feldunterschieden gefahndet. Im Beitrag wird die These vertreten, dass die einander gegenübergestellten unterschiedlichen Vorgehensweisen sich letztlich wechselseitig voraussetzen: Bei jedem fallbasierten Feldvergleich muss, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung, auf alle die-

Abstract:

Comparing cases across different fields of education becomes increasingly important because of current pluralization and differentiation of the social realities of education. The paper is dealing with methodological issues concerning the strategies pursued within such cross-field comparative studies. Generalizing strategies utilize differences between educational fields in order to find generic, universal features of what we call educational. Differentiating strategies, however, utilize the confrontations of cases from different fields in order to get a deeper understanding of the particular features specifying the educational orders within the compared fields. Such differentiating strategies may be realized in a deductive-irritating or an inductive-reconstructing manner. Deductive-irritating procedures start with existing assumptions about what features distinguish the juxtapositioned fields and search for disconfirming evidences. Inductive-reconstructive approaches start with observed differences between the sampled cases and search for new previously unattended differences between the fields they represent. The authors argue for that these different strategies mutually presuppose each others. Any case-based comparative study of educational fields has to utilize all of these strategies, although there might be differences in emphasis and focus.

se Vorgehensweisen zurückgegriffen werden.

Schlagworte: Komparative Analyse, pädagogische Felder, lebenslanges Lernen, Schule, Erwachsenenbildung.

Keywords: educational fields, lifelong learning, school, adult education

1. Das Desiderat empirischer Feldvergleiche¹

Beobachtungen pädagogischer Ordnungen beschränken sich zusehends nicht länger nur auf ein pädagogisches Feld, sondern erfolgen auf der Grundlage von Relationierungen zwischen mehreren Feldern innerhalb eines weiten Spektrums vom Kindergarten über die Schule zur betrieblichen Weiterbildung, von der Familie über Räume von Kindern oder Jugendlichen (wie etwa dem Spielplatz oder dem Internet) bis zur allgemeinen Erwachsenen- und Altenbildung. Thematisiert werden zunehmend die Übergänge zwischen Feldern, zum Beispiel im Kontext „lebenslangen Lernens“ (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007), oder die Verschiebungen von Grenzen zwischen Feldern, z.B. im Zusammenhang mit der Ganztagschulentwicklung (vgl. Kolbe u.a. 2009). Was allerdings bislang fehlt, ist ein *empirischer* Vergleich pädagogischer Felder, der über eine Setzung und bloß normative Thematisierung von Felddifferenzen hinausgeht, wie sie bisher in den einzelnen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft zur wechselseitigen Abgrenzung zu beobachten ist (vgl. bereits Oelkers/Tenorth 1991; Kade u.a. 1991). Weder gibt es bislang eine nennenswerte Anzahl qualitativer Studien, die eine Fragestellung feldübergreifend verfolgen (vgl. Kade/Seitter 2007a/b; Dinkelaker 2008; Lave/Wenger 2006; Helsper u.a. 2009), noch wird die Möglichkeit feldübergreifender Vergleiche in einschlägigen Grundlegungen, Einführungen und Handbüchern qualitativer Sozialforschung thematisiert (vgl. Lamnek 1995; Flick 1995, 2005; Flick u.a. 2000; Mayring 2002).

Das Erkenntnispotenzial feldübergreifender Vergleiche kann dabei in zwei unterschiedlichen, ja gegenläufigen Fragerichtungen genutzt werden. Feldübergreifende Vergleiche können einerseits dazu verwendet werden, um vor dem Hintergrund eines mit ihnen einhergehenden erhöhten Kontrastierungspotenzials zu allgemeineren, über mehrere Felder hinweg generalisierbaren Aussagen über pädagogische Ordnungen zu gelangen. Feldübergreifende Vergleiche können andererseits dazu verwendet werden, um vor dem Hintergrund allgemeiner Kenntnisse über pädagogische Ordnungen etwas über die je unterschiedlichen, die verglichenen Felder jeweils spezifisch kennzeichnenden Ausprägungen dieser Ordnungen zu erfahren. Die erste Strategie diskutieren wir im Folgenden unter der Bezeichnung generalisierender, die zweite Strategie unter der Bezeichnung differenzierender Vergleich. Exemplarisch können diese beiden unterschiedlichen Fragerichtungen anhand zweier Forschungsprojekte verdeutlicht werden.

Im Mittelpunkt des Projekts „Umgang mit Wissen in sozialen Welten“ (vgl. Kade/Seitter 2007a/b) steht eine Strategie des generalisierenden Vergleichs. Sie sucht nach pädagogischen Formen, die in ganz unterschiedlichen Feldern anzutreffen sind, um zu verstehen, was diese Formen als solche kennzeichnet. Die Studie fragt danach, wie sich pädagogische Ordnungen im Kontext der Wissens-

gesellschaft über Bildungseinrichtungen hinweg ausbreiten. Um etwas über Eigenschaften dieser entgrenzten pädagogischen Ordnungen zu erfahren, wird im Sinne einer maximalen Kontrastierung das Geschehen in einer Hilfeinrichtung für Obdachlose und unter Führungskräften in einem Industriedienstleistungsunternehmen einander gegenübergestellt (vgl. Kade/Seitter 2007c, S. 21). Im Vergleich von „zehn Fallbeispiele[n] – je fünf aus beiden Feldern –, in denen auf unterschiedliche Weise Wissensvermittlung und pädagogische Kommunikation präsent sind“ (Kade/Seitter 2007d, S. 78), werden pädagogische Muster des Umgangs mit Wissen herausgearbeitet. In den Ergebnissen werden dann weniger die feldspezifischen Differenzen betont, sondern generalisierend die Gemeinsamkeiten; die Autoren heben hervor, dass sich pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen über die unterschiedlichen Felder hinweg in Abhängigkeit von Phasen, Adressaten oder vorhandenen Ressourcen unterschiedlich ausprägen, nicht aber in Abhängigkeit von den der Kontrastierung vorausgehenden Feldunterscheidungen (vgl. Seitter 2007, S. 298).

Im Mittelpunkt der Hallenser Studie zur Leistungsbewertung in einem Gymnasium und einer Sekundarschule² (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011) steht die Strategie eines differenzierenden Vergleichs. Dieses Projekt nutzt den feldübergreifenden Vergleich, um Erkenntnisse über Besonderheiten der jeweils untersuchten Felder zu gewinnen. Im Hinblick auf das Vergleichskriterium der Leistungsbewertung werden die beobachtbaren Differenzen in den alltäglichen Bewertungspraxen als Ausprägungen schulformspezifischer Besonderheiten – des Gymnasiums und einer Sekundarschule – verstanden (vgl. ebd., S. 345). Für diesen Vergleich wird der Weg gewählt, zunächst weitgehend unabhängig voneinander zwei ethnographische Studien zur alltäglichen Bewertungspraxis zweier unterschiedlicher schulischer Felder zu erstellen. Ihre Brisanz – so die Autor/innen – entfalten beide Studien aber erst in der Gegenüberstellung der kooperativen und systematischen Produktion schulischen Erfolgs im Gymnasium auf der einen Seite und der systematischen Produktion schulischen Misserfolgs in der Sekundarschule auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 358).

Während also für die Realisierung der Strategie der feldübergreifenden Generalisierung vor dem Hintergrund von maximal kontrastierenden Feldern nach dem Gemeinsamen gefragt wird, um diese Felder aufeinander beziehbar und miteinander vergleichbar zu machen, wird in der Strategie der feldvergleichenden Differenzbeobachtung vor dem Hintergrund eines beiden Feldern unterstellten gemeinsamen Dritten nach den Unterschieden gefragt, um etwas über die Differenzen zwischen den Feldern zu erschließen. Betrachtet man beide Studien allerdings genauer, so zeigt sich, dass die Verfolgung einer der beiden Strategien nicht ohne die zeitweise Verfolgung der Gegenstrategie realisierbar ist. Offenbar ist der Feldvergleich durch ein Oszillieren zwischen beiden Fragerichtungen gekennzeichnet, wobei die Forschungsverläufe durchaus durch unterschiedliche Schwerpunkte in der einen oder anderen Fragerichtung gekennzeichnet sind.

Im Rahmen der empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen (vgl. Neumann 2010, 2011) kommt beiden Analysestrategien eine wichtige Bedeutung zu. Allerdings dominieren bislang vor dem Hintergrund der Suche nach der verloren gegangenen Einheit des Pädagogischen (vgl. Oelkers/Tenorth 1991) Strategien der feldübergreifenden Generalisierungsversuche. Wie hingegen mittels eines Feldvergleichs Felddifferenzen bestimmt und ausbuchstabiert werden können, wird demgegenüber (auch in den oben zitierten Studien) noch nicht

eingehender diskutiert. Dieses Desiderat differenzierender Feldvergleiche wollen wir im Folgenden methodologisch an der Kontrastierung von Fällen aus der Grundschule und der Erwachsenenbildung diskutieren.

Zunächst wird vorbereitend in aller Kürze der Stand der methodologischen Diskussion in der qualitativen Sozialforschung zu empirischen Vergleichen resümiert (2.), um sodann explorativ unterschiedliche Strategien zu diskutieren, wie beim feldübergreifenden Vergleichen vorgegangen werden kann. In einem ersten Schritt werden die Differenzen zwischen dem generalisierenden und dem differenzierenden Vergleich genauer beleuchtet. Dazu werden exemplarisch eine Situation der Zuwendung der Lehrperson zu einem Einzelnen in der Grundschule und der allgemeinen Erwachsenenbildung miteinander verglichen, so dass dieses Vorgehen methodologisch diskutiert werden kann (3.). In einem zweiten Schritt wird das Vorgehen eines differenzierenden Vergleichs näher betrachtet, indem zwei Strategien der Differenzierung unterschieden werden. Die Unterschiede zwischen einem *deduktiv-irritierenden* und einem *induktiv-rekonstruierenden* Vergleich – wie wir die Strategien nennen wollen – werden anhand einer Weiterführung des exemplarischen Vergleichs beider oben genannter Situationen erläutert und anschließend diskutiert (4.). Abschließend resümieren wir Herausforderungen und Potenziale der entwickelten Vergleichsstrategien (5.).

2. Fallbestimmung und Vergleichsdimensionierung in komparativen Analysen

Die Bedeutung systematischer Vergleiche ist in der qualitativen Sozialforschung unumstritten (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 12), sie dienen – ganz allgemein formuliert – der Systematisierung von Beobachtungen, sie regen zur Hypothesenformulierung über Sinnzusammenhänge und somit zur Weiterentwicklung von Theorien an (vgl. ebd., S. 11). Methodologisch diskutiert wird dabei vor allem der Vergleich von Fällen, der Vergleich von Feldern spielt demgegenüber bislang keine Rolle. Wenn auch einige Bemühungen in den letzten Jahren zu beobachten sind, die Diskussion über die Verfahren des Vergleichens voranzubringen, mangelt es noch an ausführlichen Darstellungen bzw. methodologischen Diskussionen zum fallvergleichenden Vorgehen (vgl. ebd., S. 12; Bohnsack 2007; Nohl 2001). Vor allem in der dokumentarischen Methode erhält der empirische Vergleich für die Entwicklung von Typologien sowie zur methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit des Forschenden einen zentralen Platz (vgl. Nohl 2011, S. 256). Ebenso ist in der Grounded Theory die komparative Analyse für die Generierung von Theorien unverzichtbar (vgl. Bohnsack 2007, S. 203; Kelle/Kluge 2010). Insbesondere zwei Fragen stehen im Zentrum der methodologischen Diskussion zum Fallvergleich. Zum einen wird diskutiert, wie die Vergleichsfälle bestimmt werden, also in welcher Art und Weise die ausgewählten Fälle für etwas Allgemeines zu verstehen sind. Zum anderen wird gefragt, wie die Vergleichsdimension, also das den zu vergleichenden Fällen gemeinsame Dritte, zustande kommt, vor dessen Hintergrund Unterschiede zwischen den Fällen beobachtbar werden. Im Folgenden fassen wir den Stand der Diskussion pointiert zusammen.

Die Suche nach den zu vergleichenden Fällen stellt sich stets zu Beginn und im weiteren Verlauf der Analyse. Folgt man dem *theoretical sampling* von Glaser und Strauss (1967), ist ein Vergleichsfall nie „für sich“ relevant, sondern immer nur hinsichtlich bestimmter theoretischer Kategorien, die den Vergleich leiten. So wird ein Fall aufgrund seiner rekonstruierten Fallspezifik im Vergleich zu einem anderen Fall interessant, der dann im relationierenden Bezug zum ersten analysiert wird. Beim Vergleichen werden also immer nur bestimmte – für den Vergleich als wichtig erachtete – entweder vorab bestimmte oder beim Vergleichen (hinzu-)gewonnene Dimensionen der Fälle relevant. Das theoriegenerierende Potenzial eines Vergleichs ist dabei durch die Auswahl der Fälle, durch ihre Variation, nicht so sehr durch ihre Menge bestimmt (vgl. Nohl 2001, S. 260). Insofern wird sukzessive während des Vergleichens nach weiteren Vergleichsfällen gesucht, um sowohl die Entdeckung fallübergreifender Strukturen als auch die Fallspezifik absichern zu können.

Die dabei zugrunde gelegten Vergleichsdimensionen müssen so entwickelt werden, dass sie es in der Analyse ermöglichen, die in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen vorzufindenden Beobachtungen so „ineinander zu übersetzen“, dass diese vergleichbar werden. Wie also werden Themen identifiziert, die etwas Gemeinsames beider Fälle abbilden und vor deren Hintergrund Unterschiedliches identifiziert werden kann? Vergleichsdimensionen können entweder anhand bereits vorhandener oder bekannter Kategorien vorab entwickelt werden oder auf abduktivem Weg unter Hinzuziehung theoretischen und alltagsweltlichen Wissens während des Vergleichens am Material. Im letzteren Fall ist davon auszugehen, dass sie sich während des Vergleichens mit jeder neu hinzukommenden Beobachtung ständig verändern (vgl. Nohl 2001). In der retrospektiven Reflexion des Vergleichens können die im Prozess des Vergleichens entwickelten Vergleichsdimensionen sukzessive expliziert werden. Beide methodologischen Fragen werden wir im Folgenden an einem als explorativ zu verstehenden Feldvergleich – dem Vergleich von Situationen individueller Zuwendung in einer Bastelstunde einer Ganztagschule und einem Nähkurs für Erwachsene aus dem Kursangebot einer Volkshochschule – mitlaufen lassen, um abschließend Erkenntnispotenziale und Grenzen eines Feldvergleichs aus methodologischer Perspektive zu diskutieren.

3. Generalisierender vs. differenzierender feldübergreifender Vergleich

Mit Schule und Erwachsenenbildung haben wir zwei Felder ausgewählt, die hinsichtlich der für pädagogisches Handeln als zentral unterstellten Mitwirkungsbereitschaft – der Motivation der Adressat/inn/en aufgrund ihrer institutionellen Rahmungen – sehr unterschiedlich geprägt sind (vgl. z.B. die Beiträge in Krüger/Rauschenbach 2006). Ausgangspunkt des Vergleichs beider Felder ist also die Annahme größtmöglicher Unterschiede: So wird der Schule infolge ihrer Teilnahmepflicht nicht selten ein Motivationsproblem attestiert (vgl. Baumert 2008), Erwachsenenbildung hingegen wird mit freiwilliger, und das heißt dann auch engagierter, Teilnahme von Teilnehmenden mit einem Motivationsvor-

schluss in Verbindung gesetzt. Zudem wird der Schule als Institution des formalen Lernens die Funktion einer karriererelevanten Zertifizierung von Lernergebnissen zugeschrieben, aus universalistischer Perspektive muss Leistung also als individuell zuschreibbar dargestellt werden; die Angebote der Erwachsenenbildung im Sinne non-formalen Lernens sind demgegenüber an biographischen Aneignungsstrategien der Teilnehmenden als ausgerichtet zu verstehen. Wird zudem den Adressat/inn/en der Erwachsenenbildung allein aufgrund ihres Alters unterstellt, zu in hohem Maße autonomem Handeln fähig zu sein, müssen Kinder – so die altersgemäße Unterstellung – zu diesem erst noch befähigt werden. Allerdings lässt sich in den disziplinären Diskussionen zu beiden Feldern eine Annäherung der didaktischen Modellierung des Geschehens beobachten, so werden auf der einen Seite „Selbstlernarchitekturen“ (Maier Reinhard/Wrana 2008) und auf der anderen Seite Individualisierungsprozesse (vgl. z.B. Reh 2010) diskutiert; in *beiden* die Felder rahmenden disziplinären Diskursen wird also zunehmend auf die eigenständige und eigenverantwortliche (Mit-)Arbeit von Schüler/inne/n bzw. Teilnehmer/inne/n gesetzt.

Vor diesem Hintergrund fiel auf der Suche nach geeigneten Vergleichsfällen in der Gegenüberstellung von Videomaterial aus zwölf Einzelschulen aller Schulformen zu Unterricht und erweiterten Lernangeboten aus dem Projekt „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (vgl. für Methodologie und Ergebnisse Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Reh u.a. 2012) und 40 Kurssitzungen unterschiedlicher Anbieter zu einer großen Bandbreite von Themen aus dem Projekt „Bild und Wort. Erziehungswissenschaftliche Videographie. Kurs- und Interaktionsforschung“ (vgl. für Anlage des Projekts und Ergebnisse Kade/Nolda 2007) die Wahl auf zwei Angebote, die bezüglich des Anspruchs eigenständigen Arbeitens ähnlich strukturiert scheinen: eine Bastelstunde in einer ganztägigen Grundschule und ein Nähkurs in einer Volkshochschule. Beide Settings weisen eine dezentralisierte Interaktionsordnung auf, in der sich Phasen des eigenständigen Arbeitens an der Sache mit Phasen dyadischer Interaktion zwischen Lehrenden und einzelnen Lernenden abwechseln; in beiden Settings wird darüber hinaus ein ähnlicher Sachbezug realisiert, nämlich der des praktisch-handwerklichen Arbeitens.

Auf den ersten Blick sind zugleich Unterschiede zwischen beiden Settings hinsichtlich der für das eigenständige Arbeiten eröffneten Entscheidungsspielräume zu beobachten. In der Bastelstunde sind sie bezüglich der Produktgestaltung und der zeitlichen Gestaltung der Arbeit eher gering: Die Stunde beginnt für alle gemeinsam. Am Anfang instruiert die Lehrerin die Schüler/innen, wie sie beim Erstellen des Fensterbildes im Einzelnen vorgehen sollen. Zur Wahl stehen unterschiedliche Farben von Tonpapier; die Vorlage und die zu vollziehenden Schritte sind für alle Schüler/innen gleich. Den gesamten Stundenverlauf über arbeiten die Schüler/innen jede/r für sich an seinem/ihrem Fensterbild. Das Fensterbild soll in dieser Stunde fertiggestellt werden. Wer sein Fensterbild fertig hat, darf den Raum verlassen und auf dem Pausenhof spielen. Im Nähkurs sind diese Entscheidungsspielräume vergleichsweise größer: Für das Kleidungsstück suchen die Teilnehmerinnen sich den Schnitt und den verwendeten Stoff unter Beratung der Kursleiterin selbst aus. Die Teilnehmerinnen treffen nach und nach im Abstand von fünf bis zehn Minuten im Kurs ein. Jede neu eingetroffene Teilnehmerin richtet zunächst einen Arbeitsplatz für sich ein, mit einer Nähmaschine, dem von ihr bearbeiteten Nähstück und den weiteren von ihr benötigten Utensilien. Dann kommt die Kursleiterin hinzu und be-

spricht mit ihr den jeweiligen Stand ihres Nähprojekts und führt ihr den nächsten Arbeitsschritt vor. Die Teilnehmerinnen beginnen dann eigenständig den mit der Kursleiterin besprochenen Arbeitsschritt umzusetzen. Für die Fertigstellung des Kleidungsstücks stehen noch eine Reihe weiterer Kurssitzungen zur Verfügung.

Erst vor dem Hintergrund der eingangs genannten anzunehmenden Unterschiede beider Felder hinsichtlich der den Teilnehmer/inn/en je zuschreibbaren Motivation bei gleichzeitig unterstellter Gemeinsamkeit der Settings hinsichtlich des Anspruchs eigenständigen Arbeitens, das wiederum bezüglich der sich eröffnenden Entscheidungsspielräume der Teilnehmer/innen Unterschiede aufweist, und einem ähnlichen Sachbezug wurde im Zuge des Vergleichens die Frage relevant, wie in beiden Fällen jeweils genau eigenständiges Arbeiten und die Zuwendung der Lehrperson zu Einzelnen relationiert sind. Für den Vergleich fragen wir im ersten Schritt, wie individuelle Zuwendung in den wechselseitigen Adressierungen von Lehrenden und Lernenden bzw. Kursleiterin und Teilnehmerin vor der Lerngruppe initiiert wird, um im zweiten Schritt die Verläufe der Situationen zu rekonstruieren und zu vergleichen sowie den Vergleich methodologisch zu kommentieren.

3.1. Exemplarischer Vergleich: Situationen individueller Zuwendung in der Schule und in der Erwachsenenbildung

Die folgende Szene realisiert sich im ersten Drittel des insgesamt dreistündigen Nähkursabends:



Abb. 1: Kursleiterin: Ich komm gleich

Elena kann nicht weiterarbeiten, weil zwei von ihr zugeschnittene Teile nicht aufeinanderpassen. Sie ruft die Kursleiterin: „Rose, du musst mir helfen. Ich komm nicht zurecht.“ Diese erklärt gerade Beate, wie man mit der Nähmaschine einen Faden umspult, und zeigt keine erkennbare Reaktion auf Elenas Hilferuf. Elena macht weiter an ihrem zugeschnittenen Stoff herum, stützt dann die Stirn auf ihre Hand und gähnt für alle laut hörbar. Sie blickt wieder zur Kursleiterin, die immer noch mit Beate beschäftigt ist. Sie ruft: „Helfen, bitte. Bitte bitte.“ Dieses Mal reagiert die Kursleiterin, al-

lerdings mit einer abschlägigen Antwort: „Ich komm gleich. Ich zeig jetzt der Beate mal, wie das mit dem Papier ist. Und dann bist du dran.“ Elena quittiert diese Vertröstung mit einem kurzen „Ja“. Danach wendet sie sich wieder ihrem Nähstück zu.

In dem mit Nachdruck verfolgten Ruf der Teilnehmerin nach der Kursleiterin, von ihr als Hilferuf markiert, in dieser Szene wird deutlich, dass die Teilnehmerin entsprechend der im Feld geltenden Normen die Erwartung an die Kursleiterin richtet, dass im Fall des Stockens der eigenständigen Arbeit Hilfe gegeben wird. Vor dem Hintergrund, dass die zeitgleich von der Kursleiterin zu leistende Aufmerksamkeit gegenüber anderen Kursteilnehmerinnen für sie wahrnehmbar ist, zeigt sie sich durch das insistierende Bitten als eine Teilnehmerin, die nicht nur für den Fortgang ihrer Näharbeit Verantwortung übernimmt, sondern die sich zudem mit ihrem Aneignungsproblem in einer besonderen Krisensituation sieht und daher vorrangige Hilfeleistung beansprucht. Weil sie nicht allein weiterkommt, tritt für Elena die Arbeit mit dem Nähprojekt für den Moment in den Hintergrund. Ihre Aufmerksamkeit wandert hin zu dem Problem, die Aufmerksamkeit der Kursleiterin zu gewinnen. Zunächst gelingt dies Elena nicht. Erst im zweiten Anlauf greift die Kursleiterin, jetzt auf Elena aufmerksam geworden, den Hilferuf Elenas auf, verweist allerdings auf die Zukunft als Zeitpunkt der Einlösung der Hilfeerwartung. Damit relativiert sie Elenas auf Dringlichkeit und Unabdingbarkeit der Hilfe verweisende Ansprache, jedoch nicht ihren grundsätzlichen Anspruch auf Hilfe. Sie thematisiert Elenas Nähprojekt als nur eines unter mehreren und räumt der Ermöglichung eines der anderen Projekte zunächst Vorrang ein.

Der hier beobachtbare Versuch der Initiierung einer individuellen Zuwendung durch die Kursleiterin ist durch einen Mangel an Verfügbarkeit der Kursleiterin und ein Insistieren auf die Notwendigkeit von Hilfe durch die Teilnehmerin gekennzeichnet. Die Teilnehmerinnen konkurrieren hier um die Aufmerksamkeit der Kursleiterin, die dadurch in die Situation kommt, darüber entscheiden zu müssen, welchem Projekt sie sich als nächstem zuwendet und welcher Teilnehmerin sie damit ihre Hilfe zunächst versagt. Das Drängen der Teilnehmerin weist darauf hin, dass durch diese mangelnde Aufmerksamkeit der Kursleiterin für ihr Projekt dessen Realisierung gefährdet ist.

In der Bastelstunde in der Grundschule findet sich – kurz vor Ende der vorgesehenen Unterrichtszeit – eine Situation, in der die individuelle Zuwendung anders zustande kommt:

Laura neckt Sarah. Sie drückt die gestreckte Schere an die Stirn ihrer Tischnachbarrin. Sarah ruft daraufhin, dass das wehtut. Die Lehrerin kommt zum Tisch, fragt nach, und Sarah sagt, dass ihr Laura mit der Schere am Kopf wehgetan habe. Darauf hin richtet sich die Lehrerin an Laura:

Lehrerin: „Och Laura, das ist aber nicht schön, kannst du des nicht weitermachen.“
[zeigt auf Lauras Fensterbild]

Laura: „Nein.“

Lehrerin: „Warum?“

Laura: „Guck mal, wie hässlich.“ [zeigt ihr Bild]

Lehrerin: „Was ist wie hässlich? Das ist nicht hässlich, ich helf dir, dann machen wir das fertig.“

Dann geht die Lehrerin noch einmal weg, um etwas anderes zu erledigen.



Abb. 2 und 3: Laura neckt Sarah

Zu Beginn dieser Szene ist die Lernende entgegen der das Setting konstituierenden Erwartungen nicht eigenständig mit ihrem Projekt befasst, sie hat ihre Aufmerksamkeit vielmehr einer anderen Lernenden zugewendet und bringt diese ihrerseits vom Arbeiten ab. Das Werkzeug, mit dem eigentlich die Arbeit vorangebracht werden soll, wird zweckentfremdet eingesetzt. Sarah als zweite an diesem Geschehen beteiligte Lernende markiert dies lautstark als Aggression, die ihr Schmerzen zufügt. Dadurch wird die Lehrerin auf das Geschehen aufmerksam. Sie wird anders als in der Szene im Nähkurs hier nicht als Helferin im Arbeitsprozess adressiert, sondern als Aufsichtsperson, die die Autorität besitzt, für die Unversehrtheit der Anwesenden zu sorgen. Die Lehrerin geht auf diese Erwartung von Sarah ein, indem sie Laura zunächst knapp zurechtweist, stellt dann aber bald ihre Aufgabe in den Vordergrund, für den Fortgang des Arbeitsprozesses zu sorgen. An die Rüge schließt sie die Aufforderung an, sich wieder der Arbeit zuzuwenden. Die Lehrerin rückt damit wieder den Sachbezug in den Mittelpunkt der Interaktion. Sie erkennt damit einerseits an, dass Probleme der Sachbearbeitung bei Laura zu einer Verschiebung der Tätigkeit geführt haben können. Andererseits macht sie damit auch die Arbeit an der Sache unter der Hand zu einer Disziplinierungsressource, denn solange sich Laura mit ihr beschäftigt, kann sie nicht gleichzeitig anderen wehtun. Laura, so doppelt zurechtgewiesen – sie ist diejenige, die nicht nur nicht arbeitet, sondern auch eine Mitschülerin verletzt –, geht auf die von der Lehrerin vorgeschlagene Betonung des Sachbezugs ein, beharrt in diesem Zusammenhang aber auf ihrer abweichenden Position. Sie befasst sich nun zwar wieder mit ihrem Projekt, aber in Form einer Zurückweisung, nämlich als Ablehnung der Erwartung, dass sie es fertigstellen wird. Die Lehrerin readressiert sie als Lernende, die sich der Arbeit nicht so ohne Weiteres entziehen kann, und verpflichtet sie zu einer Begründung: Sie soll Auskunft darüber geben, warum sie nicht weiterarbeiten kann. Laura wird dadurch auch als diejenige angesprochen, die für die Fertigstellung des Projekts Verantwortung trägt. Die Lehrerin zeigt sich demgegenüber als diejenige, die legitimerweise diese Verantwortung von Laura einfordern kann. Laura löst die Begründungsverpflichtung ein und lenkt die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf die ästhetischen Aspekte ihres Werks: in einer distanzierenden Geste bezeichnet sie es als „hässlich“. Sich selbst weist Laura damit als jemand aus, der den ästhetischen Erfüllungsbedingungen nicht genügen kann, daher demotiviert ist und deswegen von der eigenständigen Weiterarbeit entpflichtet werden könnte. Die enttäuschte Erwartung und die darin implizierte Selbstzuschreibung fehlender bzw. im Verhältnis zur Anforderung zu geringer Kompetenz, ein schönes Fensterbild zu basteln, wür-

den also in diesem Fall die Aufkündigung der Erwartung, eigenständig am Werkstück zu arbeiten, seitens Lauras rechtfertigen. Die Lehrerin weist Lauras Versuch, sich von der Aufgabe zu entpflichten, zurück. Hinsichtlich der Frage nach der ästhetischen Qualität genügt ihr eine einfache Anfechtung des Geltungsanspruchs von Lauras Selbsteinschätzung; Lauras impliziter Selbstzuschreibung von fehlender Kompetenz begegnet sie mit einem Hilfeversprechen. Sie adressiert Laura als Hilfsbedürftige, d.h. als Lernende, die mithilfe der Lehrenden befähigt wird, nicht aufzugeben und doch ein – möglicherweise auch „schönes“ – Fensterbild zu basteln. Die Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit ist daher auch vice versa mit einer Kompetenzunterstellung verbunden. Die Lehrerin spricht diese allerdings hier nicht explizit aus, und sie bindet die Fähigkeit, das Fensterbild doch noch zu realisieren, an eine finale Hilfeleistung ihrerseits. Sie positioniert sich damit sowohl als Urheberin der Motivation als auch der Kompetenz Lauras. Dennoch muss Laura noch auf die Hilfe warten, denn die Lehrerin wendet sich noch einmal ab.

Der Vergleich der beiden Fälle aus der Erwachsenenbildung und der Grundschule zeigt, dass das Ins-Stocken-Kommen der eigenständigen Arbeit an dem Projekt und die Initiierung von Situationen individueller Zuwendung gegenläufig initiiert ist. Die Teilnehmerin wendet sich ihrem Projekt zu, kommt aber nicht weiter, weil sie bis zu einem Arbeitsschritt gekommen ist, für dessen Realisierung sie sich als auf das kompetente Einhelfen der Kursleiterin angewiesen zeigt. Die Knappheit der Aufmerksamkeit der Kursleiterin, die nicht unmittelbar zur Hilfe zur Verfügung steht, führt dann zu einer Unterbrechung im Arbeitsprozess der Teilnehmerin. In der Bastelstunde ist das Projekt dagegen gefährdet, weil Laura sich anderen Dingen als ihrer Arbeit zuwendet. Die Knappheit der Aufmerksamkeit der Schülerin für ihr Projekt wird also zum Problem. Die Zuwendung der Lehrerin zum Arbeitsprojekt der Schülerin geschieht in Reaktion darauf zunächst nicht aufgrund eines Kompetenzentwicklungsbedarfs seitens der Schülerin, sondern aufgrund der Notwendigkeit, sie davon abzuhalten, diese anderen Dinge zu tun. Im Rahmen der Wiedereinsetzung der Schülerin in die Position einer verantwortlich an ihrem Projekt arbeitenden Person wird dann allerdings die helfende Zuwendung der Lehrerin zum Mittel der Wahl. Zusammenfassen lässt sich: Im ersten Fall wird Hilfe eingefordert, im zweiten Fall wird sie aufgedrängt.

Trotz oder besser gerade wegen dieser Gegenläufigkeit der Art und Weise, wie es hier zu Situationen des Einforderns oder Aufdrängens von Hilfe kommt, zeigt sich im Vergleich eine Struktur, die über beide hier einander gegenübergestellte Felder hinweg solche Situationen, in denen es den Relevanzsetzungen des Feldes nach um Hilfe gehen soll, kennzeichnet. Ihre Initiierung ist durch ein Zugleich von Inkompetenzdarstellung und Verantwortungszuschreibung gekennzeichnet. Gemeinsam ist beiden Situationen, dass es die Lernenden sind, denen die Verantwortung für die Realisierung ihrer Arbeitsprojekte zugeschrieben wird, und dass die Initiierung der helfenden Zuwendung der Lehrenden zu den Lernenden mit einer Inkompetenzdarstellung verbunden ist. Wie genau dies jedoch realisiert wird, ist sehr unterschiedlich. Neben dem zunächst mit der Auswahl der Fälle verbundenen „tertium comparationis“ – der Frage, wie wird die als Hilfesituation markierte Situation initiiert – entwickelte sich im Zuge des Vergleichens somit als ein weiteres Vergleichskriterium die Frage danach, wie Inkompetenzdarstellungen und Verantwortungszuschreibungen in der Praktik der Hilfeinitiierung relationiert sind. Erst dann konnten die Differenzen beider Fälle genau bestimmt werden.

Im Nähkurs versucht die Teilnehmerin, die Zuwendung der Kursleiterin zu ihrem Projekt zu erzwingen, indem sie selbst auf ihre eigene Inkompetenz hinweist, sich also öffentlich – vor den anderen Teilnehmerinnen im Kurs – als inkompetent darstellt; mit dieser Inkompetenzdemonstration vermag sie sich zugleich als Verantwortliche für ihr Projekt darzustellen. In der Bastelstunde versucht hingegen die Lehrerin die Zuwendung der Schülerin zu dem ihr aufgetragenen Projekt zu erzwingen, indem sie ihr die Verantwortung für das Projekt zuschreibt und zugleich ihre Unterstützung beim Nachkommen dieser Verantwortung zusichert. Mit dem Verweis auf die mangelnde ästhetische Qualität des Produktes („das ist hässlich“) stellt auch die Schülerin sich als inkompetent dar, diese Zuschreibung erfolgt jedoch im Vergleich zum anderen Fall eher defensiv. Mit ihr einher geht der Versuch, sich aufgrund der eigenen Inkompetenz der Verantwortung für die Fertigstellung des Produktes zu entziehen.

Während es also im Nähkurs die Teilnehmerin ist, die ihr Hilfeersuchen mit der Demonstration von Inkompetenz verknüpft, ist es im Fall der Bastelstunde die Lehrerin, die unter der Hand einen unterstellten Kompetenzentwicklungsbedarf Lauras nutzt, um deren Zuwendung zu dem Projekt zu legitimieren. In der Szene im Nähkurs erscheint die Lernende als diejenige, die Verantwortung für ihr Projekt übernimmt, der aber die notwendige Kompetenz zu dessen Realisierung fehlt, während die Kursleiterin zu jemandem wird, der über die entsprechenden Kompetenzen verfügt, aber Verantwortung nicht nur für die Ermöglichung eines, sondern mehrerer Projekte trägt. In der Szene in der Bastelstunde erscheint die Lernende hingegen als eine Person, die erst wieder in die Verantwortung für das ihr aufgetragene Projekt gebracht werden muss, während die Lehrerin nicht nur mit fragloser Kompetenz, sondern auch mit disziplinierender Autorität ausgestattet wird.

3.2. Methodologische Reflexion: Zum Konnex generalisierender und differenzierender Befunde

Anhand des exemplarisch vorgenommenen Vergleichs von zwei Fällen aus unterschiedlichen Feldern lassen sich die eingangs angesprochenen zwei Vergleichsstrategien beispielhaft erörtern. Der Vergleich wurde vor dem Hintergrund der Frage vorgenommen, wie es in den beiden Fällen je dazu kommt, dass sich die Lehrperson einer Lernenden helfend – von den Personen im Feld so formuliert – zuwendet. Diese Frage lässt sich nur vor dem Hintergrund der Unterstellung einer Gemeinsamkeit in beiden Fällen formulieren, nämlich dass es sich bei der beobachteten Zuwendung der Lehrperson gegenüber der Lernenden im Rahmen ihrer individuellen Aufgabenbearbeitungen um strukturell ähnliche Situationen handelt, in denen sich ein über unterschiedliche Felder hinweg generalisierbares Muster pädagogischer Ordnungen – hier des Helfens bezogen auf eigenständiges Arbeiten – niederschlägt. Diese Unterstellung ist Resultat vorangegangener theoretischer und empirischer Untersuchungen (vgl. Dinkelaker 2012; Rabenstein 2012). Erst vor dem Hintergrund der Unterstellung dieser Gemeinsamkeit kann etwas anderes als fragwürdig behandelt werden, nämlich, wie die Initiierung von Situationen individueller Zuwendung in den beiden untersuchten Fällen geschieht. Für einen differenzierenden Vergleich bedarf es eines als gemeinsam unterstellten Dritten, eines Vergleichskri-

teriums, vor dessen Hintergrund Differenzen zwischen den Fällen erkannt werden können.

Es zeigt sich eine gegenläufige Struktur der Hilfeinitiierung. Im Nähkurs zeigt sich das Einfordern von Hilfe vor dem Hintergrund einer Konkurrenz um die Aufmerksamkeit der Kursleiterin. In der Bastelstunde zeigt sich das Aufdrängen von Hilfe vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer Fokussierung der Aufmerksamkeit der Schülerin auf ihr Projekt. In dieser Suche nach Differenzen ist allerdings unter der Hand – oder besser: im Prozess des Vergleichens – ein weiteres Vergleichskriterium entstanden. Um den Unterschied in den beiden Fällen der Hilfeinitiierung präzise fassen zu können, wurde herausgearbeitet, dass die Relationierung von Inkompetenzunterstellung und Verantwortungszuschreibung sich in beiden Fällen unterschiedlich darstellt. Zwar wird in beiden Fällen ein Zugleich von Inkompetenzdarstellung und Verantwortungszuschreibung realisiert. Generalisierend kann also für Situationen individueller Zuwendung vermutet werden, dass nur vor dem Hintergrund von Inkompetenzdarstellungen Eingriffe in die Arbeit von zugleich als autonom zu adressierenden Lernenden legitimierbar sind. Oder umgekehrt formuliert: Nur vor dem Hintergrund einer fortgesetzten Verantwortungszuschreibung ist die Notwendigkeit einer Überwindung der Inkompetenz plausibel. Zugleich sind Inkompetenzdarstellung und Verantwortungszuschreibung in beiden Fällen unterschiedlich relationiert. Während im Nähkurs – in Verbindung mit dem Einfordern von Hilfe – die Inkompetenzdemonstration der Teilnehmerin mit der öffentlichen Demonstration eigener Verantwortung für ihr Projekt einhergeht, geht in der Bastelstunde – im Zusammenhang mit dem Aufdrängen von Hilfe – die eher defensive Zuschreibung eigener Inkompetenz der Schülerin mit dem Versuch einher, sich der Verantwortung für die Fertigstellung des Projektes zu entziehen.

Der differenzierende Befund entsteht somit als und infolge eines generalisierenden Befunds, beides ist jeweils vor nur dem Hintergrund der heuristischen Setzung eines Vergleichskriteriums zu verstehen. Beide Befunde – der generalisierende wie der differenzierende – bedürfen einer weiteren Fundierung im Rahmen weiterer vergleichender Analysen. Allerdings unterscheiden sich diese weiterführenden Vergleichsstrategien je nachdem, ob nach einer Fundierung der Differenzbeobachtungen oder der Generalisierungen gesucht wird. Während Strategien der minimalen und maximalen Kontrastierung für die generalisierende Erkenntnisgewinnung hinlänglich beschrieben sind, steht die Diskussion zu Strategien der Differenzbeobachtungen über Felder hinweg noch aus. Aus diesem Grund entwerfen wir im nächsten Schritt des Vergleichs zwei Vorschläge für Strategien der Differenzbeobachtung. Im Zusammenhang damit wird dann die methodologisch grundlegende Frage virulent, wie anhand eines feldübergreifenden Fallvergleichs, wie wir ihn hier exemplarisch vornehmen, Befunde über Unterschiede nicht nur zwischen Fällen, sondern auch zwischen *Feldern* entstehen können.

4. Differenzierende Feldvergleiche

Im oben dargestellten Fallvergleich wurden zwei Situationen der Initiierung individueller Zuwendung einander gegenübergestellt. Dabei zeigte sich eine den

üblicherweise unterstellten Merkmalen von Schule und Erwachsenenbildung entsprechende Differenz. In der Situation aus der Erwachsenenbildung sind die Motive der Teilnehmerin der Ausgangspunkt ihrer Aktivitäten. Der Kursleiterin wird die Aufgabe zugeschrieben, die Teilnehmerin bei der Realisierung ihrer Motive zu unterstützen (vgl. Breloer/Dauber/Tietgens 1980). Auf mögliche Defizite und Hilfebedarfe weist die Teilnehmerin von sich aus hin. In der Situation aus der Schule wird dagegen als vorrangiges Problem behandelt, dass die Schülerin sich weiter mit ihrer Aufgabe befassen soll, obwohl dies offenbar nicht ihrer Motivlage entspricht. Der Lehrerin kommt die Aufgabe zu, die Schülerin zur Fertigstellung ihres Projekts zu bewegen und sie davon abzuhalten, andere, andere Lernende störende Aktivitäten zu realisieren (vgl. Evertson/Weinstein 2006). Solange diese Differenz empirisch ausschließlich anhand eines einzigen Falls herausgearbeitet wird, kann es sich bei dieser Übereinstimmung von empirischer Beobachtung mit den üblichen theoretischen Annahmen um eine rein zufällige handeln. Der Differenzbefund leistet hier daher nicht viel mehr als eine Illustration bereits bekannter, aber empirisch keinesfalls gesicherter Vorannahmen über die Konstitution der Felder.

Mit der Wiederaufnahme des exemplarischen Fallvergleichs werden wir im Folgenden zwei mögliche Ansätze in diesen Differenzbefund weiter explorierenden Vergleichsstrategie kontrastieren. Eine Möglichkeit besteht darin, an den vorhandenen theoretischen Vorannahmen über Felddifferenzen anzuschließen und im Rahmen eines *deduktiv irritierenden* Vorgehens diese gezielt infrage zu stellen. Wie sich zeigen wird, genügt bereits der Aufweis eines einzigen Falls, in dem sich eine empirische Differenz zwischen den Feldern zeigen lässt, die den bisherigen Annahmen widersprechen, um im Rahmen eines solchen Vorgehens neue Erkenntnisse über die Felder zu generieren. Die zweite Möglichkeit besteht darin, vorübergehend von Vorannahmen gänzlich abzusehen, sie einzuklammern, um in einem *induktiv-rekonstruierenden* Vorgehen nach Differenzen zwischen den beobachteten Feldern zu suchen, die sich über mehrere Vergleichspaare hinweg wiederkehrend aufweisen lassen. Um also mehr darüber zu erfahren, inwiefern die anhand dieser einzelnen Situationen beobachteten Differenzen nicht nur für den Unterschied gerade zwischen diesen beiden Situationen kennzeichnend sind, gilt es, in weiteren Vergleichen gezielt nach Beobachtungen zu suchen, die diesen Differenzbefund bestätigen, sowie nach solchen, die ihn infrage stellen (vgl. Erickson 1985). Die in diesem Vorgehen enthaltene Möglichkeit, neue Differenzen zwischen den Feldern zu entdecken und die Reichweite ihrer Gültigkeit aufzuweisen, ist allerdings mit einem vergleichsweise hohen Aufwand verbunden, denn erst der Aufweis einer beobachteten Differenz über mehrere Vergleichspaare hinweg kann der Differenzbeobachtung ausreichend Plausibilität verleihen. Um diesen Unterschied zwischen diesen beiden Strategien des differenzierenden Vergleichens näher zu beleuchten, werden zwei weitere Situationen, die sich unmittelbar an die im dritten Kapitel rekonstruierten Fälle anschließen, in den Vergleich einbezogen.

4.1. Exemplarischer Vergleich: Situationen individueller Zuwendung in der Schule und in der Erwachsenenbildung

Beide Situationen individueller Zuwendung sind durch stellvertretendes Handeln der Lehrperson und durch Zurechtweisungen geprägt. Zunächst zur Bastelstunde:

Während Laura noch Blüten prickelt, schneidet die Lehrerin bereits drei für sie aus. Insgesamt müssen sechs auf das Bild geklebt werden, drei von jeder Seite. Nun arbeiten beide parallel, Laura soll die bereits ausgeschnittenen Blüten aufkleben, die Lehrerin schneidet derweil die von Laura vorher mühevoll ausgeprickelten aus. Laura trägt den Kleber direkt auf das Fensterbild auf und arbeitet unsauber. Die Lehrerin sagt: „Laura, ich geb dir mal einen Tipp.“ Sie nimmt eine Blüte, trägt den Kleber auf deren Rückseite auf und drückt sie dann auf das Fensterbild. Die nächste Blüte klebt Laura so, wie von der Lehrerin vorgemacht, dann fällt sie aber wieder in das umgekehrte Muster zurück. Nochmals insistiert die Lehrerin, indem sie die Blüte zur Hand nimmt und zu ihr sagt: „Was hab ich denn gerade gesagt, gerade eben, ich hab gesagt, du sollst bitte immer hier draufmachen. Guck, so, jetzt klebst du’s drauf. Siehst du, jetzt hast du’s, jetzt könne wir’s fertigkleben.“ Laura wendet das Fensterbild, die Lehrerin schneidet noch die restlichen Blüten aus und erinnert Laura noch einmal daran, dass sie den Kleber auf die Blüte und nicht auf das Fensterbild auftragen soll. Die Rückseite stellen sie arbeitsteilig fertig: Laura streicht den Kleber auf die drei Blüten, und die Lehrerin drückt diese dann auf die richtige Stelle des Fensterbildes.



Abb. 4, 5 und 6: Die Lehrerin hilft Laura

Nachdem sich die vorauslaufenden Interaktionen zwischen der Lehrerin und Laura mehr oder weniger auf disziplinierende Interventionen oder motivierende Appelle beschränkt hatten und die Lehrerin mit anderen Schüler/inne/n beschäftigt war, wird nun das Hilfeversprechen eingelöst. Diese Hilfe erweist sich in erster Linie als ein Mit-Tun und ein stellvertretendes Tun für die Schülerin, nicht aber als Befähigung der Schülerin dazu, selbst etwas zu tun. Die beiden Akteure arbeiten arbeitsteilig parallel, wobei die Lehrerin die Führung übernimmt, indem sie die anspruchsvollste Aufgabe übernimmt, nämlich das Ausschneiden der Blüten. Demgegenüber ist es Lauras Aufgabe, die bereits ausgeschnittenen Blüten mit dem Kleber zu bestreichen und auf das Fensterbild zu kleben. Das ursprünglich nur Laura individuell zurechenbare Projekt wird zu einem gemeinsamen Projekt der Lehrerin mit Laura, so wie es die Lehrerin in der ersten Szene in Aussicht gestellt hatte. Die in eine gemeinsame Bearbeitung mündende Hilfe der Lehrerin führt dazu, dass nicht nur die Lehrerin sich Lauras Projekt zuwendet, sondern auch diese selbst wieder mit ihrem Projekt verbunden wird. Im Laufe dieser Interaktion übernimmt die Lehrerin die Position

der Projektverantwortlichen, was Laura bereitwillig zulässt und die Verantwortung für die Aufgabenbewältigung der Lehrerin überlässt. Jetzt, da die Motivationsfrage durch die Anwesenheit und Unterstützung der Lehrerin in den Hintergrund rückt, rückt das Thema der Kompetenz im gemeinsamen Umgang mit der Sache in den Vordergrund. In der dyadischen Interaktion kann die Lehrerin beobachten, wie Laura die Arbeitsschritte vollzieht. Die Lehrerin nimmt daher an Lauras Praktiken der Sachbearbeitung auch Fehler wahr, und zwar als solche, die Laura im Umgang mit dem Klebstoff macht. Die Lehrerin ist es hier, die auf ein Problem hinweist und auf dessen Bearbeitung insistiert, als ihre erste Intervention keinen Effekt gezeigt hat. Die Lehrerin adressiert sie als Gehilfin, die ihren Anweisungen und Anleitungen folgen soll. Laura erscheint so in dieser Szene nun nicht länger als zurechtzuweisende Abwechlerin, sondern als eine zuarbeitende Gehilfin bei der gemeinsamen Projektrealisierung, die allerdings noch zum sorgfältigen Arbeiten zu erziehen ist. Die Lehrerin wird entsprechend zur Vorarbeiterin, die für den Abschluss aller in der Stunde begonnenen Projekte zu sorgen hat. Die gemeinsame Arbeit der Lehrerin und der Lernenden eröffnet die Aussicht auf einen Abschluss des Bastelprojekts im Zeithorizont der Unterrichtsstunde und somit das Erreichen des kollektiven Ziels, dass jeder ein Fensterbild gebastelt hat.

Im Nähkurs ergibt sich das stellvertretende Handeln der Kursleiterin aus dem Umstand, dass die Teilnehmerin erst weiterarbeiten kann, wenn das Nähstück sich wieder in einem Zustand befindet, der sich für sie als bearbeitbar erweist.

Als die Kursleiterin zu Elena kommt, stellt sie fest, dass das Schnittmuster und der zugeschnittene Stoff nicht mehr stimmig aufeinanderpassen. Sie versucht daher, diese Abweichung vom Schnittmuster so zu korrigieren, dass aus dem Stoff wieder ein Kleid entstehen kann:



Abb. 7: Kursleiterin: „Dann sieht das doch schon ganz gut aus.“

KL: Pass mal auf, wir machen mal hier [zeigt auf eine Stelle am Schnittmuster] da is es auch 'n bisschen – Hast du 'ne Schere? [Elena zeigt ihr die Schere. Die Kursleiterin schneidet ein Stück vom Schnitt ab] (10 Sekunden Pause). So, dann machst du hier. [schneidet weiter (10 Sekunden Pause)] Hier hast du noch keine Stecknadeln gesteckt. Das musst du noch machen. [legt den Schnitt an die Kante des Stoffs] Steck doch mal den Schnitt hier genau dran. An die Kante. Dann sieht das doch schon ganz gut aus. [beide stecken fest] Ja? (4 Sekunden

Pause) Guck mal, wenn du das hier drüber noch mal ansteckst, haben wir zwar hier ein kleines Problem. (5 Sekunden Pause) Du kannst ein bisschen runter stecken. So. Achtung. Mach mal so. Dann hast du zwar hier 'n Problem, aber das macht nichts. Das ist im Abnäher dann. Steck es bitte so fest.

E. Ja.

KL. So. (2) Keine (2) Und jetzt machst es noch mal ganz sorgfältig, dass das nicht wieder sowas passiert. Sonst kannst du das Kleid ja gar nicht nähen.

Wie in der oben dargestellten Situation aus der Bastelstunde entzieht auch hier die Kursleiterin der Teilnehmerin die Verantwortung für die Realisierung des Projekts. Sie bestimmt, was im Weiteren zu tun ist, und sie greift selbst in die Projektarbeit ein, indem sie den Schnitt modifiziert und Stecknadeln steckt. Während sie so das Nähstück neu präpariert, gibt sie der Teilnehmerin allerdings zugleich Hinweise für ihr zukünftiges, wieder eigenständiges Arbeiten. Während die Kursleiterin im Rahmen eines stellvertretenden Handelns Arbeitsschritte am Stoff vollzieht, spricht sie in den das Tun begleitenden Sprechakten genau entgegengesetzt die Teilnehmerin konsequent als Ausführende an. Die Kursleiterin balanciert so in ihren Praktiken das Ineinander von stellvertretender Aufgabenbearbeitung und konstruktiver Fähigkeitsadressierung an die eigenständig Lernende. Wie auch in der Bastelstunde entsteht faktisch eine Situation gemeinsamen Arbeitens, in der auch die Teilnehmerin im Nähkurs der Kursleiterin assistiert. Wie in der Bastelstunde wird auch im Nähkurs an dieser Stelle der Lernenden die Verantwortung für ihr Projekt entzogen, obwohl sie zugleich als für dieses verantwortlich adressiert wird. Im Nähkurs geschieht dies allerdings nur zeitweise, eben so lange, bis das Projekt wieder auf einen Stand gebracht ist, von dem aus die Teilnehmerin – ermächtigt durch die Kursleiterin – wieder eigenständig weitermachen kann. Indem sich die Kursleiterin im Anschluss daran wieder von der Teilnehmerin abwendet, setzt sie sie abschließend wieder als eigenständig Handelnde ein. Indem sie sie zuvor noch ermahnt, in ihrer weiteren Arbeit mehr Sorgfalt walten zu lassen, beansprucht sie allerdings für sich, eine wesentliche Maßgabe des weiteren Arbeitens festzulegen, was die Eigenständigkeit der Teilnehmerin weitreichend einschränkt.

Die jeweiligen Interventionen der Lehrpersonen in der Szene aus der Bastelstunde und in der Szene aus dem Nähkurs weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Hier wie dort werden im Laufe der Situation Inkompetenzunterstellungen – begleitet durch Ermahnungen und Zurechtweisungen – prozessiert, um die Art und Weise der gegebenen Hilfe als legitim erscheinen zu lassen. Hier wie dort übernimmt dabei die Lehrende zeitweise die Führung des Projekts und setzt damit die Verantwortungszuschreibung weitreichend außer Kraft. Allerdings gibt es auch wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Positionen, die in der Interaktion für Lehrende und Lernende entstehen bzw. von diesen eingenommen werden. Während in der Bastelstunde unter Bedingungen knapper Zeit die Fertigstellung des Arbeitsprojekts im Vordergrund des Helfens steht und damit die partielle Entlassung der Schülerin aus ihrer Projektverantwortung dauerhaft sein wird, ist im Nähkurs die Wiedereinsetzung der Teilnehmerin in die Position der zur eigenständigen Arbeit Fähigen der Punkt, auf den das Helfen hinausläuft.

4.2. Methodologische Reflexion: Deduktiv-irritierendes versus induktiv-rekonstruierendes Vorgehen

Mit beiden Fällen lassen sich die im oben dargestellten Vergleich gemachten Befunde und damit im vorliegenden Fall auch die in der Literatur formulierten Annahmen über Differenzen zwischen den Feldern nur partiell bestätigen. Im

Rahmen eines deduktiv-irritierenden Vergleichs erlaubt eine solche Fallauswahl die Infragestellung theoretischer Modelle der betrachteten Felder. Im Rahmen einer induktiv-rekonstruierenden Strategie erlaubt eine solche Fallauswahl eine Neufassung der Differenzhypothese, die dann in weiteren Vergleichen auf ihre Reichweite getestet werden kann. Die Ergebnisse in beide Richtungen wollen wir im Folgenden kurz aus methodologischer Perspektive kommentieren.

Im Rahmen dieses zweiten exemplarischen Vergleichs von Fällen aus zwei unterschiedlichen Feldern zeigt sich ein Befund, der den üblichen Differenzunterstellungen zwischen Schule und Erwachsenenbildung widerspricht. Während in der Literatur davon ausgegangen wird, dass Eingriffe in die unterstellte Handlungsautonomie der Lernenden in der Schule üblich, in der Erwachsenenbildung aber grundsätzlich problematisch sind, zeigt sich im empirischen Vergleich, dass solche weitreichenden Eingriffe und darüber hinaus auch damit verbundene Zurechtweisungen in *beiden* Feldern anzutreffen sind. Der Eingriff im Nähkurs in die unterstellte Handlungsautonomie der Teilnehmerin widerspricht dem Konzept einer durch die Lernenden selbst verantworteten Teilnahmeaktivität. Offenbar wird dies allerdings weder von der Teilnehmerin noch von der Kursleiterin als besonders problematisch behandelt; in der Situation ist keine Krise zu beobachten, in den von uns beobachteten Praktiken werden – so lässt sich schlussfolgern – die im Feld gültigen Normen aufgerufen und bestätigt.

Es zeigt sich also: Bereits eine einzige, von den theoretischen Differenzannahmen abweichende Gemeinsamkeitsbeobachtung vermag es, diese normative Annahme einer Differenz zwischen den Feldern an dieser Stelle zu irritieren, und nötigt zu weitergehenden Überlegungen. Handelt es sich möglicherweise bei dem beobachteten Nähkurs überhaupt nicht um Erwachsenenbildung? Oder gilt es, im Rahmen einer Empirisierung der Bestimmung der Besonderheiten des Erwachsenenbildungsgeschehens von einigen normativ möglicherweise überhöhten Annahmen Abstand zu nehmen? Diese Irritationen entspringen einer, wie wir sie nennen wollen, deduktiv-irritierenden Erkenntnisstrategie. Aus theoretischen Annahmen abgeleitete Differenzannahmen werden an empirischen Vergleichen von Fällen aus unterschiedlichen Feldern überprüft. Die Irritationen dieser Annahmen stellen bisherige Generalisierungen infrage und regen zu neuen Theoriekonstruktionen an.

Im Rahmen einer *induktiv-rekonstruktiven* Strategie der Differenzbeobachtung würde dagegen dieser Widerspruch zu gängigen Differenzannahmen nur am Rande interessieren. Vielmehr wäre im Rahmen einer solchen Strategie von Bedeutung, welche Differenz zwischen den Feldern sich auch noch in diesen den bisherigen Befund zunächst irritierenden Beobachtungen zeigt. Gesucht wird ja nach einem Unterschied zwischen den Feldern, der sich über mehrere Vergleichspaare hinweg wiederkehrend zeigt. Zu fragen wäre also: Haben die Hilfeinitiierung und die Hilfeleistung im Nähkurs bzw. die Hilfeinitiierung und die Hilfeleistung in der Bastelstunde etwas gemeinsam, was sie von den beiden Situationen im jeweils anderen Feld unterscheidet? Eine solche über unterschiedliche Fälle hinweg konsistente feldinterne Gemeinsamkeit, die mit einer Differenz zu allen Fällen im anderen gegenübergestellten Feld verbunden ist, würde empirisch auf Unterschiede in den Konstitutionsbedingungen der kontrastierten Felder verweisen. Eine solche mögliche Differenz läge bezogen auf die untersuchten Fälle beispielsweise in der Art und Weise, in der Inkompetenz und Ver-

antwortung miteinander relationiert sind: Während in den Fällen in der Erwachsenenbildungsveranstaltung auftretende Inkompetenzanzeichen Verantwortungszuschreibungen gefährden, bergen die in den Fällen in der Ganztagschule auftretenden Inkompetenzanzeichen für die Lehrerin ein Potenzial, um verantwortliches Handeln einzufordern. Während sich vor dem Hintergrund des bereits erworbenen Kompetenzstatus erwachsener Teilnehmer/innen – so ließe sich argumentieren – die Zuschreibung von Inkompetenz als zu überwindende Infragestellung des Erwachsenenstatus erweist, wird vor dem Hintergrund eines Kompetenzerwerbsstatus, von Schüler/inne/n die Zuschreibung von Inkompetenz zu einem Akt der Wiedereinsetzung in die Schüler/innenrolle und die damit verbundene Aufgabenbearbeitungsverantwortung. Inwiefern sich diese Differenz allerdings nicht nur im Hinblick auf die ausgewählten Situationen zeigt, sondern darüber hinaus auch als konstitutiv für die untersuchten Angebote – die Bastelstunde und den Nähkurs – oder die untersuchten Einrichtungen – diese Grundschule und diese Volkshochschule – oder gar darüber hinaus für die Felder, in denen sie angesiedelt sind – Ganztagsgrundschule und allgemeine Erwachsenenbildung –, darüber könnte erst etwas vor dem Hintergrund weiterer, diese Strategie verfolgender Vergleiche etwas ausgesagt werden.

5. Schluss

Im Durchgang durch zwei exemplarische Vergleiche wurden in diesem Beitrag zwei Fragerichtungen feldübergreifender Vergleiche – eine nach Gemeinsamkeiten suchende *Generalisierung* und eine auf Unterscheidungen abhebende *Differenzierung* – diskutiert. Darüber hinaus wurden zwei unterschiedliche Strategien vorgestellt, die es erlauben, der zweiten Fragerichtung entsprechend etwas über Unterschiede zwischen pädagogischen Feldern zu erfahren.

Die Verfolgung beider vorgestellter Fragerichtungen erweist sich im Rahmen einer auf die Rekonstruktion der empirisch vorfindbaren Vielfalt pädagogischer Ordnungen abzielenden Forschungsprogrammatis als notwendig. Um die historisch entstandene gesellschaftliche Formation des lebenslangen Lernens als Zusammenhang pluraler pädagogischer Ordnungen empirisch erschließen zu können, sind sowohl Erkenntnisse über allgemeine, verschiedene Situationen und felderübergreifende Muster pädagogischer Ordnungen als auch Erkenntnisse über die konkreten Differenzen in der Ausprägung dieser Muster im Rahmen unterschiedlicher Situationen und Felder vonnöten. Dabei ist es nicht nur so, dass sich die Ergebnisse dieser gegensätzlichen Vergleichsstrategien sinnvoll ergänzen, sie setzen sich auch wechselseitig voraus. Je mehr über die Differenzen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Ordnungen gesagt werden kann, desto deutlicher treten die in ihnen sich ausprägenden allgemeinen Muster hervor. Je klarer die allgemeinen pädagogischen Muster beschrieben werden können, desto deutlicher werden die Erkenntnisse über Spezifika bestimmter Felder. Eine solche Form der empirischen Gegenüberstellung pädagogischer Felder legt offen, dass sich Differenzen zwischen ihnen gerade erst in der differierten Bearbeitung derselben pädagogischen Paradoxie erweisen – im vorliegenden Fall etwa: Inkompetenzunterstellungen sind notwendig für die Prozessierung von Hilfe – und sich nicht etwa nach dem Modell einer dichotomen Gegenüber-

stellung zweier voneinander unabhängiger, quasi berührungsloser Welten bestimmen lassen, wie es in normativ-theoretischen Behauptungen über Differenzen zwischen Erwachsenenbildung und Schule impliziert ist. Empirisch fundierte Beobachtungen über solche feldspezifischen Ausprägungen von ihnen gemeinsam zugrunde liegenden pädagogischen Ordnungen sind – so sollte in diesen abschließenden Überlegungen deutlich geworden sein – letztlich nur vor dem Hintergrund einer oszillierend doppelten Vergleichsperspektive realisierbar: im wechselseitig aufeinander Bezug nehmenden Fragen nach dem feldübergreifenden Allgemeinen und dem feldspezifischen Besonderen.

Eine empirische Differenzbeobachtung zwischen pädagogischen Feldern wird allerdings dadurch erschwert, dass mit der Konstruktion der Felder als zu vergleichende Felder notwendig Vorstellungen über die Felder mit in die Anlage des Vergleichs einbezogen werden. Mit den beiden Varianten des deduktiv-irritierenden und des induktiv-rekonstruierenden Differenzierens wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags zwei unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Problem vorgestellt. Während die erste Strategie diese Vorannahmengenbundenheit der Vergleichskonstruktion zu ihrem eigentlichen Ausgangspunkt macht und deswegen letztlich nicht mehr leisten kann als eine empirisch fundierte Infragestellung dieser Vorannahmen, negiert die zweite Strategie ihre Abhängigkeit von Vorannahmen, um neue Differenzhypothesen entwickeln zu können. Die Grenze dieser zweiten Strategie liegt in der Unabschließbarkeit der Kette von Vergleichsvergleichen, die notwendig wird, wenn sichergestellt werden soll, dass eine gefundene Differenz sich auch in anderen Vergleichspaaren wiederfinden lässt. Letztlich – allerdings erst nach einem erkenntnistheoretischen Durchgang durch die Empirie – bleibt auch diese Strategie auf einen Moment der *theoretischen* Generalisierung und damit auf eine Referenz auf vorhandene Differenzannahmen angewiesen. Auch in Bezug auf die beiden Strategien des Irritierens bestehender Vorannahmen und der Suche nach neuen Annahmen in der Empirie lässt sich daher die Notwendigkeit eines oszillierenden Vorgehens herausarbeiten.

Die spezifische Leistung von Studien feldübergreifender Vergleiche würde insofern darin bestehen, Fragerichtungen der Generalisierung und der Differenzierung sowie im Rahmen der Differenzierung Strategien der Irritation und der Rekonstruktion vor dem Hintergrund der verfolgten konkreten Fragestellung sinnvoll prozessual aufeinander zu beziehen.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag ist im Rahmen des Netzwerks „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ entstanden. Wir danken den Mitgliedern des Netzwerks dafür, dass sie mit ihren Vorarbeiten und Diskussionsbeiträgen die hier vorgestellten Überlegungen möglich gemacht haben.
- 2 Auch wenn es sich hierbei im engeren Sinne nicht um einen Feldvergleich handelt, ziehen wir mangels anderer Beispiele diese Studie heran, um Varianten des Vorgehens diskutieren zu können.

Literatur

- Baumert, J. (2008): Was soll man unter Bildung verstehen? In: *Die Deutsche Schule* 100(1), S. 16–21.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills.
- Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig.
- Dinkelaker, J. (2008): *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden.
- Dinkelaker, J. (2012): *Lernen von Anderen. Aneignungsspielräume und Teilnahmedynamiken in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung*. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Aspekte des Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler (im Erscheinen).
- Evertson, C. M./Weinstein, C. S. (2006): *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Mahwah NJ.
- Erickson, F. (1985): *Qualitative Methods in Research on Teaching*. University East Lansing/Michigan. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf> [12.05.2012].
- Flick, U. (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek.
- Flick, U. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek.
- Flick, U./Kardoff, E. v./Stein, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbek.
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): *Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1), S. 28–44.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule? Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden.
- Kade, J./Nolda, S. (2007): *Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt*. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler, S. 103–113.
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1991): *Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft*. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 39–65.
- Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007a): *Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen*. Band 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen/Farmington Hills.
- Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007b): *Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen*. Band 2: *Pädagogisches Wissen*. Opladen/Farmington Hills.
- Kade, J./Seitter, W. (2007c): *Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss*. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): *Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen*. Band 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen/Farmington Hills, S. 15–42.
- Kade, J./Seitter, W. (2007d): *Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiele*. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): *Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen*. Band 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen/Farmington Hills, S. 61–80.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.

- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): *Einführungskurs Erziehungswissenschaft: Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens*. Opladen/Farmington Hills.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim.
- Lave, J./Wenger, E. (2006): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- Maier Reinhard, Ch./Wrana, D. (Hrsg.) (2008): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen/Farmington Hills.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/Basel.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxemburg.
- Neumann, S. (2011): *Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1), S. 4–11.
- Nohl, A.-M. (2001): *Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation*. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 253–273.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Rabenstein, K. (2012): *An den Grenzen des Förderns. Eine videografische Studie zu Subjektivation in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen*. Wiesbaden.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2012): *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Reh, S. (2010): *Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht*. In: Amos, K./Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden, S. 33–52.
- Seitter, W. (2007): *Feldübergreifendes Wissen über Adressaten, Vermittlung, Wissen und Überprüfung*. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): *Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen*. Opladen/Farmington Hills, S. 41–46.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim/München.
- Zaborowski, K./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden.

Erika E. Gericke

Biographische Berufsorientierungen deutscher und englischer Kfz-Mechatroniker

Biographical orientations towards vocation of German and English car mechatronics

Zusammenfassung:

Biographische Berufsorientierungen deutscher und englischer Kfz-Mechatroniker sind Forschungsgegenstand des dargestellten Projekts. Mittels autobiographisch-narrativer Interviews mit den Kfz-Mechatronikern und der Auswertung mittels der Narrationsanalyse und Grounded Theory wurden drei Muster biographischer Berufsorientierungen sowie die subjektive Wahrnehmung der nationalen Strukturen der beruflichen Bildung rekonstruiert.

Schlagwörter: Biographische Berufsorientierungen, autobiographisch-narratives Interview, Grounded Theory, vergleichende Forschung

Abstract:

Biographical orientations towards vocation of German and English car mechatronics are the object of research. The analysis of the autobiographical-narrative interviews conducted with car mechatronics resulted in the reconstruction of three patterns of biographical orientations towards vocation as well as the reconstruction of the subjective perception of national structures.

Keywords: biographical orientations towards vocation, autobiographical-narrative interview, grounded theory, comparative research

1. Einleitung

In den letzten zwanzig Jahren ist ein makrogesellschaftlicher Wandel beobachtbar. Dieser zeigt sich in hochkomplexen Gesellschaften, wie es beispielsweise Deutschland und Großbritannien sind, in einer gesteigerten Individualisierung (vgl. Beck 2003) und Globalisierung. Dieser makrogesellschaftliche Wandel hat erwerbssystemische Effekte zur Folge, z.B. in Form von flexibilisierten Erwerbsverläufen (vgl. Voss/Pongratz 1998) und Veränderungen des (deutschen) Berufsprinzips. Der Beruf ist in Deutschland mehr als eine spezielle Qualifikation, er ist eine eigenständige Konzeption (vgl. Arnold/Gonon 2006) und unterscheidet sich damit beispielsweise von in Großbritannien bestehenden Berufskonzeptionen. Die Veränderung bezüglich des deutschen Berufsprinzips liegt in

dem Aufkommen neuer Konzepte, etwa der „employability“ (vgl. Kraus 2005). Dieses Konzept wird u. a. im Rahmen der Internationalisierung bzw. Europäisierung von der Berufsbildungspolitik thematisiert. Die europäische (Berufs-) Bildungspolitik hat zum Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum weltweit zu entwickeln. Dies könne mittels verantwortungsvoller Individuen, die sich dem Anspruch des lebenslangen Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit widmen, erfolgen (vgl. Kuda/Strauß 2006; Münk 2003). Dazu wurde 2002 die Kopenhagener Erklärung formuliert, die den Versuch der Angleichung – im Sinne von Transparenz – der beruflichen Bildung im internationalen Kontext dokumentiert. Diese soll mittels Europäischer Qualifikationsrahmen oder des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) gelingen. Werden derartige Instrumente konsequent implementiert, würde dies für das deutsche duale Berufsausbildungssystem beispielsweise bedeuten, dass an die Stelle einer mindestens zweijährigen Ausbildung ein vom Unternehmen, Bildungsanbieter oder Jugendlichen gesteuerter Lernprozess treten würde. Des Weiteren könnten die breit angelegten, ganzheitlichen Berufsqualifikationen durch eng geschnittene Teilqualifikationen ersetzt werden (vgl. Drexel 2008; Kuda/Strauß 2006). Kuda und Strauß (2006) weisen darauf hin, dass eine gleichzeitige Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und Orientierung am Berufsprinzip unmöglich sei. Gemäß dieser Argumentationslinie wird im Zuge der Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses in der deutschen Berufsbildung oft die Befürchtung formuliert, dass die Einführung von modularisierten Formen der beruflichen (Aus-)Bildung zur Behinderung eines ganzheitlichen beruflichen Selbstverständnisses führe (vgl. Drexel 2008; Kuda/Strauß 2006). Allerdings liegen bislang keine Studienergebnisse vor, in denen ein solcher Zusammenhang zwischen den Strukturen des Ausbildungssystems und dem Entstehen und der Veränderung biographischer Berufsorientierungen untersucht worden wäre.

2. Fragestellung, Methodologie und Methode

Diese zwei gesellschaftlichen Veränderungsprozesse – die makrogesellschaftlichen mit den entsprechenden erwerbssystemischen Folgen und die europäische Berufsbildungspolitik – stellen die Hintergrundfolie für die folgenden zwei forschungsleitenden Fragen dar:

- Welche biographischen Berufsorientierungen entwickeln Kfz-Mechatroniker in Deutschland und England?
- Welche Rolle spielt dabei eine berufsorientierte (Deutschland) und eine fragmentierte (England) Berufsausbildung hinsichtlich der Entwicklung der biographischen Berufsorientierung?

Die Verwendung eines Identitätskonzepts ist in diesem Kontext freilich problematisch, denn das Identitätskonzept ist zu statisch und zu vielschichtig, wohingegen der Begriff biographische Berufsorientierung Prozessorientierung und Wandelbarkeit indiziert. „Orientierungen sind einerseits situationsübergreifend, andererseits bleiben sie im Zeitablauf auch nicht völlig identisch, schon

deshalb nicht, weil neue Lebenssituationen immer neue Erfahrungen mit sich bringen“ (Giegel/Frank/Billerbeck 1988, S.13). Biographische Berufsorientierungen sind ein zentrales Ordnungsschema für Berufstätige und an ihnen „[...] läßt sich ablesen, welches die spezifischen Konstruktionen der Identität sind, die [Berufstätige] im Prozeß ihrer Individualisierung ausbilden und die sie mir ihrer ganzen Kraft zu behaupten suchen“ (ebd., S. 10f.).

Der Studie liegt ein qualitatives Forschungsdesign zu Grunde. Erhebungsinstrument ist das autobiographisch-narrative Interview nach Fritz Schütze (1983). Auswertungsmethoden sind die Narrationsanalyse (Schütze 1983) und die Grounded Theory (Strauss/Corbin 1990). Der Beruf Kfz-Mechatroniker wurde gewählt, da dies ein traditioneller Handwerksberuf in beiden Ländern ist. Zudem hat dieser Beruf in den letzten 20 Jahren gravierende Veränderungen erfahren. Somit ist anzunehmen, dass neue Anforderungen an die Berufstätigen sichtbar und damit biographische Berufsorientierungen virulent werden. Das Sample besteht aus elf deutschen und englischen Kfz-Mechatronikern, die zwischen 30 und 67 Jahren alt sind und zum Zeitpunkt des Interviews mindestens drei Jahre in dem Beruf arbeiten. Erhebungsorte sind zwei Städte in England und Deutschland, die vergleichbare ökonomische Strukturen haben.

Zu den nationalen Differenzen ist anzumerken, dass das Berufsbild Kfz-Mechatroniker in England zuletzt 2010 akkreditiert wurde (die EU forciert bereits seit 1992 die Erneuerung des Berufsbilds), während der Beruf in Deutschland im Zuge der Neuordnung der Berufe entstand und 2003 in Kraft trat. Auf Grund des Wandels in der Automobilbranche ergaben sich neue Anforderungen an die Facharbeiter. Die derzeitige Automobiltechnologie ist beispielsweise von neuen mechatronischen Systemen, Materialien, Werkzeugen und Diagnosegeräten geprägt (vgl. Bertram 2003). Hinzu kommt, dass veränderte Geschäftsprozesse zu einem stärkeren direkten Kundenkontakt führen und eine neue Qualität hinsichtlich der Kundenorientierung forcieren (vgl. ebd.). Während diese Entwicklungen in England zu zusätzlichen Spezialisierungsmöglichkeiten führten – beispielsweise kann innerhalb des Fachbereichs Fahrzeugwartung und -reparatur (maintenance and repair) die Qualifikation Autoelektrik (auto-electrical) Level 2 erworben werden – wurden in Deutschland der Beruf des Kfz-Mechanikers sowie der Beruf des Kfz-Elektrikers zu einem Beruf – dem des Kfz-Mechatronikers – zusammengelegt. Die Berufsqualifikation des Kfz-Mechatronikers soll dreierlei Fähigkeitsbereiche abbilden: Service, Dienstleistung und Diagnose. Im Mittelpunkt stehen nicht mehr die metallhandwerklichen Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern die Mess-, Elektro- und Systemtechnik (vgl. ebd.).

Die wenigen bisherigen Studien zu dem neuen Berufsbild des Kfz-Mechatronikers konzentrieren sich auf Curriculumentwicklung und Kompetenzerfassung, aber auch auf dem Kfz-Mechatronikerberuf untergeordnete Beruf wie dem Kfz-Servicetechniker, der zum Kfz-Mechatroniker führt (vgl. Musekamp/Becker 2008).

3. Drei Muster biographischer Berufsorientierungen von deutschen und englischen Kfz-Mechatronikern

Mittels der Auswertung des Interviewmaterials konnte ein Kategorienmuster bezüglich der biographischen Berufsorientierungen beider, der deutschen und englischen Kfz-Mechatroniker entwickelt werden. Das Kategorienmuster besteht aus den zwei Kategorien *inhaltliche Orientierungen* und *biographischer Orientierungsprozess in Wechselwirkung zum Beruf* (selektive Kodes), die jeweils Subkategorien (axiale Kodes) aufweisen. Die Ausprägung der Kodestruktur ist jeweils spezifisch und führt zu drei klar abgrenzbaren Mustern der biographischen Berufsorientierungen von Kfz-Mechatronikern: voneinander zu unterscheiden sind der *Stratege*, der *Grenzzieher* und der *Leidenschaftler*. Dabei besitzen diese Muster sowohl für die deutschen als auch für die englischen Kfz-Mechatroniker Gültigkeit. Tabelle 1 zeigt sowohl das Kategorienmuster (die ersten zwei Spalten) als auch die drei Muster der biographischen Berufsorientierungen von Kfz-Mechatronikern, die zunächst in tabellarischer Form dargestellt werden, bevor anschließend eine inhaltliche Präzisierung vorgenommen wird.

Tabelle 1: Vergleichende Betrachtung der Muster biografischer Berufsorientierungen

Selektive Kodes	Axiale Kodes	Strategie	Grenzzieher	Leidenschaftler
Inhaltliche Orientierungen	Arbeitsfokus	– zweifach: Kunde und Auto	– Kunde	– Auto
	Arbeitswerkzeug	– Erwerb von Qualifikation	– Erfahrung	– Leidenschaft
	Körperlichkeit	– Thematisierung bzgl. Aufstiegsorientierung	– körperliche Arbeit & Gefahren	– körperliche Arbeit
	Wahrnehmung der Technologie und ihre Entwicklung (Umgang damit)	– Technik als Quasi-Organismus – Strategische formelle Bildung	– Technik als von einander abgegrenzte Einzelteile – Abgrenzen von Arbeitsaufgaben	– Leidenschaftlich erworbenes Mechanikwissen als Grundlage
	Quasi-Professionalität	– ganzheitliche Betrachtung des Automobils – Falkundenorientierung (außer bei Leidenschaftler) – Diagnosefähigkeit, Grenzen erkennen, Generalistenanspruch (außer bei Grenzzieher) – Qualitätsarbeit, Kundenumgang, Berufsstolz		
Biografische Orientierungsprozess in Wechselwirkung zum Beruf	Berufsbiografische Ressourcen	– Bildungs- und Aufstiegsorientierung – strategisches Nutzen von Institutionen (engl.: Selbstverwirklichung; dt.: Arbeitsplatzsicherung)	– institutionelle Ressourcen (nur für dt.) – Netzwerken – Grenzen ziehen	– Leidenschaft – institutionelle Ressourcen (nur für dt.)
	Dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs	– Wandlungsprozess (engl.: Sich-Finden; dt.: intrinsische Berufsbindung)	– Wandlungsprozess (engl.: Sich-Finden; dt.: intrinsische Berufsbindung)	– Wandlungsprozess
	Arbeitsmotivation	– Selbstverwirklichung/ Weiterentwicklung – Freude	– Geldorientierung – Selbstverwirklichung – Freude	– Leidenschaft – Freude
	Stellenwert Arbeit und Familie	– Familie höher	– Familie höher	– Arbeit höher bis ausgeglichen

3.1. Der *Strategie*

Zunächst wird die Kategorie *inhaltliche Orientierungen* betrachtet. Der *Strategie* zeichnet sich in der Subkategorie *Arbeitsfokus* durch einen zweifachen Fokus aus: Er nimmt das *Automobil* als eigenständiges Objekt und den *Kunde* in seiner Individualität wahr. Er sieht sich dem Objekt Automobil gegenüber in einer Verpflichtung und Rechtfertigung hinsichtlich seiner Arbeitsqualität, diese hat der Produktqualität (gemeint ist die Qualität des Fahrzeugs) zu entsprechen. Dem Kunden will er stets eine qualitätsvolle und faire Dienstleistung bieten. Die Einhaltung ethischer Werte, beispielsweise ein gerechtes Preis-Leistungsverhältnis, ist für ihn von besonderer Bedeutung. Das Charakteristische für den *Strategen* ist, dass beide Foki – sowohl das Fahrzeug als auch der Kunde – in ihrer Eigenständigkeit wahrgenommen werden und somit zwei Arbeitsorientierungen bilden, die es in einem ausgewogenen Verhältnis zu verfolgen gilt. Die beruflichen signifikanten Anderen des *Strategen* sind Personen, die gemäß diesen zwei Orientierungen handeln und diese vermittelt haben.

Die Subkategorie *Arbeitswerkzeuge* des *Strategen* besteht aus einer aktiven, lebenslangen Lerneinstellung und dem Erwerb von zertifizierten *Qualifikationen* mittels des *strategischen Nutzens institutioneller Ablaufmuster* der beruflichen Bildung und Qualifizierung. Der *Strategie* nutzt formelle Bildung, um sich das notwendige Wissen anzueignen und dadurch beruflich handeln zu können. Er versteht sein Wissen als Arbeitsvoraussetzung und sieht sich in der Eigenverantwortung, den Wissenserwerb und die -erweiterung selbstständig und mit Hilfe von Institutionen zu sichern. Innerhalb der Subkategorie *Körperlichkeit des Kfz-Mechatronikerberufs* zeigt sich, dass die Körperlichkeit nur marginal und im Zusammenhang mit der Legitimation der Aufstiegsorientierung (als Bestandteil der Kategorie *berufsbiographisches Handlungsschema*) thematisiert wird. Der *Strategie* weist für die Subkategorie *Wahrnehmung der Technologie und ihre Entwicklung* ein Kontinuum auf. Auf der einen Seite wird lediglich eine Verschiebung innerhalb der Technikbereiche wahrgenommen: Die Mechanik verliert ihre Zentralbedeutung an die Elektrik, die Mechanik wird von der Elektrik kontrolliert. Der Gegenpol zu dieser Ausrichtung ist die Wahrnehmung der Technologie als Quasi-Organismus, der eigen- bzw. selbstständig handelt. Das Tempo der Technikentwicklung wird von allen *Strategen* als rasant und der Zuwachs an Komplexität als enorm wahrgenommen. In der Konsequenz nimmt der *Strategie* eine schnelle Wissensentwertung bzw. -veraltung wahr und die Notwendigkeit, sich kontinuierlich und strategisch auf hohem Niveau weiterzubilden. Die Gefahr, die von dieser rasanten Entwicklung der Automobiltechnologie ausgeht, wird auf einem Pol als Überforderung im Sinne des Mithaltens mit der Technik und auf dem Gegenpol als Unberechenbarkeit der Technologie und Kontrollverlust gegenüber der Technik wahrgenommen. Dass sich der *Strategie* als professionell versteht, spiegelt sich in der Subkategorie *Quasi-Professionalität*. Dazu gehört, dass der *Strategie* das Automobil als ein komplexes Gebilde wahrnimmt, als ein Objekt, das *zum Zentrum von Betreuung und Gebrauch* geworden ist. Dieser Perspektive auf das Objekt Automobil korrespondiert ein *soziales Einfühlungsvermögen*, welches der *Strategie* im Umgang mit den Kunden aufzeigen muss. Das Fahrzeug hat eine alltägliche und damit wichtige Bedeutung für den Kunden, entsprechend muss dieser Kfz-Mechatroniker dem Fahrzeug und dem Kunden gegenüber adäquat handeln. Dazu gehört *Vermittlungskompetenz*: Der *Strategie* muss dem Kunden vermitteln können, was an Repara-

tur nötig ist und was nicht. Dabei betrachtet der *Strategie* den Kunden *fallorientiert*, d.h. in seiner Individualität. Er schließt ein Arbeitsbündnis mit dem Kunden und verweist auf Mandat und Lizenz, spricht: auf den Auftrag und die Berechtigung für die Reparaturtätigkeit. Dabei interpretiert er seine Beziehung zum Automobil als eine Arzt-Patienten-Beziehung. Er, der Arzt, heilt das kranke Fahrzeug, den Patienten. Um dies leisten zu können, führt er Diagnosen durch. Der *Strategie* betont die Bedeutsamkeit einer qualitätsvollen Diagnose bzw. die Notwendigkeit von *Diagnosefähigkeit*. Dabei betrachtet der *Strategie* das Objekt Automobil *in seiner Ganzheitlichkeit* und erhebt für sich den Anspruch, als *Generalist* zu arbeiten. Er kann das Fahrzeug in seiner Gesamtheit reparieren. Hinzu kommt, dass er großen Wert auf *Qualitätsarbeit* und Gründlichkeit legt, wobei er sich seiner Grenzen bewusst ist. Die *Quasi-Professionalität* des *Strategen* zeichnet sich des Weiteren durch sein *quasi-professionelles Bewusstsein* aus. Er erkennt, welche Abhängigkeiten in seiner Branche bestehen und thematisiert in diesem Kontext auch Fehler bei der Arbeit (vgl. Strauss u.a. 1997). Der *Berufsstolz* des *Strategen* lässt sich in einem Kontinuum abbilden. Auf der einen Seite ist er stolz auf das Erreichte und seinen Beruf, auf der anderen Seite gesteht er sich seinen persönlichen Stolz auf das Erreichte zu, lehnt aber einen symbolischen Stolz auf seinen Beruf ab. Dies begründet er mit dem Existieren von anti-professionellen Elementen, beispielsweise dem Fehlen von Sozialwelt, sozialer Arena und Kriterien der Kritik, was sich in der Abhängigkeit von den Automobilherstellern und der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung zeigt.

Die zweite Kategorie ist die des *biographischen Orientierungsprozesses in Wechselwirkung zum Beruf*. Für die ersten zwei Subkategorien *berufsbiographische Ressourcen* und *dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs* zeigen sich nationale Unterschiede. Innerhalb der Subkategorie *berufsbiographische Ressourcen* fungiert für den englischen Strategen seine problematische Schulkarriere dennoch als Katalysator für die Entwicklung einer Bildungsorientierung. Dies liegt an seinem Interesse für seine Arbeit und am Anspruch, ein guter Kfz-Mechatroniker zu sein, sowie dem Bedürfnis, abwechslungsreiche Tätigkeiten ausführen zu können. Des Weiteren hat der englische Strategie eine Aufstiegsorientierung. Er verfolgt seine Bildungs- und Aufstiegsorientierung mittels formeller Bildung und zieht strategischen Nutzen aus institutionellen Ablaufmustern der Bildung und Weiterqualifikationen. Für den deutschen Strategen fungieren die prägenden Einflüsse der Eltern als Ressource. Diese leben beispielsweise eine kontinuierliche Weiterbildungsbereitschaft vor. Obschon der Anspruch einer abwechslungsreichen Tätigkeit besteht und dieser mittels eines breiten Wissens- und Fähigkeitsspektrum zu erfüllen versucht wird, ist das primäre Ziel der Bildungsorientierung das der Arbeitsplatzsicherung. Die institutionellen Ablaufmuster der Bildung und Weiterqualifikation werden strategisch genutzt, um sich seinen Arbeitsplatz zu sichern. Entsprechend national unterschiedlich ist die Subkategorie *dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs* ausgeprägt. Sowohl der englische als auch der deutsche Strategie durchlaufen einen Wandlungsprozess, dieser divergiert allerdings inhaltlich. Der englische Strategie durchläuft einen Wandlungsprozess des „Sich-Findens“. Zufällig gelangt er in seinen Ausbildungsberuf und während seiner Berufsbiographie gelingt es ihm, seinen Beruf anzunehmen und sich mit ihm zu identifizieren. Der deutsche Strategie durchläuft einen Wandlungsprozess der „intrinsic Berufsbinding“. Der elterliche Einfluss spielte bei der Berufswahl eine Rolle. Aus einer externen

Berufsbindung – z.B. Unternehmensbindung – wird eine intrinsische Berufsbindung im Sinne einer persönlichen Bindung. Für die Subkategorien *Arbeitsmotivation* sowie *Stellenwert der Arbeit und Familie* ergeben sich für den Strategen keine nationalen Unterschiede. Für den Strategen wirken persönliche Weiterentwicklung bzw. Selbstverwirklichung und Freude bei der Arbeit als Motivation für die Arbeit. Er misst seinem Berufsleben einen geringeren Stellenwert zu als seinem Familienleben. Dabei achtet er auf darauf, feste Arbeitszeiten und -orte zu haben, um einer Vermischung von Berufs- und Familienleben oder einer Bedrohung seiner Familienzeiten vorzubeugen.

3.2. Der Grenzzieher

In der Kategorie *inhaltliche Orientierungen* ist die erste von fünf Subkategorien die des *Arbeitsfokus*. Der *Grenzzieher* fokussiert in seiner Arbeit den *Kunden*. Dabei lässt sich sein Verständnis der Automobilbranche auf einem Kontinuum abbilden. An dem einen Pol versteht der *Grenzzieher* die Automobilbranche als eine Verkaufsbranche und er hat die Aufgabe, den Kunden etwas zu verkaufen. Auf der anderen Seite des Kontinuums sieht er die Automobilbranche im Kern als eine Reparaturbranche und fokussiert den Auftrag, dem Kunden mit dessen Fahrzeug helfen zu wollen. Der *Grenzzieher* zieht seine Bestätigung aus positivem Kundenfeedback und gelungenen Kundengesprächen. Entsprechend betrachtet er den Kunden als zentrale Arbeitsherausforderung, da seine Zufriedenstellung oberstes Ziel ist. Die Konzentration auf den Kunden spiegelt sich ebenfalls bei den beruflichen signifikanten Anderen des *Grenzziehers* wider: Es sind diejenigen Kollegen, die ihm einen professionellen Kundenumgang vorgelebt haben.

In der zweiten Subkategorie *Arbeitswerkzeug* zeigen sich nationale Unterschiede. Der englische *Grenzzieher* nimmt wahr, dass Qualifikationen für den Zugang bzw. Eintritt in die Berufswelt bedeutsam sind. Allerdings besitzt der englische *Grenzzieher* selbst keine staatlichen Qualifikationen bzw. erwirbt diese erst nach etlichen Jahren im Beruf. Er zieht als „Arbeitswerkzeug“ seine *Erfahrung* heran, die er sich durch das „learning-on-the-job“ erarbeitet hat. Der englische *Grenzzieher* ist nicht bereit, sich bezüglich der neuen Automobilelektronik weiterzubilden. Der deutsche *Grenzzieher* erkennt, ebenso wie der englische *Grenzzieher*, dass der Einstieg in die Berufswelt über den Besitz einer staatlichen Qualifikation gelingt. Der deutsche *Grenzzieher* besitzt diese, verweist allerdings auch auf seine umfangreiche *Erfahrung*, die für ihn sein „Arbeitswerkzeug“ darstellt. Der deutsche *Grenzzieher* ist begrenzt bereit, sich über die neue Automobiltechnologie zu informieren. Er tut dies mittels informeller Fachgespräche unter Kollegen.

Die *Körperlichkeit* des Berufes stellt die dritte Subkategorie dar. Der *Grenzzieher* thematisiert die Körperlichkeit des Kfz-Mechatroniker-Berufs anhand von sechs Aspekten. Zunächst geht er auf die Wetterabhängigkeit ein. Der Arbeitsplatz befindet sich auf Grund der giftigen Autoabgase im Freien bzw. in offenen Werkstätten. Entsprechend kalt oder warm ist es in den jeweiligen Jahreszeiten. Der zweite Aspekt ist, dass der Kfz-Mechatroniker-Beruf ein schmutziger Beruf ist, d.h. die Hände werden dreckig. Des Weiteren ist es ein körperlich anstrengender Beruf, denn es müssen regelmäßig schwere Autoteile getragen

und gehoben werden. Zudem kommt der Kfz-Mechatroniker mit giftigen Substanzen in Kontakt. Dies führt zu Berufskrankheiten. Zuletzt wird das Unfallrisiko dieses Berufes, beispielsweise vom Auto eingeklemmt zu werden, vom *Grenzzieher* thematisiert.

Die vorletzte Subkategorie der Kategorie *inhaltliche Orientierungen* widmet sich der *Wahrnehmung der Technologie*. Obschon dem *Grenzzieher* das Automobil als ein ganzheitliches Objekt bewusst ist (siehe Subkategorie *Quasi-Professionalität*), betrachtet er die einzelnen Autoteile *separat voneinander*. Er spezialisiert sich auf einige ausgesuchte Autoteile und bearbeitet diese in ihrer Eigenständigkeit. Der *Grenzzieher* nimmt bewusst wahr, dass Montage- und Reparaturfehler für den Kunden schwerwiegende Konsequenzen haben können und bewertet deshalb die *Automobiltechnik als potentiell gefährlich für den Kunden*. Ihm ist die *Komplexität der Technik* bewusst und er beobachtet mit Sorge die rasante Entwicklung der Automobilelektrotechnologie. Bezüglich der Wahrnehmung dieser Entwicklung zeichnet sich ein Kontinuum ab. Am einen Ende des Kontinuums fühlt sich der *Grenzzieher* der neuen Technologie ausgeliefert; am gegenüberliegenden Ende nimmt er die Elektrotechnologie als Bedrohung, die ihn allerdings nur indirekt betrifft, wahr. Unabhängig davon, wo sich der *Grenzzieher* auf diesem Kontinuum verortet, bewertet er die neue Automobiltechnologie als *eine Gefahr für sich*, in Bezug auf seine berufliche Handlungsfähigkeit. Er bearbeitet dies, indem er für sich *eine Grenze setzt, was seine Arbeitsaufgaben betrifft*. Zum einen entscheidet er, welcher Anteil an Elektrik zu seinem Beruf gehört. Das, was darüber hinausgeht, ist für den *Grenzzieher* ein neuer Beruf, der des Autoelektrikers. Zum anderen entscheidet er allgemein, welchen Aufgaben er aus dem breiten Aufgabenspektrum eines Kfz-Mechatronikers nachkommt. Zudem legt der *Grenzzieher* für sich fest, dass er begrenzt weiterbildungsbereit ist. Mit der neuen Automobiltechnologie möchte er sich nicht auseinandersetzen.

Quasi-Professionalität ist die letzte Subkategorie der ersten Kategorie. Der *Grenzzieher* hat einen *Blick für die Schönheit der Technik*. Er nimmt das Fahrzeug in seiner Ganzheitlichkeit wahr und betrachtet es als einen *Quasi-Organismus*. Das Automobil in seiner Gänze, die einzelnen Ersatzteile wie auch das Fahrzeugmaterial werden als non-humane Agenten wahrgenommen. Das Automobil wird als Fallgestalt mit einer Historie betrachtet. Entsprechend wird mit dem Fahrzeug mittels einer quasi-ärztlichen Kompetenz (im Sinne des Diagnostizieren und Behandeln) umgegangen. Dabei ist der *Grenzzieher* in der Lage, sowohl mit einem spezifischen als auch mit einem ganzheitlichen Blick das Automobil zu betrachten. Den *Kunden* nimmt er *als Quasi-Klienten* wahr, ebenfalls eine Fallgestalt mit Historie. Um das Problem des Kunden bearbeiten zu können, muss der *Grenzzieher* Beziehungsarbeit leisten. Es gilt, ein Arbeitsbündnis mit dem Kunden zu schließen. Der *Grenzzieher* ist sich seiner *Verantwortung gegenüber dem Kunden* äußerst bewusst. Auf der einen Seite ist er sensibel für Fehler bei der Arbeit, die für den Kunden gefährliche Konsequenzen haben können; auf der anderen Seite muss er destruktives Verhalten auf Seiten des Kunden aufzeigen und entgegensteuern (beispielsweise auf eine notdürftige Reparatur, die nicht zu einer Straßentauglichkeit führt, hinweisen). Der *Grenzzieher* handelt gemäß eines *Verhaltenskodex*, etwa stets die bestmögliche Arbeit zu leisten, und betont, dass ihm ein fairer und ehrlicher Kundenumgang, der sich in einem fairen Preis-Leistungsverhältnis spiegelt, wichtig ist. Er versteht sich als Dienstleister, der Qualitätsarbeit liefert. Seine Aufgabe ist es, mit der

Reparatur des Automobils die Fehler – und somit die potenziellen Gefahren des Fahrzeugs – zu beseitigen. Dabei zeigt er *eigenständiges Denken*, welches sich von diagnostischen Aussagen des elektronischen Werkzeugs löst. Der *Grenzzieher* betont seine Fähigkeit, sowohl abstrakt im Sinne von Wirkungs- und Funktionsweise zu denken als auch detailliert das Fahrzeug und dessen Einzelteile zu betrachten. Ihm sind zudem seine *Leistungsgrenzen* bewusst. Des Weiteren hat er *Berufsstolz* – er hat Freude an seinen Arbeitsaufgaben und an dem bisher Erreichten.

Innerhalb der zweiten Kategorie *biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf* ist bezüglich der Subkategorie *berufsbiographische Ressourcen* beiden, den englischen und deutschen Kfz-Mechatronikern, ein loses Interesse bzw. eine Affinität zum Beruf gemeinsam. Der englische Grenzzieher verfügt über keine institutionellen Ressourcen. Seine informell erworbene Erfahrung bzw. die Erfahrungsaufschichtung durch „learning-on-the-job“ stellt seine Kernressource dar. Eine weitere Ressource sind seine Netzwerkaktivitäten, die sich bei der Arbeitsplatzsuche zeigen. Eine zusätzliche Ressource speist sich aus der Entscheidung, das Feld der Arbeitsaufgaben selbst zu begrenzen. Dies wird institutionell durch die Struktur des Werkstattmarktes unterstützt – englische Werkstätten spezialisieren sich grundsätzlich. Der deutsche Grenzzieher verfügt über institutionelle Ressourcen, die ihm frühzeitig helfen, sich mit der Berufswahl und gegebenenfalls dem Beruf auseinanderzusetzen. Ebenso ist eine Art Familientradition vorhanden, sei es in Form von materiellen Gütern, wie Grundbesitz oder ideellen Gütern, eine Tradition der Selbständigkeit oder des Handwerkerberufs. Wie der englische verfügt auch der deutsche Grenzzieher über die Ressource des Netzwerks. Diese Aktivität tritt allerdings auf, um Fachinformationen zu bekommen und sich unter Kollegen zu unterstützen. Der deutsche Grenzzieher begrenzt seine Arbeitsaufgaben und tut dies auf drei Ebenen: Die erste Ebene ist die der allgemeinen Aufgaben eines Kfz-Mechatronikers (beispielsweise legt er seinen Aufgabenschwerpunkt auf die Arbeitsflussgestaltung und nicht auf die Reparatur von Fahrzeugen), die zweite Ebene ist die der Automobilelektrik (z.B. grenzt er ein, welche elektrischen Fehler er am Fahrzeug behebt und welche nicht), die dritte Ebene ist die des Berufes (so legt er etwa für sich fest, dass die Arbeitsaufgabe ab einem gewissen Grad an die Automobilelektrik ergeht und nicht mehr Aufgabe eines Kfz-Mechatronikers ist).

Die zweite Subkategorie *dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs* weist erneut nationale Unterschiede auf. Dem englischen *Grenzzieher* gelingt es erst im fortgeschrittenen Stadium seiner Berufstätigkeit, ein berufsbiographisches Handlungsschema zu entwickeln. In einem Fall wurde dies erst nach der Familiengründung initiiert, in mehreren Fällen gelang dies erst nach einem oder mehreren Berufswechseln. Stand anfangs das Geldverdienen im Vordergrund, ist für den englischen *Grenzzieher* die Selbstverwirklichung in seinem Beruf das Ziel. Der deutsche *Grenzzieher* macht einen Wandlungsprozess der *intrinsischen Berufsbindung* durch. Während er zu Beginn den Kfz-Mechatronikerberuf aus einer (vermeintlich) kollektiven Orientierung heraus wählte – alle jungen Männer wollten damals Kfz-Mechatroniker werden – gelingt es ihm im Laufe der Berufstätigkeit, eine intrinsische Bindung zu dem Beruf aufzubauen.

Die *Arbeitsmotivation* stellt die dritte Subkategorie dar. Der *Grenzzieher* besitzt eine ausgeprägte Geldorientierung. Zugleich wirken Spaß und die Erfahrung der Selbstverwirklichung als Motivation. Die abschließende Subkategorie

Stellenwert der Familie und der Arbeit der zweiten Kategorie *biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf* zeigt, dass der *Grenzzieher* seiner Familie einen höheren Stellenwert einräumt als der Arbeit. Er zieht auch hier eine Grenze bezüglich der Opferbereitschaft für den Erhalt seines Arbeitsplatzes. Im Zweifelsfall entscheidet er sich für seine Familie und gegen die aktuelle Arbeitsstelle.

3.3. Der Leidenschaftler

In der ersten Hauptkategorie *Inhaltliche Orientierungen* stellt der *Arbeitsfokus* die erste Subkategorie dar. Der *Leidenschaftler* widmet seinen Arbeitseinsatz dem Fahrzeug. Das Automobil stellt für ihn einen faszinierenden Gegenstand dar und er fühlt sich bezüglich seines beruflichen Handelns allein dem Fahrzeug verpflichtet. Der Arbeitsfokus Auto spiegelt sich in den beruflichen Orientierungen der signifikanten Anderen des *Leidenschaftlers* wider: Diese stellen ebenfalls das Fahrzeug in das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit.

Neben tiefgründigem Reparaturwissen stellt die *Leidenschaft* in der Subkategorie *Arbeitswerkzeug* das Arbeitsinstrument des *Leidenschaftlers* dar. Mit dieser Leidenschaft ist eine Virtuosität im Umgang mit den Materialien und Einzelteilen des Fahrzeugs verbunden. Der *Leidenschaftler* weist seine Berufseignung nahezu als biologisch determiniert aus, rekuriert auf Technik als totales Embodiment, das als Grundvoraussetzung für den Beruf gegeben sein muss und somit ein internes Arbeitswerkzeug darstellt. Die dritte Subkategorie *Körperlichkeit* der ersten Hauptkategorie thematisiert der *Leidenschaftler* in Verbindung mit den physischen Eigenschaften seines Berufs. Bei der Ausübung des Berufs werden die Hände *dreckig*, zusätzlich sind die Ausführungen der Arbeitstätigkeiten *körperlich anstrengend*. Die *Wahrnehmung der Technologie und ihre Entwicklung* stellt die vierte Subkategorie dar. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass der *Leidenschaftler* sowohl das *rasante Entwicklungstempo der Automobiltechnologie* als auch den *kontinuierlichen Zuwachs an Elektronik* im Fahrzeug bewusst wahrnimmt. Der direkte Kontakt mit der neuen Elektroniktechnologie beschreibt er als marginal bzw. stellt sie keine Herausforderung für ihn dar. Er *bewältigt die Elektroniktechnologie*, indem er auf sein leidenschaftlich erworbenes, auf sein fundiertes und tiefgründiges *Mechanikwissen* zurückgreift. Der *Leidenschaftler* begreift die Elektroniktechnik als eine Fortführung der Mechanik. Die Mechanik stellt für ihn die Grundlage dar, um den elektronischen Anteil eines Automobils reparieren zu können. Folglich besitzt er die Kompetenz, Fehler am Fahrzeug ohne als auch mit Hilfe eines Diagnosegerätes ermitteln zu können. Der *Leidenschaftler* nimmt die neue Elektrotechnologie des Fahrzeugs als absolut gefahrlos und beherrschbar wahr. Zudem zeigt er ein leidenschaftliches Interesse an der Auseinandersetzung mit der neuen Automobiltechnologie. Die abschließende Subkategorie der ersten Hauptkategorie ist die der *Quasi-Professionalität*. Diese zeigt der *Leidenschaftler* mittels seines *fachlich korrekten Umgangs* mit dem Automobil. Des Weiteren betrachtet er das Fahrzeug in seiner *Ganzheitlichkeit*. Er vermenschlicht das Automobil, indem er jedem Fahrzeug einen besonderen Charakter zuspricht. Der *Leidenschaftler* behandelt das Auto mit Respekt, denn es stellt für ihn einen Ereignisträger dar, mit dem behutsam umgegangen werden muss. Zudem verfolgt er einen *Totali-*

tätsanspruch – er ist in der Lage, die gesamte Bandbreite möglicher Fehler am Fahrzeug durch qualitativ hochwertige Arbeit zu reparieren. Die Orientierung zur höchsten *Arbeitsqualität* stellt einen weiteren Aspekt seiner Quasi-Professionalität dar. Der *Leidenschaftler* führt zudem seine professionellen Fähigkeiten an, die sich in seinem hervorragenden Technikverständnis, dem begrenzten Einsatz von Diagnosegeräten (die durch den universellen Einsatz seiner *Diagnosefähigkeit* und sein Fachwissen ersetzt werden) sowie Fähigkeiten im Sinne des Arbeitsbogens (vgl. Corbin/Strauss 1993) ausdrücken. Er beherrscht ein breites Spektrum an Arbeitstätigkeiten und -bereichen. Zudem kennt er seine *Belastungsgrenzen* und ist in der Lage, entsprechend abgrenzend zu agieren. Quasi-Professionalität zeigt sich ebenfalls im *Umgang mit Kunden*: Ehrlichkeit, Dienstleistungsorientierung und der direkte Kontakt zum Kunden sind zentrale Handlungsmaximen. Der *Leidenschaftler* hat einen *ausgeprägten Berufsstolz* und einen *Blick für die Schönheit von Fahrzeugen*. Er identifiziert sich mit einem bestimmten Automobilhersteller und ist gekränkt, wenn das Produkt des Herstellers nicht mehr die gewohnte Qualität zeigt. Der *Leidenschaftler* äußert *Systemkritik*, die sich auf die Automobilindustrie, und im englischen Fall ebenfalls auf das nationale Berufsausbildungssystem, bezieht. Aus der Orientierung auf modulartige Formen von Technik heraus entstehe für den modernen Kfz-Mechatroniker lediglich die Funktion des Handlangers, der den Diagnosegeräten und Herstellern zuarbeitete, der aber nicht mehr selbst, mit seiner Virtuosität und ganzheitlich, am Automobil arbeite. Der *Leidenschaftler* spürt eine aus der Industrie aufoktroyierte Deprofessionalisierung. Zudem bewertet er manche technische Innovation als unnütze Erfindung. Der *Leidenschaftler separiert sich* von seinen Mit-Auszubildenden und Kollegen, er nimmt sich bewusst als einzigartig wahr.

In der zweiten Hauptkategorie (*biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf*) stellen die *berufsbiographischen Ressourcen* die erste Subkategorie dar. Der *Leidenschaftler* speist das Engagement und Interesse für seinen Beruf *aus sich selbst heraus*. Von Kindheit an beschäftigt er sich mit Automobilen und eignet sich durch das kontinuierliche Tüfteln und Basteln eine Virtuosität hinsichtlich des Umgangs mit Fahrzeugen an. Durch seinen Beruf gelingt ihm Selbstverwirklichung. Sein *leidenschaftliches Interesse* an der Automobiltechnik äußert sich in seiner steten Wissbegierde und führt innerhalb des institutionellen Rahmens des Arbeitsplatzes zudem zu einer Aufstiegsorientierung. Für den deutschen *Leidenschaftler* gilt, dass das institutionelle Ablaufmuster *Familie* eine weitere Ressource darstellt, da seine familiären signifikanten Anderen ebenfalls ein starkes technisches Interesse an Fahrzeugen bzw. ihn damit in Kontakt gebracht haben. Die zweite Subkategorie ist die der *dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs*. Der *Leidenschaftler* durchläuft einen *Wandlungsprozess*. Durch das kontinuierliche Arbeiten mit dem Material, der Handhabung des Materials, des Neuzusammensetzens, aber auch aufgrund der Erfahrung des Widerstands des Materials – dabei erhöht sich der Komplexitätsgrad des Wissens um Technik – entwickelt er die Vorstellung eines möglichen berufsbiographischen Entwurfs. Bezeichnend ist, dass bereits frühzeitig die Auseinandersetzung mit Technik begann und dies kontinuierlich fortgeführt wurde. Ein Wandlungsprozess ist ebenfalls bezüglich der Bedeutung von Beruf und Familie zu sehen. Während anfangs eine alleinige Konzentration auf den Beruf herrscht, wird später dem Privatleben eine gewisse, wenn auch keine dem Beruf übergeordnete Bedeutung zugemessen. *Arbeitsmotivation* ist die dritte

Subkategorie und speist sich für den *Leidenschaftler* aus seiner *Liebe* und *Leidenschaft* für den und die *Freude* am Beruf. Die letzte Subkategorie der zweiten Hauptkategorie ist *der Stellenwert von Arbeit und Familie*. Der *Leidenschaftler* misst der Arbeit zunächst die höchste Bedeutung zu. Nach der Familiengründung gibt es eine ausgewogene Balance zwischen Arbeit und Familie, wobei allerdings die Bedeutung der Arbeit vergleichsweise groß bleibt.

4. Subjektive Wahrnehmung der nationalen Strukturen

Durch die Auswertung des Interviewmaterials konnten die subjektive Wahrnehmung der nationalen Strukturen rekonstruiert und in einem Kategoriensystem festgehalten werden. Tabelle 2 zeigt das Kodemuster und die national unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmungen.

Tabelle 2: Vergleichende Betrachtungen der deutschen und englischen Struktur

Selektiver Kode	Axiale Kodes	deutsch	englisch
Struktur	Institutionelle Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf & Quasi-Professionalität	– Thematisierung Berufswahl und Anstoß zum berufsbiographischen Entwurf durch Familie und Schule	– Fehlen institutioneller Bedingungen (Familie & Schule) zur frühzeitigen Auseinandersetzung
	Übergang Schule – Ausbildung	– direkter Eintritt in das Berufsausbildungssystem – Gatekeeper	– Phase der Arbeitslosigkeit – Pfad 1: direkt Kfz-Bereich – Pfad 2: anderen Erstberuf – Arbeitsamt oder Gatekeeper – Zufallsberuf
	Subjektive Wahrnehmung der Berufsausbildung	– Duales System sehr gut – Berufsschule sehr gut – Gleichberechtigung Theorie und Praxis – Lehrpersonal gut – Klassenverband gut – Betriebliches Klima gut – Einfluss auf Berufsbindung unterschiedlich	– Diverse Berufsausbildungsformen (3 Monate bis 5 Jahre) – Wechsel des Ausbildungsbetriebs – Ausbildungsbedingungen schlecht – Lehrpersonal schlecht – Diverse Theorieausbildungsformen – Einfluss auf Berufsbindung unterschiedlich (auf keinen Fall die Berufsausbildung)
	Subjektive Wahrnehmung der nationalen Technikkultur	– Betrachtung des Fahrzeugs als Quasi-Organismus – Kfz-Werkstattbranche: Generalistenanspruch, umfangreiche Werkzeugausstattung	– Betrachtung des Fahrzeugs als Quasi-Organismus – Kfz-Werkstattbranche: kompartimentalisiert, Abhängigkeiten, Ungelernte, Deprofessionalisierung

4.1. Subjektive Wahrnehmung der nationalen Strukturen der deutschen Kfz-Mechatroniker

Der selektive Kode *Struktur* zeichnet sich durch vier axiale Kodes bzw. Subkategorien aus. Die erste Subkategorie ist die *der institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf und der Entwicklung von Quasi-Professionalität*. Die deutschen Kfz-Mechatroniker können alle mehr oder weniger stark auf das institutionelle Ablaufmuster Familie zurückgreifen. Die Eltern stehen entweder aktiv beratend bei der Berufswahl zur Seite und/oder führen aktiv in den Handwerksberuf des Kfz-Mechanikers ein (der Beruf des Kfz-Mechatronikers wurde erst 2001 eingeführt), den sie selbst oder ein anderes Mitglied der Kernfamilie ausüben. Zudem weisen sie ihre Kinder auf eigene berufsspezifische Arbeitseinstellungen hin. Zusätzlich führt das institutionelle Ablaufmuster Schule (vgl. Schütze 1981) mittels einer – curricular vorgeschriebenen – Thematisierung der Berufswahl zu einer frühzeitigen Auseinandersetzung mit diesem Thema. Hinzu kommt, dass sich im Rahmen vorgeschriebener Schulpraktika erste konkrete Vorstellungen über einzelne Berufe und berufsbiographische Entwürfe entwickeln. Eine Annäherung an die Berufswahl ist der von der Schule organisierte und durchgeführte Besuch des Berufsinformationszentrums der Agentur für Arbeit. Innerhalb des Samples aber messen die deutschen Erwerbstätigen sowohl dieser Institution als auch diesem Besuch eine reine Überblicksfunktion zu. Die aktive Auseinandersetzung mit der Berufswahl findet im Rahmen der Schulpraktika und in den Gesprächen mit den Eltern statt. Die zweite Subkategorie *Übergang Schule-Ausbildung* wird von den deutschen Kfz-Mechatronikern als problemlos wahrgenommen, denn es gelingt allen, im Anschluss an die Schulausbildung einen Ausbildungsplatz in diesem Beruf zu bekommen. Der Übergang gelingt derart glatt, weil die deutschen Erwerbstätigen über familiäre Gatekeeper verfügen, die über die Inanspruchnahme ihrer Beziehungen bzw. ihres Netzwerkes die Zusage für einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf aktiv vorbereiten. Die *Subjektive Wahrnehmung der Berufsausbildung* stellt die dritte Subkategorie des selektiven Kodes *Struktur* dar. Die deutschen Erwerbstätigen bewerten das duale System in seiner Gänze als äußerst gut; nur einzelne Aspekte des dualen Systems werden kritischer betrachtet. Der Berufsschulunterricht wird von der Mehrheit als sehr lehrreich bewertet, eine Minderheit thematisiert langweiligen und unnützen Lernstoff. Bis auf eine Ausnahme wird sowohl der theoretischen Ausbildung in der Berufsschule als auch der praktischen Ausbildung im Betrieb eine gleichwertige Bedeutung zugesprochen. Ein deutscher Kfz-Mechatroniker zieht dem Theorieunterricht die Praxisausbildung vor. Das betriebliche Lehrpersonal wird differenziert wahrgenommen. Während der Lehrmeister mittelmäßig bis gut bewertet wird, kommt dem zugeteilten Gesellen eine besondere Bedeutung und Bewertung zu. Der Geselle wurde durchweg als sehr lehrbereit und lehrreich wahrgenommen. Sowohl der Klassenverband in der Berufsschule als auch der Lehrlingsverband im Betrieb wurde als zufriedenstellend, als angenehm empfunden. In einigen Fällen wurde die strenge, aber produktive im Betrieb abverlangte Disziplin/Folgsamkeit thematisiert. Hinsichtlich des Einflusses auf die Bindung zum Beruf zeigt sich, dass sich ein Drittel der deutschen Kfz-Mechatroniker durch ihre Lehre und Berufsqualifikation an den Beruf gebunden fühlt. Das zweite Drittel nennt signifikante Andere und das dritte Drittel stellt

sich selbst als das Bindeglied zu seinem Beruf dar. Die letzte Subkategorie ist die der subjektiven Wahrnehmung der nationalen Technikkultur. Die deutschen Kfz-Mechatroniker betrachten das Automobil als einen Quasi-Organismus, der sich durch seine Individualität auszeichnet und zudem als Persönlichkeitserweiterung für den Kunden interpretiert wird. Entsprechend wird das Fahrzeug in seiner Individualität ganzheitlich betrachtet und behandelt. Die Branche der Kfz-Werkstätten ist in Deutschland dreifach aufgeteilt: Es gibt die Autohauswerkstätten, die B-Vertrags-Werkstätten sowie die freien Werkstätten. Für die gesamte Kfz-Werkstattbranche gilt der Anspruch, sämtliche auftretenden Fehler am Fahrzeug reparieren zu können. Dieser ganzheitliche Reparaturanspruch wurde erstens in der Berufsausbildung vermittelt, zweitens vom Arbeitgeber und Kunden verlangt und stellt – bis auf den Grenzzieher – drittens den eigenen Arbeitsanspruch der deutschen Kfz-Mechatroniker dar. Entsprechend gut sind die spezifischen Kfz-Werkstätten hinsichtlich ihres Werkzeugs, insbesondere Diagnosewerkzeug, aufgestellt. Sie besitzen eine umfangreiche Werkzeugausstattung, die jährlich von einer staatlichen Behörde auf ihre korrekte Funktionsweise kontrolliert wird.

4.2. Subjektive Wahrnehmung der nationalen Strukturen der englischen Kfz-Mechatroniker

Der selektive Kode *Struktur* besteht auch im Fall des britischen Samples aus vier axialen Codes bzw. Subkategorien. Hinsichtlich des *institutionellen Ablaufmusters Familie* zeigt sich folgendes Kontinuum: Auf der einen Seite des Spektrums findet eine zu einem gewissen Grad familiäre Vernachlässigung des Kindes statt, auf der Mittelposition wird das Thema Berufswahl nicht in der Familie thematisiert, auf der anderen Seite findet die indirekte Vermittlung eines Berufsbildes statt. Das *institutionelle Ablaufmuster Schule* erstreckt sich über ein ähnliches Kontinuum: Auf der einen Seite fühlen sich die englischen Kfz-Mechatroniker durch die Schule in ihrem Bildungsweg behindert, in der Mittelposition thematisiert auch die Schule das Thema Berufswahl nicht, auf der anderen Seite – dies kam nur einmal vor – fand ein berufsorientierender einwöchiger Praxiskurs statt. Es zeichnet sich hier ab, dass in England institutionelle Bedingungen fehlen, die zu einer frühzeitigen Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl und zu einer Entwicklung des berufsbiographischen Entwurfes führen könnten. Der *Übergang Schule-Ausbildung* stellt die zweite Subkategorie dar. Der *Übergang* in das Berufsausbildungssystem ist für alle englischen Kfz-Mechatronikern schwierig. Bevor es ihnen gelingt, eine Berufsausbildung jeglicher Art zu bekommen, erleben sie eine Phase der *Arbeitslosigkeit*. Anschließend eröffnen sich den interviewten englischen Kfz-Mechatronikern zwei Pfade. Im ersten Pfad haben diese zunächst einen anderen Erst- oder sogar Zweiterwerb gelernt und ausgeübt. Diese Ausbildung oder Erwerbstätigkeit im Beruf wurde abgebrochen. Als vermittelnde Instanz, die als Hinführung zum Kfz-Mechatronikerberuf fungierte, agierten familiäre Gatekeeper. Diese konnten eine per Zufall sich eröffnende Einmündung in diesen Beruf forcieren. Im zweiten Pfad haben die englischen Erwerbstätigen unmittelbar eine Berufsausbildung als Kfz-Mechatroniker erfolgreich durchlaufen. Die vermittelnde Instanz war dabei das job centre und/oder ein staatlich subventioniertes Berufsausbil-

dungsangebot für arbeitslose Jugendliche. Bis auf eine Ausnahme wurde auch hier der Beruf des Kfz-Mechatronikers zufällig gewählt. Die dritte Subkategorie ist die der *subjektiven Wahrnehmung der Berufsausbildung*. Die besuchten *Berufsausbildungsformen* sind zahlreich: Es wurden City Guilds Apprenticeships und NVQ Apprenticeships absolviert, aber auch betriebsinterne, nicht zertifizierte Schulungen und dreimonatige staatliche Berufsbildungsmaßnahmen durchlaufen. Wurden traditionelle Lehren absolviert, wurde in der Mehrheit der Fälle der Ausbildungsbetrieb währenddessen gewechselt. Die *Ausbildungsbedingungen* wurden als verbesserungswürdig wahrgenommen, seien es die Arbeitsbedingungen oder die für den Gesellen zur Verfügung stehende Zeit, den Lehrlingen etwas zu zeigen. Das *betriebliche Lehrpersonal* wird als wenig zufriedenstellend bewertet. Das didaktische Konzept reicht vom „Lernen durchs Zuschauen“ bis hin zu keinerlei Instruktion. In einem Fall wurde die sehr lehrreiche Mentorenbeziehung zu einem Gesellen thematisiert, dies erfolgte allerdings erst nach dem Wechsel in den zweiten Ausbildungsbetrieb. Die Formen des *berufsbegleitenden Theorieunterrichts* sind gemäß den verschiedenen Ausbildungsformen ebenso zahlreich. Der staatliche Collegebesuch zeichnet sich für die englischen Kfz-Mechatroniker durch wenig Faktenvermittlung, schlechtes Klassenklima und sehr alte Ausstattung, insbesondere der Automobilmodelle zum Üben, aus. Der Unterricht findet nach einer zweiwöchigen Einführung einmal die Woche statt. Wird der Theorieunterricht in einer staatlich zertifizierten betriebsinternen Institution durchgeführt, wird die Faktenvermittlung von den englischen Erwerbstätigen als enorm und der Klassenverband als produktiv wahrgenommen. Die technische Ausstattung, inklusive der Fahrzeugmodelle zum Üben, ist auf dem neuesten Stand. Der Unterricht findet stets in Blöcken statt. Einige Unternehmen bieten betriebsinterne Schulungen in Kursform an, die allerdings keine staatliche Zertifizierung in Form von anerkannten Qualifikationen mit sich bringen. Insofern das Kursthema einen gewissen Komplexitätsgrad aufweist, wird neben dem Theorieunterricht auch ein Praxisteil durchgeführt. Die Kurse werden stets mit Praxisprüfungen abgeschlossen. Die Kursinhalte sind in beliebiger Reihenfolge belegbar. Der *Klassenverband* wird als konstruktiv wahrgenommen. Hinsichtlich des *Einflusses auf die Bindung zum Beruf* zeigt sich, dass die große Mehrheit über sich selbst, beispielsweise über das Ziel der Selbstverwirklichung, die Bindung zum Beruf herstellt. Eine Minderheit verweist auf signifikante Andere, die als Bindeglied zum Beruf fungieren. Das Berufsausbildungssystem wird von keinem der Biographieträger als berufsbindend bewertet. Die *Subjektive Wahrnehmung der nationalen Technikkultur* ist die letzte Subkategorie des selektiven Kodes *Struktur*. Die englischen Kfz-Mechatroniker betrachten das Automobil als einen Quasi-Organismus und nehmen es als einen Alltagsgegenstand mit besonderer Bedeutung für sich und den Kunden wahr. Entsprechend gilt es, ein soziales Einfühlungsvermögen für die Kunden zu besitzen und das Fahrzeug in seiner Ganzheitlichkeit zu betrachten. Die *Branche* der Kfz-Werkstätten in England zeichnet sich dadurch aus, dass sie hinsichtlich ihrer inhaltlichen Zuständigkeiten stark kompartimentalisiert ist. Faktisch sind alle Kfz-Werkstätten Spezialwerkstätten, die eine Auswahl an Leistungen und Reparaturen anbieten und fehlende Reparaturleistungen mittels eines Überweisungssystems bewältigen. Aufgrund mangelnder Fachkräfte stellt die englische Kfz-Werkstattbranche unqualifiziertes Personal ein. Hinzu kommt eine institutionelle Abhängigkeit zweifacher Art: Zum einen sind die Kfz-Werkstätten von den Automobilherstellern abhängig, die beispielsweise (wie Ford) ein Bo-

nuspunkteprogramm einführen, d.h. die Mitarbeiter werden gemäß der Anzahl an Reparaturen bezahlt; zum anderen sind freie Kfz-Werkstätten von Vertragshändlern abhängig, die den Zugang zu technischen Informationen und Ersatzteilen monopolisieren bzw. behindern. Diese institutionellen Bedingungen haben folgende *Konsequenzen*. Mit der Einführung des Bonuspunkteprogramms und dem zusätzlichen Einsatz von ungelerntem Personal sinkt die Arbeitsqualität in der Branche. Entweder bewusst oder aus Unwissenheit heraus werden Fahrzeuge mangelhaft repariert. Die Kfz-Werkstattbranche ist in England in Verruf geraten, der Beruf des Kfz-Mechatronikers ist gesellschaftlich nicht anerkannt. Des Weiteren führen der vom Hersteller forcierte alleinige Einsatz von Diagnosegeräten, einseitige Investitionen in Diagnosegeräte und fehlende Investitionen in eine fachlich umfangreiche Berufsausbildung dazu, dass der Kfz-Mechatroniker zum Handlanger des Diagnosegerätes verkommt und dadurch deprofessionalisiert wird.

5. Diskussion

Zunächst sollen die nationalen Unterschiede, die sich in den Mustern biographischer Berufsorientierungen zeigen, in Bezugnahme auf die zweite Ergebnisebene – nationale Strukturmerkmale – erklärt werden.

Ein erster nationaler Unterschied ist in dem Muster *Grenzzieher* bezüglich seines *Arbeitswerkzeuges* rekonstruiert worden. Obschon sowohl der deutsche als auch der englische *Grenzzieher* als Arbeitsinstrument auf ihre Erfahrungen verweisen, messen sie der Berufsqualifikation eine unterschiedliche Bedeutung zu. Dem deutschen *Grenzzieher* ist die Bedeutung eines Berufsabschluss als Zugang zum Beschäftigungssystem bewusst und er richtet sich danach aus, d.h. er erwirbt eine entsprechende Qualifikation. Das deutsche Beschäftigungssystem setzt auf zertifizierte Abschlüsse als „Währung“ und versucht mit dieser staatlichen Zertifizierung und einer adäquaten Berufsausbildung den Anspruch an ganzheitlicher Berufskompetenz, die vom Kfz-Werkstattmarkt verlangt wird und zu erfüllen ist, zu sichern. Der englische *Grenzzieher* misst der Berufsqualifikation wenig Bedeutung zu und ist nicht motiviert, berufsbegleitende Abschlüsse zu erwerben. Dies liegt zum einen daran, dass diese Qualifikationen von der englischen Kfz-Werkstattbranche nicht nachgefragt bzw. eingefordert wurden. Zudem ist das englische Berufsausbildungssystem durch Modularisierung – eine curriculare Form der Kompartimentalisierung – gekennzeichnet. Hinzu kommt, dass das englische Berufsausbildungssystem stark fragmentiert ist und wenig Orientierung, geschweige denn einen ganzheitlichen Überblick bietet.

Für alle drei Muster biographischer Berufsorientierungen der deutschen und englischen Kfz-Mechatronikern ist innerhalb des selektiven Kodes *inhaltliche Orientierungen* die *Entwicklung einer Quasi-Professionalität* sehr ähnlich. Der nationale Unterschied liegt im Herausbildungsprozess der Quasi-Professionalität. Während es den deutschen Kfz-Mechatronikern recht schnell bzw. leicht gelingt, eine Quasi-Professionalität zu entwickeln, ist dies dem englischen Kfz-Mechatroniker nur langsam und unter erheblichen persönlichen Mühen und Kosten möglich. Den deutschen Kfz-Mechatronikern gelingt dies leichter und

schneller, da erstens die institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf (beispielsweise institutionelle Ablaufmuster Familie und Schule) vorhanden sind, zweitens die Berufsausbildung auf den Erwerb eines ganzheitlichen beruflichen Selbstverständnisses ausgerichtet ist und drittens der deutsche Kfz-Werkstattmarkt Professionalität von den Kfz-Mechatronikern einfordert und diese von den Kfz-Mechatronikern selbst geleistet werden will. Den englischen Kfz-Mechatronikern fällt die Entwicklung einer Quasi-Professionalität schwerer bzw. diese vollzieht sich langsamer, da ihnen erstens die institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf (beispielsweise institutionelle Ablaufmuster Familie und Schule) fehlen, zweitens die Berufsausbildung fragmentiert ist und drittens die englische Kfz-Werkstattbranche kompartimentalisiert ist, eine Tendenz zur Deprofessionalisierung der Kfz-Mechatroniker aufweist, aber dennoch Quasi-Professionalität einfordert.

Hinsichtlich des selektiven Kodes *biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf* zeigen sich für alle drei Muster biographischer Berufsorientierungen nationale Unterschiede in den Subkategorien *berufsbiographische Ressourcen* sowie *dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs*. Bezüglich der *berufsbiographischen Ressourcen* sind bei den deutschen Kfz-Mechatronikern institutionelle Ablaufmuster Familie und Schule vorhanden und werden aktiv genutzt. Den englischen Kfz-Mechatronikern fehlen diese berufsbiographischen Ressourcen. Die besondere Ausprägung der berufsbiographischen Ressource des *Grenzziehers*, die sich in seiner Kompetenz des Grenzen-Ziehens widerspiegelt, wird durch die englische Kfz-Werkstattbranche unterstützt. Diese forciert mit ihrer kompartimentalisierten Struktur das Abtrennen und Zuschneiden von Aufgabenbereichen. Hinsichtlich der *dominanten Prozessstruktur des Lebenslaufs* zeigt sich für die deutschen Kfz-Mechatroniker, dass sie einen Wandlungsprozess der „festeren Bindung“ durchlaufen. Da ihnen die institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf zur Verfügung stehen, haben sie eine solide Ausgangsbasis, um eine Bindung an den Beruf aufzubauen. Des Weiteren unterstützt der lückenlose Übergang von der Schule in die Berufsausbildung diesen Prozess. Die englischen Kfz-Mechatroniker durchlaufen einen Wandlungsprozess des „Sich-Findens“, der zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Berufsbiographie einsetzt. Dies liegt zum einen an dem Fehlen von institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf, so dass keine Ausgangsbasis für einen Bindungsprozess an den Beruf gegeben ist. Zum anderen verzögert der brüchige Übergang in die Berufsausbildung diesen Prozess.

Bei der singulären Betrachtung der zweiten Ergebnisebene, d.h. der Wahrnehmung der nationalen Struktur, fallen drei Wirkungsmechanismen auf. Erstens hängt die *subjektive Wahrnehmung der nationalen Technikkultur* mit der *subjektiven Wahrnehmung der nationalen Berufsausbildung* zusammen. Auftrag und Anspruch eines ganzheitlichen Aufgabenzuschnitts der deutschen Kfz-Werkstattbranche haben den Auftrag und den Anspruch einer ganzheitlichen Berufsausbildung zur Folge. Dergleichen unterstützt die englische kompartimentalisierte Werkstattbranche eine fragmentierte Berufsausbildung in England. Zweitens wirken die *institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf auf den Übergang Schule – Ausbildung*. Die in Deutschland vorhandenen institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf in Form der

institutionellen Ablaufmuster Familie und Schule tragen zu einem lückenlosen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bei. In England hingegen begünstigen die fehlenden institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf einen brüchigen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Drittens beeinflussen die *institutionellen Bedingungen für biographische Orientierungsprozesse in Wechselwirkung zum Beruf* die Art der Berufsbindung. Während die deutschen Kfz-Mechatroniker sich mehrheitlich entweder über signifikante Andere oder über das Berufsausbildungssystem mit ihrem Beruf verbunden sehen (und nur wenige ihre Bindung zu ihrem Beruf über sich selbst definieren), fühlt sich der englische Kfz-Mechatroniker mehrheitlich über seine eigene Person an seinen Beruf gebunden.

Allgemein lässt sich schlussfolgern, dass das deutsche duale Berufsausbildungssystem mit einer klaren Orientierungsstruktur besticht, allerdings mit dem Preis, dass für deviante Biographieträger eine Rückführung in diese einheitliche Entwicklungslinie schwer ist. Personen, die eine klare Orientierung benötigen und wollen, profitieren, während Personen, die sich im Sinne von Becks (vgl. 2003) gesteigerter Individualisierung nicht festlegen und die sich ausprobieren wollen, auf Schwierigkeiten stoßen. Das englische modularisierte Berufsausbildungssystem lässt einen großen Spielraum für Such- und Findungsprozesse, der für Personen, die nach Struktur und Orientierung suchen, zum Scheitern führen kann. Unabhängig von der Form des Berufsausbildungssystems gelingt es den Personen, in ihrem Beruf professionell zu werden, nur der Weg dorthin ist anders. Im deutschen Berufsausbildungssystem ist der Professionalisierungsweg kürzer und stringenter (vorausgesetzt die rechtzeitige Integration in die institutionellen Ablaufmustern gelingt). Im englischen Berufsausbildungssystem dauert der Professionalisierungsweg länger und ist durch Diskontinuitäten gekennzeichnet, die die Möglichkeit bieten, sich in einem längeren und kreativen Entwicklungsprozess vor allem mit seiner Person an den Beruf zu binden, seine Nische zu finden und dadurch innovativ zu sein. Diese Ergebnisse entkräften die deutsche Befürchtung, dass die Einführung einer modularisierten Berufsausbildungsstruktur die Entwicklung eines ganzheitlichen beruflichen Selbstverständnisses verhindere (vgl. Drexel 2008; Kuda/Strauß 2006). Zudem können die Ergebnisse wichtige Hinweise geben, welche Inhalte im Curriculum des Berufsbilds des Kfz-Mechatronikers verankert sein und über welche Kompetenzen zukünftige Kfz-Mechatroniker verfügen sollten.

Literatur

- Arnold, R./Gonon, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen/Bloomfield Hills.
- Beck, U. (2003): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Bertram, B. (2003): Fünf maßgeschneiderte Ausbildungsberufe für die Fahrzeugbranche zum 1. August 2003. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (5), S. 20–25. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/824> [01.08.2012].
- Corbin, J. M./Strauss, A. L. (1993): The Articulation of Work through Interaction. In: The Sociological Quarterly 34(1), pp. 71–83.

- Drexel, I. (2008): Berufsprinzip oder Modulprinzip? Zur künftigen Struktur beruflicher Bildung in Deutschland. Krefeld. <http://www.modul2012.de/20082009/Berufsprinzip%20oder%20Modulprinzip%20-%20Aufsatz%20VLBS.pdf> [01.08.2012].
- Giegel, H.-J./Frank, G./Billerbeck, U. (1988): Industriearbeit und Selbstbehauptung. Berufsbiograph. Orientierung u. Gesundheitsverhalten in gefährdeten Lebensverhältnissen. Opladen.
- Kraus, K. (2005): Employability versus Beruf? Zur Kontextualisierung der Diskussion um Employability in Deutschland. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101(4), S. 574–592.
- Kuda, E./Strauß, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI Mitteilungen, Bd. 11, S. 630–637. http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/WSI_EQR_Kuda_Strauss.pdf [15.08.2011].
- Musekamp, F./Becker, M. (2008): Ein zweijähriger Ausbildungsberuf zwischen Integrationsanspruch und Qualifikationsbedarf. Ergebnisse aus der Evaluation des Ausbildungsberufes Kfz-Service-mechaniker. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37(5), S. 43–47.
- Münk, D. (2003): Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland. In: Berufsbildung Europäische Zeitschrift 20(3), S.46–60.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis 13(3), S. 283–293. <http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=5314&lang=de> [01.08.2012].
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in Handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–156.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques. 3. Auflage. Newbury Park, Calif.
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50(1), S. 131–158.

Alexander Geimer

Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung?

Performance Ethnography and Autoethnography: Trend, Turn, or Schism in Qualitative Research?

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag versteht sich als methodologische Reflexion aktueller Entwicklungen in der qualitativen Sozialforschung. Im Zentrum steht das relativ neue Forschungsprogramm der Performance Ethnography (PE) und Autoethnography (AE), das etwa seit den 80ern des letzten Jahrhunderts in der (nord-)amerikanischen, qualitativen Forschung als Erneuerung der qualitativen Forschung zunehmend an Bedeutung gewinnt (ohne dass dies in Deutschland abseits der Cultural Studies registriert wird). Methodologische Grundlagen der AE/PE, v.a. deren postmodern bzw. poststrukturalistisch geprägte Ausrichtung an einer *Politik der Interpretation* und einer *Politik der Identität*, werden im Beitrag vor dem Hintergrund der deutschen Tradition qualitativer Forschung diskutiert. Davon ausgehend wird ein kritischer Blick auf die eigenen Traditionen qualitativer Forschung geworfen und insofern auch Selbstkritik geübt, etwa an ontologischen Engführungen in Methodologien und entsprechenden epistemologischen Rahmen der Forschung. Der Beitrag endet mit einem Plädoyer für methodologische Vielfalt und paradigmengreifende Triangulationsmodelle, die insbesondere hinsichtlich der Erfassung der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Modi alltäglicher Konstruktion sozialer Wirklichkeit unerlässlich sind; er bleibt jedoch skeptisch gegenüber der Entdifferenzierung von onto-

Abstract:

This article is conceptualized as a methodological reflection of newer developments in qualitative research. It discusses the approach of Performance Ethnography (PE) and Autoethnography (AE) being increasingly considered as a renewal of (North) American qualitative research since the eighties of the last century, without being noticed in German sociology apart from discourses in Cultural Studies. I will focus on the methodological foundation of AE/PE, especially postmodern and poststructuralist assumptions concerning a *politics of interpretation* and *politics of identity*, and interpret these basics of AE/PE in light of a German tradition of qualitative research. In so doing, this contribution passes criticism even on its own point of view and the German tradition, insofar as ontological limitations of epistemological frameworks and methodologies are discussed. The article ends by making a case for plurality and cross-paradigm triangulation which are unavoidable when it comes to the identification of concurrencies in different modes of the social construction of reality. Hence, the undecidability between ontological and epistemological basics of qualitative research in AE/PE seems not only inappropriate for such objectives, but also leads to a political and moral alignment of qualitative research.

logischen und epistemologischen Grundlagen qualitativer Forschung in der AE/PE, die zu einer politisch-moralischen Begründung der qualitativen Forschung führt.

Schlagworte: Qualitative Forschung, Cultural Studies, Methodologie, Autoethnographie, Performative Ethnographie, Evokative Ethnographie

Keywords: qualitative research, cultural studies, methodology, autoethnography, performance ethnography, evocative ethnography

1. Einleitung

Im ersten Sage Handbuch of Qualitative Research (1994) gab es lediglich einen Stichworteintrag zum Ansatz der Autoethnography, in der 2. Auflage (2000) waren es 13 Verweise, 2005 schon über 30 (vgl. Delamont 2007, S. 2) und ein eigenes Kapitel *Autoethnography: Making the personal political* (Holman Jones 2005). In der neuesten Ausgabe finden sich ein Kapitel zur *Performative Autoethnography* (Spry 2011) und eines zur *Performance Ethnography* (Hamera 2011), die sich teils überschneiden, teils ergänzen. Zudem bestehen mittlerweile Zeitschriften, die verstärkt entsprechend ausgerichtete Artikel veröffentlichen, wie etwa *Qualitative Inquiry* und *International Journal Qualitative Studies in Education*. Vor diesem Hintergrund lässt sich konstatieren, dass die qualitative Forschung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften in den USA derzeit einem gewissen Trend unterliegt, der als Triebfeder einer „Performative Social Science“ (Roberts 2008) bzw. „Critical Arts-Based Inquiry“ (Finley 2011) funktioniert und dessen Implikationen hier zu diskutieren sind. Der Fokus dieses Beitrags ist nicht darauf ausgerichtet, Ursachen für (etwa kulturbedingte) Differenzen zu klären: Vielmehr geht es darum, Autoethnography (AE) und Performance Ethnography (PE) der deutschen Tradition qualitativer Forschung gegenüberzustellen und nach Anschlägen und produktiven Irritationen zu fragen.

Obwohl sich AE/PE nicht nur als Kritik, sondern auch als radikale Erneuerung der qualitativen Sozialforschung verstehen, drehen sich meine Ausführungen zunächst nicht um evaluative Aspekte. Die Frage, ob dieser Wandel in der Forschung ein „Change we can believe in“ ist, um eine Kampagnenphrase von Barack Obama aufzugreifen,¹ wird vorläufig zurückgestellt. Vorrangig wird es im Folgenden um eine Auseinandersetzung mit den methodologischen Grundlagen der AE/PE gehen, mithin um die Frage, wie sich diese zur Tradition der deutschen qualitativen Forschung verhalten. Dazu werde ich die Grundzüge der AE/PE (2.) vorstellen, um dann detailliert auf deren methodologische Stützpfeiler einzugehen (3. und 4.). Nachdem diese Grundlagen kritisch diskutiert wurden (5.) ist schließlich auf (möglichst produktive) Irritationen der deutschen Tradition qualitativer Forschung einzugehen (6.). Ein Plädoyer für die Anerkennung und Notwendigkeit der Pluralität in der qualitativen Forschung (7.) schließt zusammen mit einer Betonung auch kaum zu überbrückender Differenzen den Beitrag ab.

2. Autoethnography/Performance Ethnography: Skizze eines Forschungsprogramms

AE/PE verstehen sich als Folge von und Motor eines „performative, autoethnographic“ (Denzin 2010, S. 30) bzw. „literary, postmodern turns“ (ebd., S. 35; vgl. Fontana 2005). Möglichst knapp lässt sich das Anliegen dieses Forschungsprogramms zusammenfassen, wenn man es als Umkehrung der klassischen Ethnographie versteht (vgl. Moser 2006, S. 115ff.). AE/PE sind nicht vorrangig an fremden Ländern und deren Kultur, sondern an Kulturen innerhalb der eigenen Gesellschaft interessiert. Diese sollen nicht möglichst objektiv und wertfrei beschrieben und klassifiziert, sondern in ihrer Verwobenheit mit der Subjektivität der ForscherInnen analysiert werden. Wenn also Malinowski während seiner Untersuchungen der melanesischen Kultur (1922/2010) Tagebücher (1914–1918/2004) führte, in denen er seine Erfahrungen in der Fremde zu verarbeiten suchte, um diese dann möglichst aus den eigentlichen Forschungsberichten zu verbannen, dann interessiert die VertreterInnen der AE/PE die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst im Zusammenhang mit dem Fremden und dem Anderen der eigenen Kultur.

Gemäß ihrem Selbstverständnis vollziehen AE/PE nicht nur einen radikalen Bruch mit der klassischen Ethnographie, sondern sehen sich als Erneuerung der qualitativen Forschung generell. Bei allen Differenzen zwischen einzelnen AutorInnen stimmen diese darin überein, dass die soziale Wirklichkeit im Kontext einer „postmodern ethnography“ (Reed-Danahay 2002, S. 423) nicht zu beschreiben und adäquat zu erfassen, sondern zu verändern und zu verbessern ist (vgl. stellvertretend Spry 2001, S. 710; Hamera 2011, S. 318f.). Insofern bemisst sich also das entscheidende Gütekriterium innerhalb der scientific community der AE/PE an der Kraft von Arbeiten zur Intervention in alltägliche Handlungsstrukturen und zur Transformation dieser: „Useful works offer interpretations persons can use to change their everyday worlds“ (Denzin 2010, S. 49) bzw. „[T]he goal is to change the world through the way we write about it“ (ebd., S. 90). In diesem Sinne heißt es bei Holman Jones (2005, S. 763), das zentrale Anliegen sei „creating space for dialogue and debate that instigates and shapes social change“. Und laut Ellis u.a. ermöglichen AE/PE „participants and readers to feel validated and/or better able to cope with or want to change their circumstances“ (Ellis/Adams/Bochner 2011, S. 27). Mit dem interventionistischen Charakter der Forschung verschiebt sich der Fokus von der teilnehmenden Beobachtung als zentraler Methode der Forschung hin zur Beobachtung der Teilnahme als zentralem Gegenstand der Forschung – „from participant observation to the observation of participation“ (Tedlock 1991, S. 69).

Diese Ausrichtung der qualitativen Forschung geht wesentlich auf die Entwicklung eines „postmodern informed interactionism“ (Fontana 2005, S. 242) innerhalb der (*nord*-)amerikanischen Cultural Studies zurück (vgl. Denzin 1992). Fontana macht vier Abgrenzungsmerkmale zwischen einem traditionellen und postmodernen Interaktionismus aus: „reflexivity, commitment, truth claims, and modes of reporting“ (2005, S. 242). *Reflexivity* bezieht sich auf die gesteigerte Berücksichtigung des eigenen Beobachtungsstandpunkts, der nicht methodisch zu kontrollieren und so einzuklammern ist, sondern in die Untersuchungen aktiv und kreativ einzubringen ist. Dies geschieht im Sinne eines *commit-*

ment als politisches und persönliches Engagement, das *truth claims* zurückweist: „Postmodern informed ethnographers openly advocate the cause of the group studied, wishing to become partners in their cause for amelioration. This is a sociology that takes sides and makes that endeavor part of its agenda“ (ebd.). Im Unterschied zum generalisierenden Modus des qualitativen Forschungsberichts, der auf Theoriegenerierung und Typenbildung abstellt, werden entsprechend neue *modes of reporting* entwickelt, die LeserInnen nicht nur möglichst intensiv an den Erfahrungen der Beforschten teilhaben lassen, sondern auch zu Kritik und Widerstand befähigen sollen. Die Gegenstandsbereiche, in denen die AE/PE vorrangig zum Tragen kommt, sind mittlerweile äußerst vielfältig; beispielsweise liegen Studien über Erfahrungen im akademischen Feld (Meneley/Young 2006), bezüglich des Trauerns um Verstorbene (Ellis 1995), über LGBT-Lebenswelten (Adams 2011; Moreman/McIntosh 2010), Native Americans und Rassismus (Denzin 2003), über Rassismus und Medien (Boylorn 2008), Mütter mit schizophrenen Kindern (Schneider 2005), Alkoholismus und die Wirkung der Psychotherapiekultur (Grant 2010) und vieles mehr vor.

Im Folgenden werden die methodologischen Grundlagen der AE/PE vorgestellt, wobei drei zentrale Einflüsse diskutiert werden: Die Krise der Repräsentation und eine Betonung der Politik der Interpretation (demgemäß eine Abkehr von der Chicago School) sowie eine – teils eher unbestimmte und programmatische – Hinwendung zum Poststrukturalismus bzw. bestimmten Varianten desselben, die eine Politik der Identität fokussieren.

3. Krise der Repräsentation: Politik der Interpretation

Die hierzulande viel beachtete und für viele qualitative Forschungsprogramme konstitutive Unterscheidung zwischen Konstruktionen erster und zweiter Ordnung – also zwischen Rekonstruktionen der ForscherInnen, die sich auf Konstruktionen der Beforschten beziehen (Schütz 1971; detaillierter 6.1) – wird auch von Denzin (2010, S. 92) aufgegriffen. Dieser sieht jedoch die Aufgabe der AE/PE darin, auf der Ebene erster Ordnung zu verbleiben. Vielmehr stehen Konstruktionen zweiter Ordnung prinzipiell unter Verdacht, die Wirklichkeit zu überlagern und diese mit Interessen und Kategorien zu überziehen, die denen der Alltagsakteure nicht entsprechen. Holman Jones (2005, S. 766) spricht in diesem Kontext von einer generellen „impossibility of representing lived experience“. Im Anschluss an die Writing Culture-Debatte (Clifford/Marcus 1986), in der die Unsichtbarkeit eines allwissenden Autors/einer allwissenden Autorin in sozialwissenschaftlichen Forschungsberichten kritisiert wurde, wird die Position der ForscherInnen im Untersuchungsprozess so nicht zu einer Frage der methodischen Kontrolle von Standortgebundenheit, sondern die eigene Subjektivität selbst zu einem Forschungsgegenstand (Anderson 2006, S. 384). Diese Haltung der AE/PE ist wesentlich als Reaktion der amerikanischen Cultural Studies auf die Krise der (zunächst ethnographischen) Repräsentation von Wirklichkeit zu sehen (vgl. Winter 2006, 2009). Aus der unausweichlichen Verflechtung von Repräsentation und Politik (vgl. Denzin/Lincoln 2010, S. 10f.) folgt für die

VertreterInnen die Notwendigkeit einer „politics of interpretation“ (Denzin 1992; Winter 2009), die Ang (2006, S. 184) folgendermaßen fasst: „No ‚theory‘ brought to bear on the ‚empirical‘ can ever be ‚value-neutral‘; it is always interested in the strong sense of that word. Here, then, the thoroughly political nature of any research practice manifests itself“ – oder in aller Kürze: „All of research is political“ (Finley 2011, S. 437).

Die Wendung zum Politischen basiert auf der Annahme, dass ForscherInnen grundsätzlich nicht in der Lage sind, generalisierbares Wissen herzustellen: „The only generalization is that there is no generalization“ (Lincoln/Guba 1985, S. 110). Stattdessen ist es nur möglich, Erzählungen über Forschungssubjekte zu erfinden, deren Gültigkeit stets dahingestellt bleibt (vgl. Winter 2006, S. 84). Damit wird jene, für die ForscherInnen in der deutschen Tradition elaborierter, qualitativer Verfahren zentrale Frage, inwiefern sich die Konstruktionen zweiten Grades (im Rahmen einer gegebenen Methodologie, vgl. 6.) adäquat zu den Konstruktionen ersten Grades verhalten, hinfällig. Vielmehr geht es stattdessen darum, Modi „of writing against realist conventions of ethnographic description“ (Reed-Danahay 2002, S. 421) zu entwickeln. Es scheinen dann qualitative Verfahren deutscher Tradition *und* die Neuerungen der AE/PE in einem ähnlich antagonistischen Verhältnis zu stehen, wie einst qualitative Verfahren *und* die Tradition der quantitativen Forschung. Wie sich für die qualitative Forschung weder das „Basissatzproblem“ (Bohnsack 2008, S. 16ff.) durch die maximale Standardisierung der Kommunikation mit den Beforschten noch das „Korrespondenzproblem“ (vgl. Kromrey 2006, S. 94ff.) durch die Operationalisierung von theoretischen Konstrukten zufriedenstellend lösen ließ, lassen sich für VertreterInnen der AE/PE die Rekonstruktionen von Organisationsprinzipien des Alltagshandelns generell nicht rechtfertigen, so dass eine derart verfahrenende qualitative Forschung „positivistischen“ Wurzeln verhaftet sein soll (vgl. Denzin 2010; Denzin/Lincoln 2011). Während sich für die qualitative Forschung das Basissatz- und Korrespondenzproblem also anders stellt, so dass heute vielerorts von Komplementarität oder Triangulation die Rede sein kann, so stellt es sich für AE/PE gar nicht.

Unter der Voraussetzung, dass es keine Möglichkeit eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens gibt, werden spezifische Anforderungen an die Persönlichkeiten der ForscherInnen gestellt, die sich für die instabile Lokalität von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen zu öffnen haben, sich geradezu möglichst „verletzbar“ machen sollen, um Momente eines unwahrscheinlichen Verstehens des Anderen doch möglich zu machen. In diesem Sinne führt Denzin aus: „I seek [...] an existential ethnography, a vulnerable ethnography which shows us how to act morally, in solidarity, with passion, with dignity [...]. This ethnography moves from my biography to the biographies of others, to those rare moments when our lives connect“ (Denzin 2000, S. 402, Hervorhebungen A.G.). Wenn nur in wenigen Augenblicken eine authentische Erfahrung des Anderen möglich ist (besser: eine Erfahrung, die sich für beide Seiten oder eine als authentisch anfühlt), kommt diesen Augenblicken geradezu eine politische und moralische Pflicht zu – sie sind verantwortungsvoll zu nutzen. Und zwar so, dass die Beforschten nicht nur Informationsträger für wissenschaftliche Anliegen (wie Publikationen, Karrieren etc.) sind, welche sie selbst weniger betreffen, sondern so, dass sie selbst aus diesen Situationen einer Intimität mit und Nähe zu ForscherInnen bekräftigt und in ihren eigenen Anliegen gestärkt hervorgehen. Dementsprechend halten Bochner und Ellis fest (2006, S. 433): „It needs the researcher to be

vulnerable and intimate. Intimacy is a way of being, a mode of caring, and it shouldn't be used as a vehicle to produce distanced theorizing." Dieses Selbstverständnis führt zu einer moralischen Pflicht, vor allem Krisen und Notlagen der Beforschten in jenen seltenen, intimen Momenten des Verstehens zu thematisieren, welche die Beforschten bzw. das Gegenüber existentiell beschäftigen und in ihrem Dasein prägen. Die VertreterInnen sprechen in dieser Hinsicht von „*epiphanies*“ (Ellis/Adams/Bochner 2011, S. 6) bzw. „*epiphanic moments*“ (Denzin 1992, S. 83) und meinen Krisen, die biographische Spuren hinterlassen und Wendepunkte im Leben von Menschen darstellen, mithin „erinnerte Momente, die als besonders bedeutsam wahrgenommen werden [...] oder existenzielle Krisen, die eine Auseinandersetzung erzwingen“ (Ellis/Adams/Bochner 2010, S. 346). Solche Momente und Krisen sollen insbesondere auf Aspekte der Unterdrückung, Ausgrenzung, Diskriminierung, Marginalisierung usw. zurückgehen. Daher ergeben folgende Hinweise an einen „moral ethnographer“ (Denzin 2000, S. 402): „This ethnography attempts to better understand the conditions of oppression and commodification that operate in the culture, seeking to make these ways of the world more visible to others“ (ebd.). Der Forschung kommt so nicht nur eine politische, sondern (je nach Ausrichtung) auch eine therapeutische Funktion zu; ihre Aufgabe ist die Heilung von emotionalen Narben der Vergangenheit bzw. „healing from emotional scars of the past“, wie Chang dies formuliert (2008, S. 53). Entsprechend fordert Pelias (2004) auch eine „methodology of the heart“, welche das wissenschaftliche Handeln anleiten sollte. AE/PE unterscheiden sich in dieser Hinsicht, indem die AE eher therapeutische Aspekte der Forschung hervorhebt, während die PE eher auf Interventionen alltags- und mikropolitischen Natur setzt; auf die vielfältigen Überkreuzungen der Anliegen hebt allerdings der Überblick von Fontana (2005, S. 243ff.) ab. Sowohl AE als auch PE verstehen sich damit als eine „advocational ethnography that operates from a compassionate and lionhearted will to usurp and resist injustice“ (Spry 2011, S. 499; Jackson 1993).

Wie Denzin festhält, wird durch diese politisch-moralische Haltung das Repräsentationsproblem umgangen, indem nicht eine korrekte Widerspiegelung von Wirklichkeit(skonstruktionen) oder detailgetreue Abbildungen von Erfahrungen das Anliegen der AE/PE sind. Stattdessen sei es das Ziel, „[to] bypass the representational problem by invoking an epistemology of emotion, moving the reader to feel the feelings of the other“ (Denzin 1997, S. 228). Qualitative Forschung soll dann nicht nur politische und/oder therapeutische Effekte bei sich selbst und den Beforschten evozieren, sondern durch künstlerische Praktiken der Darbietung der Forschungsergebnisse (beispielsweise in Performances, Stories, Gedichten, Dramen) auch bei den LeserInnen, so dass die AE/PE auch *evocative ethnography*² genannt wird (vgl. Ellis 1997).

Künstlerisch-performative Praktiken der Darbietung von Forschung soll es LeserInnen bzw. ZuschauerInnen ermöglichen, Empathie für die Beforschten aufzubringen, deren existenzielle Nöte und Krisen zu verstehen: „A reader of autoethnographic texts must be moved emotionally and critically. Such movement does not occur without literary craft“ (Spry 2001, S. 714). In diesem Sinne meinen auch Ellis und Bochner (2006, S. 433): „Autoethnography shows struggle, passion, embodied life [...]. Autoethnography wants the reader to care, to feel, to empathize, and to do something, to act.“ Der Blick eines distanzierten Beobachters bzw. einer Beobachterin ist demzufolge auch deshalb aufzulösen zu Gunsten „the embrace of intimate involvement, engagement“ (ebd.), um die

AdressatInnen der Forschung von der Notwendigkeit für Interventionen zu überzeugen. Die kunstbasierten Praktiken der Darbietung von Forschung in persönlichen Geschichten, so genannte „Mystories“ (Denzin 2010, S. 58), oder Dramen bzw. Gedichte und Aufführungen (Performances) sollen Worte und Haltungen der Beforschten nicht einfach wiedergeben, sondern aufgreifen und in einer Bricolage (vgl. Denzin/Lincoln 2011) so umformen, dass sie berühren und bewegen:

„This social science inserts itself into the world in an empowering way. It uses the words and stories that individuals tell to fashion performance texts that imagine new worlds, worlds where humans can become who they wish to be, free of prejudice, repression, and discrimination.“ (Denzin 2003, S. 105)

Damit werden die Grenzen zwischen Wissenschaft und Kunst explizit aufgelöst, die jeweiligen Modi der Repräsentation einander angenähert: „[T]he mode of storytelling is akin to the novel or biography and thus fractures the boundaries that normally separate social science from literature“ (Ellis/Bochner 2003, S. 217). Insofern sind kunstbezogene Praktiken der Erhebung und Auswertung „a mode of inquiry *and* a methodology for social activism“ (Finley 2011, S. 436, Hervorhebung A.G.). Wegweisend in dieser Hinsicht war Cliffords „ethnographic surrealism“ (1981), der „attacks the familiar, provoking the irruption of otherness – the unexpected“ (ebd., S. 562).

In Anlehnung an die Ideen der literarischen und künstlerischen Avantgarde der Moderne des 20. Jahrhunderts ist damit das Ziel der entsprechend ausgerichteten Ethnographie, „action that incessantly insinuates, interrupts, interrogates, antagonizes, and decenters powerful master discourses“ (Conquergood 1995, S. 138) hervorzubringen. Hamera (2011, S. 327) fasst dieses utopische Moment der AE/PE mit der Hoffnung in die Macht der Poesie, die in Modi der Selbst- und Weltdeutung eingreifen und diese transformieren soll. Das Anliegen einer Aufhebung der Grenzen zwischen Wissenschaft, Kunst und Politik lässt sich im Weiteren näher bestimmen anhand der Abgrenzung der AE/PE gegenüber der Tradition der Chicago School, in der jene Grundlagen eines kontrollierten Fremdverstehens erstmals erarbeitet wurden, die heute für die deutsche Traditionen qualitativer Forschung noch relevant sind und welche die AE/PE hinter sich lassen möchte.

4. Chicago School und Poststrukturalismus: Politik der Identität

Wenn Denzin die Kriegsmetaphorik zur Beschreibung der aktuellen Lage in der qualitativen Forschung nutzt, indem er sein aktuelles Buch *The Qualitative Manifesto* (2010) mit einem *Call to Arms* untertitelt, dann wird die entscheidende Schlacht wohl um das Erbe der Chicago School ausgefochten; und es stellt sich die Frage, welche „Brothers in Arms“ dann beiseite stehen. Dies ist dann auch die entscheidende Diskussionslinie, die das Heft 4/2006 der Zeitschrift *European Journal for Contemporary Ethnography* prägt, wo führende Köpfe der AE/PE sich gegen Kritik aus der Disziplin der Ethnographie zur Wehr setzen.

Es zeigt sich eine äußerst polemisch geführte Debatte, die sich vor allem darum dreht, ob AE/PE in Kontinuität zu Arbeiten der Chicago School möglich oder ein radikaler Neubeginn notwendig ist. Denzins Position ist stark konfrontativ: „I want a new qualitative research tradition [...]. It is time to close the door on the Chicago School and all of its variations“ (2006, S. 422). Die offensichtliche Notwendigkeit einer scharfen Abgrenzung verwundert nicht; schließlich ist die Chicago School eines der ersten Forschungsprogramme, in welchem Methoden eines kontrollierten Fremdverstehens ausgearbeitet wurden und das zugleich eine starke politische Motivierung hatte.

Robert Park, den man durchaus als Begründer der Chicago School anführen kann, macht den „marginal man“ gar zum Kern seiner Arbeiten, denn: „It is in the mind of the marginal man – where the changes and fusions of cultures are going on – that we can best study the processes of civilization and of progress“ (1928, S. 893). Randfiguren sind für Park deshalb von gesteigerter Bedeutung, weil sie aufgrund von Umbruchserfahrungen und Krisen besonderes Interesse an der Mitgestaltung der öffentlichen Meinung haben und Kommunikationsprozesse anregen können (vgl. Schubert 2007, S. 137). Insofern ist der marginal man nicht nur eine Figur für Ausgegrenzte und Abweichler, sondern auch potenzieller Erneuerer der Gesellschaft. Entsprechend wurden von VertreterInnen der Chicago School ethnographische Studien über Ghettos, Migration und Armut, Jazz-Subkulturen, Opiumanhänger, Gefängnis- und Irrenanstaltsinsassen usw. angefertigt, die bereits – bevor Methoden eines kontrollierten Fremdverstehens umfassend ausgearbeitet wurden (wie in der Grounded Theory in Anschluss an die frühen Arbeiten der Chicago School) – aufzeigten, wie man sich der Logik fremder Alltagskulturen nähern kann. Den frühen Arbeiten kann dabei eine gewisse Nähe zur Sozialreportage unterstellt werden, die jedoch keinen objektivistischen Blick freilegen, sondern die Erfahrungen der Ausgegrenzten aus *deren eigener Perspektive* nachzeichnen wollen; eine Haltung die auch für die Ethnographie deutscher Tradition hinsichtlich der Rekonstruktion der „Gelebtheit kultureller Ordnungen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 21) noch bezeichnend ist.

In den frühen Arbeiten der Chicago School kommt eine spezifische Analysehaltung zum Tragen, die Cressey nicht-moralisch nennt (Bohnsack 2005a, S. 122) und in der eine Aussetzung von Normalitätsvorstellungen zugunsten eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens impliziert ist, *ohne* dass ein kritischer Impuls der Forschung als unmöglich angesehen wird. In diesem Sinne hat auch Becker 1967 in der Tradition der Chicago School die Frage gestellt „Whose side are we on?“ und gegen eine „hierarchy of credibility“ (1967, S. 241) geschrieben, also dagegen opponiert, dass in der Forschung einer „definition imposed on reality by a superordinate group“ der Vorzug gegenüber der Perspektive einer „subordinate group“ gegeben wird (wie dies im Alltag, so Becker, als moralische Grundhaltung typischerweise zu verzeichnen ist). Die Differenz zwischen dem politischen Anliegen der Chicago School und jenem der AE/PE, die sich als ein „Chicago School neo-postpositivism“ (Denzin 2010, S. 37; Denzin/Lincoln 2011, S. 10) verstehen, muss vor diesem Hintergrund ziemlich fabriziert erscheinen.

Der entscheidende Bruch von AE/PE mit der Chicago School geht vielmehr auf die Infragestellung zurück, dass „the interactionist had in fact discovered important, generic truths about human group life“ (Denzin 1992, S. 66). Oder wie Winter (2006, S. 84) zusammenfasst: „Journalistische Reportagen und die

naturalistischen Studien der Chicago School stützten den Mythos, dass es grundlegende Sinnstrukturen gibt, die durch sorgfältige Beobachtung und Analyse aufgedeckt werden können.“ AE/PE gehen also davon aus, dass solche Sinnstrukturen nicht nur nicht abbildbar sind, sondern nicht existieren. Mit der generellen Zurückweisung der Möglichkeit wirklichkeitsadäquater Repräsentation stellen sich AE/PE weder dem Basissatz- noch dem Korrespondenzproblem der Forschung (vgl. Kromrey 2006, S. 49), denn es gibt nichts, das systematisch und methodisch kontrolliert abzubilden wäre. Zwar verstehen die VertreterInnen der AE/PE mit dem Interaktionismus der Chicago School übereinstimmend „Kultur als eine Folge von fortlaufenden Interaktionspraktiken“ (Denzin 1999, S. 120), jedoch ohne anzunehmen, dass diesen Interaktionspraktiken generative Prinzipien zugrunde liegen. Unter poststrukturalistischen Vorzeichen werden Prozesse der Bedeutungskonstruktion verknüpft mit instabilen, lokal und situativ sich vollziehenden Prozessen der diskursiven Produktion und Reproduktion von Identitäten (Denzin 1992). Was in die Logik der Chicago School eingreift, ist damit nicht nur eine Politik der Interpretation, sondern auch eine Politik der Identität. Identitäten werden erstens für stetig im Fluss und instabil befunden und zweitens für zumindest relativ leicht veränderbar gehalten. Identität im Sinne eines Selbstentwurfs und der reflexiven Bezugnahme auf sich selbst wird so zum wesentlichen Zentrum einer Sozialtheorie, das dieses Zentrum als von Akteuren ständig neu zu besetzen versteht: „Identities are thus points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices construct for us“ (Hall 1996, S. 6). Während Hall (1997) als Vertreter der britischen Cultural Studies jedoch von verschiedenen kulturellen Regulierungsformen sozialer Praxis spricht, überhöhen AE/PE das instabile Selbstverständnis von Akteuren und können zwischen der identitätsbezogenen Interpretation von diskursiven Subjektfiguren und deren habitusspezifischer Aneignung nicht unterscheiden (vgl. Geimer 2013).

Um eine grundlegende Instabilität und Fluidität von Identitäten zu begründen, wird häufig auf verschiedene „recent European social theories“ (Denzin 1992, S. 69) zurückgegriffen, womit poststrukturalistische Ansätze gemeint sind, wie z.B. Barthes Arbeiten zum Tod des Autors, Lyotards Ausführungen zum Ende der großen Erzählungen oder Derridas Überlegungen zur Dezentrierung von Sinnsystemen. Von starkem Einfluss ist auch Foucaults Konzept der Subjektivierung (vgl. Winter 2008, S. 303ff.; Adams/Holman Jones 2008, S. 382ff.; Canella/Lincoln 2011, S. 84ff.). Foucault stellte bekanntlich heraus, dass bestimmte Praktiken der Disziplinierung und entsprechende Formen der Subjektivierung kulturell kontingent sind und dass eine prinzipielle Instabilität und Zukunftsoffenheit sozialer Prozesse durch diskursive Praktiken (bzw. Dispositive, die sie hervorbringen) kontrolliert wird. Subjektivierung ist so als eine durch Dispositive regulierte Selbst-Regulierung zu verstehen, ein Effekt der „Führung von Führungen“ (Foucault 1994, S. 255). Eben diese kontrollierte Selbstkontrolle wollen die AE/PE aufbrechen und infrage stellen, indem sie in den Prozess der Zirkulation von Macht auf der Ebene des Alltagshandelns unmittelbar eingreifen. Erst unter diesen poststrukturalistischen Annahmen zur grundlegenden Instabilität von Sinnstrukturen kann die AE/PE ihre mikropolitische Kontur gewinnen. Diese lässt sich auf die folgende Formel bringen: Dar- aus, dass Identität nicht so sein muss, wie sie ist (also auch anders sein könnte), wird darauf geschlossen, dass man Identitäten auch verändern sollte und relativ einfach verändern kann. Nämlich durch kunstbasierte, evokative Erhebungs-, Auswertungs- und Präsentationsverfahren, die Subjektivierungsformen

sichtbar und reflektierbar machen, sollen Möglichkeiten der Kritik und Veränderung bereitgestellt werden. Vor diesem Hintergrund grenzen sich AE/PE von der Chicago School durch den Bezug auf die Möglichkeit unmittelbarer Intervention in die Alltagspraxis ab: „The new- and old-school Chicago ethnographers do not write messy vulnerable texts that make you cry. They keep politics out of their research, although they may still worry now and then about whose side they are on.” (Denzin 2006, S. 421) Damit verschwinden die Grenzen zwischen Wissenschaft, Politik und Kunst unter dem Vorzeichen einer poststrukturalistisch orientierten Sozialforschung.

Bevor nun die Frage aufgeworfen wird, inwiefern dieses Forschungsprogramm die qualitative Forschung in Deutschland fruchtbar irritieren kann, soll ein kritischer Blick auf die dargelegten methodologischen Grundlagen der AE/PE geworfen werden.

5. Diskussion der methodologischen Grundlagen von AE/PE

Es wurde bereits deutlich, dass es für eine Diskussion und Kritik der AE/PE nicht erst eine deutsche Beteiligung braucht. Im Gegenteil: Die Diskussionslinien in den Staaten scheinen erheblich verhärtet und werden in ihrer Schärfe teils derart akribisch und unnachgiebig verwaltet, dass etwa Journals in Stellungnahmen der HerausgeberInnen ihre prinzipielle Abneigung gegenüber AE/PE öffentlich machen (z.B. *Qualitative Health Research*³). Jenseits harscher Polemiken erscheint mir Gans' Zurückweisung der Ausweitung des Begriffs der Ethnographie aufschlussreich; dieser verkomme zu einem „umbrella word“ (Gans 1999, S. 541), das alles Mögliche an Aktivitäten umfasst, die nichts mit Experimenten oder Surveys zu tun haben. Entsprechend versteht sich Gans als „sociologist whose primary research method is PO [participant observation, A.G.]“ und fordert, anstelle der inflationären Rede von neuen Varianten der Ethnographie, eine fokussierte Debatte um methodische Vorgehensweisen und methodologische Grundlagen der teilnehmenden Beobachtung. Ansätze wie die AE/PE, welche die Tendenz zur Entgrenzung auch auf die Subjektivität der Forschenden beziehen, sieht Gans als „postmodern but asocial theory of knowledge that argues the impossibility of knowing anything beyond the self“ (ebd., S. 542). Ebenso reagiert Atkinson (2004, S. 109) auf den „performative move“ in der qualitativen Forschung: „They insist that the personal is political, but then remain in the realm of the personal and relegate the political to the personal experience and emotional response“ (ebd., S. 110). In eben diese Richtung weist auch die Kritik von Geertz, wenn er neuere ethnographische Versuche als „Seelenerforschung“ (1990, S. 96) bezeichnet, die konstant damit beschäftigt sei, die Perspektive der Beforschten auf sich selbst einzunehmen – im Sinne von: „Was denkt er von mir? Was denkt er, was ich von ihm denke?“ (ebd.)

Als ein Kernpunkt dieser Kritiken lässt sich eine Entgrenzung der Ethnographie ausmachen, die sich durch ihren Bezug aufs Private (auch der Forschenden) kaum trennscharf zur (Auto-)Biographieforschung verhält. In genau dieser Hinsicht ist auch die postulierte Möglichkeit der unmittelbaren Erfah-

rung fremder und eigener *epiphanies* problematisch, die Authentizität in den Forschungsprozess tragen soll. Insofern kann nochmals an Geertz angeschlossen werden, wenn er in Bezug auf Barthes feststellt, dass die Idee einer völligen Aufrichtigkeit im Forschungsprozess nur zu einem „Imaginären zweiten Grades“ (Barthes in Geertz 1990, S. 90) führt. Denn tatsächlich ist im Rahmen der AE/PE methodologisch vollkommen ungeklärt, was denn in welchen (Forschungs-) Situationen dazu führt, dass von ForscherInnen wie Beforschten „erinnerte Momente [...] als besonders bedeutsam wahrgenommen werden“ (Ellis/Adams/Bochner 2010, S. 346). Dies ist auf eine grundlegende Paradoxie hinsichtlich der Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen zurückzuführen, die Gurevitch als „paradox of immediacy“ (2002, S. 405) bezeichnet: Einerseits werden mittels künstlerischer Praktiken Erfahrungen versucht möglichst unmittelbar wiederzugeben, zugleich verweist die künstlerische Wiedergabe auf etwas der Erfahrung gerade Entzogenes, auf ein zukünftiges Werden, das aus der kunstbasierten kritischen Reflexion eben der Erfahrung erst noch folgen soll. Im Sinne einer „poetic sociology“ (ebd., S. 404) handelt es sich bei AE/PE um ein Projekt, das angesiedelt ist „between the performative that highlights voice, autobiography, and play and a prophetic, critical or deconstructive mode, which is sensitive to the edges, to impassability and impossibility to voice, to tell to figure“ (ebd., S. 405). Ein solche Poetisierung und Politisierung der Wissenschaft sperrt sich gegen intersubjektive Prüfbarkeit, so dass die Annahmen der AE/PE schließlich in Diskursen politisch motivierter Kunst zu diskutieren wären. Sozialwissenschaftlich gesehen liegt zudem eine Trivialisierung in der Rezeption poststrukturalistischer Theorien zugrunde (bzw. liegen schon Vereinseitigungen in diesen selbst vor), auf die beispielsweise bereits Stäheli, Reckwitz oder VertreterInnen auch der Cultural Studies (Morley und Grossberg) hingewiesen haben.

Morley sieht in der „Reduktion des Anderen auf einen diskursiven Effekt“ (1999, S. 308) ein verkürztes Subjektverständnis, das der Materialität alltäglicher Lebensformen nicht gerecht wird. In Bezug auf Grossberg wird von ihm die „Reduktion materieller Andersheit auf semiotische Differenz zurückgewiesen“ (Morley 1999, S. 308). Eine solche, poststrukturalistisch ausgerichtete Differenzkonstruktion erlaubt es schließlich, jene emphatischen Ansprüche an die qualitative Forschung zu stellen, gemäß derer die Wissenschaft bei Beforschten und LeserInnen Widerstand gegen Ideologien und Subjektivierungsregimes produzieren soll. Auch Stäheli warnte bereits vor dem Missverständnis, dass die „Möglichkeit von Widerstand [...] nicht als abstrakte [...] Notwendigkeit mit dem Machtbegriff immer schon gegeben [ist], etwa in dem Sinne, dass jede Machtpraktik ihre eigene Negation in sich trägt“ (Stäheli 2000, S. 52), die es nur noch zu entfalten gilt. Ähnlich hat auch Reckwitz (2001, S. 34) an Varianten des Poststrukturalismus kritisiert, dass diese einer „Dramatisierung der permanenten Veränderbarkeit von Identitäten“ Vorschub leisten. In diesem Sinn ignorieren AE/PE unter poststrukturalistischen Vorannahmen zur Politik der Identität die Trägheit von Transformationsprozessen. Gemäß Bourdieu und Wacquant (1996, S. 164) wird so die Hysterese eines Habitus ausgeblendet und man setzt stattdessen auf die Möglichkeit der Negation von Subjektivierungsformen, für die nur noch geeignete Interaktionsbedingungen geschaffen werden müssen. Eine derart ausgerichtete Sozialforschung behauptet – erstens – eine weitgehende Transparenz des Subjekts, das sich selbst verfügbar sein und sich anderen als (authentisches) Subjekt verfügbar machen soll und bekommt – zweitens – keine präreflexiven, generativen Prinzipien des Sozialen in den

Blick. Vielmehr wird das Potenzial zur Subversion, wie Kreativität und Eigensinn des Handelns, reifiziert, was ich vor kurzem am Beispiel der Medien(rezeptions)forschung im Bereich der Cultural Studies gezeigt habe (vgl. Geimer 2011).

Damit unterscheiden sich AE/AE von der Chicago School auch in genau einem der zentralen Merkmale eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens, das Becker in seiner Arbeit „Whose side are we on“ ausgearbeitet hat. Während Becker (1967) noch vor einer *Sentimentality* warnte, welche die Kontrolle des eigenen Beobachtungsstandpunkts verunmöglicht, machen AE/PE als ein „Chicago School neo-postpositivism“ einen sentimental gewendeten Poststrukturalismus zur Grundlage einer (scheinbar) empirisch fundierten Ideologiekritik, die zugleich therapeutische Lebenshilfe wie politische Interventionsmöglichkeiten bieten soll. Mit anderen Worten: Zur „erkenntnistheoretischen Hypochondrie“ (Geertz 1990, S. 73), welche die Ethnographie seit der Krise der Repräsentation umtreibt, gesellt sich so eine moralische Hypochondrie, die ein kontrolliertes Fremdverstehen kaum ermöglicht. Es ist ein weiterer Effekt dieser moralischen Hypochondrie, dass die Beforschten in ihrer Lebenssituation ungefragt als „unterstützenswert“, „hilfebedürftig“ oder „optimierungsfähig“ gelabelt und durch die Aufforderung zum *change* zudem unter einen gewissen Druck gesetzt werden, den die Beforschten wohl zumeist nicht nachgefragt haben dürften. Zudem werden über die Dauerthematisierung der Marginalisierten und Ausgegrenzten Eliten und Machtzentren als potenzielle Gegenstände der Forschung völlig vergessen und damit Möglichkeiten vergeben, Mechanismen der Reproduktion von Machtverhältnissen auf Seiten der „networks of power“ (Nader 1972, S. 293) in der ethnographischen Tradition des „studying up“ (ebd., S. 284) in den Blick zu nehmen.

6. AE/PE vor dem Hintergrund der deutschen Tradition qualitativer Forschung

Wenn ich im Weiteren von der Tradition der deutschen qualitativen Forschung spreche, beziehe ich mich auf „elaborierte Verfahren“ im Sinne von Reichertz (2007) und meine damit beispielsweise die Konversationsanalyse, objektive Hermeneutik, die Biographieforschung oder die dokumentarische Methode, die ich – mit Reichertz – von der Inhaltsanalyse und qualitativen Ad-Hoc-Verfahren unterscheide. Das Bestimmungsmerkmal und Differenzierungskriterium elaborierter Verfahren ist – bei allen gegebenen Unterschieden – die Ausarbeitung methodologischer Grundlagen von Erhebungs- und Interpretationsverfahren, die vorrangig in handlungstheoretischen Überlegungen fundiert sind. So gehen etwa die hermeneutische Wissenssoziologie (vgl. Hitzler/Reichertz/Schroer 1999) auf die Schütz'sche Sozialphänomenologie, die dokumentarische Methode (etwa Bohnsack 2008) auf Mannheims Wissenssoziologie, die Konversationsanalyse (Bergmann 2000) auf Garfinkels Ethnomethodologie zurück, ebenso teils die Ethnographie (Amann/Hirschauer 1997), die zudem an die Chicago School anknüpft. Mit diesen Verankerungen in Grundlagentheorien gehen Setzungen einher, die Reckwitz (2004, S. 41) „Basisvokabulare“, Kalthoff (2008, S. 12) „be-

obachtungsleitende Annahmen“ oder Bohnsack (2008, S. 15) „formal-soziologische bzw. meta-theoretische Kategorien“ nennen, die selbst nicht mehr empirisch zu prüfen sind und die Forschung erst ermöglichen. Wer etwa von der objektiven Hermeneutik (OH), dokumentarischen Methode (DM), hermeneutischen Wissenssoziologie (HH), Konversationsanalyse (KA) oder Ethnographie (E) ausgehend Protokolle sozialer Handlungen interpretiert, wird grundlagentheoretisch voraussetzen, dass es *Deutungsmuster* (OH), *Orientierungen* (DM), *Deutungen* und *Typisierungen* (HH), *Gesprächspraktiken* (KA) bzw. *Praktiken* (E)⁴ gibt und dass diese das Alltagshandeln strukturieren. Insofern gilt das bekannte Postulat der Anpassung qualitativer Forschung an ihre Gegenstände nur eingeschränkt. Mit Hollis (1995: 22, Hervorhebungen A.G.) ist vielmehr Ontologie nicht nur zu fassen, als das, was „als die Realität der sozialen Welt *hingestellt*“ wird, sondern als das, mittels dessen Akteure soziale Welt *herstellen*. Darauf hat im Rahmen einer phänomenologischen Soziologie Alfred Schütz (1971, S. 6f.) mit seiner Unterscheidung zwischen Konstruktionen ersten Grades und solchen zweiten Grades hingewiesen und so Konstruktionen der Alltagsakteure von denen der ForscherInnen unterschieden, die sich auf Konstruktionen ersten Grades beziehen sollen. Im Sinne der Rekonstruktion von Konstruktionen ersten Grades gemäß handlungstheoretischer Grundlagen können elaborierte Verfahren demnach als *rekonstruktive Verfahren* bezeichnet werden (vgl. Bohnsack 2008). *Wie* sich die qualitative Forschung auf jene Konstruktionen ersten Grades bezieht und *welche* Voraussetzungen hinsichtlich eines praktischen Wissens und Könnens der Alltagsakteure zu machen sind, führt zu dem wesentlichen (metatheoretischen) Unterschied qualitativer Methodologien und den genannten elaborierten Methoden.

An dieser Stelle kann die Position der hermeneutischen Wissenssoziologie akzentuiert werden, indem sich jene mit ihrer Kritik an der „Metaphysik der Strukturen“ (Reichertz 1988) insbesondere von der objektiven Hermeneutik hinsichtlich deren ontologischer Voraussetzungen abgrenzt und sich selbst, ähnlich der Ethnographie (vgl. Amann/Hirschauer 1997), dezidiert als unabgeschlossenes wie unabschließbares Forschungsprogramm versteht (vgl. Hitzler/Reichertz/Schroer 1999, S. 9). Doch auch diese Wissenssoziologie geht von als „protosoziologisch“ (ebd., S. 10) benannten Ausgangspunkten aus, die als „*conditio humana*“ (ebd.) ebenso uneinholbare Grundlage der Struktur von – wie Begründung der Relevanz von – in der Forschungspraxis zu rekonstruierenden Deutungen der Alltagsakteure sind. In diesem Sinne meint etwa Knoblauch, dass eine Protosoziologie eben nicht als der Soziologie vorgelagert, sondern als Klärung ihrer grundlagentheoretischen Begrifflichkeiten zu sehen ist, wobei er „Subjekte, Interaktionen und Institutionen als die zentralen Momente des Sozialen“ (2010, S. 125) ausmacht.

Die empirischen Bezugspunkte der elaborierten qualitativen Verfahren sind damit nicht reine Konstruktionen der ForscherInnen, sondern Rekonstruktionen von als alltäglich wirksam unterstellten Konstruktionen der Alltagsakteure, die als „reale Orientierungsgrößen“ (Bergmann 2000, S. 533) gefasst werden. Insofern gründen die Methodologien qualitativer Forschung in ontologischen Voraussetzungen darüber, wie Menschen sich in der sozialen Welt orientieren. Diese Voraussetzungen leiten sich aus den Leitdifferenzen oben genannter (Meta-)Theorien (etwa Wissenssoziologie, Ethnomethodologie, Interaktionismus bzw. Chicago School, phänomenologische Soziologie) ab. Wie Maxwell (2012, S. 15) betont, teilen also sozialwissenschaftliche Forschungsprogramme einen (oft-

mals unausgesprochenen) Realismus (vgl. Beetz 2010, S. 13), der die Forschungstätigkeit der Rekonstruktion von Sinnstrukturen (implizit) legitimiert: „Meaning and culture are real. [...] mental properties and processes are just as real as physical ones, also they are understood using a different language and conceptual framework“.

Maxwell führt gegenüber „postpositivistic, constructivist, and postmodern“ (Maxwell/Mittapalli 2010, S. 148) orientierten Ansätzen, namentlich AE/PE, einen „critical realism“ (vgl. auch Danermark et al. 2002) ins Feld, der trotz einer konstruktivistischen Epistemologie um die Notwendigkeit ontologischer Setzungen weiß, mithin davon ausgeht,

“that there are different valid perspectives on the world. However, it holds that these perspectives, as held by the people we study as well as ourselves, are part of the world that we want to understand, and that our understanding of these perspectives can be more or less correct.” (Maxwell/Mittapalli 2010, S. 157)

In diesem Sinne ist auch den elaborierten Ansätzen qualitativer Forschung in Deutschland gemein, dass in ihnen *Methoden eines kontrollierten Fremdverstehens* installiert sind, anhand derer intersubjektiv zu prüfen ist, wie verlässlich die Perspektiven der Beforschten gemäß der paradigmen-spezifischen Aspekthaftigkeit der jeweiligen Methodologien rekonstruiert wurden (vgl. Bohnsack 2005b; Reichertz 2007). In unterschiedlichen Methodologien sind zudem relativ ähnliche Formen der Kontrolle des Beobachtungsstandpunkts ausgearbeitet, wie etwa durch die Einklammerung des Geltungscharakters (nach Mannheim), die Suspendierung der natürlichen Einstellung (nach Schütz) oder eine ethno-methodologische Indifferenz (nach Garfinkel). Damit wird sichergestellt, dass keine Werthaltungen oder andere Kategorien, neben den Voraussetzungen gemäß der Metatheorien, die Forschungsaktivitäten prägen.

Es sind die unterschiedlichen Strategien methodisch gesicherter Kontrolle des eigenen Beobachtungsstandpunkts, die auch dazu führen, dass sich Schulen qualitativer Forschung tradieren und tendenziell voneinander abschotten. Über die Ebene der Methodologie und der entsprechenden Anwendung von Methoden werden die metatheoretischen Grundlagen reproduziert und re-legitimiert. Die Frage, wie sich die Grundlagen systematisch weiter entwickeln lassen können, kann daher zu Recht an die qualitative Forschung gestellt werden (ausführlich s.u.), denn: „Eine methodologische Relativierung wissenschaftlicher Hintergrundannahmen muss [...] nicht mit einer Situation theoretischer Beliebigkeit einhergehen. Sie ist vor allem sinnvoll im Hinblick auf die Verhinderung fundamentalistischer Positionen.“ (Beetz 2010, S. 36f.) Mit Bohnsack (2008, S. 27ff., 187ff.) ist festzuhalten, dass diese Frage vor allem über die Praxis der Interpretation zu klären ist, in der das Material den Forschenden neue Kategorien und Grundbegriffe nahelegen kann.⁵

In der AE/PE findet sich keine Differenzierung zwischen epistemologischen und ontologischen Grundlagen; vielmehr werden Methodologie und Methoden (Epistemologie) und Kernkategorien oder Basisvokabulare gemäß Metatheorien (Ontologie) zusammengefasst, was beispielsweise Lincoln (1995, S. 286) explizit als Errungenschaft darstellt: „[T]he naturalistic/constructivist paradigm effectively brought about the irrelevance of the distinction between ontology and epistemology.“ Entsprechend wird es auch als eine kritische Dekonstruktion der Geschichte qualitativer Forschung angesehen „aufzuzeigen, wie die ‚gefundenen‘ ‚Fakten‘ und ‚Wahrheiten‘ untrennbar mit dem Vokabular und den Para-

digmen verbunden waren, die die Forscher/innen nutzten“ (Ellis/Adams/Bochner 2010, S. 345) – das stellt hingegen aus Perspektive der qualitativer Forschung der deutschen Tradition nicht mehr als eine Selbstverständlichkeit dar (vgl. Bohnsack 2008, S. 29), die sich nicht zur Kritik der Sozialforschung eignet, sondern ihren Ausgangspunkt bildet und damit eine unhintergehbare Aspekthaftigkeit impliziert. Wenngleich damit deutlich geworden sein sollte, dass ich dem Unternehmen der AE/PE kritisch gegenüberstehe, so lassen sich doch auch produktive Irritationen für die deutsche Tradition qualitativer Forschung aus der Auseinandersetzung mit AE/PE gewinnen, die im Folgenden diskutiert werden.

Die Schulbildung in der qualitativen Forschung in Deutschland ist trotz der genannten kritischen Punkte hinsichtlich der Offenheit für und die Möglichkeit zur Modifikation von Grundlagentheorien nicht grundsätzlich infrage zu stellen, sondern eher als Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung zu deuten, indem sich diese über die ontologischen (metatheoretischen) und epistemologischen (methodologischen und methodischen) Grundlagen ihrer Vorgehensweisen versichert. Allerdings führt die Programmatik der jeweiligen Schulen, die durch bisweilen erheblich unterschiedliche Gegenstände auch gerechtfertigt ist (etwa Biographieforschung versus ethnographische Forschung), ebenso zu Konkurrenzsituationen und diese wiederum dazu, dass Abweichungen, Änderungen, Neukonzeptionierungen tendenziell eher unwahrscheinlich sind. Gerade angesichts der Differenz zur amerikanischen Forschungslandschaft können Gemeinsamkeiten in der deutschen Tradition deutlich werden, womit Formen der Triangulation in den Blick rücken können. Dazu müssen sich unterschiedliche Ansätze aber füreinander öffnen und sich nicht im Modus des Besserwissens abriegeln. Durch solche Annäherungen können auch Gleichzeitigkeiten, wie sie in Theorien zur Dezentrierung gesellschaftlicher Semantiken, Pluralisierung von Sinnsystemen und entsprechend neuen Formen der Vergemeinschaftung/Vergesellschaftung derzeit viel diskutiert werden, stärker in den Blick geraten. Es wäre also nicht nur daran zu arbeiten, dass gegenstandsbezogene Typenbildungen in Studien, die mittels einer bestimmten Methodologie angefertigt sind, mehrdimensional angelegt sind – also Mehrfachzugehörigkeiten, die Verschränkung von Erfahrungsräumen und die Intersektionalität sozialer Kategorien berücksichtigen –, sondern auch daran, dass Pluralität auf der Ebene von Methodologien in den Blick kommt. Entsprechend hebt Stuart Hall (1997, S. 235) hervor, dass unterschiedliche Formen kultureller Regulierung der Alltagspraxis bestehen. Neben Subjektivierungsprozessen und korrespondierenden Formen der diskursiven Selbstregulierung unterscheidet er das implizite Wissen (eines Habitus) und die symbolische Ordnung von sozialen Klassifikationssystemen/Differenzkategorien (ebd., S. 234ff.). In jüngster Zeit wurden zudem neben Wissensformen bekanntermaßen verstärkt Materialität⁶ und Visualität⁷ des Sozialen in den Blick genommen und etablierte Verfahren erweitert bzw. gefordert. Auch ohne ausführliche Diskussion sollte deutlich sein, dass Gleichzeitigkeiten der kulturellen Regulierung der Alltagspraxis nicht ausschließlich im Rahmen einer Methodologie der elaborierten Verfahren zu fassen sind, sondern die Öffnung von Methodologien füreinander voraussetzt. Gerade in der Abgrenzung von Schließungstendenzen können wir in dieser Hinsicht wichtige Irritationen aufgreifen.

Emotionen oder Gefühle sind keine Grundbegriffe der qualitativen Sozialforschung deutscher Tradition, die sich in dieser Hinsicht ganz erheblich von AE/PE

unterscheidet. Dies betrifft nicht nur den Affekthaushalt der ForscherInnen, den die AE/PE auch zum Gegenstand ihrer Forschung und Interventionen erklären, sondern schon jenen der Beforschten. Wie Reckwitz hervorhebt, sperren sich generell weite Teile der Soziologie (Gegenbeispiele wären Gerhards 1988; Neckel 2006; Wulf/Prenzel 2011) durch die „Orientierung der klassischen Handlungstheorie an der Kognitivität von Zwecken und Normen bislang massiv“ (Reckwitz 2008, S. 180) gegen eine Bezugnahme auf sinnliche Erfahrungen. Selbst wenn die kognitiv-reflexive Dimension von Wissensformen ganz erheblich relativiert ist, wie etwa im atheoretischen Wissen nach Mannheim⁸, das Bohnsack (2008) als metatheoretische Basis für die Rekonstruktion impliziter Orientierungen versteht, so kennen die elaborierten Methoden qualitativer Forschung doch „affektive Leerstellen“, wie Reckwitz (2011, S. 59) auch für das Habituskonzept Bourdieus und Foucaults Subjektmodell konstatiert. Auch die hermeneutische Wissenssoziologie und die Konversationsanalyse weisen schon durch ihre programmatische Bezeichnung auf Desiderate in dieser Hinsicht hin. Diese blinden Flecken qualitativer Forschung lassen sich insofern erklären, als auch sinnlich-körperliche Erfahrungen vor allem als soziale Konstruktionen erster Ordnung so in den Blick geraten müssen, dass sie in Konstruktionen zweiter Ordnung nachzubilden sind. Oder wie es bei Mannheim heißt: Die Grundlagen der soziologischen Analyse seien so zu fassen, dass sie „Situationsdiagnosen darstellen, in denen wir fast die gleichen konkreten Begriffe und Denkmodelle benutzen, die im wirklichen Leben für die Zwecke der Praxis geschaffen wurden“ (Mannheim 1985, S. 41). Wofür schon im Alltagsleben kaum Begriffe und Denkmodelle bestehen, das lässt sich entsprechend auch schwer rekonstruieren. Die aktuelle Wende hin zur Berücksichtigung von Materialität (z.B. Opitz 2008; Nohl 2011) und Visualität (z.B. Schnettler 2008; Bohnsack 2009) des Sozialen nimmt also gerade im Kontext der Auseinandersetzung mit Affektstrukturen eine herausragende Rolle ein (vgl. Reckwitz 2011, S. 58). In dieser Hinsicht können die AE/PE durchaus Inspirationen zumindest für die Gestaltung von Untersuchungsdesigns bieten, indem narrative Formen der Erhebung zurück und performative Aspekte, auch des Umgangs mit Objekten, in den Vordergrund treten. Allerdings finden sich keine Hinweise von AE/PE etwa zur (derzeit viel diskutierten) Nützlichkeit der Videographie (wahrscheinlich steht diese dem Postulat der Unmittelbarkeit der Forschungssituation entgegen). Dennoch ließen sich möglicherweise in Auseinandersetzung mit dezidiert nicht politisch-moralisch oder therapeutisch ausgerichteten Varianten der AE (vgl. Anderson 2006) weitergehende Anschlüsse finden, im Sinne einer „vision of autoethnography that is consistent with the enduring practice of realist ethnography“ (ebd., S. 392), die in diesem Beitrag jedoch zugunsten der Auseinandersetzung mit dem Anliegen einer poststrukturalistisch kontextualisierten Erneuerung qualitativer Forschung durch AE/PE nicht ausgearbeitet werden konnten.

7. Kritisches Plädoyer für eine gemeinsame Zukunft

Wie Travers (2009, S. 165ff.), u.a. anhand empirischer Einsichten, hervorhebt, stehen qualitative Methoden unter einem enormen Innovationsdruck, der ein Produkt des akademischen Felds bzw. ihrer zunehmenden Anerkennung darin

ist. Das Ausrufen von Turns und das Propagieren von Innovation ist daher in der Situation zunehmender Konkurrenz um Publikationsorte, finanzielle Mittel und unbefristete Stellen äußerst verführerisch, da der Rückenwind des Neuen und die Infragestellung von verkrusteten Traditionen – insbesondere jungen ForscherInnen – Möglichkeiten zur Profilierung geben. Gerade vor diesem Hintergrund sind die Abgrenzungen und Innovationen der AE/PE kritisch zu sehen. Obschon dieser Beitrag in der Diskussion und Kritik der AE/PE auch konfrontativ angelegt ist, bzw. auf mitunter provokante Konfrontationen reagiert, ist damit keine generelle Zurückweisung dieses Forschungsprogramms verknüpft. Dies ist nicht nur angezeigt, weil sich auch produktive Irritationen finden lassen, sondern weil Pluralität gerade in der Wissenschaft ein unhintergebarer Wert sein sollte. Als sinnvoll erweist sie sich dann, wenn jene Pluralität konstituierenden Differenzen anerkannt werden, nicht nur im Sinne einer Registrierung, sondern auch im Sinne des Respekts vor Verschiedenheit. Insofern muss es befremden, dass AE/PE jede Form des *truth claim* genauso vehement ablehnen wie gleichwohl betreiben und damit den Dialog zwischen Forschungsprogrammen erheblich erschweren.

In einigen zentralen Punkte wird ein solcher Dialog allerdings auch von Seiten der deutschen Tradition qualitativer Forschung kaum fruchtbar zu führen sein. Insbesondere die Aufgabe des methodisch kontrollierten Fremdverstehens zugunsten politisch-moralischer Interventionen sowie die dazu vorgenommene Entdifferenzierung von Kunst und Wissenschaft ist kaum anschlussfähig an erarbeitete Gütekriterien der qualitativ-rekonstruktiven Forschung, die wir zu keinem Preis aufs Spiel setzen sollten. Schließlich lassen sich gerade vor dem Hintergrund einer gewissen Beliebigkeit von Forschungsergebnissen aufgrund mangelnder methodologischer Kontrolle kaum Ansprüche hinsichtlich öffentlicher Aufmerksamkeit und Berücksichtigung der vorgetragenen Ergebnisse hegen. Davon abgesehen würde auch die Anerkennung qualitativ-rekonstruktiver Forschung von der scientific community nachhaltig untergraben und die Haltung derer bestärkt, die (spätestens dann) schon immer wussten, dass dieses Programm keine ernstzunehmende Empirie darstellt.

Anmerkungen

- 1 Der Rückgriff auf einen Wahlkampfslogan ist keineswegs polemisch gemeint – der amtierende US-Präsident wird auch von Denzin, einem der Hauptvertreter der AE/PE in den Staaten, mit den Worten zitiert: „Do we participate in a politics of cynicism or a politics of hope?“ (Obama in Denzin 2010, S. 101)
- 2 Gegen den Begriff einer „evocative autoethnography“ wehren sich allerdings Ellis/ Bochner (2006, S. 435f.) aufgrund seiner Redundanz. Anderson (2006) zufolge sollte jedoch eine „analytic autoethnography“ von einer „evocative autoethnography“ zu unterscheiden sein, indem erstere die für letztere maßgeblichen Turns nicht gleichermaßen mitvollzieht: „[T]he turn toward blurred genres of writing, a heightened self-reflexivity in ethnographic research, an increased focus on emotion in the social sciences, and the postmodern skepticism regarding generalization of knowledge claims.“ (Anderson 2006, S. 373)
- 3 Die HerausgeberInnen ließen sich dazu hinreißen, die Ablehnung am Ende ihres Vorworts zur achten Ausgabe von 2009 – in Anspielung auf die Betonung künstlerischer Verfahren in der AE/PE auch – „poetisch“ zu formulieren: „As editors whose feet are on the ground, we try to stay within our method’s reach./So until you convince us that profound/and warranted conclusions will abound/from poetry, you’re stuck with simple speech.“ (Morse et al. 2009, S. 1036)

- 4 Die Ethnographie steht mit ihrem Anspruch keine „kanonisierbare und anwendbare ‚Methode‘, sondern eine opportunistische und feldspezifische Erkenntnisstrategie“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 20) zu sein, der AE/PE hinsichtlich einer metatheoretischen Offenheit wohl am nächsten, vollzieht im Gegensatz zu AE/PE jedoch keine Abkehr von der Chicago School oder der Ethnomethodologie, sondern ist eine Weiterentwicklung (vgl. Amann/Hirschauer 1997), die auf eine „systematische Introspektion sozialer Situationen“ (ebd., S. 21) setzt und sich von anderen qualitativen Verfahren v.a. durch eine Ausweitung der Erhebungsprozesse im Zuge der Betonung von umfassenden, teilnehmenden Beobachtungen absetzt.
- 5 Die abduktive Logik qualitativer Forschung (vgl. Reichertz 2003), die sich zumeist auf gegenstandsbezogene Theorien und Typenbildungen bezieht, die mittels abduktiven Schlüssen generiert werden, muss insofern auch für die metatheoretischen Grundlagen der Forschungs- und Interpretationsaktivität gelten, als dass es prinzipiell möglich ist, dass sich begriffliche Instrumentarien durch Irritationen in der Forschungspraxis transformieren lassen.
- 6 Vgl. beispielsweise die interdisziplinäre Tagung *Materialitäten. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* am 19./20. Oktober 2011 in Mainz.
- 7 Vgl. etwa die Tagung *Visuelle Daten analysieren* der Sektion Qualitative Methoden in der DGS am 3./4. Juni 2011 in Klagenfurt.
- 8 „Jenes zunächst unbestimmte Etwas – die Weltanschauung – liegt aber noch in einem gesteigerten Sinn im Atheoretischen. Nicht nur, daß sie keineswegs als eine logisch-theoretische zu fassen ist, nicht nur, daß sie sich in keiner philosophischen These restlos ausspricht –; sogar alle übrigen Gebilde, wie die der Kunst, Sitte und Religion sind demgegenüber noch sinnmäßig-rational geformt, mit einem Wort Sinngebilde, wogegen jene Einheit noch tiefer als sie, im völlig Ungeformten, im Keimhaften liegt.“ (Mannheim 1964, S. 100f.)

Literatur

- Adams, T. (2011): *Narrating the Closet. An Autoethnography of Same-Sex Attraction*. Walnut Creek.
- Adams, T./Holman Jones, S. (2008): *Autoethnography is Queer*. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S./Smith, T. L. (Hrsg.): *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. London u.a., pp. 373–390.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm*. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Anderson, L. (2006): *Analytic Autoethnography*. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 35 (4), pp. 373–395.
- Ang, L. (2006): *On the Politics of Empirical Audience Research*. In: Durham, M./Kellner, D. (eds.): *Media and Cultural Studies: Keywords*. Blackwell, pp. 174–194.
- Atkinson, P. (2004): Denzin, N. K. (2003): *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. London u.a.: Sage – Review. In: *British Journal of Sociology of Education* 25 (1), pp. 107–114.
- Becker, H. S. (1967): *Whose Side are we on?* In: *Social Problems* 14 (3), pp. 39–247.
- Beetz, M. (2010): *Gesellschaftstheorie zwischen Autologie und Ontologie. Reflexionen über Ort und Gegenstand der Soziologie*. Bielefeld.
- Bergmann, J. (2000): *Konversationsanalyse*. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 524–537.
- Bohnsack, R. (2005a): *„Social Worlds“ und „Natural Histories“*. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In: *ZBBS* 6 (1), S. 105–127.
- Bohnsack, R. (2005b): *Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. In: *ZfE* 8 (4), S. 63–81.
- Bohnsack, R. (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.

- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L.: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M., S. 95–249.
- Boylorn, R. M. (2008): As seen on TV. An Autoethnographic Reflection on Race and Reality Television. In: *Critical Studies in Media Communication* 25 (4), pp. 413–433.
- Canella, G. S./Lincoln, Y. S. (2011): Ethics, Research Regulations and Critical Social Science. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London u.a., pp. 81–89.
- Chang, H. (2008): *Autoethnography as Method*. Walnut Creek.
- Clifford, J./Marcus, G. E. (1986): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley.
- Conquergood, D. (1995): Of caravans and carnivals: Performance studies in motion. In: *The Drama Review*, 39 (4), pp. 137–141.
- Danermark, B./Ekström, M./Jakobsen, L./Karlsson, J. (2002): *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*. London.
- Delamont, S. (2007): Arguments against Auto-Ethnography. British Educational Research Association Annual Conference. 5-8 September 2007. Institute of Education, University of London. http://www.cardiff.ac.uk/socsi/qualiti/QualitativeResearcher/QR_Issue4_Feb07.pdf [31.07.2012].
- Denzin, N. K. (1992): *Symbolic Interactionism and Cultural Studies. The Politics of Interpretation*. Oxford.
- Denzin, N. K. (1997): *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the Twenty-First Century*. London u.a.
- Denzin, N. K. (1999): Ein Schritt voran mit den Cultural Studies. In: Hörning, K. H./Winter, R. (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a.M., S. 116–149.
- Denzin, N. K. (2000): Interpretive Ethnography. In: *ZfE* 3 (3), S. 401–409
- Denzin, N. K. (2003): *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. London u.a.
- Denzin, N. K. (2006): Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 35 (4), pp. 419–428.
- Denzin, Norman K. (2010): *The Qualitative Manifesto. A Call to Arms*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (1994/2000/2005/2011) (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London u.a.
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (2011): The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London u.a., pp. 1–19.
- Ellis, C. (1995): *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness*. Philadelphia.
- Ellis, C. (1997): Evocative Ethnography: Writing Emotionally about our Lives. In: Tierney, W. G./Lincoln, Y. S. (eds.): *Representation and the Text. Reframing the Narrative Voice*. Albany, pp. 116–139.
- Ellis, C./Bochner, A. (2003): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London u.a., pp. 199–258.
- Ellis, C./Bochner, A. (2006): Analyzing Analytic Autoethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 35 (4), pp. 429–449.
- Ellis, C./Adams, T./Bochner, A. (2011): Autoethnography. An Overview. In: *FQS* 12 (1), Art. 10. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> [31.07.2012].
- Ellis, C./Adams, T./Bochner, A. (2011): Autoethnografie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 345–357.
- Finley, S. (2011): Critical Arts-Based Inquiry. The Pedagogy and Performance of a Radical Ethical Aesthetic. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London u.a., pp. 435–450.

- Fontana, A. (2005): The Postmodern Turn in Interactionism. In: Denzin, N. K. (ed.): *Studies in Symbolic Interaction*. Volume 28. Bingley, pp. 239–254.
- Foucault, M. (1994): Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, H./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim, S. 243–261.
- Gans, H. J. (1999): Participant Observation in the Era of „Ethnography“. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 28 (5), pp. 540–548.
- Geertz, C. (1990): *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. München.
- Geimer, A. (2011): Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung. Eine wissenssoziologische Präzisierung im Anschluss an die und Abgrenzung von den Cultural Studies. In: *ZfS* 40 (4), S. 191–207.
- Geimer, A. (2013): Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. In: *ZBF, zeitschrift für Bildungsforschung* (Im Erscheinen).
- Gerhards, J. (1988): *Soziologie der Emotionen. Fragestellung, Systematik und Perspektiven*. Weinheim/München.
- Grant, A. (2010): Writing the Reflexive Self. An Autoethnography of Alcoholism and the Impact of Psychotherapy Culture. In: *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing* 17 (7), pp. 577–582.
- Grossberg, L. (1988): Wandering Audiences, Nomatic Critics. In: *Cultural Studies* 2 (3), S. 377–391.
- Gurevitch, Z. (2002): Writing Through. The Poetics of Transfiguration. In: *Cultural Studies & Critical Methodologies* 2 (3), pp. 403–413.
- Hall, S.: (1996): Who Needs Identity?. In: Hall, S./Du Gay, P. (eds.): *Questions of Cultural Identity*. London u.a., pp. 1–17.
- Hall, S. (1997): The Centrality of Culture. Notes on the Cultural Revolutions of Our Time. In: Thompson, K. (eds.): *Media and Cultural Regulation*. London u.a., pp. 207–238.
- Hamera, J. (2011): Performance Ethnography. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London u.a., pp. 317–330.
- Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (1999): Das Arbeitsfeld einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (Hrsg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz, S. 9–13.
- Hollis, M. (1995): *Soziales Handeln. Eine Einführung in die Philosophie der Sozialwissenschaften*. Berlin.
- Holman Jones, S. (2005): Autoethnography: Making the Personal Political. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London u.a., pp. 763–792.
- Jackson, S. (1993): Ethnography and the Audience. Performance as Ideological Critique. In: *Text and Performance Quarterly* 13 (1), pp. 21–43.
- Kalthoff, H. (2008): Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 8–32.
- Knoblauch, H. (2010): Subjekt, Interaktion, Institution. Vorschläge zur Triangulation in Theorie und Methodologie. In: Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler*. Wiesbaden, S. 115–128.
- Lincoln, Y. S. (1995): Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. In: *Qualitative Inquiry* 1 (3), pp. 275–289.
- Lincoln, Y. S./Guba, Egon (1985): *Naturalistic inquiry*. London u.a.
- Mannheim, K. (1921–22/1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Mannheim, K.: *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 91–154.
- Mannheim, K. (1929/1985): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.
- Malinowski, B. (1914–1918/2003): *Ein Tagebuch im strikten Sinn des Wortes*. Magdeburg.
- Malinowski, B. (1922/2010): *Argonauts of the Western Pacific*. Whitefish.
- Maxwell, J. (2012): *A Realist Approach for Qualitative Research*. London u.a.: Sage.

- Maxwell, J./Mittapalli, K. (2010): Realism as a Stance for Mixed Method Research. In: Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. London u.a., pp. 145–167.
- Moreman, S./McIntosh, M. (2010): Brown Scriptings and Rescriptings: A Critical Performance Ethnography of Latina Drag Queens. In: Communication and Critical/Cultural Studies 7 (2), pp. 115–135.
- Meneley, A./Young, D. (2005) (eds.): Auto-Ethnographies: The Anthropology of Academic Practices. Peterborough.
- Moser, C. (2006): Autoethnographien: Identitätskonstruktionen im Schwellenbereich von Selbst- und Fremddarstellung. In: Moser, C./Nelles, J. (Hrsg.): AutoBioFiktion. Konstruierte Identitäten in Kunst, Literatur und Philosophie. Bielefeld, S. 107–143.
- Morley, D. (1999): Bemerkungen zur Ethnographie des Fernsehpublikums. In: Bromley, R./Göttlich, U./Winter, C. (Hrsg.): Cultural Studies. Grundagentexte. Lüneburg, S. 281–316.
- Morse, J. M./Coulehan, J./Thorne, S./Bottorff, J. L./Cheek, J./Kuzel, A. J. (2009): Data Expressions or Expressing Data. In: Qualitative Health Research 19 (8), pp. 1035–1036.
- Nader, L. (1972): Up the Anthropologist. Perspectives gained from Studying Up. In: Hymes, D. (eds.): Reinventing Anthropology. New York, pp. 284–311.
- Neckel, S. (2006): Kultursoziologie der Gefühle. Einheit und Differenz – Rückschau und Perspektiven. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt a.M./New York, S. 124–139.
- Nohl, A.-M. (2011): Die Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn.
- Opitz, S. (2008): Die Materialität der Exklusion: Vom ausgeschlossenen Körper zum Körper des Ausgeschlossenen. In: Soziale Systeme 14 (2), S. 229–253.
- Park, R. E. (1928): Human Migration and the Marginal Man. In: American Journal of Sociology 33 (6), pp. 881–893.
- Pelias, R. J. (2004): Methodology of the Heart. Evoking Academic and Daily Life. Walnut Creek.
- Reichert, J. (1988): Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: KZfSS 40 (2), S. 207–222.
- Reichert, J. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Reichert, J. (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: Erwägen – Wissen – Ethik 18 (2), S. 1–14.
- Reckwitz, A. (2001): Der Identitätsdiskurs. Zum Bedeutungswandel einer sozialwissenschaftlichen Semantik. In: Rammert, W. (Hrsg.): Kollektive Identitäten und kulturelle Innovationen. Ethnologische, soziologische und historische Studien. Leipzig, S. 21–38.
- Reckwitz, A. (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 40–54.
- Reckwitz, A. (2008): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden, S. 169–182.
- Reckwitz, A. (2011): Habitus oder Subjektivierung? Bourdieu und Foucault zur Subjektanalyse. In: Šuber, D./Schäfer, H./Prinz, S. (Hrsg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz, S. 41–61.
- Reed-Danahay, D. (2002): Turning Points and Textual Strategies in Ethnographic Writing. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 15 (4), pp. 421–425.
- Roberts, B. (2008): Performative Social Science: A Consideration of Skills, Purpose and Context. In: FQS 9 (2), Art. 58. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/377/821> [31.07.2012].
- Schneider, B. (2005): Mothers talk about their Children with Schizophrenia. A Performance Autoethnography. In: Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing 12 (3), pp. 333–340.
- Schubert, H.-J. (2007): The Chicago School of Sociology. Theorie, Empirie und Methode. In: Klingemann, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Soziologiegeschichte Soziologisches Erbe:

- Georg Simmel. Max Weber. Soziologie und Religion. Chicagoer Schule der Soziologie. Wiesbaden, S. 119–164.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, S. 3–54.
- Schnettler, B. (2008): Auf dem Weg zu einer Soziologie visuellen Wissens. In: *sozialersinn* 8 (2), S. 189–210.
- Spry, T. (2001): Performing Autoethnography. An Embodied Methodological Practice. In: *Qualitative Inquiry* 7 (6), pp. 706–732.
- Spry, T. (2011): Performative Autoethnography: Critical Embodiments and Possibilities. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London u.a., pp. 497–512.
- Stäheli, U. (2000): *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld.
- Tedlock, B. (1991): From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography. In: *Journal of Anthropological Research* 47 (1), pp. 69–94.
- Travers, M. (2009): New Methods, Old Problems: A Sceptical View of Innovation in Qualitative Research. In: *Qualitative Research* 9 (2), pp. 161–179.
- Winter, R. (2006): Reflexivität, Interpretation und Ethnografie: Zur kritischen Methodologie von Cultural Studies. In: Hepp, A./Winter, R. (Hrsg.): *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, Wiesbaden, S. 81–92.
- Winter, R. (2008): Widerständige Sozialität im postmodernen Alltagsleben: Das Projekt der Cultural Studies und die poststrukturalistische Diskussion. In: Thomas, T. (Hrsg.): *Medienkultur und soziales Handeln*. Wiesbaden, S. 299–315.
- Winter, R. (2009): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: *FQS* 12 (1), Art. 7. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1583/3083> [31.07.2012].
- Wulf, C./Prenzel, M. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Emotionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1).

Rezensionen zum Schwerpunktthema „Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen“

Die folgenden Rezensionen stehen in unterschiedlichen Bezügen zum Schwerpunktthema. „Das“ Pädagogische, pädagogische Ordnungen oder methodologisch-methodische Probleme stehen in keiner der ausgewählten Literatur im zentralen Fokus. Es handelt sich um Veröffentlichungen, die im Rahmen qualitativ-empirischer Bildungsforschung entstanden sind und von denen wir meinen, dass sie im methodologisch-methodischen Sinne Anregungen für die Beschäftigung mit Fragen zu pädagogischen Ordnungen bieten. Das Augenmerk richtet sich insbesondere auf Methodologie als das Verhältnis von Gegenstand, Heuristik des Sozialen und Methode. Es geht um die Frage, wie in einem grundlagentheoretischen Sinne das gegenständliche Interesse gerahmt und mit welchen Methoden welche Art von Ergebnissen gewonnen werden kann. Mit der Auswahl der Literatur wird zunächst der Blick auf Probleme im Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und dem empirischen Verstehen von Erziehungswirklichkeit gerichtet (1), dann auf Theorie und Empirie einer Pädagogik der Dinge (2) sowie auf ein Beispiel bildwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung (3). Zu guter Letzt haben wir uns für einen Sammelband zum Thema Triangulation entschieden, da in jüngerer Zeit viele (z. T. euphorische) Hoffnungen auf solche Forschungsstrategien gesetzt werden, ihre methodologische Reflexion jedoch eher zurückhaltend erfolgt (4).

Olaf Döner, Merle Hummrich

Johannes Twardella

Oliver Hollstein: Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität: Frankfurt a.M. 2011, 396 S., 978-3981338843. 24,80 Euro

Die Studie des in Mainz lehrenden Erziehungswissenschaftlers Oliver Hollstein kann gelesen werden als eine thematisch fokussierte Geschichte der Pädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. Gegenstand sind die geisteswissenschaftliche Pädagogik sowie jene Kontroversen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts um diese geführt wurden. Die Studie be-

ginnt mit Ausführungen zur Hermeneutik bzw. zu verschiedenen Varianten von Hermeneutik. In den folgenden Kapiteln geht der Autor zunächst der Frage nach, welches Verständnis von Hermeneutik sich jeweils bei den Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik findet. Er beginnt mit den „Anfängen der Pädagogik des Verstehens“ bei Wilhelm Dilthey, kommt dann auf Eduard Spranger und dessen doppelten Verstehensbegriff zu sprechen. Einen solchen findet er im Folgenden auch im Werk von Hermann Nohl. Es folgt schließlich eine Auseinandersetzung mit der Hermeneutik im Werk von Erich Weniger und Wilhelm Flitner. Diese ersten Kapitel können als eine Einheit gesehen werden, als der erste Teil der Studie Hollsteins. In dem zweiten Teil verfolgt der Autor sodann – wie gesagt – jene Diskussionen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts über die geisteswissenschaftliche Pädagogik geführt wurden. Im Zentrum steht hier die Auseinandersetzung mit der Kritik von Klaus Mollenhauer an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Die Studie von Hollstein ist äußerst kenntnisreich und informativ. Darüber hinaus ist sie nicht nur sehr anregend, sondern auch sehr gut geschrieben. Sachlich irritiert allerdings ein wenig die Orientierung an der Systemtheorie von Niklas Luhmann, welche schon in dem Untertitel der Studie zum Ausdruck kommt. Die Formulierung von der „Beobachtung“ einer pädagogischen Denkform weckt falsche Erwartungen: Beobachtet wird hier freilich nichts, vielmehr wird etwas – auf einem hohen Niveau – systematisch reflektiert, eben eine pädagogische Denkform. Die Formulierung von der „Beobachtung“ ist wohl eher metaphorisch zu verstehen. In ihr kommt der Anspruch zum Ausdruck, der mit Hollsteins systematischer Reflexion verbunden ist. Er möchte aus der Distanz – gewissermaßen „von außen“ – die pädagogische Denkform in den Blick nehmen. Im Hintergrund steht die Vorstellung, nur auf diesem Weg sei eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik möglich, weil nur so vermieden werden könne, dass sich der Autor selbst in jene Probleme und Widersprüche verstrickt, mit denen sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik befasste.

Auch weitere Bezugnahmen auf Luhmann geben eher Anlass zu Fragen, als dass sie wirklich überzeugen: Hollstein erinnert an die Unterscheidung zwischen verschiedenen Varianten von Hermeneutik – die Hermeneutik des „Sichhineinversetzens“, des „Besserverstehens“ und des „Andersverstehens“ – und behauptet, dass letztere, die er bei Hans Georg Gadamer begründet sieht, eine Nähe zu der Sprachtheorie von Luhmann besitze. Diese These ist interessant und wird von Hollstein ausführlich begründet, vor allem mit dem Verweis darauf, dass Luhmann Kommunikation als geprägt durch die „Differenz von Potentialität und Aktualität“ bestimmt sehe. Aber führt diese Differenz – die nicht nur tagtäglich in Gesprächen erlebt, sondern auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht werden kann – nicht notwendig in der Wissenschaft zu einer Hermeneutik des Besserverstehens?

Die Pädagogik als Praxis ist auf ein intuitives Verstehen angewiesen, in der Pädagogik als Wissenschaft findet das Verstehen als ein methodisch kontrolliertes statt. Diesen Dualismus des Verstehens arbeitet Hollstein auf überzeugende Weise bei den verschiedenen Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus: Schon bei Dilthey ist er anzutreffen als Differenz zwischen dem Verstehen des „pädagogischen Genius“ (dem Verstehen in der Praxis) und demjenigen per Analogieschluss (dem theoretisch perspektivierten Verstehen der Wissenschaft). Auch bei Spranger und Nohl findet Hollstein diesen Dualismus wieder.

Gleichzeitig macht Hollstein auf überzeugende Weise deutlich, wie wenig die Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dazu in der Lage waren, dasjenige umzusetzen, was sie sich programmatisch vorgenommen hatten: die Erziehungswirklichkeit mit Hilfe des methodischen Verstehens empirisch zu erschließen. Stattdessen produzierten sie, wenn sie sich der Empirie zuwandten, hoch problematische Studien wie „Charakter und Schicksal“ (Nohl) oder „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ (Weniger). (Diese Schriften lassen sich nicht nur methodisch kritisieren, sondern auch wegen ihrer politischen Implikationen. Auf diese geht Hollstein aber leider kaum ein; vgl. dazu auch Ortmeier 2009)

Äußerst aufschlussreich ist, wie Hollstein Mollenhauers Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus der Rezeption der Sozialphilosophie von Jürgen Habermas erklärt. Deutlich wird, wie wichtig vor allem „Erkenntnis und Interesse“ von Habermas für das Denken von Mollenhauer war. Und Hollstein zeichnet nach, wie diese Rezeption Mollenhauer dazu geführt habe, neben das Verstehen als Methode die Verständigung als Ziel der Pädagogik zu setzen. Hollstein ist der Meinung, dass deswegen Mollenhauer „als erster Autor in der Geschichte der Pädagogik“ dazu in der Lage gewesen sei, „eine hinreichend klare Definition des Programms der hermeneutischen Bildungstheorie vorzulegen“ (269). Doch ist das plausibel? Freilich ist heutzutage ein Erziehungsprozess schwer denkbar, in dem nicht immer wieder die Beteiligten sich über etwas verständigen und um ein Einverständnis in verschiedenen Fragen bemüht sind. Dass Verständigung von enormer Bedeutung für Erziehungsprozesse ist, ist unbestritten. Doch kann sie das Ziel von Erziehung sein?

Die Frage nach der Nutzung der Hermeneutik für die Erforschung der Erziehungswirklichkeit verfolgt Hollstein bis in die Gegenwart hinein. Den Ansatz, den Jürgen Henningsen in seinem Aufsatz „Peter stört“ verfolgt, hält Hollstein für zukunftsweisend: Henningsen habe hier gezeigt, wie eine Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit in Verbindung mit pädagogischen Fragestellungen aussehen kann. Dass eine erziehungswissenschaftliche Forschung ohne Letztere nicht auskommt, ist plausibel, doch ist das methodische Vorgehen von Henningsen – sowohl was die Erhebung von Daten als auch deren Auswertung betrifft – alles andere als klar.

Gerade die Tatsache, dass die Studie von Hollstein nicht nur enorm kenntnisreich und informativ ist, sondern auch zu zahlreichen Fragen anregt, macht sie äußerst lesenswert. In ihr werden grundlegende Fragen der Erziehungswissenschaften und ihres Selbstverständnisses auf einem hohen Niveau erörtert. Es ist zu hoffen, dass Hollsteins Studie breit rezipiert und viel diskutiert wird.

Literatur

Ortmeyer, B. (2009): MYTHOS und PANTHOS statt LOGOS und ETHOS. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim/Basel.

Johanna Wieneke

Arnd-Michael Nohl: Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, 214 S., 978-3-781-51808-7. 17,90 Euro

Die vorliegende Monographie Arnd-Michael Nohls ist – so der Autor selbst – als Entwurf einer „Pädagogik für, mit und durch die Dinge“ (S. 7) zu verstehen. Damit widmet sich Nohl einem Thema, das gegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Forschung verstärkt auf Interesse stößt: der Bedeutung von Artefakten in pädagogischen Prozessen und Praktiken. Diese wurde bislang nur selten fundiert ausgearbeitet, obwohl doch, so Nohl, in Bildungs-, Sozialisations-, Lern- und Erziehungsprozessen nicht nur das Miteinander von Menschen, sondern auch deren Austausch mit Dingen eine Rolle spiele. Davon ausgehend sucht Nohl, die Bedeutung von Dingen in und für diese pädagogischen Grundvorgänge theoretisch auszuarbeiten und zu fundieren; empirische Beispiele in Form von Interviews, Beobachtungen und Auszügen aus literarischen Texten, in denen Interaktionen zwischen Menschen und Dingen deutlich werden, fungieren dabei dazu, seine Überlegungen vorzuführen und „durchzuspielen“ (S. 11). Indes beansprucht Nohl nicht, den Forschungsstand zum Thema grundlegend aufzuarbeiten; vielmehr knüpft er an Ansätze und Gedanken unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen an – wie Überlegungen aus der symmetrischen Anthropologie, aus dem amerikanischen Pragmatismus und schließlich aus der praxeologischen Wissenssoziologie –, um diese für eine *Pädagogik der Dinge* fruchtbar zu machen. Deren umfassender Bestimmung nähert sich das Buch sukzessive.

So zeigt Nohl zunächst am Beispiel eines narrativen Interviews mit einer Klein-

unternehmerin, wie sich Lebensorientierungen durch den Einfluss von Materialitäten ändern können. Bildungsprozesse, die Nohl durch die Entwicklungen neuer Orientierungen geprägt sieht, würden damit nicht nur vom Menschen selbst, sondern auch von Dingen initiiert (Kapitel 2). Dass jene Prozesse allerdings nicht nur auf Seiten des Menschen erfolgen, sondern auch Dinge einen Handlungs- und Bildungscharakter aufweisen können, verdeutlicht Nohl dann in einer anthropologischen Bestimmung des Verhältnisses von Menschen und Dingen. Dazu konstatiert er unter Bezug auf Bruno Latour, dass diese nicht getrennt voneinander, sondern in netzwerkähnlichen Verbindungen agieren und – unter Rückgriff auf handlungstheoretische Annahmen aus der neueren Techniksoziologie – Handlungen und Handlungsqualitäten untereinander aufteilen. Daraufhin präsentiert Nohl zwar keine anthropologische (Neu-)Bestimmung des Menschen, sondern entwickelt vielmehr Fragen hinsichtlich der Beziehung von menschlichen und dinglichen Instanzen. Festzuhalten bleibt dabei, dass sich Menschen *und* Dinge in pädagogischen Prozessen entwickeln, verändern und Funktionen einnehmen können (Kapitel 3). Damit ist die Grundlage für die folgenden Ausführungen skizziert.

Zunächst geht Nohl auf Lernprozesse mit Dingen ein, die er unter anderem am Beispiel des Autofahrens exemplifiziert. Dabei greift er auf Charles Sanders Peirce zurück und beschreibt den Prozess der menschlichen Aneignung von Praktiken mit Dingen, die in einem propositionalen Wissen über Dinge (*Wissen-Lernen*) in Zusammenspiel mit einem habitualisierten Verhalten (*Können-Lernen*) münden können. Im Rahmen solcher habitualisierter, kollektiver Handlungspraktiken könnten sich dann auch Dinge verändern (Kapitel 4). Einen erneuten Bezug zur bildenden Funktion von Dingen und deren Übernahme neuer Funktionen stellt Nohl in Kapitel 5 am Beispiel der Beobachtung einer Seniorin her, die ein neues Verhältnis zur Technik durch die Erstellung einer Internetseite, die sich dabei ebenfalls in einem steten Wandlungsprozess befindet, aufbaut. Dabei greift er auf John Dewey und dessen Begriff der Transaktion zurück.

Dieser beziehe sich auf die wechselseitige Konstitution zweier Systeme und könne damit sowohl die Bildung neuer Orientierungen von Menschen als auch die Bildung neuer „Dingfunktionen“ (S. 100) beschreiben. Eine absichtliche Herbeiführung neuer Handlungsweisen und ihren Orientierungen sieht Nohl anschließend in der Erziehung gegeben; auch hier treten Dinge und Menschen in Interaktion, indem Dinge – wie er u.a. an Stühlen, die Sitzpositionen vorgeben, vorführt – Handlungsweisen nahelegen und damit Erziehungsabsichten übernehmen (Kapitel 6). Welche Bedeutungen so genannte Dingwelten in der Entwicklung eines Lebens und in Sozialisationsprozessen einnehmen können, behandelt dann Kapitel 7. Hier unterscheidet Nohl unter Rückgriff auf George Herbert Mead zwischen Dingen, die die individuelle Identität prägen und damit in Sozialisationsprozessen als *signifikante Andere* fungieren. Während Nohl dies an Kindheitserinnerungen in literarischen Texten aufzeigt, verdeutlicht er demgegenüber am Beispiel von Bauweisen (historischer) Klassenräume, wie Dinge gesellschaftliche Erwartungen manifestieren und damit zu einem *generalisierten Anderen* werden können. Abschließend geht Nohl auf den Begriff der Transaktionsräume ein, die in unterschiedlichen Milieudimensionen Gesellschaften prägen. In Anlehnung an Karl Mannheim sowie den Begriff der Transaktion John Deweys bestimmt er hier Räume, in denen spezifische Erfahrungen aus den Verflechtungen von Menschen und Dingen geteilte Orientierungen bei den Menschen sowie gemeinsame Formungen der Dinge hervorrufen würden. Hier verortet er zudem die mögliche Bedeutung von Dingen für ein kulturelles Gedächtnis, da sie bereits vergangene Transaktionsräume in gegenwärtigen präsent machen könnten. Möglichkeiten des empirischen Zugangs zu jenen Transaktionen skizziert Nohl dann abschließend kurz und schlägt in diesem Rahmen eine Kombination videogestützter Beobachtungen und genetischer Dinginterpretationen vor, um die Beziehungen zwischen Menschen und Dingen erfassen zu können.

Der Entwurf einer Pädagogik der Dinge schafft damit – unter der Re-Lektüre und Kombination der zitierten Theoriean-

sätze – neue und anschlussfähige Bestimmungen des Verhältnisses von Menschen und Dingen in pädagogischen Prozessen. So ermöglicht Nohl nicht nur einen neuen Blick auf Artefakte und Dinge in der Pädagogik, sondern inspiriert auch zu weiteren theoretischen und empirischen Forschungen sowohl in den aufgezeigten Bereichen als auch in Feldern wie der Unterrichts- oder Schulforschung, in denen eine gezielte Betrachtung von Dingen mit Blick auf schulische Lern- und Sozialisationsprozesse von großem Interesse sein könnte.

Franziska Endreß

Kerstin te Heesen: Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der frühen Neuzeit. Budrich UniPress: Opladen 2011, 480 S., 978-3-940-75594-0. 49,90 Euro

Die Dissertation von Kerstin te Heesen setzt sich mit der Bedeutung des Mediums Flugblatt als Wissensmedium auseinander und fragt in diesem Zusammenhang nach seiner didaktischen Dimension. Dieses Forschungsinteresse rahmt die Autorin aus heutiger Perspektive mit Blick auf den aktuellen Diskurs um informellen Wissenserwerb in außerinstitutionellen Kontexten, so genannte implizite Dimensionen des Lernens. In diesem Kontext fragt sie auch nach dem Verhältnis von Vermittlung und Aneignung im Medium des Flugblatts.

Te Heesen konzentriert sich auf Flugblätter, die in der unter dem Epochennamen „Frühe Neuzeit“ zusammengefassten Periode erschienen sind. Die Veröffentlichung gibt zunächst einen historischen Überblick über die Epoche der Frühen Neuzeit unter besonderer Berücksichtigung zeitspezifischer Formen des Wissens, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung und geht auf die Bedeutung des Flugblatts im Kontext der auf die Gutenbergische Erfindung der Druckpresse folgende Welle gedruckter Veröffentlichungen ein. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die spezielle Beschaffenheit der Verknüpfung von Bild und Text im Flugblatt, wobei te Heesen Blätter, die von Text dominiert sind, sol-

chen Blättern gegenüberstellt, bei denen das Bild im Mittelpunkt steht.

Für die Analyse wurden insgesamt zwölf Flugblätter ausgewählt, die der Autorin zu Folge eine „Vermittlungsabsicht“ aufweisen. Die ausgewählten Flugblätter wurden wiederum vier übergeordneten Kategorien zugeteilt: Unterschieden wurde zwischen Flugblättern, die der „moralischen Unterweisung“ dienen, solchen deren Intention primär der „Vermittlung von aktuellem und wissenschaftlichem Wissen“ gilt, Blättern zur „Christlichen Erbauung und Belehrung“ sowie solchen, die eher der „Unterhaltung“ dienen. Daraus resultiert ein sehr breites Themenspektrum für die Analyse, das vom Rezept für Ehemänner zur Erziehung der unartigen Ehefrau bis hin zu Anatomiestudien des menschlichen Körpers reicht. Eine Herausforderung für die Interpretation des Mediums stellt die enge Verknüpfung von Bild und Text dar. Für die Analyse unterscheidet te Heesen zwischen Flugblättern, die ihre Botschaft zentral über den Text vermitteln, während den Bildern eher eine illustrative Funktion zukommt, und Flugblättern, die das Bild als zentralen Träger der Botschaft in den Mittelpunkt stellen. Für Erstere wählt sie eine inhaltsanalytische Herangehensweise, die komplexeren Bilder erschließt sie mit der dokumentarischen Methode der Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2009), die zwischen ikonographischen, ikonologischen und ikonischen Bilddimensionen unterscheidet. Der Text wird hier gewissermaßen als erweiterte ikonographische Bilddimension in die Analyse einbezogen. Das Hauptaugenmerk der Analyse liegt auf der didaktischen Dimension der Blätter, hieraus ergibt sich für die Interpretation (neben der Frage nach den jeweils vermittelten Inhalten) vor allem die Frage nach der Form, dem *Wie* der Darstellung – sowohl im Hinblick auf verwendete Bilder als auch im Hinblick auf die Sprache sowie für deren Zusammenspiel.

Zentrale Ergebnisse der Arbeit beziehen sich demzufolge auf die formalen Mittel, die das Flugblatt als wissensvermittelndes Medium hervortreten lassen. Die dokumentarische Analyse der Bilder erweist sich im Hinblick auf die didaktische Fragestellung der Autorin als wertvolles

Instrument, da die Didaktisierung der auf den Flugblättern verwendeten Bilder zu einem wesentlichen Anteil entlang der ikonischen Bildebene verläuft. Planimetrie, Perspektivität und szenische Choreographie dienen gewissermaßen als „Zeigestock“ des Grafikers, der den Blick des Betrachters auf die zentrale Bildbotschaft lenkt. Als weiteres didaktisches Instrument arbeitet te Heesen die Verwendung sprach- und bildförmiger Metaphern heraus, die in ihrer Bezogenheit aufeinander bzw. in ihrem Wechselspiel oftmals Träger der zentralen Bildbotschaft sind. Beispielsweise illustriert eines der Flugblätter das Sprichwort vom Kauf der „Katze im Sack“ gleichzeitig, im Sprachbild verbleibend, als Marktszene – es werden in Säcke gehüllte Katzen angeboten – sowie auf einer zweiten Ebene durch eine vom abgebildeten Verkäufer emporgehobene doppelgesichtige Maske. Hier wiederholt ein zweites Bild die Warnung des ersten (nicht Schein und Sein zu verwechseln) und ermöglicht es dem Betrachter so, vom konkreten Bild auf eine allgemeinere begriffliche Metaebene zu abstrahieren. Te Heesen macht darauf aufmerksam, dass die didaktischen Mittel unabhängig von den von ihr gebildeten inhaltlichen Kategorien zum Einsatz kommen. Genauso lassen sich relativ unabhängig von dieser thematischen Einordnung drei „Zielebenen“ im Hinblick auf implizite und explizite Vermittlungsdimensionen der Blätter unterscheiden: Neben der Vermittlung von Norm- und Wertvorstellungen dienen die Flugblätter der Vermittlung politischer und religiöser „Propaganda“. Beispielsweise finden sich auf Flugblättern, die oberflächlich betrachtet der Verbreitung wissenschaftlicher Wissensbestände dienen, auch religiös konnotierte Deutungen von Erkenntnissen, etwa aus dem Feld der Astronomie.

Vor dem Hintergrund des aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskurses um die Bedeutung informeller, außerinstitutioneller und impliziter Dimensionen der Vermittlung und Aneignung von Wissen, zeigt te Heesen am Beispiel des Flugblattes, dass Prozesse der Medialisierung und Pädagogisierung (vgl. Nolda 2002) sich bis in die Frühe Neuzeit zurückverfolgen lassen. Überzeugend gelingt die Aufdeckung der didaktischen Dimension von Flugblät-

tern, die sich nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern insbesondere als formale Dimension bildlicher Elemente herausarbeiten lässt. Anschließend an die Thesen von Wittpoth (2003) zur Entkoppelung von Vermittlung und Aneignung als Folge der Erfindung des Buchdrucks beleuchtet te Heesen am Beispiel des Flugblattes eine weitere Spielart der frühneuzeitlichen Pädagogisierung von Druckwerken.

Im Hinblick auf die Methode stellt die Analyse historischer Bild-Textkompositionen unter erziehungswissenschaftlich-didaktischer Perspektive eine Herausforderung dar. Im Zusammenhang mit der hier getroffenen Entscheidung dokumentarische Analysen mit inhaltsanalytischen Verfahren zu kombinieren, wäre allerdings eine ausführlichere Reflektion der voneinander abweichenden methodologischen Grundannahmen wünschenswert gewesen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
 Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart.
 Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.

Michael Meier

Jutta Ecarius/Ingrid Miethe (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Barbara Budrich: Opladen/Farmington Hills 2011, 340 S., 978-3-866-49333-9. 36,00 Euro

Das vorliegende Buch stellt „aus theoretischer, methodologischer und empirischer Perspektive Fragen einer Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung dar“ (Klappentext). Der Band ist in drei Themenschwerpunkte gegliedert. Im ersten Teil sollen die „Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden aufgezeigt werden“ (S. 10), der zweite richtet sich auf Ethnographie und Diskursanalyse und der dritte Teil versammelt Texte, die sich mit Fragen der Triangulation von „künstlerischen und bildlichen Verfahren, die eine

eigene Dimension darstellen“ (S. 13), beschäftigen. Der Band ist knappe 340 Seiten stark und enthält neben einer knizisen Einleitung der beiden Herausgeberinnen insgesamt 16 Beiträge einschlägiger Autorinnen und Autoren. Auffällig ist, dass vielfältige Fragen im Kontext der Triangulation aufgegriffen werden, wobei die Doxa, dass „das *Ob* von Triangulation inzwischen durchaus als ein gemeinsam geteiltes Interesse betrachtet werden“ (S. 9) kann, in jedem Beitrag durchschlägt, so dass de facto nur noch das *Wie* der Triangulation zur Debatte steht. Somit scheint das Problem, das Helga Kelle (2001) formuliert hat – und auf das nicht wenige Schriften des Bandes Bezug nehmen – wenigstens praktisch gelöst zu sein, nämlich dass eine Methode genau einen Gegenstand konstruiert, was heißt, dass verschiedene Methoden verschiedene Gegenstände herstellen. Von dieser Analyse ausgehend werde ich im Folgenden die Texte des Bandes dahingehend befragen, wie Triangulation funktionieren kann, ohne dass man der methodologischen Pikanterie erliegt, triangulativ Äpfel und Birnen in eins zu setzen. Angesichts der zahlreichen und disparaten Beiträge des Buches und des begrenzten Raumes der Rezension können allerdings nur Beiträge berücksichtigt werden, die diese Problemstellung im *engeren Sinne* berühren.

Den Auftakt macht Uwe Flick mit einem Beitrag zum *Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation*, in dem der Autor sich von mixed-method-Triangulationen „als schwache[m] Programm“ (S. 23) mit (s)einem starken absetzt. Dazu setzt er Triangulation als „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand“ (Flick in Flick 2011, S. 23). Seiner Definition folgend schließt Flick nun, dass es *auch* innerhalb einer Methode verschiedene Perspektiven bzw. Gegenstände gäbe, da ein Interview nicht nur Erzählungen, sondern auch Argumentationen enthalte (S. 24ff). Doch mit dieser Fassung von Triangulation weitet Flick das Konzept sehr stark aus, so dass es seine Schärfe und letztlich auch seine Funktion zu verlieren droht. Wenn letztlich jede Interviewauswertung (also Interpretationen von Erzählungen *und* Argumentationen in

einem Interview) oder eine Korrelation zweier Variablen (die Unterschiedliches messen) bereits Triangulation ist, dann ist alles Triangulation, und es stellt sich nun weder die Frage nach ihrem Sinn noch nach ihrer Möglichkeit.

Der Beitrag von Anna Brake arbeitet ebenfalls mit Flicks Definition von Triangulation, leitet hiervon ausgehend aber die „Notwendigkeit der Integration der eingenommenen theoretischen wie methodisch-methodologischen Perspektiven“ (S. 41) ab. Im Anschluss an Denzin, dem es darum geht, durch Konvergenz die Validität zu erhöhen (S. 43), werden ontologische und epistemologische Kritiklinien entfaltet und vor dem Hintergrund Beiträge der mixed-methods-Bewegung diskutiert. Brake arbeitet heraus, dass die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in diesen Ansätzen entgegen ihrer Pragmatik nicht ausreichend umgesetzt werden, sei es, dass ein Zugang nur zu „illustrativen Zwecken herangezogen“ (S. 53) wird, dass die Forschungsfrage von vornherein bestimmte Methoden erzwingt oder dass ein „gemeinsamer Referenzrahmen“ (S. 56) fehlt, in welchem die Integration geleistet werden könne.

Klaus Peter Treumann demonstriert anschaulich am Beispiel eines DFG-Projektes, dass und wie sich erfolgreich triangulieren lässt, was allerdings – ebenso wie bei Brake – eine theoretische Klammer bzw. einen methodologischen Bezugsrahmen voraussetzt. In dieser Linie argumentieren auch die Beiträge von Stefan Weyers, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer, Inga Truschkat und Daniel Wrana. Beispielhaft sei hier die „qualitative Mehrebenenanalyse“ von Hummrich und Kramer erwähnt, mit dem die Autoren ein heuristisches Modell der Wirklichkeit auf fünf „Aggregierungsebenen des Sozialen“ (S. 119) vorstellen, das es ermöglicht, diese Ebenen sowohl spezifisch in den Blick zu nehmen als auch aufeinander zu beziehen. Da jede Aggregierungsebene nach einer spezifischen Logik operiere, könne jede Ebene auch nur durch eine ebenenspezifische Erhebungsmethode untersucht werden. Die Triangulation erfolge dann durch die Relationierung der jeweils unabhängig voneinander generierten Ergebnisse (S. 120). Eine ähnliche Schlussfolgerung zieht

Wrana, der allerdings eine diskursanalytische Perspektive auf das Triangulationsphänomen richtet: Die Gegenstandskonstitution erfolge multipel, nicht aber additiv, und gehe mit einem erhöhten Theorieaufwand einher (vgl. S. 217). Aus diesen Beiträgen ist zu schließen, dass Triangulation im Rahmen eines theoretischen Gesamtkonzeptes schlüssig gelingen kann, ohne Gefahr zu laufen, dass Äpfel und Birnen in eins gesetzt werden. Vielmehr können so die jeweiligen Gegenstände erhalten und innerhalb eines theoretischen Gesamtkonzeptes verortet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Doch mit Wrana ist der Preis für das Triangulationsgeschäft möglicherweise darin zu sehen, dass eine jede Forschungsarbeit letztlich ihre eigene Triangulation im Sinne einer eigenen „Methodo-Logik“ (S. 221) zu begründen habe. Nicht abschließend geklärt bleibt allerdings die Frage, wie konkret die In-Verhältnis-Setzung im Sinne einer „Bestimmung von Passungsverhältnissen“ (Hummrich/Kramer, S. 120) oder im Kontext einer multiplen und nicht additiven Gegenstandskonstruktion (Wrana) zu erfolgen habe. Konkret gefragt: Nach welchen Regeln soll man mit passenden bzw. nicht passenden Befunden unterschiedlicher Daten bzw. Methoden umgehen? Wann führt eine Nicht-Passung von Befunden zu a) einer Erweiterung von Erkenntnis (Perspektiverweiterung), b) einer Validierung bestehender, c) zur Einschränkung des Geltungsbereichs oder sogar d) zu einer Verwerfung von bereits vollzogenen Interpretationen? Oder können Widersprüche stets dialektisch gelöst werden, indem man sich auf eine abstraktere Ebene der Theoretisierung rettet? Wie gehen die AutorInnen *praktisch* mit diesen Problemen um? Die zahlreichen weiteren (aus Platzgründen nicht weiter an- und ausgeführten) Arbeiten des Bandes plädieren wenig überraschend ebenfalls für das Triangulationsge-

schäft und zeigen zumeist auf, *wie in ihren spezifischen Forschungskontexten trianguliert* wird. Diesen Beiträgen kann man implizit Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen entnehmen.

Alles in allem handelt es sich bei den Beiträgen des Sammelbandes um zumeist interessante und ergiebige Texte, die auch für sich genommen gewinnbringend gelesen werden können, so zum Beispiel, wenn man sich für die Triangulation von Biographie und fotografischen Selbstpräsentation interessiert (Dorle Klika). Der Herausgeberschrift hätte indes eine bessere Systematisierung und eine zusammenfassende und einordnende Diskussion der Beiträge nicht geschadet. Abschließend ist noch auf den äußerst originellen Beitrag von Saskia Bender hinzuweisen, in dem sie demonstriert, welche weitreichenden Schlussfolgerungen mittels einer triangulativen objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion einer Biographie und eines von einer Schülerin hergestellten Ornamentes (einer Mäander) hinsichtlich einer Selbstentfaltungproblematik gezogen werden können. Ob diese Interpretationen nun als genial einzuschätzen oder aber als überzogen zurückzuweisen sind, soll der/die geneigte LeserIn selbst entscheiden. Jedenfalls wäre allein dieser Beitrag schon ein sehr guter Grund, sich mit der *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* zu beschäftigen, da hier die Potenzialität des Triangulationsgeschäftes in besonderer Weise sichtbar wird.

Literatur

- Kelle, H. (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. In: ZSE 21 (2), S. 192-208.

Rezensionen

Bettina Fritzsche

Astrid Baltruschat: Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode (Studien zur Schul- und Bildungsforschung). Wiesbaden: VS-Verlag 2010, 335 S. 978-3-531-17123-4. 49,95 €

„Muss die Institution Schule grundlegend verändert werden?“ lautet die Überschrift des letzten Kapitels in Astrids Baltruschats Studie – eine Frage, die auch im Rahmen der Schulpädagogik immer wieder diskutiert wird, wobei Schule von ihren KritikerInnen in der Tradition von Hentigs oftmals der paradoxe Vorwurf gemacht wird, eben zu schulisch zu sein. Diese Frage ist ebenfalls der Titel des 2004 durchgeführten Melanchton-Wettbewerbs „Schulen im Wandel“, der sich an alle von Schule Betroffenen und an Schule Interessierten aus Nürnberg und Region wendet. Die für den Wettbewerb eingereichten Beiträge stellen die empirische Grundlage von Baltruschats Untersuchung dar: Sie rekonstruiert das in diesen dokumentierte „atheoretische Praxiswissen um Schule, über das nur diejenigen verfügen, die unmittelbar von ihr betroffen sind“ (S. 12). Dieses implizite Wissen nutzt die Autorin, um zentrale Grundprobleme des pädagogischen Diskurses, wie die „Ausgestaltung

des Grenzverkehrs zwischen Schule und Leben“ (Terhart 2002, S. 153) zu diskutieren. Ihre Arbeit, die 2009 an der Freien Universität Berlin als Dissertation eingereicht wurde, stellt insofern einen sowohl methodisch als auch theoretisch anspruchsvollen Beitrag zur empirischen Schulforschung dar.

Im ersten Teil der Studie werden die Fragestellung sowie die der empirischen Analyse zugrunde gelegten metatheoretischen Kategorien erläutert. Im Anschluss an Bourdieu erhebt Baltruschat den Anspruch, den Habitus der am Wettbewerb beteiligten schulischen Akteure rekonstruieren zu wollen, um auf dieser Grundlage Aussagen über das Feld Schule treffen zu können. Ein weiterer theoretischer Bezugspunkt sind Goffmans Konzeptionen zu Identität und Rolle.

Im nächsten Schritt wird die methodische Vorgehensweise dargestellt. Ausgehend von der im Anschluss an Bohnsack (2009) formulierten Annahme, dass insbesondere im Medium des Bildhaften das interessierende atheoretische Wissen seinen ungebrochenen Ausdruck findet, stellt die Autorin zwei – einerseits von SchülerInnen, andererseits von LehrerInnen – eingereichte Kurzfilme in das Zentrum ihrer Untersuchung, wobei knappe Analysen ausgewählter weiterer Wettbewerbsbeiträge kontrastierend hinzugezogen werden. Die Interpretation der Filme erfolgt

auf der Grundlage der dokumentarischen Filminterpretation. Unter Berücksichtigung filmtheoretischer Überlegungen erläutert Baltruschat ihre Form der Anwendung dieses methodischen Zugangs, der die Ebene der ikonografischen Codes einklammert, um zu jener Sinnenebene zu gelangen, die Aufschluss über den Habitus der FilmproduzentInnen gibt. Dieser zeige sich insbesondere in „Fokussierungsmetaphern“, d.h. in metaphorisch dichten Bildern bzw. Passagen der Filme. Die von Baltruschat gewählten und anschließend einer komparativen Analyse unterzogenen Fokussierungsmetaphern beziehen erstens die formale Komposition von Fotografien ein, zweitens spezifische Montageformen und drittens ausgewählte Gebärden.

In ihrer anschließenden ausführlichen Interpretation des „Schülerfilms“ „Melanchton find ich super“ und des „Lehrerfilms“ „Kammer des Schreckens oder Realschule in Zeiten der Revaluation“ zeigt sich die Produktivität des gewählten Zugangs, insofern Baltruschat auf überzeugende Weise ein komplexes implizites Wissen der FilmproduzentInnen zum Thema Schule herausarbeitet, das vor allem im „Schülerfilm“ deutlich von der expliziten Ebene abweicht. Allerdings wird die konkrete Vorgehensweise bei der Filmanalyse trotz der detaillierten Darstellung der Interpretationsergebnisse letztlich nicht immer ganz deutlich, was für jene LeserInnen, die sich vor allem für den methodisch innovativen Zugang der Arbeit interessieren, unbefriedigend sein mag. Insbesondere beim „Schülerfilm“, der von drei Mädchen konzipiert wurde, hätte außerdem eine stärkere Berücksichtigung von Gender-Aspekten in der Interpretation deren Ergebnisse zwar nicht in Frage gestellt, jedoch anreichern können.

Unter Hinzuziehung auch weiterer Wettbewerbsbeiträge erörtert Baltruschat im nächsten Kapitel ihre zentrale These: Im Anschluss an Goffman identifiziert sie auf der Grundlage ihrer empirischen Analyse „zeremonielle Inszenierungen“ der SchülerInnen und LehrerInnen, die die Existenz einer „idealen Praxis“ deklarieren. Durch diese „dekorative Praxis“ der Akteure werde die tatsächliche Differenz zwischen einer mit der Institution Schule verknüpften normativen Programmatik

und den von dieser abweichenden Routinen, die sich aus dem Rahmen der Institution ergeben, einerseits bewältigt, andererseits vertuscht (S. 224). Unter Bezugnahme auf weitere Wettbewerbsbeiträge arbeitet Baltruschat die unterschiedlichen Positionen von LehrerInnen und SchülerInnen im zeremoniellen Rollenspiel heraus: Während erstere eine Doppelrolle als „Opfer-Täter“ einnehmen und in zirkuläre Strukturen verstrickt bleiben, spielen letztere das Zeremoniell zwar mit, trennen dabei jedoch ihre persönliche Identität von der sozialen Identität als SchülerInnen, wodurch sie ihre persönliche Sphäre wahren können.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse setzt sich die Autorin in ihrem pointiert formulierten Schlusskapitel mit einigen verbreiteten Deutungsschemata aktueller schulpädagogischer Debatten auseinander. Ansätzen, die im Anschluss an Dewey und im Zuge einer proklamierten „neuen Lernkultur“ Schule ihre vermeintliche Künstlichkeit nehmen wollen, bescheinigt Baltruschat, die angestrebte Authentizität informeller Lernsituationen im Rahmen von Schule letztlich nur zu simulieren. Andere analysierte Reformideen zielen darauf ab, LehrerInnen in Steuerungsaktivitäten zu involvieren und Eigenverantwortung, Selbststeuerung und Mitbestimmung von SchülerInnen zu fördern. Unter Bezug auch auf andere aktuelle empirische Studien, wie diejenige von de Boer (2006) zum Klassenrat, zeigt die Autorin auf, wie in solchen Ansätzen letztlich neue und subtilere Formen der Heteronomie erst geschaffen werden. Beide Varianten schulpädagogischer Reformbestrebungen identifiziert sie in Anlehnung an Bourdieu als „illusio“ (1998), die die mit der institutionellen Gestalt der Schule einhergehenden Heteromien und Zumutungen ausblende. Als Perspektive, die das Potenzial birgt, derartige Selbsttäuschungen zu überwinden, stellt sie die praxologische Schulpädagogik vor, wobei sie deren mögliche Konsequenzen in verschiedenen Bereichen, wie der Lehrerbildung und der Evaluation, skizziert.

Im Schlusskapitel bejaht Baltruschat konsequenterweise die durch den Melanchton-Wettbewerb aufgeworfene Frage nach der Notwendigkeit einer grundlegen-

den Veränderung der Institution Schule. Die diagnostizierte problematische Distanz zwischen programmatischen Idealen und schulischer Alltagspraxis lasse sich nur auf zweierlei Weise überwinden: Entweder müssten die angestrebten Ideale zurückgeschraubt oder aber den SchülerInnen mehr echte Selbständigkeit und Eigenverantwortung zugestanden werden.

Indem die Autorin aufzeigt, welche reichhaltigen Ergebnisse die Rekonstruktion zweier Kurzfilme zeitigen kann und weiterhin auf nachvollziehbare und scharfsinnige Weise das kritische Potenzial dieser Ergebnisse in Bezug auf aktuelle schulpädagogische Debatten ausschöpft, leistet sie einen bedeutenden Beitrag insbesondere zur qualitativ-rekonstruktiven Schulforschung. Insbesondere durch ihre Rezeption filmtheoretischer Ansätze und ihre kreative Anwendung der von Bohnsack entwickelten dokumentarischen Filminterpretation ist die Arbeit nicht nur in schultheoretischer, sondern auch in methodischer Hinsicht äußerst lesenswert. Es bleibt zu hoffen, dass sie dazu ermutigt, künstlerisch-gestalterische Produkte künftig öfter zum Gegenstand der Analyse erziehungswissenschaftlicher Forschung zu machen.

Literatur

- de Boer, H. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.
- Terhart, E. (2002): Unterricht. In: Lenzen, D.: (Hrsg.) Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 133-158.

Katharina Köhler

John McLeod (2010): Case Study Research in Counselling and Psychotherapy. London: Sage Publications 2010, 252 S., 978-1-84920-804-8, £ 21,99

Ziel dieses Buches ist es, konzeptuelle Grundlagen sowie das nötige Werkzeug zu vermitteln, um systematische qualitativ hochwertige Fallstudien im Bereich von Beratung und Psychotherapie durchführen zu können. Es soll als Anleitung dienen, um unter Berücksichtigung festgelegter Prinzipien der Datenerhebung und -analyse publizierbare klinische Fallstudien zu erstellen. Theoretische Darlegungen werden durch konkrete Beispiele der Einzelfallforschung in Beratung und Psychotherapie begleitet: John McLeod bezieht sich exemplarisch auf bereits publizierte Studien, um Möglichkeiten der Einzelfallforschung aufzuzeigen. Die elf Kapitel lassen sich grob in drei Bereiche untergliedern: Die ersten fünf Kapitel versuchen, das notwendige Hintergrundwissen zu vermitteln. Beginnend bei Freud bis hin zu Stiles, Elliott und anderen wird zunächst die Entwicklung der Einzelfallforschung im Feld von Beratung und Psychotherapie dargestellt, um schließlich die Rolle systematischer Einzelfallforschung für die Theoriebildung und die psychotherapeutische Praxis, methodische und methodologische Fragen sowie ethische Probleme zu beleuchten. Fünf weitere Kapitel stellen verschiedene Ansätze für Einzelfallstudien vor. Ziel dabei ist es, die Leser mit den notwendigen Informationen zu versorgen, um die Wahl des geeigneten Ansatzes für ein eigenes Forschungsprojekt zu erleichtern. Das letzte Kapitel konzentriert sich schließlich auf verschiedene Möglichkeiten der Arbeit in Forschergruppen.

Das Buch sucht ausdrücklich seine Anwendung im Bereich von Psychotherapie und Beratung. John McLeod, der seit vielen Jahren im Bereich der qualitativen Beratungs- und Psychotherapieforschung publiziert (beispielsweise führte er narrative Analysen von Therapie- und Beratungsgesprächen durch), beklagt, dass in diesem Bereich nur wenige gut fundierte Fallstu-

dien publiziert werden. Er versucht deshalb, mit seinem Buch die nötigen Kenntnisse zu vermitteln, um diese Situation zu ändern. So werden praktisch Tätige, die Einzelfälle bislang eher intuitiv ausgearbeitet und veröffentlicht haben, dazu angeleitet, ihre Ausführungen nach wissenschaftlichen Regeln und unter Berücksichtigung aller notwendigen Informationen anzufertigen. Zudem versucht McLeod, auch diejenigen psychotherapeutisch Tätigen zu erreichen und zu motivieren, die bislang kein Interesse daran hegten, eigene Fälle der Öffentlichkeit vorzustellen. Des Weiteren richtet er sich an Studenten, die sich z.B. im Rahmen einer Qualifikationsarbeit vertiefend mit der Einzelfallforschung befassen wollen. Unterstützt wird das Ziel der Kenntnisvermittlung durch die didaktisch sehr gute Aufbereitung der Ausführungen mithilfe farblich unterlegter Kästen, die der weitergehenden Darlegung dienen bzw. Anregungen zur Reflektion und Diskussion des Gelesenen (u.a. durch kritische Fragen) sowie Zusammenfassungen der einzelnen Kapitel und Empfehlungen hinsichtlich weiterführender Literatur liefern. Zudem sollen konkrete Literaturverweise sowie die Empfehlung spezifischer Fachjournale und elektronischer Literaturdatenbanken zur weiterführenden Recherche den Einstieg in die Einzelfallforschung erleichtern. Konkrete Beispiele (insbesondere aus Psychoanalyse und Kognitiver Verhaltenstherapie) hinsichtlich der wissenschaftlichen Aufbereitung eines Falles dienen der Veranschaulichung zunächst abstrakt beschriebener Prinzipien, Probleme und Fragen; damit gelingt es McLeod, wissenschaftliches und klinisches Vorgehen zusammenzuführen. Praktische Hinweise zur Umsetzung der theoretisch gewonnenen Kenntnisse in konkreten Forschungsprojekten (bspw. im Rahmen von Gruppenarbeit) sollen zusätzlich den Transfer verbessern und dazu dienen, dass mehr praktisch Tätige die Schwelle vom bloßen Rezipienten zum aktiven Forscher überschreiten. In dem Umfang, in dem McLeod für die Einzelfallforschung wirbt, setzt er sich auch für die Verwendung qualitativer Forschungsansätze ein, denn alle beschriebenen Ansätze der Einzelfallforschung nutzen (zumindest teilweise) interpretative Methoden, um zu ihren Ergebnissen zu kommen.

Das Buch setzt ein basales, sowohl klinisches bzw. therapeutisches als auch methodisches und methodologisches Grundwissen voraus. Darauf aufbauend versucht John McLeod, die für die Durchführung wissenschaftlicher Fallstudien benötigten weiterführenden methodisch-methodologischen Kenntnisse schrittweise zu vermitteln und in diesem Zuge durch die Herausarbeitung der Bedeutung von Einzelfallstudien für Beratung und Psychotherapie seine eigene Begeisterung weiterzugeben. In diesem Zuge zählt er jedoch nicht nur die Vorteile der Einzelfallforschung auf, sondern macht die Leser auch mit kritischen Einwänden durch Vertreter anderer Forschungsrichtungen bekannt. Nach einer ausführlichen Diskussion der gängigen Kritikpunkte werden anhand dessen sehr detailliert methodische Strategien abgeleitet, um die Qualität künftiger Forschungsprojekte zu verbessern. So werden beispielsweise Regeln aufgeführt, mit deren Hilfe die Argumente in Fallstudien hinreichend gut begründet werden können.

Die schrittweise Einführung in das wissenschaftliche Vorgehen in der Einzelfallforschung in Beratung und Psychotherapie mit Berücksichtigung von praktischen Problemen bzw. Fragen (z.B.: Müssen alle aufgezeichneten Therapiegespräche transkribiert und analysiert werden?) und diesbezüglichen Empfehlungen gibt den Lesern eine profunde Anleitung: Diese umfasst einerseits die Vermittlung von Argumentationsregeln, ethischen Richtlinien (über die gängigen Richtlinien der American Psychological Association etc. sowie relevanter Fachjournale hinausgehend) und konkreten Strategien im Umgang mit ethischen Fragen. Mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Triangulation verschiedener Datentypen wird zudem ein Überblick über die verschiedenen gängigen Erhebungsverfahren (u.a. Möglichkeiten der Gesprächsdokumentation, spezifische Fragebögen zur Messung des Therapie-Outcomes, Verfahren zur Prozess-Messung, Change-Interviews) sowie Analyseverfahren (speziell von Therapietranskripten) gegeben. Entscheidungshilfen für die Wahl der geeigneten Erhebungsmethoden sowie Internetquellen zur kostenlosen Nutzung einiger Verfahren sollen die methodische Vorbereitung einer eigenen ge-

planten Studie erleichtern. Mit der ausführlichen Vorstellung verschiedener methodischer Ansätze der Einzelfallforschung in Beratung und Psychotherapie, einschließlich der Vorstellung hochwertiger exemplarischer Studien (unter Hervorhebung der Vorzüge, aber auch Mängel) zur Veranschaulichung des Aufbaus der spezifischen Ansätze, schafft John McLeod die Basis für eine bewusste und sensible Methodenwahl. Der Leser wird mit der Bedeutung, den Zielen (bspw. Überprüfung der Wirksamkeit neuer Therapieformen), Merkmalen, notwendigen praktischen Voraussetzungen, sowie Stärken und Schwächen bzw. Grenzen von a) pragmatischen Fallstudien, b) n=1-Zeitreihen-Fallstudien, c) effizienzorientierten Fallstudien (hermeneutic single case efficacy design), d) theoriebildenden Fallstudien, und e) narrativen Fallstudien bekannt gemacht und kann anhand der Ausführungen Vor- und Nachteile dieser verschiedenen methodischen Vorgehensweisen abwägen. Mit dieser Sensibilisierung der Leser und durch die Bekanntmachung mit den allgemeinen methodologischen Prinzipien im Sinne von Richtlinien für konsequente Einzelfallforschung sowie deren Implementierung in die Praxis trägt John McLeod dazu bei, die Qualität künftiger Forschungsprojekte in diesem Bereich im Positiven zu beeinflussen. Zudem regen die Ausführungen McLeods, insbesondere die Herausstellung der methodisch zu beachtenden Grundprinzipien der spezifischen Forschungsansätze sowie Hinweise bezüglich der jeweils möglichen Analyseformen, auch erfahrene Forscher auf dem Gebiet an, das eigene Vorgehen methodisch zu reflektieren. Für alle vorgestellten Ansätze der Einzelfallforschung werden Möglichkeiten aufgezeigt, um die Güte der Forschung und damit einhergehend den Wert der daraus entstehenden Publikationen zu erhöhen. Dementsprechend stellt das Buch eine große Bereicherung für die Einzelfallforschung in Beratung und Psychotherapie dar, da es diesbezüglich neben früheren und gegenwärtigen Entwicklungen auch die Zukunft im Blick behält und konkrete Wege eröffnet, um diese Forschungsrichtung voranzutreiben und ihren Wert zu erhöhen.

Martina Schiebel

Antony Bryant/Kathy Charmaz (eds.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore: SAGE Publications 2007, 656 pp., 978-1-4129-2346-0. 129,99 Euro

Der Forschungsstil der Grounded Theory (GT) wurde Mitte der 1960er Jahre von Barney G. Glaser und Anselm Strauss im Kontext ihrer medizin- und professionssoziologischen Studien an der University of California (USA) *Awareness of Dying* (1965) und *Time for Dying* (1968) entwickelt sowie deren methodologische Prämissen in der gemeinsamen Publikation *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967) vorgestellt. Vor allem letztere Monographie erfuhr breite, weit über die soziologische Fachdisziplin hinausgehende Aufmerksamkeit, wurde international rezipiert und regte zahlreiche, insbesondere qualitativ ausgerichtete Studien an. Mit ihrem Plädoyer zur Generierung von Theorien, die in den empirischen Befunden, den Daten, begründet sein sollen, als Hauptaufgabe von Soziolog/innen, grenzten sie sich nicht nur von den üblichen deduktiv-hypothesentestenden Forschungsverfahren jener Zeit ab. Vielmehr wollten sie auch junge Wissenschaftler/innen ermuntern, mithilfe einer komparativen und prozessorientierten Analyse eigene Theorien aus ihren Forschungen zu generieren, um nicht zu den „proletarischen Testern“ von „theoretischen Kapitalisten“ zu werden, wie Glaser und Strauss es polemisch formulierten. So wurden in *Discovery of Grounded Theory* einerseits methodologische Positionen und Gegenpositionen diskutiert sowie andererseits Strategien dargestellt, die zur systematischen Entwicklung empirisch begründeter Theorien beitragen sollten. Diese sind: Diese sind: a) das theoretische Sampling, b) die prozessorientierte Auswertung (Kodierung) der Daten, bei der Datenanalyse und -erhebung nicht zwei voneinander abgegrenzte Phasen sind, sondern einer Art Pendelbewegung folgen und die weitere Datenerhebung durch die entstehende Theorie bestimmt wird (theoretische Sättigung), c) die Offenheit für theoretisch sensibilisierende

Quellen und Konzepte, die zur Generierung eines Kategorieninstrumentariums führt sowie d) das Prinzip des fortlaufenden – minimalen und maximalen – Vergleichens. Ziel der Grounded Theory ist die Formulierung materialer (gegenstandsbezogener) oder formaler, d.h. abstrakterer Theorien, die in beiden Varianten aus den Daten gewonnen und in ihnen begründet sein sollen. Da Glaser und Strauss kein explizites Methodenbuch schreiben wollten (demzufolge anschauliche methodische Vorgehensweisen eher zweitrangig waren bzw. recht allgemein gehalten wurden), stand bei einigen Rezipient/innen die Frage der konkreten Durchführbarkeit im Vordergrund. Kritik erfuhr der Ansatz der GT auch hinsichtlich seiner mitunter begrifflichen Unschärfe sowie der zum Teil implizit bleibenden, jedoch einflussreichen, philosophischen und paradigmatischen Konzeptionen.

In den über vierzig Jahren nach ihrer Einführung haben nicht nur die beiden Gründerväter und deren Schüler/innen zur Ausdifferenzierung der GT beigetragen, sondern es haben auch zahlreiche internationale Wissenschaftler/innen sowie „Praktiker/innen“ mit der GT gearbeitet, den Ansatz entweder als Methode oder als Anregung zur Theoriegenerierung verstanden, ihn mit verschiedenen anderen Forschungsansätzen verknüpft oder aber in einer bestimmten wissenschaftlichen Denktradition verankert. Diese Vielfalt an empirischen Studien und methodischen/methodologischen Reflektionen, die sich auf je unterschiedliche Weise auf die GT beziehen, kann zugleich anregend als auch irritierend wirken. An dieser Stelle setzt das von Antony Bryant und Kathy Charmaz 2007 in der Erstauflage herausgegebene *SAGE Handbook of Grounded Theory* an, indem es dieser Heterogenität Raum gibt, kontroverse Positionen zulässt und den Gegenstandsbereich der GT in seinen Facetten ausleuchtet. Das Handbuch enthält 28 Einzelbeiträge einer internationalen Autor/innenschaft, die, mit Ausnahme der vorangestellten Einleitung der Herausgeber/innen, von 1 bis 27 durchnummeriert sind und sich auf sechs Teile (Parts) verteilen; ein anfänglicher Abschnitt macht die/den Leser/in mit den Autor/innen vertraut.

Part I: Origins and History umfasst drei Beiträge. Im ersten Aufsatz, *Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistemological Account*, zeichnen Antony Bryant und Kathy Charmaz die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der GT nach und loten die jeweiligen wissenschaftstheoretischen Hintergründe Glasers und Strauss' aus. Bryant und Charmaz betonen, dass Glaser und Strauss die Bedeutung der empirischen Daten im Forschungsprozess zwar nachvollziehbar als Gegenposition zum gängigen deduktiven Vorgehen hervorgehoben, jedoch überstrapaziert hätten. Folglich sei es in der Rezeption der GT zu dem induktivistischen (Miss-)Verständnis gekommen, Theorie tauche quasi mystisch aus den Daten auf (S. 46). Der „positivistische Mantel“ der Anfangszeit der GT sei in den Folgejahren, vor allem durch nachfolgende Wissenschaftler/innen gelüftet worden. Schließlich plädieren sie für eine Neupositionierung der GT als interpretativer Forschungsmethode (GTM), wie sie etwa in den jüngsten Arbeiten Charmaz' (2000, 2006) vorgelegt wurde. Auch Eleanor Krassen Covan geht im zweiten Beitrag *The Discovery of Grounded Theory in Practice: The Legacy of Multiple Mentors* auf wissenschaftliche Vor- und Paralleldenker ein, die das Verständnis sozialer Situationen aus dem Zusammenspiel historischer, biographischer und sozialstruktureller Dimensionen erklären wollten und sich für die konkrete Untersuchung dieser Daten aussprachen. Vor allem nennt sie den Ansatz von C. Wright Mills (*The Sociological Imagination*) und diskutiert, inwiefern die soziologischen Werke und Ideen von Durkheim, Merton, Lazarsfeld, Blumer, Park, Becker, Mead und Weber ihren Eingang in die GT gefunden haben. Covans Ausführungen werden gerahmt von ihren eigenen wissenschaftlichen Erfahrungen als PhD-Studentin von Glaser und Strauss, die beide ihre je spezifischen Akzente in den Lehr- und Diskussionsprozess eingebracht haben. In *Living Grounded Theory: Cognitive and Emotional Forms of Pragmatism* verdeutlicht schließlich Susan Leigh Star, inwiefern ihre Auseinandersetzung mit der GT und dem Ansatz des Pragmatismus ihr Weltbild durchdrungen hat. GT, so argumentiert sie, sei ein exzellentes Werkzeug,

um unsichtbare Dinge sichtbar zu machen (S. 79), und spricht sich für mehr Reflexivität aus, insbesondere hinsichtlich der Emotionen und lebensgeschichtlichen Erlebnisse des/der Forschers/in, denn der Forschungsprozess der GT sei auch eine emotionale Herausforderung.

Part II: Grounded Theory Method and Formal Grounded Theory gliedert sich in vier Beiträge, die sich der Entwicklung formaler Theorien widmen: Den Anfang macht Barney G. Glaser mit *Doing Formal Theory*. Er verdeutlicht die Relevanz von Kernkategorien, die die Basis zur Weiterentwicklung einer substantiellen (materialen) zu einer formalen Theorie bilden, indem deren generelle Implikationen über die Grenzen des untersuchten Forschungsbereichs hinaus weisen. Um zu einer formalen Theorie zu gelangen, müssen andere Studien, Gegenstandsbereiche und weitere Literatur vergleichend einbezogen werden. Ziel ist es, zu Generalisierungen zu kommen, die konzeptionell und nicht deskriptiv sind (S. 99f.). Drei Dimensionen der generellen Implikationen hebt er hervor: a) konzeptionelle Kategorien im Unterschied zur Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Differenzen, b) hohe Anwendbarkeit auf verschiedene Gegenstandsbereiche sowie c) der Druck zur Generalisierung. Fehlen diese Dimensionen kann nicht von formalen Theorien gesprochen werden. Der Beitrag versteht sich als Ermunterung an Forscher/innen, ihre reichhaltigen substantiellen Theorien zu formalen weiterzuentwickeln. Phyllis Noerger Sterns Hauptargument ist, dass sich die Qualität einer GT durch ihre Sinnhaftigkeit auszeichnet, die sich dem/der Leser/in sogleich erschließt. Ihr Beitrag *On Solid Ground: Essential Properties for Growing Grounded Theory* handelt daher von grundlegenden Komponenten, die im Forschungsprozess enthalten sein sollten, um zu dieser Theoriequalität zu gelangen. An erster Stelle steht der Umgang mit den Daten: Die Erhebung folgt den Kriterien des theoretical Sampling, akkurate empirische Beschreibungen sind in Relation zu theoretischen Erklärungen der gefundenen Phänomene zweitrangig, obwohl die Daten gründlich interpretiert werden müssen. Außerdem nennt Stern das Schreiben und Sortieren von Memos, die Bedeutung der

Entwicklung theoretischer Codes, die die Beziehungen der einzelnen Kategorien zueinander verdeutlichen, den Schreibprozess sowie die Relevanz der einbezogenen Literatur als weitere wesentliche Elemente der (formalen) Theoriegenese. Im Beitrag *From Sublime to the Meticulous: The Continuing Evolution of Grounded Formal Theory* von Margaret H. Kearney wird gleichermaßen die Bedeutung des Theoretisierens ("theorizing") und des Fundierens ("grounding") im Forschungsprozess betont und der Begriff des "grounded formal theorizing" als Meta-Synthese eingeführt (S. 129). Anhand von fünf vorliegenden Theorien von Glaser und/oder Strauss erläutert Kearney, was formale GT ausmacht und wie sie aufgebaut wird. Die wissenschaftliche Zukunft sieht die Autorin jedoch in postmodern ausgerichteten Studien, die sich zusätzlich zum klassischen "grounded theorizing" von weiteren Forschungsansätzen inspirieren lassen, um das formale Theoretisieren mit einem postmodernem Fundament zu verbinden. Jane C. Hood stellt in *Orthodoxy vs. Power: The Defining Traits of Grounded Theory* klar, dass GT ein spezifischer Forschungsansatz sei, der oftmals missverstanden und als Begriff fälschlicherweise in qualitativen Untersuchungen verwendet würde. Zur Veranschaulichung vergleicht sie ein so genanntes "generic inductive qualitative model" mit den Kriterien der GT und diskutiert die jeweiligen Unterschiede hinsichtlich der Fragestellung, des Samplings, des Forschungsprozesses, der Datenanalyse, Memos, Kriterien zum Ende der Datenerhebung sowie der Reichweite der entwickelten Theorie (S. 156). Als Basisprinzipien werden das theoretical Sampling, das permanente In-Beziehung-Setzen von Daten und theoretischen Kategorien sowie der Fokus auf Theorieentwicklung mittels theoretischer Sättigung genannt. Jenseits dieser Basisprinzipien sieht Hood Spielraum für Variationen der GT.

Innerhalb der sechs Beiträge in *Part III Grounded Theory in Practice* werden sowohl konkrete Tipps zur Organisation des Forschungsprozesses als auch erkenntnistheoretische Verständnisse formuliert. Ian Dey widmet sich der Frage, wie der Anspruch der GT eingelöst werden kann, Kategorien "grounded" zu entwickeln (S.

167). Kategorien, argumentiert der Autor in *Grounding Categories*, haben innerhalb der GT eine doppelte Funktion: Sie sind zugleich analytisch als auch sensibilisierend, indem sie Phänomene klassifizieren und Beziehungen der einzelnen Facetten der Theorie zueinander herstellen. Daher sollten die Daten mit einem kognitiven Referenzrahmen, der auch Alltagserfahrungen strukturiert, in Beziehung gesetzt werden, um entsprechende Kategorien zu entwickeln. Vor allem dem jeweiligen theoretischen Kontext der Kategorien sei Aufmerksamkeit zu schenken, um den Anspruch der „Erdung“ (grounded) zu erfüllen (S. 176). Die Bildung von Kategorien im Forschungsprozess der GT steht auch bei dem Beitrag von Udo Kelle (*The Development of Categories: Different Approaches in Grounded Theory*) im Fokus. Die beiden als Ursprungsidee von Glaser und Strauss vorgeschlagenen Prozeduren theoretische Sensibilität und kontinuierliches Vergleichen seien, so Kelle, schwierig zu realisieren und wären daher folgerichtig präzisiert worden durch Konzepte wie „theoretical coding, coding families, axial coding, coding paradigm“ (S. 191f.). Diese Vorschläge, die Kelle in einen Glaserianischen versus Straussianischen Ansatz differenziert, stellt er vor und diskutiert deren Pros und Contras. Beide Ansätze stellten Versuche dar, dem methodologischen Problem des Auftauchens (emergence) theoretischer Konzepte aus den Daten heraus zu begegnen (S. 203). Er betont, Forscher/innen müssten die Grounded Theory-Methodologie in einer erkenntnistheoretisch informierten Weise anwenden, wozu er einen entsprechenden Vorschlag formuliert. Sowohl „common sense“ Kategorien als auch heuristische Konzepte haben darin ihre Berechtigung (S. 212). Jo Reichertz setzt sich in seinem Beitrag mit der Annahme, Theorien würden quasi von selbst aus den Daten hervortreten, ohne dass es theoretischen Inputs des/der Forscher/in bedürfe, auseinander (S. 214). In *Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory* wird diskutiert, ob es sich um ein induktivistisches Missverständnis handelt oder ob, so die These des Autors, die spätere Kontroverse zwischen Glaser und Strauss eine zwischen induktivem und (mehr und mehr) abduktivem Vorgehen

sei. Im Rekurs auf Pierce zeichnet Reichertz zunächst die Besonderheit abduktiven Schließens nach, Überraschendes und Neues zu entdecken, wobei intersubjektiv geteilte „Wahrheiten“ (re-)konstruiert würden, die streng genommen nicht verifiziert werden könnten (S. 222). Anschließend setzt er Strauss' Ansatz der GT mit Pierces Forschungslogik in Beziehung und kommt zu dem Schluss, dass in Strauss' Arbeiten deutliche Anzeichen der von Pierce beschriebenen, einem Dreischritt folgenden, abduktiven Forschungslogik zu finden seien, die auch induktive Prozesse einschließt. Als Soziologe, der in der Tradition der Chicago School arbeitete, sei Strauss mit Pierce' Ansatz vertraut gewesen und entsprechende Ideen in die „Entdeckungslogik“ der GT eingeflossen (S. 226). *Sampling in Grounded Theory* lautet der Titel des vierten Beitrags, in dem Janice M. Morse argumentiert, dass Sampling-Techniken nicht lediglich die Bandbreite, sondern auch den Zeitverlauf des interessierenden Phänomens wiedergeben müssten (S. 229). Benannt werden drei allgemeine Prinzipien des Sampling für qualitative Forschung – 1. exzellente Erhebungstechniken/Forschungsfertigkeiten entwickeln, 2. exzellente Teilnehmer/innen/Protagonist/innen gewinnen, 3. effiziente und zielgenaue Samplingstechniken anwenden –, um daraufhin auf Samplingstrategien der GT im Besonderen einzugehen. Sie schlägt vor, vier Typen des Samplings zu unterscheiden und sie in den Forschungsprozess zu integrieren: a) „convenience sampling“, das am Anfang des Erhebungsprozesses angewandt werden kann, b) „purposeful sampling“, das Variationen einfängt, c) „theoretical sampling“, das entsprechend der sich entwickelnden Konzepte und der Theorie organisiert wird und schließlich d) ein „theoretical group interview“, das helfen soll, theoretische Sättigung zu erreichen. Diese Vorschläge können nach Morse flexibel angewendet werden und dazu beitragen, eine fundierte Theorie zu entwickeln. Lora Bex Lempert betont in ihrem Beitrag *Asking Questions of the Data: Memo Writing in the Grounded Theory Tradition* die Bedeutung des Memo-Schreibens über den gesamten Forschungsprozess hinweg. Zugleich hebt sie hervor, dass die soziale Positionierung des/der Forschers/in sich

auf die Forschung insgesamt auswirkt und nicht nur in die Memos einfließt; eine Perspektivität, die in der klassischen GT vernachlässigt worden sei (S. 247f.). Anschaulich werden die unterschiedlichen Funktionen des Memorierens (von der Eindrucks- und Ideensammlung über erste Kategorisierungen und deren Vergleiche und potentiellen Verbindungen bis hin zur Integration im Prozess der Theoriegenerierung) geschildert und anhand von Memo-Auszügen und selbsterstellten Diagrammen aus Forschungen der Autorin erläutert. Auch im letzten Beitrag des dritten Parts, *The Coding Process and Its Challenges* von Judith A. Holton, steht der Kodierungsprozess im Vordergrund. Zunächst wird verdeutlicht, dass es zwei unterschiedliche Kodierverfahren innerhalb der klassischen Grounded Theory-Methodologie gibt: a) substanzielles Kodieren mit offenen und selektiven Prozeduren und b) theoretisches Kodieren. Der Forschungsprozess beginnt mit offenen Kodierungen und wird im fortschreitenden Verlauf der Entwicklung von Kernkategorien und der theoretischen Sättigung als selektives und theoretisches Kodieren fortgesetzt. Um vom Deskriptiven zum Konzeptionellen zu gelangen, benötigt die/der Forscher/in praktische Erfahrungen, zumal das zirkuläre Vorgehen zentral ist. Die Autorin betont, dass GT quer zu den bekannten wissenschaftlichen Paradigmen läge und somit auch nicht mit Adjektiven, wie „positivistisch“, „interpretativ“ oder „postmodern“ adäquat bezeichnet werden könne (S. 268). Anhand von Beispielen aus ihrer eigenen Forschungspraxis führt Holton schrittweise durch den Kodierprozess, macht auf potentielle Missverständnisse aufmerksam und illustriert, dass die GT eine Methodologie darstellt, die von einem intensiven, experimentellen Lernprozess des/der Forschers/in begleitet wird.

Der nachfolgende *Part IV: Practicalities* vertieft die forschungspraktischen Hinweise in dreierlei Hinsicht. Carolyn Wiener schildert in ihrem Beitrag *Making Teams Work in Conducting Grounded Theory* auf Basis ihrer Forschungserfahrungen innerhalb eines von Anselm Strauss zusammengestellten Teams, wie durch einzelne Projektmitglieder und hinzukommende weitere Gastwissenschaftler/innen

in einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre die Theorieentwicklung befördert wurde. Darüber hinaus nennt Wiener eine Reihe von „Basisregeln“ der GT, wie das prozesshafte Ineinandergreifen von Datenerhebung/-auswertung, das frühzeitige und kontinuierlich fortzusetzende Kodieren, das Memo-Schreiben, das beständige Vergleichen, das theoretische Sampling und die theoretischen Sättigung, die theoretische Sortierung der Memos und die Identifikation des wesentlichen sozialen Prozesses des Untersuchungsgegenstandes. GT, so die Autorin, sei nicht so kompliziert ist, wie sie mitunter dargestellt würde (S. 308). Der zweite Beitrag im Feld der praktischen Hinweise stammt von Sharlene Nagy Hesse-Biber, die in *Teaching Grounded Theory* auf konkrete Lehr- und Lernerlebnisse eingeht. Anhand der Erfahrungen einer Kollegin mit GT als Gegenstand eines universitären Methodenkurses, werden Schwierigkeiten und Irritationen – sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Lehrenden – in Form einer Fallstudie aufbereitet. Einige Probleme betreffen nicht nur die GT, sondern qualitative Sozialforschung allgemein. Geschlussfolgert wird, dass Forschungsmethoden erkenntnistheoretisch eingebettet gelehrt werden sollten und institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, Studierenden die entsprechende Forschungspraxis zu vermitteln. Cathy Urquhart lotet in *The Evolving Nature of Grounded Theory Method: The Case of the Information Systems Discipline* Potentiale der GT als Forschungsmethode der Wirtschaftsinformatik (Information Systems, IS) aus. In dieser sich entwickelnden Disziplin, so die Autorin, wird die GT als Methode angewandt, um substanzielle Theorien zu generieren. Urquhart zeigt auf, dass das Potential der GT zur formalen Theoriebildung in der IS-Disziplin noch unerschlossen ist. Um diese Kapazitäten auszuschöpfen, werden fünf Leitlinien formuliert, die IS-Forscher/innen unterstützen sollen: 1. vorbereitendes Literaturstudium zur Orientierung, 2. vom Coding zur Theorieentwicklung, 3. die Verwendung theoretischer Memos und Diagramme, 4. Theoriebildung im Zusammenspiel mit anderen Theorien sowie 5. Prozeduren und Beweisketten klären.

Part V des Handbuchs, *Grounded Theory in the Research Methods Context*, umfasst sieben Beiträge, die jeweils die GT mit anderen Forschungsansätzen verknüpfen und wechselseitige Potentiale ausloten. Adele E. Clarke und Carrie Friese verbinden in *Grounded Theorizing Using Situational Analysis* die GT mit situationsbezogenen Karten (maps) und Analysen. Diese Verfahren – unmittelbar aus den Arbeiten Strauss' zu sozialen Welten, Arenen und Aushandlungsprozessen (negotiations) abgeleitet –, dienen der Differenzierung. Clarke und Friese unterscheiden a) situationsbezogene, b) soziale Welten/Arenen sowie c) positionsbezogene Karten (S. 366), wonach die Elemente einer Handlung oder Situation hinsichtlich dieser drei Modi kartiert werden. Im Beitrag wird dieser Prozess anhand zahlreicher Beispiele aus der Forschungspraxis der Autorinnen demonstriert. Ziel der Verknüpfung ist es, unsichtbare Elemente von Situationen besser sichtbar zu machen und in Studien mit unterschiedlichen empirischen Materialien und Zugängen für mehr Klarheit zu sorgen und Relationen zu verdeutlichen. Bob Dick fragt *What can Grounded Theorists and Action Researchers Learn from Each Other* und identifiziert einige Lernmöglichkeiten. Zunächst stellt er beide Forschungsansätze vor und diskutiert Unterschiede und Parallelen. Der Hauptunterschied bestehe darin, dass Aktionsforschung üblicherweise partizipativ vorgehe und die Handelnden Teil des Forschungsprozesses darstellten, während es in der GT vor allem um die Generierung von Theorien bzw. theoretischen Erklärungen für die gefundenen sozialen Prozesse gehe. In diesen Differenzen läge zugleich die Chance für beide Ansätze, indem Aktionsforscher/innen von der GT lernen können, mehr Aufmerksamkeit auf die Theoriebildung zu verwenden und für Forscher/innen, die sich an der GT orientierten, wäre es ein Vorteil, die InformantInnen unmittelbarer einzubeziehen, um dadurch etwa das Sample effektiver zu gestalten, Daten angemessener zu interpretieren sowie, falls gewünscht, einen Praxisbezug zu erhalten. In *Feminist Qualitative Research and Grounded Theory: Complexities, Criticisms, and Opportunities* stellt Virginia L. Olesen feministische Forschungsansätze

der GT gegenüber, indem sie die Variationsbreiten und Komplexitäten beider Forschungsstile bzw. -felder beleuchtet. Aus feministischer Sicht kritisiert die Autorin an der GT, dass die soziale Positionierung des/der Forschers/in, die Einfluss auf die Datenerhebung und -interpretation habe, zu wenig berücksichtigt worden sei. Sie plädiert für mehr Reflexivität im Forschungsprozess verbunden mit Sensibilität für Fragen der Forschungsethik (S. 422ff.). Perspektiven der Kritischen Theorie werden von Barry Gibson in seinem Beitrag *Accommodating Critical Theory* mit dem Ansatz der GT in Verbindung gebracht. Ausgangspunkt sind die Ansätze von Adorno und Bourdieu, die der Autor mit der GT vergleicht. Reflexivität im Forschungsprozess (S. 445) könne ideologische Einflüsse, die auf die Untersuchungssubjekte einwirken, verdeutlichen. Ziel einer so verstandenen kritischen GT ist nach Gibson die Vermeidung von Instrumentalisierung und „Verobjektivierung“ der Befragten sowie Vermeidung von Fehlinterpretationen (S. 450). Norman K. Denzins Beitrag *Grounded Theory and the Politics of Interpretation* zielt in eine ähnliche Richtung, wenn er für eine „grounded critical theory“ (S. 456) plädiert. Vor allem konzentriert sich Denzin auf Fragen der „indigenen Kultur“, die als pädagogisches und politisches Konzept in die Methodologie der GT integriert werden solle, um einen anti-kolonialen und zugleich emanzipativen Forschungsansatz zu fördern, der nicht nur die Aufgabe verfolgt, soziale Wirklichkeit zu verstehen, sondern auch die Grundlage zur kritischen Auseinandersetzung liefert. Denzin versteht seinen Ansatz als Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und zur Herstellung einer tiefgreifenden, progressiven Demokratie (S. 468). Denise O'Neil Green, John W. Creswell, Ronald J. Shope und Vicki L. Plano Clarke verfolgen mit ihrem Beitrag *Grounded Theory and Racial/Ethnic Diversity* die Absicht, dem/der Forscher/in Prinzipien und Richtlinien zur Verfügung zu stellen, die helfen sollen, Diversity als Fokus in Grounded Theory-Studien zu integrieren. Aus diesem Grund werden für die Formulierung der Forschungsfragestellung, die Datensammlung und -interpretation sowie für das Schreiben von Forschungsergebnissen Hinweise formuliert,

die zukünftige Forscher/innen für Fragen der Diversity sensibilisieren sollen. Auch der letzte Beitrag des fünften Parts, *Advancing Ethnographic Research through Grounded Theory Practice* von Stefan Timmermans und Iddo Tavory kreist um die Frage der Perspektiverweiterung von Forschungspraxen, konkret um ethnographische Untersuchungen. Die Autoren diskutieren die Frage, ob bzw. inwiefern GT für ethnographische Forschungen nützlich sei. Sie kommen zu der Einschätzung, dass GT hilfreiche analytische Dimensionen in ethnographische Forschungen einbringen kann, sehen jedoch die Gefahr der vor schnellen Formalisierung und theoretischen Abstraktion (S. 506).

Schließlich richtet sich die Aufmerksamkeit im sechsten und letzten Part des Handbuchs *Grounded Theory in the Context of the Social Sciences* auf konzeptionelle Fragen, die im Kontext der Sozialwissenschaften diskutiert werden. Vier Beiträge fokussieren jeweils andere Aspekte. Katja Mruck und Günter Mey widmen sich einer besonderen Anforderung: der Reflexivität. Ihr Beitrag *Grounded Theory and Reflexivity* verdeutlicht zunächst die Vielfalt der GTM-Ansätze bzw. Interpretationen, die in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt worden sind. Allein diese Heterogenität erfordere Transparenz – und damit Reflexion – hinsichtlich des jeweiligen Verständnisses von GT (S. 516). Darüber hinaus verdient das kontextabhängige Verständnis von Reflexivität selbst Aufmerksamkeit. Die AutorInnen ermuntern ForscherInnen, sich mit Fragen der Reflexivität auseinanderzusetzen, um Entscheidungen hinsichtlich der Fragestellung, institutionelle Rahmenbedingungen oder eigene (implizite) Annahmen, Ängste und Phantasien sichtbar werden zu lassen, die ansonsten unreflektiert in den Forschungsprozess einfließen. Ferner sind auf Ebene der Datensammlung (etwa die Interaktion zwischen Forscher/in und „Beforschten“) und hinsichtlich der Auswertung (z.B. die Präferenz für ein bestimmtes theoretisches Konzept), sowie mit Blick auf das antizipierte Publikum der Forschungsergebnisse Reflexionen hilfreich (S. 527f.), die am Besten in Forschungsteams bzw. -supervisionen geleistet werden können. In seinem Beitrag *Mediating Structure and Interac-*

tion in Grounded Theory rückt Bruno Hildenbrand die grundlegende soziologische Frage des Verhältnisses von Struktur und Handlung bzw. Interaktion in den Vordergrund, wobei er sich auf die Arbeiten von Strauss und Strauss & Corbin, genauer: auf die methodologischen Konzepte der „conditional matrix“ und des „coding paradigm“ bezieht. Im Rekurs auf Marx, Berger/Luckmann, Bourdieu und Giddens geht Hildenbrand auf verschiedene Theorien ein, die jene Beziehung von Struktur und Handlung unterschiedlich interpretieren, um daraufhin die methodologischen Implikationen der GT und der weiteren Arbeiten Strauss' zu beleuchten. Anhand eines Fallbeispiels aus seiner aktuellen Forschung verdeutlicht der Autor die analytischen Schritte, die in der „conditional matrix“ vorgeschlagen werden. Anschließend setzt er sich mit den kritischen Einwänden Glasers gegenüber den Arbeiten von Strauss und Corbin und mit den jüngeren Weiterentwicklungen der GT durch Charmaz und Clark auseinander. Im Fazit argumentiert Hildenbrand, dass die Soziologie eine Geschichte der Konzeption(en) von Struktur und Handlung sei, die vor allem durch prozesshafte Ansätze, wie z.B. von Bourdieu, Giddens oder Strauss, in ihrer Komplexität gewürdigt worden wären. Mit der GT sei ein methodologisches Instrumentarium bereitgestellt worden, dieses komplexe Verhältnis zu erfassen. „Postmodernen“ Ansätzen der GT steht der Autor insofern kritisch gegenüber, da sie die Gefahr einer neuen Reduktion bergen (S. 561). In *Rational Control and Irrational Free-play: Dual-thinking Modes as Necessary Tension in Grounded Theory* richtet Karen Locke den Fokus auf Denkprozesse der/des Forschers/in bei der Theoriegenerierung. Sie thematisiert zwei Formen dieser Prozedur, die sie als doppelte Denkform („dual thinking modes“) bezeichnet und im Kontext der abduktiven Logik nach Pierce verortet, wonach zum einen rational kontrollierte Zielstrebigkeit und Präzision und zum anderen eher irrationales freies Gedankenspiel bestimmend sind (S. 568f.). Zwischen diesen Modi des Denkens herrscht Spannung, die sich auch in der Forschungslogik der GT widerspiegelt, zugleich "grounded", also empirisch fundiert und imaginativ Neues entdeckend, zu

sein. Die Autorin zeigt auf, welche Denkform bei welchen Prozeduren der Forschungspraxis der GT dominant ist und unterstreicht, dass die Akzeptanz der damit verbundenen Ambiguität durch die/den Forscher/in eine Grundvoraussetzung für die Theoriegenerierung nach GT darstellt (S. 566). Last but not least betont Jörg Strübing in seinem Beitrag *Research as Pragmatic Problem-solving: The Pragmatist Roots of Empirically-grounded Theorizing* die Relevanz der Philosophie des Pragmatismus für die Methodologie der GT in der Strauss'schen Prägung. Einige Basiskonzepte des frühen Pragmatismus seien in die Forschungsmethodologie eingeflossen, wie etwa Meads Gedanke der interagierenden Perspektiven, Deweys Verständnis des wiederholend-zirkulären Problemlösungsprozesses sowie Pierces Konzept der Abduktion (S. 580). Darüber hinaus, so Strübing, waren auch weitere Forschungstraditionen/-schulen, in die die beiden Initiatoren der GT involviert waren, inspirierend für beide und werden in *The Discovery of Grounded Theory* genannt, wie die Columbia School (Lazersfeld und Merton) sowie die Chicagoer Tradition der Soziologie (Park und Blumer). Die Forschungsstrategie der GT wird von dem Autor in diese erkenntnistheoretischen Grundlagen eingebettet. Angesichts der Kenntnis jener Fundamente der GT sei die Unterscheidung einer „konstruktivistischen“ und einer „objektivistischen“ GT, wie sie u.a. von den HerausgeberInnen des Handbuchs vorgeschlagen wurde, vermeidbar und unnötig (S. 598).

Den sechs hier besprochenen Parts des *SAGE Handbook of Grounded Theory* ist die Einleitung des Herausgeberteams Antony Bryant und Kathy Charmaz vorangestellt (*Introduction: Grounded Theory Research: Methods and Practices*). Darin werden nicht nur die forschungspraktischen Prozeduren und konzeptionellen Grundgedanken der GT skizziert, sondern auch die Weiterentwicklungen, die unterschiedlichen Rezeptionsweisen und Anwendungsformen der GT als Methode oder als übergreifende Forschungsperspektive benannt. Außerdem werden in der Einleitung quer zu der vorliegenden Gliederung des Handbuchs einige Themen- und Problemfelder hervorgehoben, um die sich die

Beiträge ranken, wodurch der/dem Leser/in ein zweites Sortierkriterium bzw. eine Alternativgliederung der Beiträge angeboten wird. Bryant und Charmaz diskutieren hier: die Anforderung „grounding“ der GT, den Begriff Daten, die Definition der GT als induktiv, deduktiv oder abduktiv, die GT als einfache, jedoch kunstfertige Methode, die Begriffe Kode, Kategorien und Konzepte, theoretische Kodes und das Kodierparadigma, Verifikation und Validierung, den Gebrauch von Literatur, die Bedeutung des Symbolischen Interaktionismus sowie von weiterer soziologischer Theorie und Praxis, Spürsinn und Theorieentwicklung, Diagramme, Schreib Anforderungen und Verwendung von Software. Die Herausgeber/innen heben zusammenfassend hervor, dass GT zur Theoriegenerierung anregen soll und formulieren den Anspruch des vorliegenden Handbuchs, Forscher/innen eine Ressource zur Verfügung zu stellen, ihre eigenen Kompetenzen der Theorieentwicklung zu unterstützen, indem die Vielfalt der Perspektiven auf GT gewürdigt wird (S. 25).

Dieser Anspruch des Handbuchs, die/den Leser/in zur weiteren Arbeit mit der GT anzuregen, ist nach Ansicht der Rezensentin vollends eingelöst worden. Es liefert forschungspraktische Hinweise gleichermaßen wie erkenntnistheoretische Einsichten. Zwar wiederholen sich einige Ausführungen, z.B. zur Gründungsgeschichte der GT oder hinsichtlich der grundlegenden Forschungsstrategien, doch werden sie jeweils aus einem spezifischen Blickwinkel betrachtet und unterschiedlich bewertet, so dass die Lektüre nie langweilig wird. Das *SAGE Handbook of Grounded Theory* nimmt die/den Leser/in mit in die kontroversen Diskussionen und gewährt einen Einblick in die heterogenen Interpretationen und vielfältigen Verknüpfungen mit anderen Forschungsansätzen. So ist eine Stärke des Handbuchs, diese Differenziertheit aufzuzeigen, die die einzelnen Facetten einer lebendigen GT in Practice widerspiegelt. Allerdings wäre eine größere Internationalität der Beitragenden wünschenswert gewesen. Insgesamt gesehen trägt das von Antony Bryant und Kathy Charmaz herausgegebene *Handbook of Grounded Theory* zur produktiven Irritation bei und regt damit nicht nur zum Nachdenken an, son-

dern kann auch das wissenschaftliche Vergnügen an Theoriegenerierung befördern.

Literatur

Charmaz, K. (2000): Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y.S. (eds.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, pp. 509–535.

Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory: A Guide Through Qualitative Analysis. London.

Glaser, B. G./Strauss, A. (1965): Awareness of Dying. Chicago.

Glaser, B. G./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago.

Glaser, B. G./Strauss, A. (1968): Time for Dying. Chicago.

Autorinnen und Autoren

Bollig, Sabine, Dipl.Päd.,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ der Forschungseinheit INSIDE (Integrative Research Unit: Social and Individual Development) an der Universität Luxemburg.

Forschungsschwerpunkte: Ethnographie, Kindheitsforschung, Institutionen der frühen Kindheit, Praktiken der Entwicklungsbeobachtung.

Kontakt: Université du Luxembourg, Campus Walferdange, UR INSIDE, Route de Diekirch, L-7220 Walferdange. *E-Mail:* sabine.bollig@uni.lu

Dinkelaker, Jörg, Dr.,

Vertretung der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br.

Forschungsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Interaktionsforschung, Videographie, Teilnahme- und Lernverläufe, Umgang mit Wissen, Lernen Erwachsener, Aufmerksamkeit,

Kontakt: Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg. *E-Mail:* dinkelaker@em.uni-frankfurt.de

Dörner, Olaf

Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Forschungsschwerpunkte: Regulative der Weiterbildungsbeteiligung, Altersbilder und Bildungsorientierungen Erwachsener, Ikonotopische Diskursivität Lebenslangen Lernens.

Kontakt: Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg. *E-Mail:* olaf.doerner@ovgu.de

Endreß, Franziska

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung der Universität der Bundeswehr München.

Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Verfahren der Bildinterpretation/ Abbilder des Alterns und der Lebensalter im Kontext von Erwachsenenbildung.

Kontakt: Fakultät für Pädagogik, Universität der Bundeswehr München, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. *E-Mail:* franziska.endress@unibw.de

Fritzsche, Bettina, Dr.

derzeit Leitung des DFG-Projekts „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen. Eine binational-vergleichende ethnographische Studie“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin,

Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, ethnographische Schulforschung, vergleichende Erziehungswissenschaft.

Kontakt: Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin. *E-Mail:* bettina.fritzsche@tu-berlin.de.

Geimer, Alexander

Derzeit Junior-Professor für Soziologie, insbesondere Methoden qualitativer Sozialforschung am Institut für Soziologie der Universität Hamburg.

Forschungsschwerpunkte: Medienforschung, Sozialisations- und Bildungsforschung, praxeologische Wissenssoziologie, Cultural Studies.

Kontakt: Universität Hamburg, Institut für Soziologie, Allende-Platz 1, 20146 Hamburg.

E-Mail: alexander.geimer@wiso.uni-hamburg.de

Gericke, Erika E.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Forschungsschwerpunkte: Biografieforschung, international-vergleichende Berufsbildungsforschung.

Kontaktadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg. *E-Mail:* erika.gericke@ovgu.de

Hummrich, Merle

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Flensburg.

Forschungsschwerpunkte: Jugend und Raum, Migration, qualitative Bildungsforschung.

Kontakt: Institut für Erziehungswissenschaften, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg. *E-Mail:* merle.hummrich@uni-flensburg.de.

Idel, Till-Sebastian. Prof. Dr.

Professor für Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen.

Forschungsschwerpunkte: ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Grenzverschiebungen von Schule und Unterricht, Wandel pädagogischer Professionalität und schulischer Subjektkonstitutionsprozesse,

Kontakt: Arbeitsbereich „Schultheorie und empirische Schulforschung“, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen, Bibliotheksstr. 1-3, 28359 Bremen. *E-Mail:* idel@uni-bremen.de

Köhler, Katharina

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universitätsklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Forschungsschwerpunkte: Psychoonkologische Forschung, Subjektive Krankheitstheorien, Krankheitsbewältigung.

Kontakt: Universitätsklinikum Magdeburg, Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Leipziger Str. 44, Haus 19, 39120 Magdeburg. *E-Mail:* katharina.koehler@med.ovgu.de.

Kramer, Rolf-Torsten, Prof. Dr. phil.

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Universität Kassel.

Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität und Pädagogisches Arbeitsbündnis, Rekonstruktionen zur Schulkultur und Schülerbiographie; schulische Selektion und Schulkarriere; Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung

Kontakt: Institut für Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, 34109 Kassel. *E-Mail:* rolf.kramer@uni-kassel.de

Meier, Michael

Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaften Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung der Universität Flensburg.

Forschungsschwerpunkte: Schule und Unterricht, Leistungsbewertung, Heterogenität.
Kontakt: Auf dem Campus 1a, Postfach 12, 24943 Flensburg. *E-Mail:* michael.meier@uni-flensburg.de.

Meseth, Wolfgang, Dr.

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Theorien der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts, Politisch-moralische Erziehung, Gedenkstättenpädagogik/Holocaust Education.

Kontakt: Johann Wolfgang Goethe-Universität. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Postfach 11 19 32 Nr. 111. 60054 Frankfurt am Main. *E-Mail:* w.meseth@em.uni-frankfurt.de.

Neumann, Sascha, Dr. phil,

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung "Early Childhood: Education and Care" der Forschungseinheit INSIDE (Integrative Research Unit: Social and Individual Development) an der Universität Luxemburg.

Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik, Ethnographie der (Früh-)pädagogik, Kindheitsforschung

Kontakt: Dr. Sascha Neumann, Université du Luxembourg, Campus Walferdange, UR INSIDE, Route de Diekirch, L-7220 Walferdange, *E-Mail:* sascha.neumann@uni.lu

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

Professorin für Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen.

Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Ethnographie pädagogischer Ordnungen, Transformation von Schule und Unterricht, Methodologie rekonstruktiver Bildungsforschung,

Kontakt: Kontakt: Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung, Pädagogisches Seminar, Georg-August-Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen. *E-Mail:* kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Schiebel, Martina, Dr.

verfasst derzeit ihre Habilitationsschrift auf Basis des von ihr geleiteten DFG-Projekts „Politische Biografien im Generationsverlauf 1945-1968“, das am Fachbereich 09 der Universität Bremen (Laufzeit 2008-2010) angesiedelt war.

Forschungsschwerpunkte: Interpretative Sozialforschung, insbesondere Biografiefor-

Kontakt: Marße 28, 28719 Bremen, *E-Mail:* schiebel@uni-bremen.de.

Schnoor, Oliver, M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ an der Universität Luxemburg.

Forschungsschwerpunkte: Ethnografie der Frühpädagogik, Jugendkulturforschung, Qualitative Methoden, visuelle und auditive Studien

Kontakt: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, Unité de recherche INSIDE, Route de Diekirch, L-7220 Walferdange, Grand-Duché de Luxembourg. E-mail: oliver.schnoor@uni.lu.

Twardella, Johannes, PD. Dr.

Privatdozent am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität und Lehrer an der Elisabethenschule in Frankfurt am Main.

Forschungsschwerpunkte: Didaktik, Unterricht, Islam

Kontakt: Anton-Burger-Weg 84, 60599 Frankfurt a.M., *E-Mail:* jtwardella@yahoo.de

Wieneke, Johanna

derzeit Studienreferendarin für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Deutsch und Französisch in Göttingen.

Kontakt: Ernst-Curtius-Weg 10, 37075 Göttingen, *E-Mail:* johanna.wieneke@gmx.de.