

# ZQF

## Zeitschrift für Qualitative Forschung

### Schwerpunkt:

Kulturvergleichende Qualitative Forschung

Hrsg.: Nicolle Pfaff / Merle Hummrich / Sandra Rademacher

- Carolin Demuth, Marilena Fatigante  
Comparative Qualitative Research in Cultural Psychology. Challenges and Potentials
- Merle Hummrich, Sandra Rademacher  
Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen
- Anja Weiß, Arnd-Michael Nohl  
Fälle und Kontexte im Mehrebenenvergleich
- Peter Alheit  
Zwischen den Kulturen
- Bettina Fritzsche  
Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen
- Sylke Bartmann, Detlef Garz, Hyo-Seon Lee  
Rückwanderer und Weiterwanderer
- Gabriele Rosenthal  
Methodische Herausforderungen interkultureller Studien
- Rixta Wundrak  
Erzählungen aus Jaffa
- Anne-Christin Schondelmayer  
Rekonstruktion von interkultureller Handlungskompetenz anhand biographisch-narrativer Interviews mit Auslandskorrespondent/innen und Entwicklungshelfer/innen
- Anne Schippling  
Qualitativ-empirische Zugänge zum Feld französischer Elitehochschulen

### Freier Teil

- Steffen Großkopf  
Diskursanalyse – ein Forschungsbericht über Etablierungsprobleme einer Analysestrategie
- Paula Bleckmann, Nadine Jukschat, Jan Kruse  
Der virtuelle Geist des Kapitalismus
- Maren Zschach  
Fallkonstituierende Methodentriangulation individueller und kollektiver Orientierungen von Heranwachsenden



13. Jg. 1-2/2012

ISSN 1438-8324

# Inhaltsverzeichnis

## Kulturvergleichende Qualitative Forschung

Hrsg.: *Nicolle Pfaff, Merle Hummrich, Sandra Rademacher*

### Themenschwerpunkt

<i>Nicolle Pfaff, Merle Hummrich, Sandra Rademacher</i>	Kulturvergleichende Qualitative Forschung. Einführung in den Themenschwerpunkt .....	5
<i>Carolin Demuth, Marilena Fatigante</i>	Comparative Qualitative Research in Cultural Psychology. Challenges and Potentials .....	13
<i>Merle Hummrich, Sandra Rademacher</i>	Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen .....	39
<i>Anja Weiß, Arnd-Michael Nohl</i>	Fälle und Kontexte im Mehrebenenvergleich. Ein Vorschlag zur Überwindung des methodologischen Nationalismus in der Migrationsforschung .....	55
<i>Peter Alheit</i>	Zwischen den Kulturen. Allgemeine und speziellere Anmerkungen zu einer qualitativen Komparatistik .....	77
<i>Bettina Fritzsche</i>	Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien .....	93
<i>Sylke Bartmann, Detlef Garz, Hyo-Seon Lee</i>	Rückwanderer und Weiterwanderer. Ein Aspekt der südkoreanischen Arbeitsmigration nach Deutschland .....	111

<i>Gabriele Rosenthal</i>	Methodische Herausforderungen interkultureller Studien. Mehrfach verschränkte Figurationen von Etablierten und Außenseitern im Westjordanland .....	125
<i>Rixta Wundrak</i>	Erzählungen aus Jaffa Narrationstheorie und Triangulation in kulturvergleichenden Analysen .....	151
<i>Anne-Christin Schondelmayer</i>	Rekonstruktion von interkultureller Handlungskompetenz anhand biographisch-narrativer Interviews mit Auslands-korrespondent/innen und Entwicklungshelfer/innen .....	173
<i>Anne Schippling</i>	Qualitativ-empirische Zugänge zum Feld französischer Elite-hochschulen. Fallanalysen zur Selbstrepräsentation einer École normale supérieure .....	191
<b>Freier Teil</b>		
<i>Steffen Großkopf</i>	Diskursanalyse – ein Forschungsbericht über Etablierungsprobleme einer Analysestrategie .....	209
<i>Paula Bleckmann, Nadine Jukschat, Jan Kruse</i>	Der virtuelle Geist des Kapitalismus. oder: warum exzessives Computerspielverhalten Arbeit ist .....	235
<i>Maren Zschach</i>	Fallkonstituierende Methodentriangulation individueller und kollektiver Orientierungen von Heranwachsenden. Das Beispiel divergenter Passungsverhältnisse in einem Längsschnitt .....	263
<b>Rezensionen</b>		
<i>Susanne Timm</i>	Methodisch reflektierte Annäherungen an kulturelle Differenzen. Sammelrezension zum Themenschwerpunkt .....	279
<i>Karin Haubrich</i>	Ralph Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Barbara Budrich .....	289
<i>Matthias Völcker</i>	Stefan Thomas (2010): Exklusion und Selbstbehauptung: Wie junge Menschen Armut erleben. Campus .....	294

---

<i>Antje Handelmann</i>	Bollmann, Vera (2012): Schwestern. Interaktion und Ambivalenz in lebenslangen Beziehungen. Verlag für Sozialwissenschaften .....	299
<i>Birgit Griese</i>	Stephan Habscheid (Hrsg.) (2011): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Walter de Gruyter .....	301
<b>Tagungsbericht</b>		
<i>Kathrin Hirschmann, Carsten Detka</i>	Qualitative Gesundheitsforschung Bericht über die „NachwuchsforscherInnentagung Qualitative Gesundheitsforschung“ des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) am 19. und 20.10.2012 in Magdeburg .....	307
<b>Autorinnen und Autoren</b> .....		311



Nicolle Pfaff, Merle Hummrich, Sandra Rademacher

## Kulturvergleichende Qualitative Forschung

### Einführung in den Themenschwerpunkt

Im Zuge der Internationalisierung von Forschungszusammenhängen wurde die Bedeutung der kulturellen Bedingtheit von Forschungsgegenständen und -ergebnissen längere Zeit vernachlässigt. In Large-Scale-Studies, die international vergleichend angelegt sind (etwa PISA 2003, 2006) wurde und wird scheinbar vielmehr davon ausgegangen, dass die Prozesse der Globalisierung und Universalisierung – verstanden als Angleichung und Annäherung – kulturelle Differenzen einebnen. Auch neoinstitutionalistische Studien gehen von der Annahme einer weltweiten Angleichung der Bildungssysteme aus (Boli/Ramirez/Meyer 1985; Meyer 2005). Internationale Mobilität, zunehmende Migrationsbewegungen und die Zunahme trans- und multikultureller Interaktionsräume (Hornberg 2012) werden zudem als Erklärung und Beleg für das Verwischen kultureller Grenzen angeführt. Eine Einschränkung erfährt diese Angleichungsthese in Studien, die gleichzeitig „globale Ähnlichkeiten und nationale Differenzen“ in Rechnung stellen (Baker/LeTendre 2005; Rademacher 2009). Differenzen, die sich zwischen Nationen, Regionen und ihren historisch-kulturell gewachsenen Organisationen herausgebildet haben, sind hier der zentrale Untersuchungsgegenstand. Damit rückt die kulturelle Bedingtheit sozialen Handelns wieder in den Blick und kulturelle Phänomene und Perspektiven des Kulturvergleichs in den Fokus. Dies gilt für alle sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. bspw. für die Erziehungswissenschaft Steiner-Khamsi 2009; Hummrich/Rademacher 2013; für die Politikwissenschaft Pickel u.a. 2009, für die Soziologie u.a. Beck 2005).

Dabei wird der Kulturbegriff, der lange Zeit mit dem Generalverdacht der Verdinglichung behaftet war und deshalb ein Schattendasein fristete, einer kritischen Revision unterzogen (Srubar/Renn/Wenzel 2005, Hummrich/Rademacher 2013). So zeigen sich etwa in migrationswissenschaftlicher (z.B. Weiß/Berger 2008; Nohl 2009; Hummrich 2013) wie auch in geographischer (Holenstein 2005) oder soziologischer Perspektive (Cappai 2005) – um nur einige zu nennen – die Schwierigkeiten eines kulturvergleichenden Vorgehens. Im Rahmen empirischer Studien wird offensichtlich, wie voraussetzungsreich ein Vergleich kultureller Gegebenheiten ist und ausgehend von den in den konkreten Untersu-

chungsanlagen sich ergebenden Problemen werden die theoretischen, konzeptionellen und methodologischen Grundlegungen des Kulturvergleichs erneut diskutiert (vgl. z.B. Bhabha 2004; Reckwitz 2004), wobei häufig an frühe Auseinandersetzungen (Weber 1982; Kroeber/Kluckhohn 1952) angeknüpft wird. In diesem Zusammenhang gewinnen auch begrifflich-konzeptuelle Diskussionen des Kulturbegriffs an Bedeutung. Dabei werden an Nationalstaatlichkeit orientierte Begriffe von Kultur und auf Nationen bezogene (auch vergleichende) Untersuchungen zunehmend kritisch betrachtet (z.B. Beck 2005). Mit der verstärkten Hinwendung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Disziplinen zu kulturellen Phänomenen im Kontext des sog. „cultural turn“ geht nach Reckwitz (2004) ein Wandel des zugrundeliegenden Verständnisses von Kultur einher. Dabei wird ein totalitätsorientierter Kulturbegriff, den Reckwitz auf Herder zurückführt, und der Kulturen als „Gemeinschaften von Menschen und deren Ideensystemen“ (Reckwitz 2001, S. 180) fasst, durch einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff abgelöst, der letztlich von unterschiedlichen Sinnsystemen ausgeht, die sich unabhängig von sprachlichen oder lokalen Gemeinschaften konstituieren. Dieses Verständnis von Kultur ist in verschiedenen sprachwissenschaftlichen und sozialtheoretischen Konzepten des 20. Jahrhunderts, wie bspw. dem Pragmatismus, der Phänomenologie, der Hermeneutik oder dem Strukturalismus verankert (vgl. Reckwitz 2004, S. 14f.). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Ausgangspunkte entfalten sich nach Reckwitz zwei grundlegende Formen einer an Bedeutungen orientierten Konzeption von Kultur. Dies ist einerseits die strukturalistisch geprägte Annahme, Kulturen stellen intersubjektive symbolische Strukturen dar, die ihren Ausdruck in diskursiven Bewegungen finden. Andererseits verstehen phänomenologisch-hermeneutische Konzepte Kultur als Resultat von subjektiven Interpretationen im Zusammenhang performativer sozialer Praktiken (ebd.). Beide Perspektiven sind in diesem Heft repräsentiert. Damit spiegeln die hier versammelten Texte die aktuellen Debatten um kulturvergleichende Forschung wider und sind als methodologische und methodische Beiträge zu diesem Diskurs zu verstehen. Sie fragen aus unterschiedlichen disziplinären und methodologischen Perspektiven nach Möglichkeiten und Bedingungen der qualitativ-empirischen Erforschung kultureller Phänomene.

Was eint die Forschungsbeiträge aus dem Feld der qualitativen kulturvergleichenden Forschung, die in diesem Heft versammelt sind, was trennt sie? Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Beobachtung kulturspezifischer Phänomene möglicherweise auch mit disziplinspezifischen Betrachtungsweisen von Kulturalität zusammenhängen (vgl. Baumann 2002; Reckwitz 2004), müssen unterschiedliche Bedeutsamkeiten kultureller Phänomene in den unterschiedlichen humanwissenschaftlichen Disziplinen vermutet werden, die in den vorliegenden Beiträgen auch zum Ausdruck kommen. Gleichzeitig werden die Potentiale einer kulturvergleichenden Methodologie ähnlich beschrieben. Hier bestehen Gemeinsamkeiten auf inhaltlicher (a) und methodologischer Ebene (b und c):

- a) Auf inhaltlicher Ebene verbindet die Beiträge der Bezug auf *Kulturen* bei der Beschreibung sozialer Phänomene und damit die kritische Reflektion kulturrelativistischer Annahmen (vgl. Cappai 2005; Srubar/Renn/Wenzel 2005; Hummrich/Rademacher 2013). Stattdessen wird die Bedeutung sozialer und auch forschungspraktischer Aspekte zum Gegenstand der vorliegenden Analysen.

- b) Auf methodologischer Ebene ist den in diesem Schwerpunkt versammelten Texten gemeinsam, dass sie sich von einer in der kulturbezogenen sozialwissenschaftlichen Forschung lange Zeit praktizierten Übertragung von in westlichen Wissenschaftsräumen entwickelten Prämissen und Theorien auf andere kulturelle Zusammenhänge distanzieren (vgl. König 2007). Sie teilen damit die Kritik am sog. „methodologischen Nationalismus“, d.h. am Verständnis sozialer Phänomene als primär nationalstaatlich verfasste (vgl. z.B. Zürn 1998; Beck 2005). Analog zu aktuellen Studien zur Transnationalität verweisen eine Reihe von Darstellungen in diesem Heft auf die relative Unabhängigkeit der Entfaltung von Alltagspraktiken, Biographien und Wertvorstellungen von nationalstaatlichen Kontexten (z.B. Albrow 1997; Wimmer/Glick Schiller 2003; Pries 2008).
- c) Vor dem Hintergrund einer als kulturübergreifend zu verstehenden sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis besteht eine weitere methodologische Gemeinsamkeit der vorliegenden Beiträge im analytischen Nachvollzug der Generierung (kultureller) Bedeutungskonstruktionen sowie in der Rekonstruktion der sozialen und subjektiven Gelegenheitsstrukturen der Entstehung spezifischer Wissensbestände und Sinnhorizonte (vgl. z.B. Bohnsack 2007). Gegenüber standardisierten international vergleichenden Forschungen besteht eine Besonderheit rekonstruktiver Zugänge zugleich in einer deutlichen Reduzierung der Vorannahmen im Forschungsprozess. So obliegen die zu untersuchenden Phänomene selbst der Rekonstruktion und werden in ihrer Existenz nicht automatisch als strukturidentisch vorausgesetzt (z.B. Otten u.a. 2009).

Die Beiträge in diesem Heft sind ihren Schwerpunktsetzungen gemäß geordnet: Zunächst finden sich zwei Beiträge, die exemplarisch für ihre Disziplin unterschiedliche Perspektiven auf den Kulturvergleich diskutieren (Demuth und Fatigante für die Psychologie, Hummrich und Rademacher für die Erziehungswissenschaft). Mit den Beiträgen von Nohl und Weiß, Alheit sowie Fritzsche folgt eine Auseinandersetzung mit grundlegenden methodologischen Fragen. Hieran schließen sich Texte an, in denen im Rahmen empirischer Studien das kulturvergleichende Vorgehen in seinem methodischen Vollzug in den Blick genommen wird (Bartmann, Garz und Lee; Rosenthal; Wundrak; Schondelmeyer sowie Schippling). Die Beiträge des Heftes sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Ein Überblicksbeitrag zur kulturvergleichenden Forschung in der Psychologie stammt von *Carolin Demuth* und *Marilena Fatigante*. Die Autorinnen gehen von einem durch die Ausblendung kultureller Phänomene und die ausschließliche Fokussierung individueller psychischer Prozesse entstandenen Forschungsdesiderat in der Psychologie aus. Vor diesem Hintergrund entwickeln sie einige grundsätzliche Überlegungen zur qualitativen kulturvergleichenden Forschung in der Disziplin und zu differenten Zugängen zu kulturellen Phänomenen. Die Autorinnen selbst vertreten die These, dass kulturvergleichende rekonstruktive Studien in der Psychologie insbesondere zur Aufdeckung der Herstellung von Bedeutungen in Interaktionsprozessen einen entscheidenden Beitrag leisten können. Dazu präsentieren sie ein methodisches Vorgehen, das soziale Interaktionen zum Gegenstandsfeld macht und diese als situative, d.h. als verschiedentlich sozial eingebettete, Phänomene versteht. Zur Analyse von Interaktionen im Kulturvergleich schlägt der Beitrag anhand einer exemplarischen



Rekonstruktion ein zweiphasiges Vorgehen vor, in dem mit Hilfe konversationsanalytischer Verfahren Mikroprozesse der Interaktion zum Gegenstand gemacht und auf der Grundlage ethnographischer Verfahren Aspekte der Makroebene in die Analyse einbezogen werden.

In ihrem Beitrag zur kulturvergleichenden Forschung in der Erziehungswissenschaft vertreten *Merle Hummrich* und *Sandra Rademacher* die These, dass im Kulturvergleich für die Disziplin die Chance besteht, normative Ordnungen von Erziehung und Bildung herauszuarbeiten. Diese Annahme entfalten sie vor dem Hintergrund einer Darstellung kulturvergleichender erziehungswissenschaftlicher Arbeiten sowie anhand einiger exemplarischer Analysen von bildungspolitischen Texten aus den USA und Deutschland, an denen sie strukturelle Differenzen in den kulturellen Entwürfen der Bildungskonzepte rekonstruieren. Damit arbeiten sie das spezifische Potential kulturvergleichender Studien für die Erziehungswissenschaft heraus. Diese disziplinspezifische Darstellung betten die Autorinnen in die Darlegung der Annahme einer grundlegenden Wahlverwandtschaft von strukturtheoretischer qualitativer und kulturvergleichender Forschung ein, indem sie auf die methodologische Figur einer Dialektik von Allgemeinem und Besonderem zurückgreifen in der Gestalt, dass allgemeine gesellschaftliche Strukturprinzipien auf der Folie der Rekonstruktion fall- und kulturspezifischer Besonderheiten herausarbeitet werden.

Auf der Basis grundlegender methodologischer Fragestellungen machen *Arnd Michael Nohl* und *Anja Weiß* die fraglose Setzung des Nationalstaats als zentralen Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung im Feld empirischer Studien zu Migration zum Ausgangspunkt ihres Beitrags. Sie hinterfragen diese Annahme anhand der Ergebnisse einer internationalen rekonstruktiven Untersuchung zu Biographien in der Migration. Ausgehend von ethnologischen und makro-soziologischen Untersuchungszugängen präsentieren sie zwei Strategien, die die Bedeutung von nationalstaatlichen und transnationalen Kontexten für soziale Prozesse und Migrationsverläufe in dokumentarischen Rekonstruktionen sichtbar machen. Ihr Beitrag verweist darüber hinaus auf bestehende Grundprobleme der empirischen Erforschung der Relevanz von nationalstaatlichen, nichtstaatlichen und transnationalen Räumen, die aus ihrer Sicht vor allem in der sozialwissenschaftlichen Analyse bislang kaum zugänglichen Komplexität von Migrationsverläufen besteht.

*Peter Alheit* fragt nach Erkenntnispotentialen und Reichweiten qualitativer Vergleiche, beschreibt Grundprobleme und Risiken sowie konzeptionelle Voraussetzungen qualitativ angelegter kulturvergleichender Studien. Seine Darstellungen illustriert er mit Ergebnispräsentationen aus einer figurationstheoretisch fundierten Studie zu „lokalen Mentalitäten“ in Form „nationaler Habitusformationen“. Im Beitrag wird die These vertreten, dass qualitative Vergleiche durch eine erhöhte Reflexivität des Forschungsprozesses sowie des Gegenstandsfeldes gekennzeichnet sind, indem das zu Vergleichende in Form des Tertium Comparationis ein Resultat des Vergleichs selbst darstellt und im Kontext des Rekonstruktionsprozesses entfaltet und spezifiziert wird. Vor dem Hintergrund der exemplarischen Darstellung von Forschungsergebnissen aus einem Dreiländervergleich zur Bearbeitung gesellschaftlicher Transformationen im intergenerativen Vergleich in Polen, Tschechien und Ostdeutschland zeigt Peter Alheit, wie auf der Basis rekonstruktiver kulturvergleichender Arbeit die „Grammatik[en] sozialer Phänomene“ identifiziert und damit sozialer Wandel erklärbar gemacht werden kann.

*Bettina Fritzsche* untersucht in ihrem Beitrag in diesem Heft die Potentiale dokumentarischer Rekonstruktionen für die kulturvergleichende Forschung. Ausgehend von einer praxistheoretischen Fundierung des Kulturbegriffs verweist sie auf die Bedeutung systematischer Fallvergleiche in der rekonstruktiven Forschung und beschreibt den in kulturvergleichenden Studien oft als besondere Problematik verstandenen Prozess des Übersetzens als Grundoperation qualitativer und insbesondere dokumentarischer Analysen. Das *tertium comparationis* erscheint vor diesem Hintergrund als „Denkraum“, der erst im Zuge der empirischen Rekonstruktionen entfaltet wird, wodurch klassifizierende und Differenz überbetonende Aspekte des Vergleichs minimiert werden. Darüber hinaus betont Bettina Fritzsche mit der Darstellung einer exemplarischen Rekonstruktion die Potentiale responsiver Forschungsschritte als solcher, die dazu geeignet sind, Interpretationen der „kulturfremden“ Forschenden zu hinterfragen und zu differenzieren.

Der Abschnitt zur Diskussion des kulturvergleichenden Vorgehens im methodischen Vollzug beginnt mit einem Beitrag zur biographischen Analyse von Transmigrationsprozessen. Dabei gehen *Sylke Bartmann, Detlef Garz und Hyo-Seon Lee* dem Verhältnis von Biographie- und Migrationsforschung anhand exemplarischer Falldarstellungen zu koreanischen Migrant\_innen sowie deren sorgfältiger gesellschaftlicher Kontextualisierung nach. Sie bestimmen den Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns, des Selbst- und Weltverhältnisses sowie von biographischen Ressourcen von Akteuren als Formen des Umgangs mit Unsicherheit im Migrationsprozess im Kontext biographischer Darstellungen als ein großes Potential für die Migrationsforschung. Zugleich verweisen die Autor\_innen analog zu dem darauf folgenden Beitrag von Gabriele Rosenthal auf die Bedeutung bikultureller Forschungsteams für den Umgang mit fremdsprachlichem Material sowie für die Generierung adäquater Interpretationen.

*Gabriele Rosenthals* Beitrag basiert (wie der darauf folgende von *Rixta Wundrack*) auf figurationssoziologischen Grundannahmen und einer biographie- und diskursanalytischen Perspektive auf ein Kulturverständnis, das von intersubjektiv geteilten symbolischen Strukturen im Zusammenhang eines regionalen Konflikts ausgeht. Die Autorin untersucht dabei die Strukturierung von lebensgeschichtlichen Darstellungen und alltäglichen Interaktionen im Westjordanland durch den Nahostkonflikt als Herausforderung für eine rekonstruktive Forschungspraxis. Anhand von exemplarischen Rekonstruktionen beleuchtet sie einige methodologische Grundprobleme interkultureller Forschungen. Sie verweist dabei auf die Komplexität und Standortgebundenheit interpretativer Forschungshandlungen, betont die Potentiale breit zusammengesetzter Forschungsteams mit unterschiedlichen ethnischen und religiösen Hintergründen sowie den spezifischen Gewinn eines offenen ethnographischen Feldzugangs, um in Interaktionen wirksame symbolische Strukturen sowie subjektive Interpretationsleistungen aufzudecken.

Der Beitrag von *Rixta Wundrack* in diesem Heft fragt ausgehend von Darstellungen ausgewählter Ergebnisse aus dem gleichen Forschungsprojekt nach dem Erkenntnisgewinn von Datentriangulation in interkulturellen Studien. Auf der Grundlage narrationstheoretischer Überlegungen geht die Autorin der Bedeutung und den damit verbunden Praktiken des Erzählens für die Konstruktion von Zugehörigkeit einerseits und der Etablierung von Machtverhältnissen andererseits nach. Narrationen fasst sie dabei breit als „kulturelle Ausdrucksformen“, die neben verbalen und textförmigen Darstellungen u.a. auch Kulturgü-

ter, öffentliche Diskurse und Konstruktionsleistungen innerhalb des Forschungsprozesses umfassen. Der Beitrag zeigt, wie Triangulation als fortlaufender und verschränkter Interpretationsprozess auf der Grundlage unterschiedlicher Datenmaterialien analytisches Potential entfaltet und die Interdependenz unterschiedlicher Diskurse auf den Ebenen der Interaktion, der Biographie und der Gesellschaft sichtbar machen kann.

Ganz ähnlich versteht *Anne Schondelmayer* in ihrem Beitrag zur Rekonstruktion der Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz auf der Grundlage von biographischen Interviews mit Auslandskorrespondent\_innen und Entwicklungshelfer\_innen Kulturen im Anschluss an Karl Mannheim als konjunktive Erfahrungsräume. Interkulturelle Erfahrungen erscheinen damit als Differenzenerfahrungen in fremden Milieus, die Irritationen und Lernprozesse auslösen. Vor dem Hintergrund von Überlegungen zur empirischen Erfassung kultureller Phänomene sowie zur Bedeutung von Zugehörigkeiten im Sinne der Gleichzeitigkeit von Praktiken und Zuschreibungen stellt Anne Schondelmayer Ergebnisse dokumentarischer Rekonstruktionen von biographischen Narrationen vor, die zeigen, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Umgang von Akteuren mit Differenz auf die Rekonstruktion von sozialer Praxis angewiesen ist, wenn sie über einseitige Erklärungen hinaus die Strukturen der Lebenswelt der Akteure in den Blick nehmen.

*Anne Schippling* untersucht schließlich anhand einer exemplarischen Fallstudie Transformationsprozesse an französischen Elitehochschulen und macht damit nicht Akteure oder soziale Gruppen sondern Institutionen zum Gegenstandsfeld qualitativer kulturbezogener Forschung. Ihre Studie zielt auf die Analyse der Diskurse zur Selbstrepräsentation der Hochschulen im Prozess ihrer Entwertung. Dabei kann die Autorin auf der Grundlage exemplarischer Rekonstruktionen zu Experteninterviews zeigen, dass für institutionelle Analysen unterschiedliche Datenmaterialien ebenso von Bedeutung sind wie sorgfältige Rekonstruktionen der Historie und aktuellen Lage der untersuchten Institutionen.

Die insgesamt zehn Beiträge im Schwerpunkt des vorliegenden Hefts eint die methodologische Auseinandersetzung mit der Bedeutung aber auch den Bedingungen der qualitativen Erforschung kultureller Phänomene. Wenngleich aus unterschiedlichen Disziplinen kommend und mit verschiedenen methodologischen Grundprämissen differente Gegenstandsfelder bearbeitend, ist ihnen darüber hinaus die Problematisierung des Kulturbegriffs ebenso gemeinsam, wie die Betonung der Notwendigkeit von sensiblen Kontextualisierungen des gewonnenen Datenmaterials durch Hintergrundinformationen aus weiteren Daten bzw. durch gemeinsame Arbeit in multikulturellen, -religiösen oder -ethnischen Teams aus Wissenschaftler\_innen.

## Literatur

- Albrow, M. (1997): Auf Reisen jenseits der Heimat. Soziale Landschaften in einer globalen Stadt. In: Beck, U. (Hrsg.): *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M., S. 288–314.
- Baker, D. P./LeTendre, G. (2005): *National Differences, Global Similarities*. World Culture and the Future of Schooling. Stanford.

- Baumann, U. (2002): „Nation“ und „Kultur“ in empirischen Arbeiten zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft – eine Annäherung via Datenbanken. In: *Tertium comparationis* 8(2), S. 116–125.
- Beck, U. (2005): Europäisierung – Soziologie für das 21. Jahrhundert. In: *Aus Politik und Zeitschichte (APUZ)*, 52(34/35), S. 3–10.
- Bhabha, H.K. (2004): *The location of culture*. Routledge.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen.
- Boli, J./Ramirez, F. O./Meyer, J. W. (1985): Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 62(2), S. 171–190.
- Cappai, G. (2005): Der interkulturelle Vergleich. Herausforderungen und Strategien einer sozialwissenschaftlichen Methode. In: Srubar, I./Renn, J./Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden, S. 48–78.
- Holenstein, E. (2005): Geographie der Philosophie und Philosophie der Geographie. Vorüberlegungen zu einem Atlas zu den Geschichten der Philosophie. In: Srubar, I./Renn, J./Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden, S. 37–47.
- Hornberg, S. (2012): Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem. In *Tertium Comparationis*, 18(1), S. 108–127.
- Hummrich, M. (2013): Kulturvergleichende Migrationsforschung? Zum schulischen Umgang mit Differenz in Deutschland und den USA. In: Mecheril, P./Arens, S./Melter, C./Thomas-Olalde, O. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- König, M. (2007): Kulturelle Konstruktionen und institutionelle Varianten der Moderne in der Weltgesellschaft. In: Bonacker, T./Reckwitz, A. (Hrsg.): *Kulturen der Moderne: Soziologische Perspektiven der Gegenwart*. Frankfurt a.M., S. 71–96.
- Kroeber, A. L./Kluckhohn, C. (1952): *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Papers Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard.
- Kroeber, A./Kluckhohn, C. (1952): *Culture*. New York.
- Meyer, J. W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.
- Nohl, A.-M. (2009): Der Mehrebenenvergleich als Weg zum kontextuierten Ländervergleich. Methodologische Überlegungen anhand eines internationalen Projektes zur Migrationsforschung. In: Hornberg, S./Dirim, I./Lang-Wojtasik, G./Merechil, P. (Hrsg.): *Beschreiben- Verstehen- Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft*. München, S. 95–110.
- Otten, M./Allwood, J./Aneas, M.A./Busch, D./Hoffman, D./Schweisfurth, M. (2009): Qualitative Forschung und interkulturelle Kommunikation. In: *FQS* 10(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901342> [29.10.2012].
- Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (2009): Differenzierung und Vielfalt der vergleichenden Methoden in den Sozialwissenschaften. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hrsg.) *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden, S. 9–26.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.
- PISA-Konsortium Deutschland. (Hrsg.) (2007): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster u.a.
- Pries, L. (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a.M.
- Rademacher, S. (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden.
- Randeria, S. (1999): Jenseits von Soziologie und soziokultureller Anthropologie: Zur Ortsbestimmung der nichtwestlichen Welt in einer zukünftigen Sozialtheorie. In: *Soziale Welt* 50(4), S. 373–382.

- 
- Reckwitz, A. (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff: Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. In: *Berliner Journal für Soziologie* 11(2), S. 179–200.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen*. Stuttgart/Weimar, S. 1–20.
- Schluchter, W. (2000): Handlungs- und Strukturtheorie nach Max Weber. In: *Berliner Journal für Soziologie* 10(1), S. 125–136.
- Weber, M. (1982): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2003): Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration: An essay in historical epistemology. In: *International Migration Review* 37(3), pp. 576–610.
- Zürn, M. (1998). *Regieren jenseits des Nationalstaates. Denationalisierung und Globalisierung als Chance*. Frankfurt a.M.

Carolin Demuth, Marilena Fatigante

# Comparative Qualitative Research in Cultural Psychology

## Challenges and Potentials

## Vergleichende qualitative Forschung in der Kulturpsychologie

### Herausforderungen und Potentiale

**Zusammenfassung:**

Dieser Beitrag stellt ein methodisches Vorgehen vor, das auf die Untersuchung des Zusammenspiels von Kultur und menschlicher Psyche in einem komparativen Design abzielt. Wir geben zunächst einem kurzen Überblick darüber, wie Qualitative Forschung, Kultur und hier insbesondere vergleichende Studien in der Psychologie diskutiert werden und argumentieren, dass eine vergleichende kulturpsychologische Forschung möglich ist, wenn die zu untersuchende Forschungseinheit soziale Interaktion darstellt. Wir werden dann wir für einen integrativen Ansatz plädieren, der es erlaubt, soziale Interaktion sowohl mikro- als auch makroanalytisch zu untersuchen, indem eine diskursanalytische Analyse situierter sozialer Interaktion mit ethnographischen Verfahren kombiniert wird, die es erlauben, deren soziokulturelle Einbettung systematisch in die Analyse miteinzubeziehen. Um einen solchen Ansatz zu veranschaulichen, stellen wir beispielhaft eine komparative Studie mit Mittelschichtsfamilien in Rom und Los Angeles vor. Abschließend werden Gütekriterien, die spezifisch in der vergleichenden Kulturpsychologie von Relevanz sind.

**Schlagworte:** Kulturpsychologie, vergleichende Forschung, Diskursanalyse, situierte soziale Interaktion, Ethnologie

**Abstract:**

The present paper aims to provide an approach that allows to study the interplay of culture and psychological human functioning in comparative study designs. Starting out with a brief overview of how qualitative, cultural, and comparative research is addressed in the field of psychology we will take a Cultural Psychology approach to suggest that the unit of analysis for comparative research needs to be situated social interaction. We will then suggest an integrative approach that allows us to study social interaction both on a micro- and on a macro-level by combining discourse analysis of situated social interaction with ethnographic procedures that address the sociocultural embeddedness of these interactional practices. We illustrate this approach by examining analyses drawn on a comparative study program conducted on middle class families in Los Angeles and Rome. Finally, we will discuss some criteria of validity that particularly apply to the field of comparative research in Cultural Psychology.

**Keywords:** Cultural Psychology, comparative research, discourse analysis, situated social interaction

## 1. Introduction

Addressing comparative qualitative research in cultural psychology puts together a set of terms which are dense of theoretical and methodological implications built in the history of the discipline; thus, it requires the consideration of: first, the role of *qualitative* research in psychology; second, the interpretation and role assigned to *culture* in psychology; third, the meaning and use of *comparative* studies in psychology. How the human mind is related to culture has been addressed in various ways in the past, which has crucial implications on how the topic of comparative studies is addressed. Since there has been an intensive scholarly debate on this topic published elsewhere (e.g., Valsiner 2001, 2007, 2012; Ratner 2002; Straub et. al. 2006) and for reasons linked to the aims of the paper and the limited space we will limit ourselves in the first section of what follows to give a brief overview of how these issues have been addressed in the field in the past. We will then move on to present what we conceive of as a fruitful approach to cultural comparative studies in psychology. In so doing we draw on an approach that is heavily informed by Cultural and Discursive Psychology and a dialogical understanding of self, culture and mind as we will outline in the following. We will also discuss the methodological challenges that cultural comparative psychological studies are faced with and the potentials that we see in this approach.

### 1.1. Qualitative research in psychology

The field of psychology has long been dominated by a strong orientation towards the natural sciences and nomothetic quantitative methodology. The dominance of quantitative research in psychology can be related, on one hand, to specific epistemological and ontological underpinnings that can be seen as modern versions of behaviorism; on the other hand, it is also (and maybe primarily) grounded in political decisions in the field that support the hegemony of North American positivism in university departments, journals, and grant agencies (Ratner 2008; Breuer 2010). There has been an extensive discussion about the suitability of experimental designs and statistical procedures to study human psychological functioning, however (e.g., Breuer 2010; Toomela 2003; Toomela/Valsiner 2010). While there has meanwhile been an increasing acknowledgement of qualitative methods as demonstrated by the increasing number of handbooks on qualitative methods in psychology within the recent years (Forrester 2010; Mey/Mruck 2010; Smith 2008; Lyons/Coyle 2007; Camic/Rhodes/Yardley 2003; Willig 2008) they are unfortunately still not part of academic curricula. Presently, the field of psychology experiences a strong orientation towards neurobiological models of human functioning. Interestingly, however, we also see a “socio-cultural turn” in psychology (Kirschner/Martin 2010) that acknowledges the crucial role of culture and social interaction for human psychological functioning and stresses the use of qualitative methods.

## 1.2. Culture and comparative studies in Psychology

The role of culture has long been neglected in mainstream psychology, whose main efforts have always been devoted to provide “models” of (supposedly) universal human functioning. For decades, human functioning has been studied in terms of an isolated individual mind that interacts with other isolated individual minds and the fact that such ontological understanding might underlie a bias rooted in ‘Western’ individualistic thinking was largely ignored. In the following we will give a short overview of various branches within the field of psychology that explicitly do address the role of culture for human psychological functioning.

### 1.2.1. Cross-Cultural Psychology

The field of *Cross-Cultural Psychology* by definition is comparative and has traditionally addressed culture in terms of ethnic or national belonging. It aims at examining differences and similarities in the set of beliefs, attitudes, values, cognitive abilities, and personality traits that members of a particular ‘culture’ are assumed to share (Kim/Park/Park 2000; Berry et al. 2011). In this approach, culture is conceived of as outside of the individual, and as bounded entity that can be treated as a an antecedent or independent variable. Methodologically, research mostly follows a nomothetic, (neo-)positivistic paradigm that attempts to identify general laws and causal explanations following the model of natural science. Accordingly, standard quantitative research methods such as questionnaires and experimental designs are most common. To a lesser extend standardized interviews and standardized behavioral coding are used. While this line of research acknowledges the central role of culture for human psychological functioning, it has been heavily criticized for its reductionist understanding of culture that assumes deep psychological structures to be universal yet culturally shaped, and along with it for its inadequate methodological approach and causal view of human functioning (Boesch/Straub 2006; Cole 1996; Helfrich-Hoelter 2006; Ratner/Hui 2003; Straub/Chakkarath 2010; Toomela/Valsiner 2010; Valsiner, 2001). It should be stated here that within recent years, efforts have been made to adjust and tailor instruments and procedures of data collections to the specifics of a cultural group. Similarly, more fine tuned statistical procedures have been developed that aim at identifying different patterns and configurations of a phenomenon. The underlying nomothetic assumptions of psychological ‘constructs’ that can be studied and compared across groups, however, remains. Interestingly, there has been an increasing recognition of the need for more qualitative research in Cross-Cultural Psychology in recent years (e.g., Karasz/Singelis 2009; van de Vijver/Chasiotis 2010) and there has also been an opening towards Cultural Psychology (Keller 2012). So far, however, the distinct methodological and epistemological principles underlying qualitative research are not yet well advanced. Qualitative methods sometimes still tend to be misunderstood as merely different technical procedures without sufficient reflection of their epistemological underpinnings. Accordingly, they are often used as explorative ‘open procedures’ within a nomothetic logic. Solid qualitative research following established procedures and specific criteria of validity developed within the qualitative paradigm are increasingly accepted but overall still scarce (but see Lewis/Ozaki 2009; Roer-Strier/Ben Ezra 2006).



It should be mentioned here that recently, there has been a group of researchers mainly located in North-America who try to establish a Cultural Psychology that explicitly works comparatively and uses both quantitative and qualitative methods. Examples of this are the Handbook of Cultural Psychology (Kitayama/Cohen 2007) or the recently established Oxford University Press book series “Advances in Culture and Psychology” (not to be confounded with the book series “Advances in Cultural Psychology” by Information Age Publishing). Critical voices, however, argue that this kind of ‘Cultural Psychology’ addresses the relationship between culture and psychology within a particular paradigm emerging from authors who have roots in mainstream or Cross-Cultural Psychology and draw on epistemological assumptions that are generally positivist in nature (Cresswell et. al. 2011). According to our understanding, this line of research therefore can be considered as one variant of Cross-Cultural Psychology.

In contrast to this line of research, the fields of *Indigenous Psychology* and *Cultural Psychology* provide us with a very different approach to culture and its relation to human psychological functioning as we will outline in the following.

### 1.2.2. Indigenous Psychology

*Indigenous Psychology* tries to understand phenomena from ‘within’ the reference frame of a specific ethnic group (Kim/Berry 1993; Kim/Yang/Hwang 2006; see also Chakkarath 2012; Straub/Chakkarath 2010 for a discussion). Studies in this field have widely dealt with the local, cultural embeddedness of emotional experience, conception of soul and cure, explanation of personality (among other topics), and stressed the need to consider the plurality of cultural meanings attached to psychological constructs, by studying them from within the cultural group that uses them. Such an ontological stance stresses the uniqueness of a cultural group and the human psychological functioning within this group and is not interested, then, in comparing, but rather, in the examination of the “indigenous” nature of even established systems of knowledge such as, “western” psychology (Pickren 2009). As Kim and Berry (1993, p.2) state, Indigenous Psychology is „the scientific study of human behavior that is native, that is not transported from other regions, and that is designed for its people“. Accordingly, it takes a critical stance towards methodological procedures that have been developed in Western mainstream psychology (and particularly for research with highly educated middle class families) and strives for developing alternative procedures from an emic perspective (Denzin/Lincoln/Smith 2008; Straub/Chakkarath 2010).

### 1.2.3. Cultural Psychology

Cultural Psychology is in itself a very heterogeneous field that has developed from a variety of different theoretical traditions such as culture-historical school of psychology (Cole 1996; Ratner 2006; Valsiner 2000; 2007; Vygotsky 1962/1934) and Bakhtinian theorizing (Wertsch 1998), symbolic action theory (Boesch 1991), narrative psychology (Bruner 1990; Brockmeier/Carbaugh 2001; Bamberg 2011) and social constructionism (Gergen 1985), psychological anthropology (Shweder 1990), dialogical self theory (Hermans/Kempen 1993), evolutionary theory (LeVine 1982, 1990), and ethno-psychoanalysis (Devereux 1972;

Erdheim 1988). Although developing on their own terms, these approaches have in common, that they share a constructivist view on human psychological functioning, which they conceive as dialogically intertwined with meaning-making processes that occur in social interactions and everyday contexts. ‘Culture’ is seen as the human ability to draw on interpretative procedures (Geertz 1973) to make sense of one’s experience in social interaction, which in turn is embedded in a specific structure of social organization of the society one lives in. Culture is a multifaceted, dynamic, and *local* phenomenon. The concept of culture does not identify with ethnic belongings, nor with other permanent membership; culture develops dynamically as people orient to shared meanings and resources which make themselves understood in the different contexts they engage. Subjectivity and personhood, culture and social interaction are conceived of as inseparably intertwined. Hence, the goal is to identify meaning-making processes and their relation to the social world and the prevailing societal structure. Accordingly, qualitative methods are widely used, albeit in very diverse ways (see e.g., Ratner 2008 for an overview).

The approach advocated in the present paper is rooted in Social constructionism and can be located in the field of *Discursive Psychology* that has developed from this theoretical background (e.g., Potter/Wetherell 1987; Potter 2003; 2007; Bamberg 2011; Shotter 1993, 2010; Harré/Gillett 1994). Mostly relying on the definition of culture within the perspective of Cultural Psychology, we advocate the integration of different methodological approaches that are rooted in this field and that we consider a promising avenue for studying human functioning in comparative perspective.

## 2. Comparative Research in Cultural Psychology

Although most approaches in Cultural Psychology are non-comparative in nature based on their conception of culture, we suggest that meaning making processes in social interaction become more evident when contrasted to some “horizons of comparison”. In fact, comparison is “a necessary basis for any science – as any phenomena under investigation becomes intelligible to the researcher only if viewed against some background” (Valsiner 2001, p. 17-18). Comparison thus constitutes a fundamental methodological and epistemological instrument for knowledge production. The central question is *what* or *whom* we are actually comparing and whether what or whom we are comparing is actually *comparable*. In mainstream and traditional, experimental Cross-Cultural Psychology, comparison is made between a specific population (‘culture’) and either a control group or another population (‘culture’), by controlling for any influencing variables and comparing averages (see Valsiner 2001; Ratner/Hui 2003 for a critical discussion). In Cultural Psychology such an approach does obviously not make sense. Based on an understanding of human psychological functioning as being culturally constituted – i.e., interrelated with the use of cultural means and meaning systems that are local, dynamic and constantly negotiated – the question arises how it is possible to carry on any comparison, on objects that are mutable, and anchored to specific, local contexts. More specifically, if culture is un-

derstood as a “complex of psychological means that emerge in interaction between people” and therefore becomes “the central organizing means of all personal conduct” (Valsiner 2001, p. 11), how is comparison possible and how can generalized knowledge be derived from there? We suggest that this is possible if the unit of analysis that serves as a basis for comparison is *situated social interaction*. We will develop this idea in more detail in the following.

## 2.1. Starting-point for comparative research in Cultural Psychology: situated social interaction

A central claim in Cultural Psychology is that meaning-making takes place in *social, everyday interaction* and that these meaning making processes constitute the mind. In social interactions, individuals deploy a set of procedures or a web of interpretations (Geertz 1974) that are made visible (in discursive practices) to their interactional partners. Social interaction figures as the site where intersubjective understanding (what, ultimately, constitutes “mind”) develops. We therefore take social interaction as the starting point by which we can gain an understanding of differences and similarities of meaning –making procedures [in diverse contexts and among diverse participants]. An approach that is oriented to examine social interaction as the site in which psychological processes traditionally conceived as developing “inside the mind” emerge is *Discursive Psychology* (Potter/Whetherell 1987; Potter 2007; Edwards/Potter 1992; Harré/Gillett 1994; Bamberg 2011). It stresses the “primacy of discourse as a medium for action. It ceases to be sensible to separate a study of language from a study of behavior as traditional social psychologists might” (Potter 2003, p. 785). Human psychological functioning is conceived of as developing in words, in the way we report and account for events: mind is argumentation; in discourse we build visions of the world (Billig 1991, 1996) as well as the persons who we are (Antaki/Widdicombe 1998; Bamberg 2011). Self, language and culture are hence dialogically and inseparably intertwined. As Bamberg, De Fina & Schiffrin (2011) put it: „Phenomena that traditionally have been typically considered as internal (e.g., knowledge, intentions, agency, emotions, identity) or external (varying widely from more obvious constructions such as marriage, money, and society to less obvious ones such as location, event, and continuity) have their reality in an intersubjectively reached agreement that is historically and culturally negotiated.“ (p. 177). Discourse as public text available to others’ interpretations has replaced the idea of an isolated mind in (more or less controlled) ownership of an individual. What distinguishes Discursive Psychology from mainstream psychology is that language is not perceived as *referential* i.e., as means to refer to some hidden ‘entities’ in the mind (attitudes, traits etc.) but as *constitutive* of social reality and of the mind. In interpersonal communication, for example, people not only convey messages but always make implicit or explicit claims about who we are relative to one another and the nature of our relationships, i.e., people afford ‘subject positions’ to one another (Harré/van Langenhove 1999). The focus lies on the *action orientation* of discourse, that is, on *situated discursive practices* rather than on language.

## 2.2. Two levels of social interaction

Social interaction is locally situated on two levels: on a *macro level*, it is located in a specific historical time and socio-cultural and institutional setting. The “sociocultural situatedness of mediated action” (i.e., meaning making processes) provides the essential link between the cultural, historical and institutional setting on the one hand and the mental functioning of the individual on the other (Wertsch 1991, p.49). At this level, studying situated social interaction would mean to inscribe discursive practices in a web of historically built material and social artifacts (such as, pencils and papers in a classroom interaction) as well as in institutional framework which, for instance, provide participants with norms and constraints on how to get things done (such as timetables in a hospital, explicit and implicit cues of expert practice etc).

On a *micro level*, social interaction is locally situated in the sense that actions are constantly adjusted to the situation rather than preplanned or predetermined; *any* coherence in action is achieved moment by moment, as a local, collaborative, sequential accomplishment (Suchman 1987, p. 94). In a situated view of social interaction, it is assumed that “interactions are reflexively structured, i.e., conduct adapts to its context” (Mondada 2006, p. 5). Viewed as such, social interaction is the place where it is possible to see culture and mind (meant as the range of psychological processes such as cognition, affect, morality) in action. Goodwin and Goodwin (1996; 2000), for instance could show how cognition and emotion unfold as situated social interaction; stance and affect are made publicly available and co-constructed among participants in the sequential accomplishment of turns, using not only language but overall multimodal displays including actions, prosody, gestures, facial displays, and their use of objects and space.

It is this combination of mind and social interaction to which Wetherell refers when she speaks of ‘psychosocial practices’ (Wetherell 2008 quoted in Bamberg/de Fina/Schiffrin, 2011), i.e., “recognizable, conventional, collective and social procedures through which character, self, identity, the psychological, the emotional, motives, intentions and beliefs are performed, formulated and constituted” (p. 79). Studying these interactional practices allows to deepen our understanding of how cultural meaning is constituted, reproduced, adapted, negotiated and eventually to understand the interplay between culture and self (Linell 2009, Shotter 2010; Cresswell/Teucher 2010; Demuth 2011a).

From our argumentation so far, it becomes clear that cultural comparative psychology as advocated here requires a methodological approach that allows to integrate both the micro level as well as the macro level of situated social interaction. Given the complexity of the manifold dimensions of social interaction, we need a methodology which allows, on one hand, to follow in detail the structure and the organization of social interaction and, on the other hand, to account for the indexical relationships that the specific structure or shape of that social interaction has with the broader cultural context of a certain community. In the remaining part of this paper, we will therefore lay out the methodological procedures that we deem fruitful to a Cultural Discursive Psychology as a basis to study *the interrelatedness* of situated social interaction, culture, and mind.

### 2.2.1. Micro level analysis of social interaction: Conversation Analysis

The methodological approach par excellence to study in detail the structure and the organization of social interaction has been *Conversation Analysis* (henceforth CA). Germinating from the epistemological tradition of Garfinkel's ethnomethodology and Goffmanian conceptualization of the interaction order, CA is interested in the regular, orderly structures (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) that sustain mutual intelligibility of actions among interlocutors, in all the different contexts they engage. The achievement of intersubjectivity, conceived both as the ability to read the other's mind (e.g., Fogel 1993; Tomasello 1999) and as the members' consensus on a collective set of symbols and practices, is at the heart of the CA enterprise. Although, neither mind, nor culture, is ever explicitly mentioned or formulated in CA studies: rather, they both are incorporated in the way participants at talk display their understanding of the unfolding actions, by means of their relevant orientation to certain formal features of conversation such as, pauses, hesitations, intonation and overall prosody in interaction, overlaps and other aspects of the sequencing of actions (Psathas 1995; Hutchby/Wooffit 2008).

The specific strength of CA is that a) it addresses strictly naturalistic data material, b) it applies the principles by which interaction is constituted (e.g., complementarily in question-answer sequence) as the very same methodological tools for the analysis (Deppermann 2000b); that is, according to the ethnomethodological interest in the analysis of "members' methods", CA affords to document the participants' orientation to meaning using the same "relevant" categories they use to understand each other and make themselves understood. A question, then, is described as such only insofar as participants demonstrably orient to it by providing a "relevant next turn", such as, an answer to a question (Schegloff/Sacks 1973).

The application of CA could be shown to be valid for the analysis of data from various cultural communities and languages (Schegloff 2002, 2006; Sidnell 2007b; Zimmermann, 1999). However, as Sidnell (2007a) correctly points out "it is clear that conversation involves the mobilization of the local resources of particular languages (i.e., grammar, intonation, vocabulary), social formations (categories of persons, for instance), and that conversational practices may be constrained or shaped by culture-specific phenomena such as taboos, which prevent the use of certain words or names, impose restrictions on gaze, etc." (p. 230; see also Besnier 1989 on the cultural embeddedness of repair sequences).

Although recent works in Conversation Analysis addressed comparative analysis of conversational structures in informal, naturally occurring conversation, such as turn-taking (Stivers et al 2009), CA has not delved into the broader framework of cultural (and historical) repository of meanings (e.g., ideologies and values) that certain particular designs of conversation may *index* (Silverstein 1976, 2003).

*Discursive Psychology* draws on the analytical procedures of CA and applies them to psychological research and refers to them as Discourse Analysis (DA). The focus of analysis lies on the *action orientation* and rhetoric force of discourse, i.e., the ways in which accounts are constructed and on the functions that they perform (e.g., Potter 2007). Originally, Discursive Psychology aimed at examining shared patterns of constructing social reality, i.e., discursive re-

sources that speakers may share. Potter and Wetherell (1987; Potter 1996) refer to this as shared ‘*interpretative repertoires*’: “Interpretative repertoires are systematically related sets of terms that are often used with stylistic and grammatical coherence and often organized around one or more central metaphors” (Potter 1996, p. 131). The aim of the analysis then is to collect “a corpus of examples of when and how people use certain expressions and examine what kinds of work such expressions perform, what kind of contingencies they handle, what kinds of contrasts they occur in, and so on” (Antaki et al. 2003).

While the concept of “interpretative repertoires” has meanwhile gradually been abandoned in favor of CA-based analytical proceedings, it provides a fruitful contribution to the study of social interaction in a cultural (and here, comparative) psychological perspective in that it describes cultural patterns of how people build accounts of their experiences and images of the self, in light of discursive resources available in a specific socio-cultural setting.

### 2.2.2. The need for integrating a macro level analysis of social interaction: the relevance of ethnographic knowledge

Deppermann (2000b) has identified some central shortcomings of CA with regard to context that are of importance for our approach of comparative Cultural Psychology. Referring to Sacks and colleagues (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, pp. 728f.) he argues that the “*display concept*” which postulates that meaning and order are constituted in interaction in such a way that they are recognizable as such by others<sup>1</sup>, underlies an ethnocentric bias (Deppermann, 2000, p. :99). More specifically, he argues that meaning and order cannot be directly inferred from what is spoken but always requires interpretation by drawing on contextual knowledge. Similar critique has been formulated by Blommaert (2001) and Wetherell (1998). Social interaction is constituted by means of interpretation and hence requires interpretation on the part of the researcher in the analysis (see also Zucchermaglio et al. in press). This becomes obvious, for example, when we try to apply CA to conversations in a foreign language, in which interlocutors talk about things that the researcher does not understand or in which the interlocutors follow implicit rules that we are not familiar with. The following example from a study on mother-infant interactions of farming Nso in the North-Western grassfields of Cameroon (Demuth 2008) serves as illustration here. Previous to this sequence, there was a child in the background shouting the name of the local lineage head. The mother looks up briefly and listens, then laughs and turns again to her baby:

Excerpt 1: Nso24\_t12

Mother: Have you heard that Aaron called the Tsenla lineage head?  
 ((talks to others))  
 dji:ji:ji:  
 Shall you ever be calling the Ngamanse lineage head?  
 Shall you ever be calling?  
 Shall you ever be calling?

In order to be able to understand what is going on in this sequence, we need to know that the Nso society is highly hierarchically structured and characterized by the centrality of chieftaincy and an emphasis on title and rank as significant political attributes. Titles and offices are important as symbolic capital. Most important titles are hereditary and obtained according to lineage. The lineage head ("faay") is the economic, political, and spiritual leader of a large lineage. Social interaction is therefore structured by highly institutionalized modes of behavior according to age, gender and social title. These include terms and forms of address as well as behavioral signs of respect such as bending down, averting one's eyes, talking through one's hands (Goheen 1996). Given the finely tuned system of deference by which titleholders are given public recognition, it is crucial in everyday life that people know what individuals belong to which ranks. The lineage head is hence a person of high respect and it is socially entirely inappropriate to call his name in public (Yovsi, personal communication). Moreover, the child who was shouting the name of the lineage head is mentally disabled. Only with this background knowledge it is possible to appropriately interpret this interaction:

The mother draws the baby's attention to what the disabled child was doing. By using the form of a rhetoric question starting with the words "have you heard" (line 1) she conveys that the other child's behavior is unconventional and surprising. She further elaborates on the topic by addressing and repeating a rhetoric question to the infant (line 5-6). Underlying to this rhetoric question is a social expectation ("I hope you will never do such thing"). The mother hence conveys a social norm of what is appropriate behavior, as well as the expectation of respectful behavior towards the head of a compound. The misbehavior of the older child is, however, not negatively sanctioned despite the fact that it is socially inappropriate. This points to an interpretation that this misbehavior is excused by the mental disability of the child.

### 2.3. Towards an integrative methodology for comparative research in Cultural Psychology

From what we have outlined so far, we suggest a methodological approach to the study of situated social interaction from a discursive Cultural Psychology perspective that integrates the procedures of Conversation Analysis and Ethnography within a comparative design. We believe such an approach promises to be a fruitful avenue to enhance our understanding of the dialogical constitution of culture and human psychological functioning.

We follow Deppermann's suggestion (2000b) who argues for an approach he calls "ethnographic discourse analysis" (*Ethnographische Gesprächsanalyse*) which draws on the methodological procedures of CA and can be applied to discursive Cultural Psychology. He makes clear that ethnographic knowledge is a prerequisite for reconstructing the participant's perspective and to make claims that go beyond purely structural aspects of social interaction. He suggests considering CA and ethnography as complementary (rather than merely two methods that are applied separably). Drawing on ethnography of communication (Duranti 1997; Hanks 1990; Saville-Troike 1989; Hymes, 1972) he suggests using a variety of data sources (interviews, informal talk, written and visual

documents) and above all participant observation in order to gain insights into the many facets and situations of a social field. While the central focus is still on talk-in-interaction, ethnographic knowledge allows for research questions regarding the *content* of what has been said (hence the term ‘ethnographic discourse analysis’ rather than ‘ethnographic conversation analysis’). Deppermann identifies seven areas of applying ethnographic knowledge within this approach:

1. sensitization for a phenomenon (identifying a phenomenon from the very beginning, not only the analysis of it requires specific contextual knowledge)
2. filling missing interpretations (e.g., what places, individuals or happenings an utterance is referring to will often remain unclear without specific ethnographic knowledge)
3. preventing misinterpretations caused by ethnocentrism of one’s resources of analysis (a possible misinterpretation of social interaction might in fact remain undiscovered until reflected on by someone who is ethnographically informed)
4. deepening of interpretation (e.g., implicit hints to a person’s particularity, evaluations with regard to local norms, reference to genres or earlier social interactions, prosodic contextualization of evaluations and emotions)
5. deciding between various possibilities of interpretation (CA requires that interpretations are to be checked in light of the responses of the interlocutors. Sometimes such reaction will, however, not be displayed because participants share mutual knowledge that makes such a reaction superfluous or because cultural norms or local contingencies prevent participants to produce complementary actions to prior moves)
6. generalization of interpretations (to what extent the identified practices are ‘typical’ or ‘representative’ requires broader knowledge about the social practices of a community)
7. validation (of typicality)

The special potential of CA and Discursive Psychology lies in the data driven analysis – applying ethnographic knowledge as sole source for interpretation of social interaction risks to prematurely explain participants’ discursive actions. Ethnographic knowledge therefore needs to be systematically integrated in the analytical process of reconstructing participant’s interactional moves. This means that the researcher has to make clear how ethnographic knowledge does not merely provide general context information about the field but is consistently displayed in the way an interaction proceeds (‘procedural consequentiality’, Schegloff 1991). The interpretation of any string of sequences must deal and take into account the specific norms that not only attain to verbal speech but also to adjustment of the bodies, use of objects, arrangements of space and temporal constraints etc: any of these dimension help shape the meaning of the social (*and*) interactional event in which the members of a particular community participate. One possibility of combining both perspectives within one research team is the joint analysis by both a trained conversation analyst and a trained field researcher.

We therefore consider an ethnographic approach to CA/Discursive Psychology as context-enriching tool that allows us to tap into processes of recontextualization and thus dialogically providing valuable insights into natural histories of social interaction.



## 2.4. Comparative procedures in studying social interaction

We have argued throughout the paper for a comparative approach to the study of social interaction. Conversation Analysis is in fact inherently comparative in its procedure (Drew 2012): it aims at identifying common interactional features in a collection of instances of a specific phenomenon through systematic comparison of these instances. While in traditional CA work this is usually done within a data corpus of one socio-cultural group, we suggest that this principle can also be fruitfully applied to comparative Cultural Psychology and the systematic analysis of interactional patterns in different socio-cultural groups. Members of different sociocultural groups will deploy different conversational resources and thus orient to different rules and recurrences (that is how forms and sequences of actions are routinely organized in everyday interactions).

At the same time, comparing social interaction allows to analyze the different interpretative repertoires as collective cultural voice. Comparative CA/Discursive Psychology approach therefore offers a valuable avenue to Cultural Psychology by identifying diverse interactional patterns that point to specific cultural ways of meaning making.

There have, in fact, been a number of studies from linguistic anthropology and, particularly, within the Language Socialization approach (e.g., Ochs 1988; Schieffelin/Ochs 1986; Duranti/Ochs/Schieffelin 2012) that draw on ethnography on the one hand, and Discourse/Conversation analysis on the other, to understand the nature and the development of cultural practices within certain local communities. Within this approach, it is assumed that language to which children and novices are exposed and which they use in several domains of socialization conveys not only communicative meanings but also sociocultural knowledge: engaging in discursive practices means for children to enter sociocultural realms. This line of research has for instance examined how the particular forms of discursive practices socialize children and novices to forms of social demeanor that are meaningful in a certain community, such as, eating (Ochs/Pontecorvo/Fasulo 1996; Aronsson/Gottzen 2011), playing (Aronsson 2011; Fatigante/Liberati/ Pontecorvo 2010), cleaning (Fasulo/Loyd/Padiglione 2007), reading (Moore 2008; Sterponi 2007, 2008), negotiating activity contracts (Aronsson/Ceikate 2011; Goodwin M.H. 2006), expressing affect and affiliation (Goodwin M.H. 1998, 2006; Ochs/Schieffelin 1989; Goodwin/Goodwin 2000), performing self and morality (Goodwin M.H. 1999; Ochs/Kremer-Sadlik 2007; Sterponi 2003, 2004). The ethnography of the context (including, interviews with members, ethnographic observations of local practices in formal and informal contexts, analysis of space and artifacts) in which the communicative, socializing practices are *situated* is essential to understand the preferences and ideologies that underlie the language use on the one hand, and the interpretation of the societal structure and members' social roles on the other (see excerpt on Cameroon Nso provided above).

Insofar as discursive practices all over the world have an *indexical* property<sup>2</sup> individuals participating in diverse discursive practices will orient to different norms, preferences and expectations regulating their conduct in their everyday social life.

### 3. The potential of comparative research in Cultural Psychology: examples from an ethnography of family everyday life

As an example of a research combining ethnography, Conversation Analytic methodology applied to the analysis of the social interaction, and the identification of interpretative repertoires of the members' accounts with regards their values, beliefs, ideologies, and overall experience we discuss the comparative methodology applied in several works of one of the authors, within a comparative research project carried out with middle class families in Rome and Los Angeles. The study we refer to was directed by Elinor Ochs (2003-2008)<sup>3</sup>. Following a well-established tradition in (particularly, Linguistic) Anthropology for conducting ethnographic research with the aid of video recorded interaction, the methodology of the study included video recording sessions of family routines in weekdays, and a number of other research tools for studying participants' habits, practices and interpretations, such as interviews, self-report charts, questionnaires, ethnographic observations, home and video tours shot by members themselves. The overall aim of the research was to examine how families in different sites manage family and work demands. Comparisons were made (and some are still ongoing) on several different topics such as cleaning practices, homework, extracurricular activities, time management at home, and relevant differences in the way parents and children in similar households (middle-class, 4 members, children about the same age) carried on their routine tasks were documented.

The opportunity offered by the methodology of the study to enter – by means of video recording and transcription of conversation – the details of the social interaction made it possible to select similar domains of practices developing in the family context in the different sites, and look at the emerging patterns of interaction.

Comparative analysis could rely on a range of different ethnographic data that were cross-examined and discussed together by researchers of the different sites. The shared and recursive analysis of the data by all the researchers was essential and we will resume it in the last part of the paragraph.

Studying social interaction in terms of specific family practices (e.g., looking at how parents in different sites arrange their time, space and artifacts and engage in different discursive practices with their children provided), was a first level of comparison, a level in which the researcher-analyst could identify the different ways of *doing families* (Aronsson 2006), meant as distinctive 'everyday hermeneutics' (ibid) by which families cope with their routine demands. The analysis of social interactions was paired with the analysis of the preferences expressed by parents in semi-structured *interviews*, in order to gain insights into what we might identify as the *ethnotheories* (Harkness/Super 1996) that participants had with regards to different matters of their family life (such as, attitudes toward health, children's homework and extracurricular activities, family time etc); Analyses included the interpretation of parents' accounts as they were worded and argued in front of the researcher, which helped illuminating the analyses obtained by the examination of parent-child interaction *as it developed* in the context of the particular activity in which they engaged. The ethnographic

analysis also included the examination of family descriptions emerging from self-reported charts (such as, the LA families' frequent reference to "family time" in dedicated hours of the family weekly agenda; Kremer-Sadlik/Paugh 2007; Kremer-Sadlik/Fatigante/Fasulo 2008) or, also, "voiced" in the way in which family members talked about themselves and their family as a whole, while video-taping their home spaces and objects (Giorgi/Padiglione/Pontecorvo 2007). All these data provided a road to the way families conceived themselves and build the set of norms, values and cultural identities which they reproduced – and exhibited to the researchers in situated ways- in the particular context in which they lived.

To provide a detailed picture of how comparative analysis in this framework was conducted here we point specifically to a study on the children's engagement in extracurricular activities, done on the corpus mentioned above (Kremer-Sadlik et al 2010). The study was carried out integrating data obtained from the 32 families participating in the LA study, and the 8 families participating in the Roman study. Comparative analysis was applied to three different data sets: 1) self-report weekly charts (i.e., charts divided into seven weekdays and each day into morning, afternoon, and evening) which each member of the family was asked to complete listing – at their own choice<sup>4</sup> – the activities that took place in a typical week; 2) semi-structured interviews – audio and video recorded – about the family's daily routines and their beliefs, goals, and practices related to education and health. The interviews provided numerous opportunities for parents to discuss their children's extracurricular activities and for the researchers to learn about the meaning parents attached to activities and their reasoning for signing up their children for the different activities. 3) video recordings of parent – child interactions during extra- curricular activities. The shared and recursive analyses of these episodes provided further ethnographic knowledge that the researchers could draw on and systematically integrate in the general analysis.

Analyses revealed similarities in the way families allocated and scheduled the amount and type of activities in which the children engaged after school such as, music lessons or sports, highlighted strong similarities between the families of the two sites. Also, interviews revealed similarities in the repertoires used to account for their choices (e.g., parents in both sites stressed the importance of children's engagement in the extracurricular practices as a means for the children to develop motivational strength and self-discipline). Though relevant, nuanced differences emerged when examining more closely both the parents' argumentations in interviews and the patterns of interactional episodes in which parents structured, monitored, led or solicited the children's practice in extracurricular activities in the different contexts. For instance, a certain cautiousness emerged in Roman parents' interviews when they talked about competitive sports:

## Excerpt 12a – (Rome Family)

1. Father I am really happy that she does swimming.
2. I'm fine if she competes just for fun, and plays with other children.
3. But if she competes getting stressed that she has to win, getting anxious
4. that she cannot lose, crying if she doesn't qualify, or if she doesn't
5. win a medal, then I think it's damaging and that at seven years of age,
6. one should avoid it.

(Kremer-Sadlik/Izquierdo/Fatigante 2010, p. 47)

This pattern did not appear in LA parents' interviews. Furthermore, comparative analysis of episodes of social interaction related to parents and children's engagement in extracurricular activities revealed varying degree of pressure that parents put upon their children's performances, which might be related to certain cultural interpretation of what is expected from the parent, as well as, of what can be pushed out from the child.

In one of the LA recordings, a mother is driving her 8-year old daughter, Hailey, to her swimming practice. The mother asked Hailey "How are you going to swim today?" and then continued:

## Excerpt 9 (L.A. Family)

1. Mother You need to really focus on what you're doing. I don't want to see you
2. putting yourself in the last lanes; those are for brand new swimmers.
3. You shouldn't swim in four or five, Hailey... You really need to be
4. putting your mind and focus and trying to build yourself up to two and
5. one... So I really expect to see you swimming in lane three and lane two,
6. not in lanes four and five.

(Kremer-Sadlik/Izquierdo/Fatigante 2010, p. 45)

The very same idea of competitiveness, self-discipline, motivational effort, can, then, translate into different practices. Ethnography alerts that practices can only be understood adhering to participants' meanings: the analysis of participants' interpretative repertoires in interviews helped provide an understanding of the cultural interpretation that parents in the different contexts applied to similar domains of practices. Though, as the authors in the paper state (p. 38) "Most importantly, the richness of analysis would have not been possible without the authors' ethnographic knowledge. We were part of the team that conducted the video- recorded naturalistic observations of families' daily routines and interactions inside and outside the home over one week from the moment the family members woke up until the children went to bed at night. At times these observations captured parent-researcher and parent-child spontaneous conversations about extracurricular activities. We also analyzed these incidents, which offered further opportunity to learn about parents' attitudes toward these practices."

As becomes clear from this account, an ethnographic- discourse analysis carried out in comparative perspective also requires that researchers in each site engage in similar practices of analyses, accounting for the role they played in soliciting or, simply, displaying themselves as active listeners with regards to the participants' narratives and self- descriptions. Yet, to look at the *situatedness* of the everyday social interactions means also to ground the analysis of the local accomplishments of actions onto the *broader institutional, social and historical*

*framework* which, for instance, make sports in the US something that is credited for the learning curriculum and access to college, contrary to what happens in Italy, where gymnastics in schools frequently takes place randomly, with no appropriate, or large enough space to be designed for it. Ethnography hence allows to examine the analysis of the situated interactions in light of the broader societal orientations and constraints which frame on economic, political, juridical level the members' practices and which possibly constitute "contrastive themes" in their argumentations displayed in interviews. Most of what can be still considered as ethnographic knowledge of this sort was gathered across the numerous exchanges that researchers had throughout the course of the research, which were occasioned by the specific aim of conducting the extracurricular study (and writing the paper!) as well as by other meetings (presentations, workshops, informal conversations) in which the data and other observations and insights were discussed. A comparative Cultural Psychology approach, then, needs also include the living context in which the researchers make and share their interpretations; that is, as we will discuss in the last part of the paper, it needs to acknowledge the situated character of the "scholar" interpretations made on the "data", as a tool to enhance their plausibility and their adherence to the cultural context in which they were produced.

## 4. Methodological challenges of comparative research in Cultural Psychology

In the final section, we will briefly discuss some criteria to ensure of validity and methodological rigor in comparative Cultural Psychology research. Place does not allow to discuss these criteria in the necessary detail here. The reader is referred existing literature for a discussion of general criteria of good practice in qualitative research (e.g., Flick 2008; Guba/Lincoln 1982; Lincoln/Guba 1985; Patton 2002; Richardson 1996; Seale/Silverman 1997; Silverman 2001, 2005; Steinke 2004; Stiles 1993; Yardley 2008) as well as criteria that have been particularly developed for Discursive Psychology (e.g., Potter 2007; Taylor 2001). We will concentrate here on criteria that seem of specific relevance in comparative Cultural Psychology research and the study of social interaction. The criteria, as will become clear, are closely related to one another.

### 4.1. Situatedness (of research methodology)

We have referred to *situatedness* as the property of social interactions in which members engage to be distributed in the range of the different semiotic resources locally available to them on the one hand, and their being located within societal and institutional constraints, on the other hand. We need, however, also to consider how "situatedness" refers to the particular way in which the research arrangement makes the events under study available to observation and analysis. As a matter of fact, the methodological, social setting that surrounds and frames the members' representations is relevant and needs to be taken into ac-

count when doing comparison. What we actually compare are systems of practices reflexively *configured* (Mondada 2006) by the research procedures (in that, they can only be described as those practices that are captured by e.g., video recording, interviews, ethnographic observation) and within a certain research agreement established between the researcher and the participants (Padiglione/Fatigante 2009). The process of knowledge construction is a relational one (Doucet/Mauthner 2002), and comparative knowledge about events and practices experienced by members of different communities can also result from the analysis of the relationship and the *situated social interactions* that the members established with the researchers themselves. In the ethnographic study on families mentioned above, differences in the interpretation of cultural categories such as *intimacy* and *politeness* emerged as relevant in the way family members in the two contexts (LA and Rome) interacted with the researchers. These differences possibly mirroring aspects to which the members oriented as relevant also in their own interactions.

Finally, situatedness also applies to the moment and the setting in which analyses are developed: as Fasulo, Loyd, Padiglione (2006) declare, relevant patterns are visible not in the social interactions *per se*, but in the eyes of the ones who examine them, either the ones who get impressed as hit by something strange, as well as the ones who affiliate and find the practice/event familiar.

Coherence in methodology across sites, the intense engagement with one's own data and with data examined by the "cross-site" colleagues, and finally a reflexive analysis of the "data", (i.e., their examination as products co-built by the researcher and the participants), can then lay the ground for an adequate comparative inquiry.

## 4.2. Explicating the tertium comparationis

A central aspect of comparison is that it requires a "*tertium comparationis*" – a higher level point of reference that allows for comparison. When comparing two phenomena it first remains empirically unclear what the basis for the comparison is. It requires a second level of observation to be made explicit (Bohnsack 2001). That is, rather than comparing two cases directly to each other, the researcher asks what is the topic that both cases have in common and that might be treated either in a similar or different way. This procedure aims at minimizing the bias to take one case or one pattern as normative (most likely the one the researcher is familiar with) and the other as 'deviant'. So to defer what the point of reference is that allows for comparison will only develop in the course of analysis (a similar logic is found in the method of constant comparison within grounded theory methodology). While a researcher may start by comparing for instance a specific form of social interaction (e.g., cleaning practices, homework, dinner interactions) in two groups of participants defined by specific socio-demographic characteristics (e.g., middle-class families who live in town X and Y), what it is that is different – or similar – will only develop through systematic comparison in the process of analysis (as mentioned in paragraph above).

### 4.3. Reflexivity

We already referred to reflexivity as implying the consideration of the interplay dynamics between the participants' and the researcher and overall meant as a mutual collaboration in the production of data (Finlay 2003). Besides the examination of the influence that the researcher's social identity and cultural background, as well as his/her procedures, assumptions, personal profile and biography had on the production of the "data", reflexivity in qualitative research, and particularly in ethnography and ethnographic interviewing, refers also to the consideration that the researcher pays to her/his own personal reflections, irritations, feelings etc. in the analysis of the data. In a perspective of mediated, interpreted realism (Reed 2008), we know that the world is only knowledgeable by means of the categories we use to "read" it. These categories may also change in the course of the analysis, due to the reflexive examination of their usefulness and relevance with regards to the objects under study. Changes and negotiations in the interpretation of meanings assigned to cultural practices are very frequent when examined by researchers of different contexts working on comparative enterprise; adequately documenting and accounting for the procedures used in the analysis and for the changes that they underwent (e.g., how the researcher's way of thinking and hence the interpretation changed in traversing the 'hermeneutic circle') is a warranty against essentialization and allow document how earlier inaccuracies in the interpretation were corrected (e.g., Mruck/Breuer 2003, Stiles 1993).

An additional meaning of reflexivity in comparative qualitative research has finally to deal with the extent to which analyses are able to reflect and document how language and communication issues were addressed throughout the entire research process. This includes strategies employed to seek understanding from data that originated in a second language, the role of translation and, if applicable, the role of language assistants and their influence on data assessment and data interpretation, their fluency in both languages and familiarity with local dialects and regional language practices, as well as with the cultural backgrounds of the researchers (Hennink 2008; Temple 2002; Temple/Edwards 2002). This is particularly important in studies drawing on discourse and conversation analysis since this kind of analysis requires a significant amount of knowledge about language use and about implicit cultural beliefs and normative values that goes beyond the essential content of what participants say. Analyzing "the *way* [emphasis in original] in which language is used, for example, through phrasing, proverbs, irony, humour or with body language" (Hennink 2008, p. 26-27) needs to be correctly interpreted and made understandable to the research team. As Deppermann (2010a) has pointed out, the "relevance" and members' orientation toward "relevant" phenomena is in fact nothing that displays automatically but requires interpretation. It is therefore crucial that the researcher lays open how ethnographic knowledge has contributed to the interpretation of a sequence.

Finally, translation as well as transcription are never mere technical tasks but always involve interpretation and meaning construction and therefore these processes need to be laid open and critically reflected in the documentation of the research project (see Hennink 2008, Nikander 2008; Temple/Young 2004 for further discussion).

## 5. Concluding remarks

The aim of this paper was to present an approach to study psychological phenomena from a cultural and comparative perspective. Rooting our approach within Cultural Psychology and Discursive Psychology, we have argued that human psychological functioning needs to be understood as dialogically intertwined and embedded in meaning making processes of social interaction. We have further outlined that such an epistemological and ontological understanding requires a methodological approach that allows to study social interaction as situated practice. We discussed the potentials and shortcomings of Conversation Analysis and suggested to draw on a systematic integration of ethnography. While cultural psychologists are sometimes reluctant to engage in comparative research we have argued that comparative designs provide valuable contributions to knowledge production if the unit of analysis is defined as systems of social interaction. By drawing on examples from our own research we hope to have been able to show the fruitfulness of such an approach. Finally, we discussed several aspects of ensuring rigor and validity that apply specifically to cultural comparative research of social interaction. The systematic integration of the presented procedures largely corresponds to the conception of triangulation within qualitative social science (Flick 2011a,b), i.e., as combination of *different perspectives* on the investigated phenomenon (such as, by means of integrating and combining different sets of data from one single corpus or a set of coherent corpora). This differs from triangulation approaches which are concerned with the mutual validation of findings (Denzin 1989), or with cross-validation as it is found in many mixed-methods studies that are more oriented towards a quantitative paradigm. Rather, we refer to a triangulation as a way to provide a thicker description of the phenomenon, accounting, via multilayered analyses, for the very same complexity of the events which members of a culture partake in their everyday social interaction (see also Demuth 2011b).

While there are obviously other qualitative procedures that can be fruitfully applied to Cultural Psychology, we have focused here on a Discursive Psychology approach that is rooted in Social Constructionism. We suggest that a Conversation Analysis/Discursive Psychology approach that systematically integrates ethnographic knowledge has great potential to advance not only the field of comparative Cultural Psychology but also to lay open the social and cultural constitution of psychological inquiry in general.

## Notes

- 1 Quoting Sacks and Schegloff (1973, p. 290) „We have proceeded under the assumption (an assumption borne out by our research) that in so far as the materials we worked with exhibited orderliness, they did so not only to us, indeed not in the first place for us, but for the co-participants who had produced them. If the materials (records of natural conversation) were orderly, they were so because they had been methodically produced by members of the society for one another, and it was a feature of the conversations we treated as data that they were produced so as to allow the display by the co-participants to each other of their orderliness, and to allow the participants to display to each other their analysis, appreciation and use of the orderliness.”



- 2 i.e., they provide different tools for pointing at local relevant meanings such as, for instance, affect terms for affiliation and sympathy, or terms of address for different hierarchical relationship (Ochs 1990).
- 3 The research was funded by the Alfred Sloan Foundation Grant on Work and Families and resulted in the creation of the CELF (Center on Everyday Lives of Families) in three sites, respectively, the coordinating Center at UCLA, the Italian Center in Rome and the Swedish Center in Linköping. The methodologies and protocols used in this research were designed by CELF and adopted by the Italian research group, directed by Clotilde Pontecorvo, and the Swedish research group, directed by Karin Aronsson.
- 4 Consequently, the categories of activities were not arbitrarily created, but emerged from the charts themselves.

## References

- Antaki, C./Widdicombe, S. (Eds) (1998): *Identities in Talk*. London.
- Aronsson, K. (2006): Doing family. An interactive accomplishment. In: *Text & Talk* 26(4-5), pp. 619–626.
- Aronsson, K./Gottzén, L. (2011): Generational positions at a family dinner: Food morality and social order. *Language in Society* 40, pp 405–426.
- Aronsson, K./ Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. In: *Discourse & Society* 22(2), pp. 137–154.
- Bamberg, M. (2011): Who am I? Narration and its contribution to self and identity. In: *Theory & Psychology* 21(1), pp. 3–24.
- Bamberg, M./De Fina, A./ Schiffrin, D. (2011): Discourse and identity construction. In: Schwartz, S./ Luyckx, K./Vignoles, V. (Eds.): *Handbook of identity theory and research*. Berlin/New York, pp. 177–199.
- Berry, J. W./Poortinga, Y. H./Segall, M. H./Dasen, P. R. (Eds.) (2011): *Cross-Cultural Psychology: Research and Application*. 3<sup>rd</sup> Ed. Cambridge.
- Besnic, N., (1989), Information Withholding as a Manipulative and Collusive Strategy in Nuku-laelae Gossip. In: *Language in Society* 18, pp. 315–341.
- Billig, M. (1991): *Ideology and opinions*. London.
- Billig, M. (1996): *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge.
- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. In: *Critique of Anthropology* 21(1), pp. 13–32.
- Boesch, E. E. (1991): *Symbolic action theory and Cultural Psychology*. Berlin/New York.
- Boesch, E. E./Straub, J. (2006): Kulturpsychologie. Prinzipien, Orientierungen, Konzeptionen. In: Trommsdorff, G./Kornadt, H.-J. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Serie VII. Themenbereich C „Theorie und Forschung“*. Göttingen, S. 25–95.
- Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W. (Eds.) (2010): *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen/Farmington Hills.
- Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 35–49.
- Brockmeier, J./Carbaugh, D. (Eds.) (2001): *Narrative and identity : Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge.
- Camici, P. M./Rhodes, J. E./Yardley, L.(2003): *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington, DC: American Psychological Association
- Chakkarath, P. (2012): The Role of Indigenous Psychologies in the Building of Basic Cultural Psychology. In: Valsiner, J. (Ed.) *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford, pp. 71–95,

- Cole, M. (1996): *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard.
- Cresswell, J./Askren, A./Barker, M./Hawn, A./Wenner, B. (2011): Book review: *Handbook of Cultural Psychology* Edited by S. Kitayama and D. Cohen. *British Journal of Psychology* 102(3), pp. 684–686.
- Cresswell, J./Teucher, U. (2011): The body and language: M. M. Bakhtin on ontogenetic development. In: *New Ideas in Psychology* 29, 106–118.
- Demuth, C. (2008): *Talking to Infants: How Culture is Instantiated in Early Mother-Infant Interactions. the Case of Cameroonian Farming Nso and North German Middle-Class Families. Culture & Development*. Osnabrueck: University of Osnabrueck. <http://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2009030626> [29.10.2012]
- Demuth, C. (2011a): Das Potential diskursanalytischer Verfahren für kulturpsychologische Kleinkindforschung. In: *Journal für Psychologie* 19(1). <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/21>
- Demuth, C.(2011b): Der „Mainzer Längsschnitt“ – Systematische Methodenintegration zum tieferen Verständnis kultureller Entwicklungspfade. In *ZQF* 12 (1), S. 91-110. <http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/issue/view/436> [29.10.2012]
- Denzin, N. K. (1989). *The research act* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ.
- Denzin, N./Lincoln, Y. /Smith, L. T. (2008): *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. London.
- Deppermann, A.(2000a). Gesprächsforschung im Schnittpunkt von Linguistik, Soziologie und Psychologie [11 Absätze]. In: *FQS* 1(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000250>. [29.10.2012]
- Deppermann, A. (2000b): *Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 1, S. 96–124. (verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf>)
- Devereux, G.(1972/1985): *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris.
- Doucet, A./Mauthner, N. (2002): *Knowing responsibly: Ethics, Feminist Epistemologies and Methodologies*. In: Mauthner, M./Birch, M./Jessop, J./Miller, T. (Eds.) (2002): *Ethics in Qualitative Research*. London, pp. 123–145.
- Drew, P. (2012). *Self Repair in Conversation: The Unrequited Relationship between Bush and Blair*. Presentation at the anniversary conference to celebrate 25 years of the Discourse and Rhetoric Group (DARG) and 10 years of the Culture and Media Analysis Research Group (CAMARG)., Loughborough, March 2012. Available at: <http://homepages.lboro.ac.uk/~ssca1/dconf2012/dc2012home.html> [30.10. 2012].
- Duranti, A./Ochs, E./Schieffelin. B. (2012): *The Handbook of Language Socialization*. Oxford.
- Edwards, D./ Potter, J. (1992): *Discursive psychology*. London.
- Erdheim, M. (1988): *Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur – Aufsätze 1980-1987*. Frankfurt a.M.
- Fasulo, A./Loyd, H./Padiglione, V. (2007): Children’s socialization into cleaning practices: a cross-cultural perspective. In: *Discourse & Society* 18(1), pp. 11–33.
- Fasulo, A./Loyd, H./Padiglione, V. (2006): La socializzazione alle pratiche di pulizia: un’indagine comparativa. In: *Età Evolutiva* 85, pp. 93–103.
- Finlay, L. (2003): The reflexive journey: mapping multiple routes. In: Finlay, L./Gough, B. (eds.): *Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social science*. Oxford, pp. 3–22.
- Flick, U. (2011a): *Mixing Methods, Triangulation and Integrated Research – Challenges for Qualitative Research in a World of Crisis*. In: Denzin, N./Giardina M. (eds.): *Qualitative Inquiry and Global Crisis*. Walnut Creek, pp. 132–152.
- Flick, U. (2011b). *Triangulation – eine Einführung* (3. akt. Auflage). Wiesbaden.
- Flick, U. (2008): *How to Evaluate Qualitative Research*. London.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf. Chicago.

- Forrester, M. (Ed.) (2010): *Doing qualitative research in psychology: A practical guide*. London.
- Geertz, C. (1973): *Interpretation of Culture*. New York.
- Gergen, K. J. (1985): The social constructionist movement in modern psychology. In: *American Psychologist* 40(3), pp. 266–275.
- Giorgi S./Padiglione V./Pontecorvo C. (2007): Appropriations: dynamics of domestic-space negotiations in Italian middle-class working families. In: *Culture & Psychology* 13(2), pp. 147–178.
- Goodwin, C./Goodwin M.H. (2000): *Emotion Within Situated Activity*. In: Duranti, A. (Ed.): *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, MA, pp. 239–57.
- Goodwin, C./Goodwin M.H. (1996): *Formulating Planes: Seeing as a Situated Activity*. In: Middleton, D./Engestrom, Y. (Eds.): *Cognition and Communication at Work*. Cambridge, pp. 61–95.
- Goodwin, M.H. (1998): Games of Stance: Conflict and Footing in Hopscotch. In Temple, C./Hoyle, S./Adger, C. (Eds.): *Kids' Talk: Strategic Language Use in Later Childhood*. New York, pp.23–46.
- Goodwin, M.H. (1999): *Morality and Accountability in Girls' Play*. In: Merchant Goss, N./Doran, A. R./Coles, A. (Eds.): *Proceedings of the Seventh Annual Symposium About Language and Society-Austin, Volume 43*. The University of Texas at Austin, Department of Linguistics. Austin, pp. 77–86.
- Goodwin, M.H. (2006): Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/Response Sequences. In: *Text and Talk* 26(4/5), pp. 513–542.
- Harré, R./Gillett, G. (1994): *The Discursive Mind*. Thousand Oaks.
- Harré, R./Van Langenhove, L. (Eds.) (1999): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden: Blackwell.
- Helfrich-Hölter, H. (2006): Beyond the dilemma of cultural and cross-Cultural Psychology: resolving the tension between nomothetic and idiographic approaches. In: Straub, J. W./Weidemann, D./Kölbl, C./Zielke, B. (Eds.): *Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*. Bielefeld, pp. 253–268.
- Hennink, M. (2008): *Language and Communication in Cross-Cultural Qualitative Research*. In: Liamputtong, P. (Ed.): *Doing Cross Cultural Research: Ethical and Methodological Perspectives*. Berlin/New York, pp. 21–33.
- Hermans, H. J. M./Kempen, H. J. G. (1993): *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego.
- Hutchby, I./Wooffitt, R. (2008): *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge,
- Hymes, D. (1974): *Foundations in sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Pennsylvania : University of Pennsylvania Press
- Karasz, A./Singelis, T. M. (2009): *Qualitative and mixed methods research in cross-Cultural Psychology*. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 40(6), pp. 909–916.
- Keller, H. (2012): *Cross-Cultural Psychology: Taking People, Contexts, and Situations seriously*. In Valsiner, J. (Ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford, pp. 116–131.
- Kim, U./Berry, J.W. (1993) (Ed): *Indigenous Psychologies. Research and experience in cultural context*. Thousand Oaks.
- Kim, U./Park, Y.-S./Park, D. (2000): The challenge of cross-Cultural Psychology: The role of the indigenous psychologies. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31(1), pp. 63–75.
- Kim, U./Yang, K.-S./Hwang, K.-K. (Eds.) (2006). *Indigeneous and Cultural Psychology. Understanding people in context*. New York.
- Kirschner, S. R./Martin, J. (Eds.) (2010): *The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self*. New York.
- Kitayama, S./Cohen, D. (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. New York.
- Kremer-Sadlik T./Fatigante M./Fasulo A. (2008): Discourses on Family Time: The Cultural Interpretation of Family Togetherness in the Los Angeles and Rome. In: *Ethos* 6(2), pp. 283–309.

- Kremer-Sadlik, T./Izquierdo, C./Fatigante, M. (2010): Making Meaning of Everyday Practices: Parents' Attitudes toward Children's Extra-Curricular Activities in the United States and in Italy. In: *Anthropology & Education Quarterly* 41(1), pp. 35–54.
- Kremer-Sadlik, T./Paugh, A. (2007): Everyday Moments: Finding “Quality Time” in Working Families. In: *Time and Society* 16(2/3), pp. 287–308.
- LeVine, R. A. (1982): *Culture, Behavior, and Personality*. New York.
- LeVine, R. A. (1990): Enculturation: A biosocial perspective on the development of self. In: Cicchetti, D./Beeghly, M. (Eds.): *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago, pp. 99–117.
- Lewis, J. R./Ozaki, R. (2009): Amae and Mardy: A Comparison of Two Emotion Terms. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 40(Heftnummer), pp. 917–934.
- Lincoln, Y. S./Guba, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London.
- Linell, P. (2009): *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte.
- Lyons, E./Coyle, A. (Eds.) (2007): *Analyzing qualitative data in psychology*. London.
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden.
- Mondada, L. (2006): Video Recording as the Preservation of Fundamental Features for Analysis. In: Knoblauch, H./Raab, J./Soeffner, H.-G./Schnettler, B. (Eds.): *Video Analysis*. Bern.
- Moore, L. C. (2008). Body, text, and talk in Maroua Fulbe Qur'anic schooling. In: *Text & Talk* 28(5), pp. 643–665
- Mruck, K./Breuer, F. (2003): Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Researchó The FQS Issues [30 paragraphs]. In: *FQS* 4(2). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mruck-e.htm> S. [29.10.2012].
- Nikander, P. (2008): Working with Transcripts and Translated Data. In: *Qualitative Research in Psychology* 5(3), pp. 225–231.
- Ochs E./Pontecorvo C./Fasulo A. (1996): Socializing taste. In: *Ethnos* 60(3) pp. 7–46.
- Ochs E./Schieffelin, B. (1989): Language has a heart. In: *Text* 9(1), pp. 7–25.
- Ochs, E. (1988): *Culture and language development: Language acquisition and socialization in a Samoan village*. Cambridge.
- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. In: Stigler, J. W./Shweder, R.A./Herdt, G. (Eds.): *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge, pp. 287–308.
- Ochs, E./Kremer-Sadlik, T. (2007): Morality as family practice, In: *Discourse and Society* 18(1), 5–10
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Thousand Oaks.
- Pickren, W. E. (2009): Indigenization and the history of psychology. In: *Psychological Studies* 54(2), pp. 87–95.
- Potter, J. (1996): Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background. In: Richardson, J. T. E. (Ed.): *Handbook of qualitative research method for psychology and the social science*. Leicester, pp. 125–140.
- Potter, J. (2003). Discursive psychology: Between method and paradigm. In: *Discourse & Society* 14(6), pp. 783–794.
- Potter, J. (2007): Discourse Analysis and Discursive Psychology. In: Camic, P. M./Rhodes, J. E./Yardley, L. (Eds.): *Qualitative Research in Psychology*. Washington, pp. 73–94.
- Potter, J./Wetherell, M. (1987): *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage
- Pricken, W. E. (2009): Indigenization and the history of psychology. In: *Psychological Studies* 54(2), pp. 87–95.
- Psathas, G. (1995): *Conversation Analysis*. New York.
- Ratner, C. (2002): *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Plenum
- Ratner, C. (2006): *Cultural psychology: A perspective on psychological functioning and social reform*. Mahwah.

- Ratner, C./Hui, L. (2003): Theoretical and methodological problems in cross-Cultural Psychology. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 33(1), pp. 67–94.
- Ratner, C. (2008): Cultural psychology and qualitative methodology: Scientific and political considerations. In: *Culture & Psychology* 14 (3) 259–288
- Reed, I., (2008): Justifying Sociological Knowledge: From Realism to Interpretation. In: *Sociological Theory* 26(1), pp. 101–129.
- Richardson, J. T. E. (Ed.) (1996): *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Science*. Leicester.
- Roer-Strier, D./Ben Ezra, D. (2006): Intermarriages between Western women and Palestinian men: Multidirectional adaptation processes. In: *Journal of Marriage and the Family* 68(1), pp. 41–55.
- Sacks, H./Schegloff, E./Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In: *Language & Communication* 50(4), pp. 696–735.
- Schegloff, E. A. (2002): Reflections on research on telephone conversation: issues of cross-cultural scope and scholarly exchange, interactional import and consequences. In: Luke, K. K./Pavlidou, T.-S. (Eds.): *Telephone Calls: Unity and Diversity in Conversational Structure across Languages and Cultures*. Amsterdam, pp. 249–281.
- Schegloff, E. A. (2006): Interaction: the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. In: Enfield, N. J./Levinson, S. C. (Eds.): *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford, pp. 70–96. Oxford.
- Schegloff, E. A./Sacks, H. (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* 8 (4), pp. 289–327.
- Schieffelin, B./Ochs, E. (Eds) (1986): *Language socialization across cultures*. Cambridge.
- Seale, C./Silverman, D. (1997): Ensuring rigour in qualitative research. In: *European journal of public health* 7(4), pp. 379–384.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. London.
- Shotter, J. (2010): Inside our lives together. A Neo-Wittgensteinian Constructionism. In: Kirschner, S. R./Martin, J. (Eds.): *The sociocultural turn in psychology. The contextual emergence of mind and self*. New York, pp. 45–67.
- Shweder, R. A. (1990): Cultural psychology – what is it? In: Stigler, J. W./Shweder, R. A./Herdt, G. (Eds.): *Cultural psycholog. Essays on comparative human development*. New York, pp. 1–43.
- Sidnell, J. (2007a): Comparative Studies in Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology* 36, pp. 229–44.
- Sidnell J, (Ed).(2007b): *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. Cambridge, UK.
- Silverman, D. (2001): *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London.
- Silverman, D. (2005): *Doing Qualitative Research*. London.
- Silverstein, M. (1976): Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. In: Baso, K./Selby, H. A. (Eds.): *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: School of American Research, University of New Mexico Press, pp. 11–56.
- Silverstein, M. (2003): Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. In: *Language & Communication* 23(2003), pp. 193–229.
- Smith, J.A. (Ed.) (2008): *Qualitative Psychology. A Pratical Guide to Research Methods*. 2<sup>nd</sup> Edition. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore.
- Steinke, I. (2004): Quality Criteria in Qualitative Research. In: Flick, U./von Kadorff, E./Steinke, I. (Eds.): *A Companion to Qualitative Research*. London, pp. 184–190.
- Sterponi, L. (2003): Account episodes in family discourse: the making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies* 5(1), pp. 79–100.
- Sterponi, L. (2004). Construction of rules, accountability and moral identity by high-functioning children with autism. *Discourse Studies* 6(2), pp. 207–228.
- Sterponi, L. (2007). Clandestine interactional reading: Intertextuality and double-voicing under the desk. In: *Linguistics & Education* 18(1), pp. 1–23.

- Sterponi, L. (2008). Introduction. In: Sterponi, L. (guest editor), *The spirit of reading: Practices of reading sacred texts*. Special issue of *Text & Talk* 28(5), pp. 555–559.
- Stiles, W. B. (1993): Quality control in qualitative research. In: *Clinical psychology review* 13(6), pp. 593–618.
- Stivers, T./Enfield, N.J./Brown, P./Englert, C./Hayashi, M./Heinemann, T./Hoymann, G./Rossano, F./de Ruiter, J.P./Yoon, K.-E./Levinson, S. C. (2009): Universality and cultural specificity in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Science* 106, pp. 10587–10592.
- Straub, J./Chakkarath, P. (2010): *Kulturpsychologie*. In G. Mey/K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 195–209
- Straub, J./Weidemann, D./Kölbl, C./Zielke, B.(2006): *Pursuit of Meaning*. *Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*. Bielefeld.
- Suchman, L. (1987): *Plans and situated actions: The Problem of Human-Machine Communication*. New York.
- Taylor, S. (2001): Evaluating and Applying Discourse Analytical Research. In: Wetherell, M./Taylor, S./Yates, S. J. (Eds.): *Discourse as Data – A guide for Analysis*. London.
- Temple, B. (2002): Crossed wires: Interpreters, translators and bilingual workers in cross-language research. In: *Qualitative Health Research* 12(6), pp. 844–854.
- Temple, B./Edwards R. (2002): Interpreters/translators and cross-language research: Reflexivity and border crossing. In: *International Journal of Qualitative Methods* 1(2). <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/viewArticle/4602> [30.10.2012]
- Temple, B./Young, A. (2004): Qualitative Research and Translation Dilemmas. In: *Qualitative Research* 4(2), pp. 161–178.
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge.
- Toomela, Aaro (2003): How should culture be studied? In: *Culture & Psychology* Vol. 9(1): 35–45.
- Toomela, A./Valsiner, J. (Eds.) (2010): *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* Charlotte.
- Valsiner, J. (2007): *Culture in minds and societies*. *Foundations of Cultural Psychology*. Thousand Oaks.
- Valsiner, J. (2012) (Ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford.
- Valsiner, J. (2001): *Comparative Study of Human Cultural Development*. San Sebastian.
- Valsiner, J. (2000): *Culture and Human Development*. An Introduction. London.
- van de Vijver, F. J. R./Chasiotis, A. (2010): Making methods meet: Mixed design in cross-cultural research. In: M. Brown & T. Johnson (Eds.), *Survey methods in multinational, multiregional, and multicultural contexts* (pp. 455–473). New York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge.
- Wertsch, J. V. (1991): *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge.
- Wertsch, J. V. (1998): *Mind as action*. New York.
- Wetherell, M. (1998): Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. In: *Discourse & Society* 9(3), pp. 387–412.
- Willig, C. (2008): *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. 2nd edition. Buckingham: Open University Press
- Yardley, L. (2008): Demonstrating validity in qualitative psychology. In: Smith, J. A. (Ed.): *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. 2<sup>nd</sup> Edition. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore, pp. 235–251.
- Zucchermaglio, C./Alby, F./Fatigante, M./Saglietti, M. (in press): *Fare ricerca situata in psicologia sociale [Doing situated research in social psychology]*. Bologna: Il Mulino



Merle Hummrich, Sandra Rademacher

## Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen

### The elective affinity of qualitative research and cultural comparison and their meaning for education science – structuretheoretical prolegomena

**Zusammenfassung:**

Vor dem Hintergrund, dass Kultur angesichts der fortschreitenden Verwirklichung der universalistischen Bildungsidee für die Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen einerseits an Bedeutung zu verlieren scheint, in Diskussionen zur multi-kulturellen Gesellschaft andererseits wiederum essenzialisiert wird, entfalten wir hier einen strukturtheoretischen Kulturbegriff und befragen ihn auf seine epistemologische und methodologische Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. Dabei arbeiten wir zunächst die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschungsmethodologie und Kulturvergleich heraus und fragen dann anhand einer materialen Rekonstruktion nach der Bedeutung des Kulturvergleichs für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Abschließend geht es um die Formulierung methodologischer Prämissen für den Kulturvergleich in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive qualitativer Forschung.

**Schlagworte:** Kulturvergleich, Erziehungswissenschaft, qualitative Forschung, Methodologie, strukturtheoretischer Kulturbegriff

**Abstract:**

Against the background that culture on the one hand seems to lose its meaning because of the progressing realisation of the idea of universal education and on the other hand seems to be reified, we develop a structure-theoretical concept of culture and ask for the epistemological and methodological meaning of this concept for education science. In this context we first line out the elective affinity of qualitative research methods and cultural comparison and then ask on the basis of a material analysis for the meaning of cultural comparison for questions of educational science. In the end we draft methodological premises for cultural comparison in education science from the perspective of qualitative research.

**Keywords:** cultural comparison, education science, qualitative research, methodology, structuralistic perspective



# 1. Einleitung

Vergleiche in der Erziehungswissenschaft, wie sie in den letzten Jahren z.B. mit TIMSS, IGLU und PISA relativ prominent waren, basieren auf der Annahme einer sich weltweit verbreitenden universalistischen Bildungsidee (vgl. Meyer 2005; Adick 2008; Baker/LeTendre 2005). Hierbei wird der Genese vergleichender Perspektiven seit der Entstehung des modernen Wissenschaftssystems und seiner Disziplinen (vgl. Schriewer 2013) kaum Rechnung getragen. Mit der Fokussierung auf Leistungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung scheint es vielmehr plausibel, Schülerleistungen in Deutschland, England, Nordkorea und Chile zu vergleichen und schließlich Ableitungen zur Effizienz der verschiedenen Schulsysteme zu treffen. Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Kultur wird in diesen Studien allerdings nicht gestellt. Vielmehr scheint die analytische Kategorie Kultur an Bedeutung zu verlieren. Eine ähnliche Tendenz, in der sich die Frage nach kultureller Differenz gleichermaßen aufzulösen scheint wie in den Universalisierungsthesen, finden wir in den Thesen von Transnationalisierung, Transkulturalisierung und Hybridisierung von Kultur (Schroer 2006). Gegenläufig – nämlich im Sinne eines essentialisierenden Kulturbegriffs – werden hingegen Kulturen im Zusammenhang politisch-öffentlicher Thematisierungen diskutiert, wenn etwa von einem „Dialog der Kulturen“ die Rede ist (kritisch: Radtke 2012). Der gewissermaßen verdinglichende Blick auf voneinander abgrenzbaren und einander fremden Kulturen findet eine zweite Entsprechung in interkulturellen Pädagogiken, die sich (kulturelle) Begegnung zum Ziel gesetzt haben (kritisch: Hamburger 2012, S. 91ff.). Vor dem Hintergrund dieser Dichotomie siedelt sich dieser Beitrag mit dem Ziel einer vermittelnden Perspektive an: Kultur soll als analytische Kategorie rehabilitiert werden, ohne dass der Begriff verdinglichend verwendet wird. Dazu müssen zunächst die epistemologischen und methodologischen Implikationen eines Kulturbegriffs freigelegt werden, die Kultur als kontingente Ordnungskategorie verstehen. Dies lässt sich am besten plausibilisieren, so der hier vertretende Ansatz, in einem qualitativen Forschungsparadigma, das es vermag, Differenzen zwischen Kulturen zu analysieren, ohne die Gemeinsamkeiten aus dem Blick zu verlieren. Der Beitrag setzt somit zwei Thesen (im Sinne einer heuristischen Vorannahme) zentral: Erstens bietet der qualitative Kulturvergleich ganz allgemein die Möglichkeit, der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem insofern Rechnung zu tragen, als sich hier zentrale strukturelle Implikationen der qualitativen Forschung paradigmatisch abbilden lassen. Zweitens kann angenommen werden, dass besonders für erziehungswissenschaftliche Analysen ein besonderer Gewinn im Kulturvergleich liegt, der daraus resultiert, dass kulturvergleichend die Möglichkeit besteht, die je spezifischen normativen Grundlegungen von Erziehung und Bildung besonders profiliert herauszuarbeiten.

Dementsprechend verfolgen wir eine Gliederung, die einen strukturtheoretischen Fokus auf die sozialtheoretische Einbettung des Kulturvergleichs setzt (2) und anschließend die Bedeutung des Kulturvergleichs in der Erziehungswissenschaft heraushebt (3). Dies diskutieren wir jedoch nicht anhand eines Forschungsüberblicks, sondern – ganz in der Tradition *strukturhermeneutischer* Sozialforschung vor dem Hintergrund einer exemplarischen Analyse (3). Abschließend geht es darum, aus den sozialtheoretischen Grundlegungen und den erzie-

hungswissenschaftlichen Untersuchungen methodologische Prämissen des erziehungswissenschaftlichen Kulturvergleichs zu abstrahieren (4).

## 2. Qualitative Forschung und Kulturvergleich als Wahlverwandtschaft?

Die Annahme einer Wahlverwandtschaft zwischen Kulturvergleich und qualitativer Forschung gründet in der Annahme einer Sinnkonstituiertheit der sozialen Welt und nimmt methodologisch ihren Ausgangspunkt in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem. Kulturvergleich und qualitative Forschung sind, um zu allgemeingültigen Aussagen gelangen zu können, gleichermaßen angewiesen auf die verstehende Erschließung besonderer, individuierter Erscheinungen. Dies lässt sich besonders deutlich am Kulturbegriff von Lévi-Strauss vergegenwärtigen (1977, S. 320): „Wir nennen Kultur jede ethnographische Gesamtheit, die, vom Standpunkt der Untersuchung aus, gegenüber anderen bezeichnende Abweichungen aufweist.“ Hier scheinen drei Aspekte für ein kulturvergleichendes Vorgehen konstitutiv: *Erstens* handelt es sich bei einer Kultur offenbar um ein Gebilde, das auf der Basis bestimmter Gemeinsamkeiten als eine „Gesamtheit“ gefasst werden kann. Diese Gesamtheit lässt sich *zweitens* von anderen Gesamtheiten deshalb abgrenzen, weil und insofern sie sich von ihnen unterscheidet. Gemeinsamkeit und Differenz aber sind, *drittens*, nicht vorgängig gegeben, sondern „vom Standpunkt der Untersuchung aus“ zu rekonstruieren.

Mit Lévi-Strauss liegt dem Kulturbegriff also eine Idee von „Gesamtheit“ zugrunde, die ein Modell der Vielfalt der Erscheinungen der sozialen Welt mit der Idee einer sinnlogisch gestifteten Einheit dieser mannigfaltigen Erscheinungen verbindet. Der Kulturbegriff basiert auf der Annahme, dass ein generierendes, vereinheitlichendes Prinzip die unterschiedlichen Erscheinungen einer Kultur hervorbringt – aber auch nur diese. Ohne die Voraussetzung einer sinnlogischen Einheit der mannigfaltigen Erscheinungen hat die Rede von „Kultur“ keinen Sinn. Geht man aber aus von Kultur als einer Gesamtheit, dann ist der Begriff der Kultur notwendig verbunden mit dem Begriff der Struktur als einem generierenden und insofern Einheit stiftenden Prinzip. Das Strukturmodell findet sich insbesondere im Habituskonzept Pierre Bourdieus entwickelt: „In der Terminologie der generativen Grammatik Noam Chomskys ließe sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese.“ (Bourdieu 1974, S. 143) Als *modus operandi* wäre eine Struktur als das generative Erzeugungsprinzip der Erscheinungen einer Kultur zu verstehen. In diesem Sinne kann Kultur, analog dem Habitus, als strukturierte und zugleich strukturierende Struktur bestimmt werden. Die auf der Ebene der Erscheinungsformen lediglich vielfältig und plural wirkenden Erscheinungen können nur dann als Gesamtheit gefasst werden, wenn ihnen ein einheitliches, die auf der oberflächlichen Ebene differentiellen Erscheinungen verbindendes Erzeugungsprinzip zugrunde liegt. Dieses Erzeugungsprinzip der kulturellen Gesamtheit müsste in seiner sinnlogischen Verfasstheit rekonstruierbar sein, um

eine Kultur „vom Standpunkt der Untersuchung aus“ in ihrer Spezifik bestimmen zu können. Fasst man also Kultur als strukturierte und strukturierende Struktur, so kann man – entsprechend dem Vorgehen einer strukturalen Ethnologie sensu Lévi-Strauss – die Perspektive auf eine generell als fremd bezeichnete Kultur, die nur vor dem Hintergrund der eigenen Kultur ‚erkundet‘ wird, überwinden zugunsten einer Vergleichsperspektive, in der zwei oder mehrere Kulturen relationierend, in ihrer je spezifischen Struktur, aufeinander bezogen und hinsichtlich ihrer allgemeinen Grundlagen verglichen werden. In beiden Perspektiven findet eine Verortung im Spannungsverhältnis von Allgemeinem und Besonderem statt. Während die erste Perspektive die Besonderung der ‚fremden‘ Kultur vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Einbettung des Forschers herausarbeitet, vermag die zweite Perspektive diese Entgegensetzung zu überwinden und im Sinne einer dialektischen Verschränkung zu einer Relationierung zweier oder mehrerer Kulturen zu kommen.

Gerade diese dialektische Verschränkung ist nun das, was sich als allgemeine Ermöglichungsstruktur qualitativer Forschung am Beispiel Kulturvergleich so deutlich herausarbeiten lässt. Denn hier geht es um eine Diskussion, die wissenschaftstheoretisch ihren Ursprung bei Windelband (1894, zit. n. Wernet 2006, S. 29) als Entgegensetzung von ideographischer Ereigniswissenschaft und nomothetischer Gesetzeswissenschaft nimmt und die auch in der vergleichenden Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert wurde (vgl. Epstein 1983; Schriewer 1982), da sich gerade hier im Laufe der Wissenschaftsentwicklung zwischen dem 19. und dem 21. Jahrhundert eine „Duplizität der Zielsetzungen“ (Schriewer 2013) etablierte: einerseits zu nomologisch-kausalen Aussagen über die Beschaffenheit von Kulturen kommen zu können (allgemeine Gesetze des Kulturellen feststellen zu können), andererseits „die anschaulich erfahrbare Fülle historisch-kultureller Welten“ (ebd.) herauszustellen, die jedoch einen Vergleich kaum noch zulassen. Gerade hier ermöglicht eine Vergleichsperspektive, die auf einem strukturalistischen Kulturbegriff fußt, „die ebenso vielfach wie fruchtlos diskutierten Gegensätze zwischen ideographischen und nomothetischen Vergleichsverfahren zu relativieren“ (Schriewer 2013, o. Seitenangabe, da im Erscheinen).

Dies ist mithin auch ein zentrales Anliegen einer strukturtheoretisch begründeten qualitativen Forschung (vgl. Wernet 2006), denn hier geht es nicht nur um die Erkenntnis der zentralen Strukturierungsprinzipien von Lebenssprachen, sondern gerade auch darum am Einzelfall – dem Besonderen – die Strukturierungsprinzipien allgemeiner sozialer Phänomene aufzudecken (Oevermann 1983). Dies greift ein zentrales Prinzip von Max Webers „Verstehender Soziologie“ auf, in der er Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft begreift. Weber formuliert hier, dass wir „die uns umgebende Wirklichkeit des Lebens, in welches wir hineingestellt sind, in ihrer Eigenart verstehen (wollen)“ (Weber 1988, S. 170). Dabei komme es darauf an, die Individualität einer Erscheinung in ihren konkreten kausalen Zusammenhängen zu begreifen. Der Fall erschließt folglich Allgemeines und Besonderes zugleich. „Der Fall ist ein Allgemeines, insofern er sich im Kontext objektiv gegebener gesellschaftlicher Strukturen gebildet hat. Er ist ein Besonderes, insofern er sich in Auseinandersetzung mit diesen individuiert hat“ (Hildebrand 2005, S. 220). Eine individuierte Gestalt ist immer beides zugleich: ein Ausdruck ihrer Individuiertheit und zugleich ein Ausdruck derjenigen sozialen Gegebenheiten, auf dessen Basis sie sich überhaupt erst individuiert und individuieren kann. Das Verhältnis von Besonderem und Allge-

meinem lässt sich also nur als ein Dialektisches fassen (Oevermann 1983). Es gibt keine individuierten, besondern Erscheinungen, die nicht zugleich Ausdruck eines Sozialen, Allgemeinen sind. Diese Dialektik von Allgemeinem und Besonderem gilt aber auch umgekehrt. Es gibt zugleich keinerlei Ausdruck des Sozialen, Objektiven oder Allgemeinen jenseits von individuierten Erscheinungen. So, wie uns das Individuierte, Subjektive, Besondere nur auf der Folie des Allgemeinen begegnet und begegnen kann, ebenso tritt uns das Soziale, Objektive, Allgemeine nie als solches, sondern immer nur in einer konkreten, individuierten Gestalt entgegen.

Ihre verallgemeinerungsfähigen Aussagen kann die qualitative Forschung nur anhand der Interpretation und Rekonstruktion besonderer, individuiertes Erscheinungen gewinnen. Die Interpretation und Analyse dieser besonderen Erscheinungen ermöglicht eben nicht nur die Rekonstruktion ihrer jeweiligen Besonderheit, sondern zugleich die Rekonstruktion der allgemeinen Regeln, oder anders: des allgemeinen Strukturproblems, auf das die Individuiertheit des jeweiligen Falles eine spezifische Antwort gibt. An einem einzelnen Fall lässt sich aber nicht nur die Besonderheit des Falles und das Allgemeine, auf dessen Folie sich diese Besonderung vollzieht, rekonstruieren, sondern zugleich auch alle anderen möglichen Varianten der Bearbeitung des allgemeinen Strukturproblems. Auf der Basis der Rekonstruktion eines Falles lassen sich also nicht nur Aussagen über den einen Typus treffen, den der Fall repräsentiert, sondern auch Aussagen über die Verfasstheit der anderer Typen, die logisch andere Bearbeitungen des gleichen zugrundeliegenden, allgemeinen Handlungsproblems sind. Wenn hier von Typus und Typologie die Rede ist, dann sind hier nicht Typologien im Sinne von einfachen Klassifikationen gemeint, sondern dahinter steht die Idee einer, wie Weber es nennt, idealtypischen Begriffsbildung (Weber 1985). Ein Idealtypus ist zwar immer aus dem Material, aus der Empirie gewonnen, aber er ist keine rein empirisch erlangte Begriffsbildung. Der Idealtypus

„wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbilde nirgends vorfindbar. [...] Für den Zweck der Erforschung und Veranschaulichung aber leistet jener Begriff, vorsichtig angewendet, seine spezifischen Dienste.“ (Weber 1904, S. 191)

Diese Dialektik spielt schließlich auch in kulturvergleichenden Untersuchungen eine Rolle – deutlich nachzuverfolgen bereits in Max Webers Religionssoziologie: Hier stellt Weber die Frage nach einer besondern Kulturercheinung: „welche Verkettung von Umständen hat dazu geführt, daß gerade auf dem Boden des Okzident, und nur hier, Kulturercheinungen auftraten, welche doch – wie wenigstens wir uns gern vorstellen – in einer Entwicklungsrichtung von universeller Bedeutung und Gültigkeit lagen?“ (Weber 1920: 1). Wir sprechen deshalb von einer Wahlverwandtschaft, weil in der Perspektive, in der Kulturvergleich die Untersuchung strukturierender Strukturen umfasst und in der Perspektive, in der qualitative Forschung die Analyse sozialer Sinnzusammenhänge meint, die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem ein verbindendes Element darstellt. Kulturvergleich und qualitative Forschung können ihre verallgemeinern, generalisierenden Aussagen immer nur an besondern, individuierten Erscheinungen gewinnen.

### 3. Die mögliche Wahlverwandtschaft von Kulturvergleich, qualitativer Forschung und Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zum Kulturvergleich fußen zunächst auf der sozialtheoretischen Annahme, dass Erziehungsprozesse soziale Prozesse sind, die kulturell eingebettet sind und empirisch analytisch – als Erziehungswirklichkeit (Roth 1963/2007) – in den Blick genommen werden können. Betrachten wir Erziehungsprozesse kulturvergleichend, so setzen wir auch hier wieder bei der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem an und fragen danach, was in spezifischen Kulturen an Besonderungen hinsichtlich der Erziehungswirklichkeit zum Ausdruck kommt und auf welchen gemeinsamen oder allgemeinen Grundlagen dies beruht. Wenn Lévi-Strauss schreibt: „Isolierte und den verschiedenen Kulturen entlehnte Beispiele erhalten auf diese Weise sogar einen zusätzlichen Wert, denn sie zeugen davon – mit einer Kraft, die sich ihrer Anzahl und der Überraschung verdankt – daß Verschiedenem Gleiches zugrunde liegt.“ (Levi-Strauss 1993: 17f.), dann finden wir hierin die Ermöglichungsstruktur eines strukturtheoretisch begründeten Kulturvergleichs, der auch für die Erziehungswissenschaft geltend gemacht werden kann, denn, nicht nur jeweils besondere pädagogische Fälle in ihrer kulturspezifischen Verfasstheit werden analysiert, sondern mit ihnen auch die allgemeinen Grundlegungen zum Verständnis von Erziehung und Bildung überhaupt. Dies ist erziehungswissenschaftlich nicht unbedingt deshalb interessant, weil darüber Erkenntnisse entstehen, die gewissermaßen „über den Tellerrand“ hinausweisen, sondern weil Erziehungswissenschaft in ihrer „schwierigen Doppelstellung“ (Fuchs 2007) als empirisch forschende und das Erziehungssystem reflektierende Wissenschaft, auf diese Weise nach den normativen Ordnungen pädagogischer Praxis fragen kann, die – folgt man den obigen Ausführungen zu Max Weber – gerade durch den Vergleich prägnant herausgearbeitet werden können.

Wir möchten im Folgenden diese allgemeinen Bestimmungen an einem Fallbeispiel konkret machen. Für ein Forschungsvorhaben haben die Verfasserinnen das empirische Beispiel einer vergleichenden Analyse deutscher und amerikanischer Bildungsgesetze vorgenommen. Hierbei handelt es sich selbstverständlich noch nicht um einen vollgültigen Kulturvergleich, sondern um eine exemplarische Rekonstruktion überinstitutioneller Bildungsentwürfe. Sowohl in der Entwicklung des Bildungssystems (Münch 1983; Schaub/Baker 2013), als auch hinsichtlich grundsätzlicher erziehungswissenschaftlicher Begriffe (vgl. Popkewitz 2006) und nicht zuletzt hinsichtlich der Modernisierungsdebatte zum Bildungssystem (Holtmann 2012) kontrastieren beide Bildungssysteme. Ein vollgültiger Kulturvergleich würde diese unterschiedlichen Dimensionierungen in den Blick nehmen und im Sinne einer qualitativen Mehrebenenanalyse unterschiedliche Ausdrucksgestalten von Bildung auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen (Interaktion, Institution, Nation) in den Blick nehmen (vgl. Hummrich/Kramer 2012). Aus Platzgründen ist es jedoch geboten, sich zunächst auf diesen skizzenhaften Entwurf einer heuristisch angenommenen Kontrastivität zu beschränken. In diesem Sinne nehmen wir die Ebene der Gesetzgebung als Ausdrucksgestalt einer überinstitutionell verankerten und gleichwohl institutionalisierten Ebene des Sozialen in den Blick.

Ein erster Schritt, den hier nur knapp skizzierten heuristischen Vorannahmen rekonstruktiv zu begegnen, liegt also in der Frage: wie wird in beiden Staaten der universalistischen Bildungsidee begegnet, oder noch differenzierter: wie wird angesichts der Universalität von Heterogenität mit dem Anspruch einer universalistischen Bildung umgegangen und zu welchen Teilhabestrukturen am Bildungssystem führt die je spezifische Umgangsweise? Welche Aussagen lassen sich vor diesem Hintergrund schließlich allgemein zu Teilhabe im Anspruch der Idee der universalistischen Bildung treffen? Als Datengrundlage lag uns das Bildungsgesetz für Berlin in einer Broschüre von 2010 vor sowie der im Internet zugängliche „No Child left behind Act“ aus den USA. Ein möglicher Einwand gegen die Datenauswahl muss an dieser Stelle reflektiert werden: während wir es in den USA mit einem nationalen Bildungsgesetz zu tun haben, das über die Bestimmungen in Distrikten bis hin zur Einzelschule angewendet wird, treffen wir in Deutschland auf eine föderalistische Organisation des Bildungssystems. Insofern lassen sich verallgemeinernde Aussagen zu deutscher Gesetzgebung nur vor dem Hintergrund ihrer besonderen Ausdrucksgestalt in 16 unterschiedlichen Bildungsgesetzen machen.

Im Folgenden werden wir unsere Rekonstruktionsergebnisse kurz vorstellen (vgl. auch Hummrich 2013) und dann die Idee der Wahlverwandtschaft kulturvergleichender und qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung erneut aufgreifen.

Das Bildungsgesetz für Berlin ist als Broschüre verfügbar, die im Internet heruntergeladen werden kann (SchulG 2010). Der Text, der über dem Gesetz abgedruckt ist lautet:

*„Bildung für Berlin“*

Vor dem Hintergrund einer objektiv hermeneutischen Interpretation ist hier interessant, dass es nicht „Bildung in Berlin“ oder „Bildung der Berliner“ heißt, sondern, dass Bildung „für“ etwas erfolgt. Nun ist aber das „für“ nicht anders interpretierbar als in dem Sinne, dass etwas im Dienste von etwas anderem gemacht wird – Bildung „für“ Berlin bedeutet in diesem Sinne, dass Bildung eine Dienstleistung ist, die diejenigen in die Pflicht nimmt, die sie erhalten.<sup>1</sup> Dies scheint deshalb ungewöhnlich, weil im Sinne nationalstaatlich verankerter Bildungssysteme und im Zuge des Bildungsföderalismus die Länder eigentlich diejenigen sind, die Bildung gewähren und die die Bildung für das Volk verantworten. Die Perspektive scheint sich hier umgekehrt zu haben: nicht die Bildung wird dem Volk dargebracht, sondern sie wird dem Land dargebracht. Bildung geschieht im Dienste Berlins. Wer sich bildet, wird zum Dienstleister. Damit ist nicht das Land verantwortlich dafür, dass Bildung stattfindet, sondern es sind die Edukanden, die im Dienst des Landes stehen und möglicherweise darüber hinaus die Schulen, an denen Bildung stattfindet. Damit werden aber Land und Schule entkoppelt: das Land reicht die Idee der Bildung gewissermaßen an die Schulen weiter.

Somit haben wir hier zwei Varianten vorliegen: in der ersten wird die Verantwortung für das Gelingen von Bildung an die Kinder (und damit auch an ihre Eltern) weitergegeben. Die Wahrnehmung von Bildung ist eine Bürgerpflicht, die für das Land erbracht wird. In der zweiten Variante tragen die Schulen dafür Sorge, dass Bildung stattfinden kann – jedoch geschieht dies nicht im Sinne des Interesses die Kinder zu bilden, sondern die Pflicht gegenüber dem Land zu erfüllen. Insofern geht es schließlich darum, dass die Schulen dafür Sorge tra-

gen, dass die Kinder gesellschaftsfähig werden – dass sie zu willfähigen Dienstleistern werden.

*„Schulgesetz für Berlin  
in der Fassung vom 28. Juni 2010.“*

Als Untertitel der Überschrift „Bildung für Berlin“ findet sich zunächst eine fast kongruente Formulierung, mit der Ausnahme, dass der Begriff der Bildung durch den Begriff „Schulgesetz“ ersetzt ist. Man könnte – nur den ersten Teil der Sequenz in den Blick nehmend – an dieser Stelle von einer strukturellen Spezifikation sprechen: Das, was als „Bildung für Berlin“ definiert wird, findet sich in Form des Schulgesetzes. Was ist aber ein Schulgesetz? Ein Schulgesetz ist Teil eines länderspezifischen Schulrechts, in dem formal-bürokratisch der Zuständigkeitsbereich der öffentlichen Schulen reguliert wird. In ihm finden sich Aussagen zum „Auftrag der Schule“, zu Unterrichtsinhalten und zu Teilhabeverpflichtungen (Schulpflicht) und Beschränkungen (wer ist von der Schulpflicht ausgenommen?).

Mit der kongruenten Formulierung zur Überschrift reproduziert sich der Dienstleistungsgedanke: auch das Schulgesetz steht im Dienste des Landes. Jedoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, weshalb ein Gesetzestext, der sich möglicherweise hier ankündigt, eine Rahmung benötigt, in dem gewissermaßen etwas außerhalb des Gesetzes liegendes vor die Klammer gezogen wird? Denn der Bildungsbegriff ist zunächst einmal viel weiter zu denken als das Schulgesetz an sich. Dies ist nicht anders erklärbar als dadurch, dass mit dem Schulgesetz etwas bezweckt werden soll, was außerhalb des Gesetzes liegt oder darüber hinausgeht. Nun scheint dieser Zweck zunächst einfach ableitbar: der Bildungsbegriff geht ja weit über das hinaus, was ein Schulgesetz leisten kann. Dieses kann die Bürger und die Schulen in die Pflicht nehmen, zur Schule zu gehen und Schule zu veranstalten. Dass damit aber Bildung erreicht wird, ist noch nicht erwiesen. Die Bezugnahme auf ein höheres Ziel als die einfache in die Pflichtnahme kann strukturell einmal dadurch begründet sein, dass es eine landesweite Bildungskrise gibt. Diese wird versucht per Gesetz zu bearbeiten, indem die Bürger/die Schulen nicht nur auf die gesetzliche Verpflichtung hingewiesen haben, die ihnen als Bewohner des Landes anheim fällt, sondern indem sie darauf hingewiesen werden, dass sie mehr zu erbringen haben, als bloße Pflichterfüllung. Chancenhaft kann man sagen, dass hier den Bürgern oder der Schule ein sehr großer Handlungsspielraum erwächst: sie sind diejenigen, die durch ihre Bildung einen Dienst am Land erfüllen können. Krisenhaft müsste man hier hingegen davon sprechen, dass das Land seine Verantwortung für die Bildung abgibt. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass hinter den Sätzen „Bildung für Berlin“ und „Schulgesetz für Berlin“ kein Autor zu stehen scheint. Anders als eine Formulierung, die heißen würde „Bildungs-/Schulgesetz des Landes...“, ist hier nicht eindeutig zuzuordnen, wer für das Gesetz verantwortlich ist. Zum anderen kann es sein, dass hierin deutlich wird, dass zwischen dem Gesetzgeber (Senat) und dem Land unterschieden wird. Zwar ist der Gesetzgeber Autor eines Schulgesetzes (darauf verweist auch der Hinweis, dass eine auf einen bestimmten Zeitpunkt datierbare Fassung vorliegt) und formuliert dieses im Anspruch der Dienstleistung für das Land, aber er handelt nicht als Stellvertreter *des* Landes (wie das der Fall wäre, wenn dort „Schulgesetz des Landes“ stände). Dies bringt einen paternalistischen Zug in den Gesetzestext und würde zugleich von einer Krise der Regierung zeugen, die sich nicht mit dem Land identifiziert.

In allen Varianten, die hier ausbuchstabiert wurden, wird schließlich deutlich, dass das, was zunächst als generöse Geste (jemand gibt einem anderen Bildung) daherkommt, sich als Dienstleistungs- und Verpflichtungsanspruch enttarnt. Dabei ist bislang unklar, wer genau wie in die Pflicht genommen wird. Sind es die Schulen, die dafür Sorge zu tragen haben, dass „Bildung für Berlin“ gewährleistet wird und das „Schulgesetz für Berlin“ umgesetzt wird? Oder sind es die Kinder (und darüber – solange sie minderjährig sind – auch ihre Eltern), die hier an ihre Bürgerpflicht erinnert werden? Dies offenbart sich schließlich im ersten Absatz des Bildungsgesetzes, der mit „Auftrag der Schule“ überschrieben wird.

*„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.“ (SchulG 2010, S. 9)*

Hier wird zunächst deutlich, dass die Variante in den Vordergrund rückt, gemäß der der Bildungsauftrag an die Schulen weitergereicht worden ist. Nicht die Schulen können Ansprüche an Eltern oder das Land stellen, sondern sie bekommen einen (Dienstleistungs-) Auftrag. Dabei geht es darum, den oder die Einzelnen zu fördern, folglich für jede(n) zu erkennen, welche Möglichkeiten und Anlagen er oder sie hat und diese zur Entfaltung zu bringen. Individuierung – nicht Gemeinschaftsbildung – steht im Vordergrund von Erziehung und Bildung. Jedes Kind hat ein Recht darauf, die Institutionen haben die Pflicht, dies zu ermöglichen. Dies alles findet unter der Maßgabe der positiven Selektion statt: nicht das, was unwert ist, wird aussortiert, sondern das, was wertvoll ist, soll zur Entfaltung gebracht werden – wobei der Begriff „wertvoll“ sehr unspezifisch verwendet wird. Bereits hier lässt sich ein verdinglichtes Verständnis von Bildung ablesen: das Kind ist passiver Konsument von Bildung; Bildung wird durch Erwachsene, die sich seiner (Anlagen) aktiv gestaltend annehmen, gestaltet. Zudem liegt hier eine moralische Aufladung vor: Lehrer werden in den Dienst der Bildung gestellt und entscheiden über die Förderung oder Nicht-Förderung des Kindes. Diese Aufladung konkretisiert sich dann auch gleich im ersten Paragraphen als Formulierung eines Bildungszieles, das auf „die Heranbildung von Persönlichkeiten“ gerichtet ist, „welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden, politischen Lehren entschieden entgegenzutreten“ (SchulG 2010, S. 9). Hier wiederholt sich die Perspektivnahme auf ein passives Kind, dessen Bildung von anderen gestaltet wird. Gleichwohl ergibt sich eine Paradoxie: aus der heteronomen Rahmung (das Kind wird gebildet) soll entschiedenes Handeln (Autonomie) werden. Dabei stellt der besondere Begriff des „Heranbildens“ sich in diesem Zusammenhang als Konglomerat aus unterschiedlichen Metaphern dar, die das Aufwachsen betreffen: geht es um das „Heranziehen“, so ist der Prozess des Züchtens und Abrichtens angesprochen; geht es um das „Herausbilden“, liegt wieder ein Anschluss an eine Trennung wertvoller und nicht-wertvoller Anlagen nahe; geht es um das „Bilden“ an sich, so werden pädagogische Machbarkeitsvisionen suggeriert. Gerade in diesem Widerspruch zwischen passivierender „Heranbildung“ und entschiedener Kritik – vor allem an nationalsozialistischem Gedankengut – wird ein Bildungsbegriff, der auf Eigenaktivität und Entfaltung im Sinne aktiver Welt- und Selbsttransformation (und somit das humboldtsche Bildungsideal) ausgerichtet ist, deutlich in seine Schranken gewiesen. Indem



jedoch alles Erziehen auf eine Bearbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit hin erfolgt, werden andere Entwicklungsmöglichkeiten verstellt. Bildung ist hier nicht mehr nur Bildung zu Autonomie (vgl. Meseth 2005), womit die Autonomieentwicklung heteronom gerahmt und moralisch aufgeladen auf die Kritik am Nationalsozialismus enggeführt wird.

In den USA hingegen finden wir im Internet keine ansprechend aufgemachte Broschüre, sondern einen Text, der zunächst sehr *gouvernemental* wirkt. Es handelt sich um einen bürokratisch strukturierten Gesetzestext, der überschrieben ist mit:

*An Act*

*To close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind. (PUBLIC LAW 107-110—JAN. 8, 2002: 1.425)*

Der Formulierung des Berliner Gesetzestexts „jedem Kind“ steht nun die negative Variante gegenüber: „kein Kind“. Das US-amerikanische Gesetz ist nicht gemacht im Sinne einer Dienstleistung, die Kinder erbringen sollen, sondern es soll jenen dienen, die zur Schule gehen oder die ihre Kinder zur Schule bringen. Der strukturelle Unterschied zu „Bildung für Berlin“ lässt dabei das Besondere beider Gesetzestexte deutlich werden: erstens werden im Fall von Deutschland das Kind (und seine Eltern) in die Pflicht genommen. In den USA scheint das Gesetz gemacht worden zu sein, um eine Lücke in der bisherigen Gesetzgebung zu schließen, durch die die staatliche Leistung nicht für alle erreicht werden konnte – das Gesetz wird im Dienste des Staates und seiner Bürger gemacht. Zweitens wird deutlich, dass im deutschen Bildungsgesetz der Anspruch auf Autonomieentwicklung höchst widersprüchlich gerahmt ist. Das einzelne Kind soll befähigt werden, aber es ist passiv, während Eltern und Lehrer eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Bildung einnehmen, damit das Kind später aktiv handeln kann. Sie unterwerfen sich der Inpflichtnahme, um dem Kind etwas zu ermöglichen. Prozesse des Wissenserwerbs werden gekoppelt an die Erziehung zu moralischem Handeln. In der US-amerikanischen Formulierung hingegen geht es darum, alle mitzunehmen. Keine/r wird zurückgelassen, es erfolgt eine Orientierung an der Gemeinschaft. In dieser Fortbewegungsmetapher kommt deutlich die moderne Idee eines Fortschritts zum Ausdruck. Schulische Bildung hat dabei vor allem ein Ziel: Bürgerinnen und Bürger zu bilden, die ihr Land in diesem Fortschrittsstreben unterstützen – eine Anforderung, die an den meisten öffentlichen Schulen in einem allmorgendlichen Ritual artikuliert wird: der „Pledge of Alligiance“, durch die alle Kinder (ob amerikanisch oder nicht amerikanisch) ihre Nähe zu den USA und der Flagge bezeugen (vgl. Rademacher 2009). Das bedeutet aber gerade nicht Individuation, sondern die Unmöglichkeit *nicht* mitgenommen zu werden. Umgekehrt heißt dies auch, dass niemand zurückbleiben darf, auch wenn er oder sie will. Hier drängt sich die Metapher eines fahrenden Zuges auf, der alle mitnimmt, ob sie wollen oder nicht. Das Inklusions- und Zugehörigkeitsversprechen bedeutet zugleich auch die Unmöglichkeit, sich zurückzuziehen.

Was wir an dieser Rekonstruktion sehen, ist, dass das Bildungsgesetz sehr unterschiedliche Möglichkeitsräume für den Umgang mit Differenz bereitstellt. Während in Deutschland – dies zeigen auch die Rekonstruktionen anderer bundesdeutscher Schulgesetze – die Orientierung am Individuum und seinen Anlagen dominiert, finden wir in den USA eine kollektive Orientierung, die Bürge-

rinnen und Bürger formt. Anders formuliert: dem Dienst des Landes am Kind in den USA steht ein Dienst am Land in Berlin gegenüber. Das us-amerikanische Versprechen (kein Kind zurückzulassen) führt in eine Überantwortung der eigenen Existenz in die zivile Gesellschaft, während in Berlin versprochen wird, den bereits im Kindesalter vorgenommenen zivilen Dienst damit zu belohnen, dass die individuellen Anlagen gefördert werden. Hierin kommt deutlich die Vorstellung einer Dichotomie von Individuum und Gesellschaft zum Ausdruck (vgl. Elias 1989; Rademacher 2009).

In Bezug auf die Frage nach der Vergleichbarkeit dieser Fälle kommen wir schließlich wieder bei der einheitlichen Bildungsgesetzgebung in den USA und der föderalen Struktur in Deutschland an. Historisch bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass sich in den letzten 80 Jahren die Bildungsgesetze komplementär entwickelten: während es in den USA im Bildungssystem zunächst eine föderale Struktur gab und schließlich eine nationale Gesetzgebung entwickelt wurde, wandelte sich die deutsche Gesetzgebung von einem nationalistischen Bildungsgesetz, zu einer föderalen Gesetzesstruktur. Wenn wir also die Rahmungen der schulischen Bildung in den Blick nehmen, dann fällt zunächst auf, dass es dort, wo es in den USA einen allgemein verbindlichen Rahmen gibt, in Deutschland einen Ausfall gibt. Die Kultusministerkonferenz ist zwar grundgesetzliches Kontrollorgan der Bildungsgesetzgebung der Länder, aber die Länder „nehmen in der Konferenz ihre Verantwortung für das Staatsganze auf dem Wege der Selbstkoordination wahr und sorgen in Belangen, die von länderübergreifender Bedeutung sind, für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur“ (KMK.org 2012). Ein notwendiger Schritt, um im Rahmen einer kulturvergleichenden Analyse zu weitreichenderen Aussagen als den hier gemachten exemplarischen zu kommen, wäre insofern ein systematischer Versuch, diese Leerstelle aufzuarbeiten – etwa indem kontrastierende Bildungsgesetze aus den deutschen Bundesländern aufgegriffen werden und vor dem Hintergrund der Annahmen von Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Entwürfen eine vollständige Kontrastierung mit dem us-amerikanischen Bildungsgesetz stattfinden kann. Umgekehrt müsste dann auch analysiert werden, inwieweit das nationale Bildungsgesetz innerhalb der föderalen Struktur der USA spezifische Interpretationen erfährt. Schließlich könnte dann – im Sinne einer qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper/Hummrich/Kramer 2009; Hummrich/Kramer 2011) – eine Kontrastierung institutioneller Entwürfe vor dem Hintergrund der je spezifischen Rahmungen erfolgen.

Obwohl ein systematischer Vergleich also ein komplexes Unterfangen ist, sollen hier erste Versuche unternommen werden, die unterschiedlichen bildungskulturellen Entwürfe zu kontrastieren. Dabei wird deutlich, dass die Gemeinsamkeit, auf die sich beide Gesetzestexte berufen, die Idee universeller Bildung ist: alle Kinder sollen zur Schule gehen und gebildet werden. Die Differenz, die sich hier als kulturelle Differenz offenbart, kann in drei Punkten skizziert werden:

1. In den USA ist das nationale Bildungsgesetz Ausdruck eines nationalen Selbstverständnisses von Zugehörigkeit: wer sich bildet, gehört selbstverständlich dazu und wird mitgenommen. In Deutschland existiert ein nationales Verständnis nicht, da Bildung in einem föderalen System stattfindet. Selbst wenn es auch in den USA große Unterschiede in der lokalen Umsetzung des Bildungsgesetzes gibt, so stellt das nationale Gesetz einen allge-

mein verbindlichen Rahmen dar. Dieser wird in Deutschland allenfalls nachträglich durch die Kultusministerkonferenz eingeholt;

2. Ein deutlicher Unterschied besteht auch in der Selbstverständlichkeit, mit der die Macht der Institution in den USA anerkannt wird, während in Berlin eine ambivalente Figur vorherrscht: einerseits wird die Macht der Institution in den Hintergrund gedrängt, zum anderen wird das Kind als zentraler Akteur in die Pflicht genommen. Hier wäre systematisierend die Frage anzuschließen, ob es sich hierbei um einen spezifisch berlinerischen Umgang mit Macht handelt, oder ob dies die allgemeine Tendenz in der bundesdeutschen Gesetzgebung ist. Wäre dies so, würde sich überinstitutionell das widerspiegeln, was Rademacher (2009) auf institutioneller Ebene herausarbeitet: dass hier die Neigung besteht, die Bedeutung der Institution in den Hintergrund zu drängen, gleichzeitig aber auch mit ihr zu drohen, was etwa bei Einschulungsfeiern in Gesten des Trostes und der Bedrohung zum Ausdruck gebracht wird;
3. Die Differenz zwischen Berlin und den USA zeigt sich auch in der Art des Umgangs mit Schule als einer vergesellschafteten Institution, die an der Vergesellschaftung der Individuen arbeitet: während dies in den USA scheinbar widerspruchlos akzeptiert wird, schlagen sich in der deutschen Variante alle möglichen Arten von Widersprüchen nieder – am deutlichsten nachzuvollziehen in einem doppelten Autonomiewiderspruch: einerseits geschieht Bildung als zivile Dienstleistung, andererseits soll Autonomie gebildet werden; einerseits ist das Ziel Autonomie, andererseits soll moralisch gebildet werden.

Wir hoffen mit diesen drei Schlaglichtern – bei aller notwendigen Reflexion in Bezug auf die Vergleichbarkeit – gezeigt zu haben, wie unterschiedlich die kulturellen Entwürfe zu Schule und Bildung sein können. An dieser Stelle scheint es uns ergiebig, noch einmal die Idee der Wahlverwandtschaften aufzugreifen. Im vorhergehenden Kapitel war die Idee der Wahlverwandtschaft zwischen Kulturvergleich und strukturtheoretischer qualitativer Forschung die des gemeinsamen Bezugs auf die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, die es ermöglicht, verdinglichende oder verkürzende Perspektivnahmen auf den Forschungsgegenstand zu überwinden. Warum dies in der Erziehungswissenschaft von Interesse ist, kann mit Bezug auf eine empirisch sich ausformende Erziehungswissenschaft begründet werden. Gerade hier impliziert qualitative Forschung die Möglichkeit einer „Alternative zu einer wirklichkeitsindifferenten gesetzeswissenschaftlichen Forschungsstrategie“ (Wernet 2006, S. 31) einerseits, einer normativ setzenden Pädagogik andererseits, denn ein verstehender Zugriff auf die Erziehungswirklichkeit ermöglicht es, die „schwierige Doppelstellung“ (Fuchs 2007) der Erziehungswissenschaft reflexiv zu handhaben: Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft muss sich den wissenschaftlichen Gütekriterien stellen, steht aber gleichzeitig im Anspruch die normativen Grundlagen des Erziehungssystems zu reflektieren (vgl. Meseth 2011). Dass dabei ein strukturtheoretisch fundierter Kulturvergleich in der Erziehungswissenschaft eine besondere Rolle spielen kann, liegt auf der Hand, denn gerade über die Kontrastierung und Typenbildung können die normativen Grundlagen von Erziehung und Bildung abstrahiert werden. Kurz: das was im Rahmen lediglich eines Bildungssystems *normal* und *universell* erscheint (zum Beispiel die Bildung angepasster Bürger in den USA, die widersprüchliche Einheit

von Autonomie und Heteronomie in Deutschland) scheint im Kulturvergleich Spezifikation, die möglicherweise selbst wieder normative Grundlagen impliziert.

## 4. Methodologische Prämissen kulturvergleichenden Arbeitens in der Erziehungswissenschaft

Die Aussagen, die im Rahmen qualitativer kulturvergleichender Studien gemacht werden können, sind nicht als kausale Ableitungen verstehbar. Weder können bestimmte Phänomene auf die Kultur, in der sie sich finden, zurückgeführt werden, noch können Aussagen über das Vorkommen bestimmter Erscheinungen als kulturspezifisch in dem Sinne getroffen werden, dass diese Erscheinungen sich nur in einer ganz bestimmten Kultur finden. Kausalität bedeutet, so Durkheim: dass „zu derselben Wirkung stets dieselbe Ursache gehört“ (Durkheim 1984: 208). Um solcherart Zusammenhänge herzustellen, sind die sinnhaften Erscheinungen, die den Ausgangspunkt der qualitativen kulturvergleichenden Forschung bilden, zu mannigfaltig, zu komplex und zu sehr auf unterschiedlichste Weisen miteinander verwoben. Solcherart Zusammenhänge entsprechen nicht der Idee einer, wie Weber es nennt, Kausaladäquanz, sondern es geht um sinnadäquate Erklärungen.

Eine qualitative ebenso wie eine kulturvergleichende Forschung und Theoriebildung bezieht die Gültigkeit ihrer generalisierten Aussagen ebenso wie die quantifizierende Sozialforschung aus der Empirie, also aus der Berufung auf Erfahrungstatsachen. Ihre Aussagen sind am Material gewonnen und müssen sich an ihm bewähren. Dennoch besitzen die Theoriebildungen der qualitativen Forschung nicht dieselbe Suggestivität und empirische Evidenz wie Kausalaussagen.

Nicht, weil diese Theoriebildungen weniger empirisch sind, sondern weil sie sich nicht einfach falsifizieren lassen. Sie führen notwendig zu einer Suche nach empirisch angemessenen Begriffsbildungen und notwendig zur Explikation konkurrierender Modelle, wobei die Überprüfung ihrer Triftigkeit aufgrund der Sinnhaftigkeit ihrer Phänomene nicht einfach an methodentechnische Operationen delegiert werden kann. Der qualitativen ebenso wie der kulturvergleichenden Theoriebildung ist damit der Streit über die Angemessenheit ihrer theoretischen Aussagen, über die Sinnadäquanz ihrer materialen Begriffsbildungen, notwendig und unhintergebar eingeschrieben.

### Anmerkung

- 1 Man stelle sich an dieser Stelle vor statt „Bildung für Berlin“ würde da stehen „Bildung für Migranten“. In diesem Fall wäre klar: hier angesprochene Migranten erhalten Bildung als eine Gabe. Oder – ganz losgelöst von diesem Beispiel, ähnlich wie wir dies bei Wernet (2000) als methodischen Kniff finden, um die Sinnstruktur zu erschließen: „Eine Geburtstagstorte für die Katze“ Hier wird deutlich, dass es sich um eine Gabe handelt, die im Dienst der Katze erbracht wird.

## Literatur

- Adick, C. (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Stuttgart
- Baker, D. P./LeTendre, G. (2005): National Differences, Global Similarities. Stanford
- Bonß, W. (1983): Empirie und Dechiffrierung von Wirklichkeit. Zur Methodologie bei Adorno. In: Friedenburg, L. v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a.M., S. 201-225.
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.
- Durkheim, E. (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M.
- Elias, N (1989): Studien über die Deutschen. Frankfurt a.M.
- Epstein, E.H. (1983): Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education. In: Comparative Education Review 27, pp. 3–39.
- 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.
- Hamburger, F. (2012): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. 2. Auflage, Weinheim.
- Hildebrand, B. (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Wiesbaden.
- Levi-Strauss, C.(1977): Strukturelle Anthropologie I. Frankfurt a.M.
- Levi-Strauss, C. (1993): Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt a.M.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A./Langer, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 119–136.
- Holtmann, D. (2012): Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Potsdam.
- Hummrich, M. (2013): Interkulturelle Verklärungen. Kulturvergleich trifft Migrationsforschung. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, S. 109–134.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Aufgaben der KMK, <http://www.kmk.org/wirueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> (01.09.2012).
- Meseth, W. (2005): Aus der Geschichte Lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt a.M.
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: ZSE 31(1), S. 12–27.
- Meyer, John W. (2005). Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.
- Münch, Richard (1983). Die Kultur der Moderne. Frankfurt a.M.
- Popkewitz, T. S. (2006): Kosmopolitismus. Die Grundlage der Vernunft und die Steuerung der Schulbildung. In: Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 214–140.
- PUBLIC LAW 107–110—JAN. 8, 2002: No Child left Behind Act of 2001. <http://www2.ed.gov/legislation/esea02/107-110.pdf> (01.12.2010).
- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden.
- Schulgesetz (SchulG) (2010). Schulgesetz für das Land Berlin. <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf> (01.12.2010).
- Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden, 625–646.
- Radtke, F.-O. (2012): Kulturen sprechen nicht. Die Politik der grenzüberschreitenden Dialoge. Hamburg.

- Roth, H. (1963/2007): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. in: 9. Beiheft Die Deutsche Schule: Heinrich Roth revisited. 9. Beiheft zur Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, S. 93–106.
- Schaub, M./Baker, D. P. (2013). Conservative Ideologies and the World Educational Culture A Comparison of German and American Old-Order Amish Education. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden, (im Erscheinen).
- Schriewer J. (1982): ‚Erziehung‘ und ‚Kultur‘. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Brenner, K. (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. – Paderborn, S. 185–236.
- Schriewer, J. (2013): Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden. (im Erscheinen).
- Schulgesetz (SchulG) Berlin (2010): <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf> (01.09.2012).
- Weber, M. (1904): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen, S. 146–214.
- Weber, Max (1904/05): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1988, S. 17–206
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Stuttgart.



Anja Weiß, Arnd-Michael Nohl

## Fälle und Kontexte im Mehrebenenvergleich.

### Ein Vorschlag zur Überwindung des methodologischen Nationalismus in der Migrationsforschung<sup>1</sup>

#### **Zusammenfassung:**

Der Nationalstaat wird wie selbstverständlich als Kontext für die empirische Forschung herangezogen, obwohl dies gerade in der Migrationsforschung einer Rechtfertigung bedürfte. Ausgehend von der Kritik dieses „methodologischen Nationalismus“ untersucht der Aufsatz, wie Fälle auf verschiedene makro-soziale Kontexte bezogen werden können, die nicht unbedingt mit Nationalstaaten kongruent sein müssen. Auf der Basis der dokumentarischen Methode werden bottom up- und top down-Strategien entwickelt, mit denen Kontexte auf unterschiedlichen Ebenen in die Typenbildung einbezogen werden können.

**Schlagworte:** Fall, Kontext, dokumentarische Methode, Vergleich, methodologischer Nationalismus

#### **Abstract:**

It is difficult to justify the standard use of the nation state as the sole context in which empirical research is placed. Taking up this critique of “methodological nationalism” the paper asks how the cases under empirical scrutiny can be related to a variety of macro-social contexts and potentially transnational contexts, too. On the basis of the Documentary Method we develop bottom-up and top-down strategies thereby including contexts on different levels into the construction of typologies.

**Keywords:** case, context, Documentary Method, comparison, methodological nationalism

## 1. Methodologischer Nationalismus in der Migrationsforschung

Migration erscheint in einer Welt der Nationalstaaten als Abweichung, und auch die Migrationsforschung neigt dazu, MigrantInnen in einem Nationalstaat zu verorten, selbst wenn sie in mehr als einem Nationalstaat leben und arbeiten. Wenn man die Beziehung zwischen MigrantInnen, sozialen Räumen und dem Territorium besser verstehen will, ist die Kritik des „methodologischen Na-



tionalismus“ ein wichtiger Bezugspunkt (Beck 1997; Wimmer/Glick Schiller 2002; Beck/Grande 2010; Weiß 2010a). Ihr zufolge kann der Nationalstaat soziale Phänomene, die (teilweise) innerhalb seines Territoriums vorzufinden sind, nicht in jedem Fall rahmen. Etliche soziale Prozesse lassen sich besser als in pluri-lokalen, transnationalen Räumen oder Feldern eingebettet verstehen (Faist 2000; Levitt/Glick Schiller 2004; Pries 2008a, 2008b). Allerdings beschränkt sich die aktuelle Diskussion vor allem auf die Kritik und die theoretische Konzeptionierung von Alternativen zum methodologischen Nationalismus. Ungeklärt ist die Frage, wie sich der methodologische Nationalismus in der empirischen Forschung überwinden lässt. Hierfür wäre zunächst zu klären, wie Fälle in makrosozialen Zusammenhängen situiert werden können, wenn man nicht selbstverständlich auf den Rahmen des Nationalstaats zurückgreifen will. Dieser Fragestellung ist der vorliegende Artikel gewidmet.

Das vorrangige Ziel des Aufsatzes ist methodologisch, aber wir verwenden Daten und Ergebnisse eines international vergleichenden Forschungsprojektes über das kulturelle Kapital von hoch qualifizierten MigrantInnen,<sup>2</sup> um die von uns vorgeschlagene Forschungsstrategie und deren mögliche Ergebnisse darzustellen. Ein Vergleich von „typologisch situierten Fallgruppen“ (Nohl 2009, 2012b, Kap. 5/6) ermöglicht es uns, empirisch zu rekonstruieren, welchen Einfluss makrosoziale Zusammenhänge auf Fälle ausüben. Die von uns vorgeschlagene Vergleichsstrategie verbindet ethnographische „bottom-up“-Strategien mit makrosoziologisch vergleichenden „top-down“-Strategien, um die mit beiden Paradigmen einhergehenden Probleme zu vermeiden.

Im zweiten Abschnitt dieses Artikels gehen wir zunächst grundsätzlicher auf die Beziehung zwischen Fällen und Kontexten in der empirischen Forschung ein. In diesem Artikel nutzen wir den Begriff „Kontext“, um große soziale Entitäten zu bezeichnen, die weder territorial begrenzt noch sich wechselseitig abschließend sein müssen. Wir verwenden die sehr allgemeinen Begriffe „Fall“ und „Kontext“, um eine Relation zu bezeichnen, die in verschiedenen methodologischen Traditionen unterschiedlich gedacht und dann auch spezifischer bezeichnet wird (Weiß 2010a, S. 302f.). Als „Fall“ bezeichnen wir das uns interessierende soziale Phänomen (z.B. einzelne Akteure), zu dem wir empirische Daten erheben. Im Unterschied dazu konstituieren die „Kontexte“ den Hintergrund, in dessen Rahmen das soziale Phänomen verstanden und (vergleichend) untersucht werden soll.

Der dritte Abschnitt des Artikels stellt das Projekt vor, dessen Forschungsdesign und Ergebnisse hier als Beispiel dienen sollen. Dabei wird auch gezeigt, wie der strukturierende Einfluss von Kontexten auf Fälle mithilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden kann. Im vierten Abschnitt stellen wir dann die Forschungsstrategie des Vergleichs typologisch situierter Fallgruppen vor. Bei dieser Vergleichsstrategie wird zunächst die Heterogenität von Fällen innerhalb eines gegebenen Kontextes analysiert, *bevor* im zweiten Schritt die so identifizierten Fallgruppen zwischen verschiedenen Kontexten verglichen werden. Ziel dieser Vergleichsstrategie ist es, Fälle nicht umstandslos in den nationalstaatlichen Kontexten zu verorten, in deren territorialen Grenzen sie aufgefunden werden. Unter der Voraussetzung einer Sampleziehung, die theoretisch gehaltvolle und empirisch fundierte Kontraste enthält, erlaubt es der Vergleich typologisch situierter Fallgruppen, empirisch begründete Entscheidungen dazu zu treffen, wie ein Fall zu verstehen ist: ob im Kontext eines spezifischen Nationalstaats, im Kontext des internationalen Staatensystems oder in

anderen, nicht-nationalen Kontexten. Dadurch wird es möglich, das Problem des methodologischen Nationalismus auch in der empirischen Forschung anzugehen und dabei den Einfluss des Nationalstaates auf Fälle nicht nur theoretisierend, sondern auch empirisch fundiert nachzuzeichnen. Damit ist ein erster Schritt getan, ohne dass die Fallstricke des methodologischen Nationalismus vollständig überwunden wären. Der letzte Abschnitt des Artikels ist daher den verbleibenden offenen Fragen gewidmet.

## 2. Die Beziehung zwischen Fällen und Kontexten

In den Sozialwissenschaften beruht jegliche empirische Forschung auf der Beobachtung. Daher muss die Grundeinheit der Analyse, also der „Fall“, bestimmt werden. Während man in manchen Naturwissenschaften Laborexperimente durchführen kann, stehen die Sozialwissenschaften grundsätzlich vor der Herausforderung, bestmögliche Vergleichshorizonte in einer nicht vollständig kontrollierbaren sozialen Welt zu gewinnen. Neben der Bestimmung des Falls gehört damit auch die Frage, welche Fälle am überzeugendsten miteinander verglichen werden können, zum Kern der vergleichenden Methode (Mill 1843/1973). Idealerweise sollte ein Forschungsdesign dadurch Licht auf Kausalbeziehungen werfen, dass Fälle verglichen werden, bei denen die Voraussetzungen und/oder Folgen des interessierenden Phänomens variieren.

Die Einsicht, dass Vergleiche den Kern sozialwissenschaftlicher Methoden bilden, wird breit geteilt, während die Frage, *wie genau* vergleichende Modelle beschaffen sein sollen, stark umstritten bleibt (etwa Yin 2009, S. 46–55). Dadurch, dass sich die Debatte fast durchgängig um die Auswahl der Fälle dreht, bleibt der Gegenstandsbereich, der uns hier interessiert, unterbelichtet: In welchen *Kontexten* sind Vergleiche möglich und soziologisch sinnvoll? Diese Frage steht im Zentrum jedes Versuchs, den methodologischen Nationalismus zu überwinden.

### 2.1 Die implizite Entscheidung für einen Kontext

Weil soziale Phänomene immer in Kontexte eingebettet sind,<sup>3</sup> ist ein gewisses Wissen über den Kontext notwendig, um einen Fall zu verstehen. Anders formuliert: Man kann nicht einfach irgendwelche Tatbestände oder Menschen ohne Berücksichtigung ihres Kontextes miteinander vergleichen. Z.B. befindet sich eine deutsche Staatsangehörige, die Euro verdient und sie in der Europäischen Union ausgibt, in einem gänzlich anderen Kontext als ein „informeller“ Arbeitsmigrant in Kroatien, der keine Euro verdient, aber oft EU-Preise bezahlen muss.<sup>4</sup> Die Beharrungskraft des methodologischen Nationalismus beruht u.a. darauf, dass er dieses Problem der „Einbettung“ in einen Kontext scheinbar löst: Wenn man das Territorium des Nationalstaates als klar abgegrenzten Kontext behandelt, der eng mit einem spezifischem institutionellen Arrangement („Staat“) verbunden ist und sich durch ein relativ hohes Ausmaß an sozialer, kultureller, politischer und wirtschaftlicher Homogenität auszeichnet, kann

man leicht entscheiden, in welchem Kontext ein Fall situiert werden muss. Damit öffnet man natürlich der oben angesprochenen Kritik, dass soziale Formationen nationalstaatliche Grenzen überschreiten können und dann in methodologisch nationalistischer Weise verzerrt erfasst werden, Tür und Tor. Diese Kritik bleibt jedoch folgenlos, solange der empirischen Forschung angesichts der Notwendigkeit, ihre Fälle in spezifischen Kontexten zu verorten, mangels einer besseren Alternative nur der tradierte Rahmen des Nationalstaates bleibt.<sup>5</sup>

Wir wollen nicht anzweifeln, dass der Rahmen des Nationalstaats für manche Forschungsfragen sinnvoll sein kann. Wenn uns der Einfluss der Sozialpolitik auf die Zufriedenheit von alleinerziehenden Eltern interessiert, so ist der Nationalstaat (bzw. eine Untereinheit von ihm) der zentrale institutionelle Rahmen, der das Wohlergehen alleinerziehender Eltern in erster Linie bestimmt. Allerdings sind soziale Phänomene in der Regel weniger eindeutig mit nationalen Kontexten verbunden. So kann die Zufriedenheit alleinerziehender Eltern auch von familiären Werten beeinflusst werden, die ihrerseits unter dem Einfluss medialer Diskurse und der Religion stehen. Kulturelle Stile und Werte überschreiten nationalstaatliche Grenzen in einer diffusen Art. Wenn man sich also für die Analyse von Diskursen und deren Wirkung auf das Wohlergehen alleinerziehender Eltern interessiert, würden sich Kontexte wie organisationale Netzwerke oder kulturelle Gemeinschaften besser als der Nationalstaat als Analyserahmen eignen. Dadurch, dass die empirische Sozialforschung Fälle unreflektiert in nur einen Kontext – etwa den des Nationalstaates – einbettet, geraten alternative Kontextrelationen leicht aus dem Blick. Damit werden alle sozialen Phänomene, die sich (potenziell) über nationale Grenzen hinweg erstrecken, vorschnell dem Nationalstaat zugeordnet. Das ist insbesondere in der Migrationsforschung problematisch, denn Migration kann grundsätzlich nur im Rahmen mehrerer Nationalstaaten oder als nicht-national begriffen werden.

Die Entscheidung darüber, in welchem Kontext ein Fall begriffen werden soll, ist nicht nur wichtig für das Verstehen des Falls und um den Pool potenzieller Vergleichsfälle einzugrenzen. Die Entscheidung für den Kontext hängt auch eng mit der theoretischen Definition des interessierenden Phänomens zusammen. Z.B. kann sich das Verhältnis von freien Jobs zu Arbeitssuchenden innerhalb einer Nation stark von demselben Verhältnis innerhalb einer Region, innerhalb eines Berufsstandes oder im internen Arbeitsmarkt eines global agierenden Konzerns unterscheiden. Die Auswahl des Kontexts beeinflusst aber nicht nur das empirische Ergebnis, sondern auch das untersuchte Konzept, was sich daran gut erkennen lässt, dass hier von der Relation zwischen freien Jobs und Arbeitssuchenden die Rede war und nicht etwa von „Arbeitslosigkeit“. Das Konzept „der Arbeitslosigkeit“ wird durch Nationalstaaten institutionalisiert und es wäre im Kontext eines Konzerns sinnlos. In diesem Sinne können wir festhalten, dass die Entscheidung für einen Kontext nicht nur vorstrukturiert, welche Kausalbeziehungen man zwischen Kontext und Fall entdecken kann, sondern auch wie der Fall selbst konzipiert wird.

## 2.2 Weitere Optionen für die Rahmung von Fällen in der empirischen Forschung

Empirische Forschung, die den Fallstricken des methodologischen Nationalismus entgehen will, muss sich daher fragen, ob es einen guten Grund dafür gibt, einen Fall in den nationalstaatlichen Rahmen einzubetten und, sollte das nicht der Fall sein, welche anderen Kontexte sich möglicherweise eher anbieten würden, um den Fall zu rahmen. Diese Frage ist auf der theoretischen Ebene lösbar, und die Debatte über den methodologischen Nationalismus hat sich bis dato größtenteils mit *theoretischen* Konzepten beschäftigt, die über den Rahmen des Nationalstaats hinausweisen. Wir wollen an dieser Stelle Möglichkeiten ausleuchten, um den methodologischen Nationalismus auf der Ebene *empirischer Forschung* zu vermeiden. Wir schlagen also methodologische Strategien vor. Drei Optionen, Fälle und Zusammenhänge zu verbinden, sind denkbar und lassen sich anhand empirischer Beispiele aus unserem Forschungsprojekt erläutern:

Erstens können sich Akteure explizit auf einen Kontext beziehen und sich darin verorten. Sie können einem größeren Kontext Kausalität zuschreiben oder eine damit verbundene Identität annehmen. Z.B. kann eine eingewanderte Ärztin ihre Entscheidung, als Krankenschwester zu arbeiten, mit dem Argument erklären, dass der Arbeitsmarkt mit Ärzten überschwemmt werde, die im Land selbst ausgebildet wurden. Diesem eigentheoretischen Verweis auf einen Kontext kann man in der empirischen Rekonstruktion nicht unmittelbar folgen; vielmehr muss er im Zusammenhang der weiteren Schilderungen der Ärztin interpretiert wie auch mit einer Analyse des lokalen Arbeitsmarktes kontrastiert werden.

Eine zweite Weise, in der Fällen Kontexte zugeordnet werden, wird in der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung betont (Bohnsack 2007; Oevermann 2000; Schütze 1983). Diese Tradition geht davon aus, dass ein vorherrschender Teil der sozialen Praxis routinisiert ist, sodass sich Akteure der ungeschriebenen Regeln eines Feldes oder einer Situation, in denen sie sich bewegen, nicht vollständig bewusst sein können. Die Ärztin im vorhergehenden Beispiel könnte etwa behaupten, dass sie noch nie in ihrem Leben Diskriminierung erlebt hat. Sie könnte auf Erfahrungen verweisen, wonach potenzielle ArbeitgeberInnen sich ihr gegenüber freundlich verhalten haben und gewillt waren, sie anzustellen. Aus einem späteren Passus der Erzählung geht dann möglicherweise hervor, dass komplexe gesetzliche Beschränkungen, die durch Verwaltungen und medizinische Berufsorganisationen festgelegt wurden, die Einstellung von im Ausland ausgebildeten Ärzten und Ärztinnen fast gänzlich verunmöglichen. Diesen Berichten würde die Sozialwissenschaft entnehmen, dass der Misserfolg der Ärztin bei der Stellensuche nicht auf zwischenmenschlicher Feindseligkeit beruht, sondern sich durch gesetzliche und berufliche Beschränkungen erklären lässt.

Die oben geschilderte Rekonstruktion von Kontexten kann Ergebnisse hervorbringen, die über die Perspektive des individuellen Akteurs hinausreichen. Dennoch hat dieser Ansatz einen bedeutsamen Nachteil. Der Einfluss des Kontexts auf die Struktur des Falls kann aus der Praxis und den Narrationen nur dann rekonstruiert werden, wenn die Akteure diese auch (und sei es implizit) erkennen können. Beispielsweise haben wir in unserem Sample auch Ärzte, die die Hürde der professionsrechtlichen Beschränkungen für AusländerInnen pro-

blemlos überwunden haben und die in der Erzählung ihrer Lebensgeschichte diese gesetzlichen Regelungen nicht mehr erwähnen, sondern über ihren beruflichen Erfolg sprechen.

Wenn Kontexte auf der Grundlage von Praktiken oder Erzählungen einzelner Akteure rekonstruiert werden, bleibt man vollständig an das explizite oder implizite Wissen des Akteurs gebunden. Damit gewinnt eine dritte Weise, Fälle auf Kontexte zu beziehen, an Bedeutung: der Vergleich von Fällen hinsichtlich einer Vielzahl unterschiedlicher Kontexte.

## 2.3 Die Bedeutung des Vergleichs für die Rekonstruktion von Kontextrelationen

Die Sozialwissenschaften haben zwei sehr verschiedene Paradigmen des Vergleichs entwickelt: In der ethnographischen Tradition wird eine komplexe Definition „des Falls“ favorisiert, die weit über das Interesse der Soziologie an individuellen Akteuren hinausreicht. Dadurch, dass die ethnographische Forschung verschiedenen Informanten folgt und zahlreiche Spuren vergleicht, bestimmen die ForscherInnen den Kontext ihres Falls „von unten nach oben“, also „bottom up“. Gerade wenn große soziale Kontexte auf der Grundlage von Hinweisen aus der Feldforschung rekonstruiert werden sollen, ist die ethnographische Forschungstradition bemerkenswert erfolgreich. Z.B. nutzen Glick Schiller, Caglar und Gulbrandsen (2006) kleine Städte als Eintrittspunkte in transnationale soziale Felder. Sie reflektieren von Anfang an darüber, in welchem geographischen Maßstab ihre Forschungsergebnisse verortet werden sollten. So ist es für die Integration von MigrantInnen nicht unwichtig, ob diese in großen oder kleinen Städten angesiedelt sind. Kleine Städte versuchen, die kulturelle Diversität ihrer Bevölkerung zu vermarkten und so mit den „global cities“ mitzuhalten. Außerdem reflektieren Glick Schiller, Caglar und Gulbrandsen (2006) die so genannte „ethnische Brille“ der Migrationsforschung. Sie untersuchen Kirchen, die zwar häufig von Migranten gegründet worden waren, die damit aber noch nicht zutreffend als ethnische bzw. „Migrantenkirchen“ bezeichnet werden konnten. Stattdessen kommen die AutorInnen zu dem Ergebnis, dass diese Kirchen als universalistische Religionsgemeinschaften verstanden werden müssen: In den von ihnen untersuchten Erweckungskirchen waren sowohl MigrantInnen als auch einheimische Gemeindeglieder in wichtigen Positionen vertreten und sie konnten am besten als Teil eines universalistisch christlichen transnationalen Netzwerkes verstanden werden.

Die ethnographische Traditionslinie hat sich schon früh mit Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozessen beschäftigt. Marcus' Vorschlag, den Menschen, den Dingen, den Metaphern, der Erzählung, der Biographie oder dem Konflikt zu folgen (vgl. 1995, S. 106ff.), ermöglicht es, den Fall in vielfältigen Kontexten und/oder einem transnationalen sozialen Feld zu verorten. Arbeiten zur „global ethnography“ (Gille/Ó Riain 2002) sprechen sich für Zugangspunkte an mehr als einem Ort aus, die verschiedene geographische Maßstäbe und Abstraktionsgrade sowie eine Berücksichtigung historischen Materials beinhalten sollten. Damit gehören ethnographische zu den elaboriertesten Methoden, v.a. dann, wenn es um Fälle geht, die in verschiedenen (lokalen) Kontexten zugleich verortet werden müssen. Dennoch bleibt der so gewonnene Begriff des Kon-

textes an den konkreten Fall gebunden: „What ties together fieldwork locations is the ethnographer’s discovery of traces and clues, her logic of association“ (Gille/Ó Riain 2002, S. 286). Ethnographische Forschung kann Kontexte am besten dann rekonstruieren, wenn sie für die Identitäten der Akteure wichtig sind, wenn sie in Diskursen erscheinen oder wenn zumindest die Imagination der Forschenden auf sie verweist. Wenn man sich aber allein auf ethnographische Methoden beschränken würde, würde man einen weiteren wichtigen Weg übersehen, wie Kontexteffekte durch vergleichende Analysen aus empirischem Material herausgearbeitet werden können.

Wie in Abschnitt 2.2 angedeutet, können Fälle auch in einer Weise in Kontexten situiert sein, die sich nicht in der beobachteten Praxis, in Erzählungen oder Dokumenten niederschlägt. Diese Art der Beziehung zwischen Kontexten und Fällen wird durch ein anderes sozialwissenschaftliches Paradigma in den Blick genommen, das sich radikal vom ethnographischen Zugang unterscheidet: der makrosoziologischen Forschung. Man könnte diesen Ansatz als „top-down“ bezeichnen, weil makrosoziologisch Forschende eine Vielzahl von Fällen bzw. Akteuren berücksichtigen. Dabei hat die makrosoziologische Forschung kein großes Interesse an der *Vielfältigkeit* von Kontexten, sondern stellt die untersuchten Fälle in einen abstrakten Kontext, gewöhnlich den des Nationalstaates, oder sie vergleicht mehrere nationale Kontexte miteinander. Das Globalife-Projekt verglich z.B. Lebensverläufe in mehreren OECD-Ländern und stellte fest, dass befristete Beschäftigungsverhältnisse Unsicherheit vergrößern und damit Eheschließungen verzögern (Blossfeld u.a. 2011). Das ist jedoch nur in Insider-Outsider-Arbeitsmärkten der Fall, in denen ein Teil der Bevölkerung stabile Arbeitsplätze hat, die es „Außenseitern“ sehr erschweren, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden. Auf flexiblen Arbeitsmärkten, wie denen der Vereinigten Staaten, ist kein vergleichbarer Zusammenhang zu finden, da befristete Beschäftigung die Regel darstellt und ArbeitnehmerInnen nach Auslaufen ihres Vertrags schnell einen neuen Arbeitsplatz finden können. Diese Art von Forschung ist v.a. dann vorteilhaft, wenn Institutionen als „unsichtbare Hand“ wirken, d.h. wenn ihr Einfluss von den Akteuren weder erkannt wird noch benannt werden kann. Problematisch ist der makrosoziologische Zugang, wenn er den Kontext vorab als Nationalstaat bestimmt. Daher ist diese Forschung ebenso wie eine ethnographische Migrationsforschung, die der „ethnischen Brille“ verhaftet bleibt, für methodologischen Nationalismus anfällig.

Allerdings setzt sich auch die makrosoziologische Forschung mit der Problematik von Fallkonstruktion und Vergleichskontexten auseinander (Przeworski/Teune 1970). Die von Ragin vorgeschlagene „qualitative comparative method“ ist stärker an Fallstudien und deren systematischem Vergleich orientiert (Ragin 1987). Auch wenn Kontexte vorab auf der Grundlage einer Theorie konstruiert werden, müssen sie nicht auf den Nationalstaat reduziert werden, sondern können allgemeiner als „große Strukturen“ und „große Prozesse“ (um den Titel von Tilly 1984 zu zitieren) begriffen werden. Mahoney (2003) betont, dass die innere Heterogenität großer Kontexte mitbedacht werden muss, wenn man deren Spezifik verstehen will.

Alle diese Vorschläge zielen auf eine Kreisbewegung zwischen Theoriebildung und empirischer Forschung ab, wie sie ähnlich auch in der Tradition der „Grounded Theory“ entwickelt worden ist (Glaser/Strauss 1967). Dabei werden große Kontexte sowohl „bottom-up“ durch eine empirische Untersuchung ausgewählter Fälle erhellt (Schittenhelm 2009) als auch „top-down“ durch die Über-

prüfung theoretisch vermuteter Kontexteinflüsse an vielen Fällen. Das ist gerade dann besonders fruchtbar, wenn man keine klare Beziehung zwischen einem Fall und einem spezifischen nationalen Kontext unterstellen kann, wenn also im Prinzip verschiedene Kontexte relevant sein könnten: Durch das ständige Hin- und Herschwenken von theoretisch vorherbestimmten Definitionen von Kontexten *und* empirisch rekonstruierten Kontexten können auch potenziell relevante, aber nicht stabil institutionalisierte Kontexte mit flüssigen Grenzen in den Blick geraten. Das ist dann auch hilfreich für das hier interessierende Anliegen, den methodologischen Nationalismus zu überwinden. Wir werden jetzt ausführlicher beschreiben, wie eine solche Verbindung von „bottom up“- und „top down“-Strategien mit Hilfe der dokumentarischen Methode in der international vergleichenden Migrantenforschung erreicht werden kann.

### 3. Typenbildung im Mehrebenenvergleich: Das Beispiel eines internationalen Projekts in der Migrationsforschung

Das angesprochene Wechselspiel zwischen theoretischen Überlegungen und empirischer Forschung war für die internationale Studiengruppe „Kulturelles Kapital in der Migration“ von zentraler Bedeutung, auf deren Grundlage wir die methodologischen Argumente für diesen Beitrag entwickelt haben. Das Projekt zielte auf ein vertieftes Verständnis dazu ab, wie kulturelles Kapital (Bourdieu 1983) über nationale Grenzen hinweg transportiert werden kann und auf welche Barrieren hoch qualifizierte Migranten stoßen, wenn sie versuchen, sich in nationalen Arbeitsmärkten zu integrieren. Das Projekt ging davon aus, dass die Anerkennung kulturellen Kapitals durch meso- sowie makro-soziale Kontexte mitstrukturiert wird (Nohl u.a. 2006). Jedoch waren sowohl das Konzept der Arbeitsmarktintegration als auch unsere ersten empirischen Analysen makro-sozialer Kontexte von ländervergleichender Forschung geprägt. Im Verlauf der Forschung wurde dann deutlich, dass eine Vorstellung vom Nationalstaat als „Behälterraum“ nicht ausreichend ist, und wir gingen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Fragen der Samplekonstruktion und Typenbildung über.

Kern des Projekts sind 206 narrative biographische Interviews (Schütze 1983) mit hochqualifizierten Migranten und Migrantinnen, die in Deutschland, Kanada, Großbritannien und der Türkei geführt wurden. Die Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007; Nohl 2012a) vergleichend interpretiert und durch Sekundäranalysen von bereits vorliegenden Statistiken und Dokumenten sowie durch Experteninterviews ergänzt. Ausgehend von den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode gehen wir im Folgenden auf Vergleiche, die sowohl durch theoretische Konzepte als auch durch empirische Kontraste gesteuert werden, ein.

### 3.1 Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode

In der dokumentarischen Interpretation werden die Kontexte von Fällen in einer Reihe von Schritten entschlüsselt. Im ersten Schritt wird der transkribierte Interviewtext neu formuliert, so dass sich die thematischen Inhalte der Erfahrung der Befragten erschließen. Diese „formulierende Interpretation“ (Bohnsack 2007, S. 34) konzentriert sich auf jene Erfahrungen und Kontexte, die von den Befragten *explizit* hervorgehoben werden. Der Hauptfokus der dokumentarischen Methode liegt aber auf den *impliziten* und stillschweigenden Verbindungen zwischen Fällen und Kontexten. Im zweiten Schritt der dokumentarischen Textinterpretation, der „reflektierenden Interpretation“ (Bohnsack 2007, S. 34), befragen die Forschenden daher den Interviewtext darauf hin, wie das zuvor identifizierte Thema von den Interviewten bearbeitet wurde, und rekonstruieren so die impliziten Annahmen und das stillschweigende Wissen, d.h. den „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2007, S. 135), der eine Praxis ermöglicht und sie mit Bedeutung versieht. Während der reflektierenden Interpretation können Kontexte des Falls erkennbar werden, die die Befragten nur am Rande erwähnen. So beschrieben etwa mehrere von uns befragte ÄrztInnen en passant, wie sie sich auf Stellen bewerben, und wir konnten rekonstruieren, bei welchen Bewerbungen sie schließlich Erfolg hatten und eine Position auf dem deutschen Arbeitsmarkt fanden. Obwohl die Befragten nicht ausführlich darauf hinwiesen, wurden ihre Erzählungen implizit durch den Umstand strukturiert, dass in den Arztpraxen, in denen sie eine Anstellung fanden, primär MigrantInnen behandelt wurden. Die dokumentarische Interpretation der Interviewtexte legte so die Bedeutung, die der Kontext eines ethnisch segregierten medizinischen Arbeitsmarkts hat, offen.

### 3.2 Zur Konstruktion von Typologien durch komparative Analysen

Würde die reflektierende Interpretation nur auf einem Interview beruhen, wären die einzigen Kontexte, die man aufdecken könnte, solche, die Befragte explizit oder implizit erwähnen. Erst durch den schon mit der reflektierenden Interpretation beginnenden dritten Schritt der dokumentarischen Methode, den Fallvergleich werden jene Kontexte sichtbar, die im Interview selbst gar nicht erwähnt werden, die aber den Orientierungsrahmen (mit-)strukturieren. Z.B. sprachen MigrantInnen, die mit Einheimischen verheiratet waren und so ohne Umstände ein Visum erhielten, in ihren Schilderungen gar nicht erst an, dass es schwierig sein kann, eine Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten. Dieser gesetzliche Kontext wird erst dann sichtbar, wenn man diesen Fällen Erzählungen von Asylsuchenden gegenüberstellt, die vor vielen gesetzlichen Hürden stehen und die diese ausführlich schildern. Durch Fallvergleiche lassen sich also Kontexte aufdecken, die in der Darstellung einer unproblematischen Erfahrung verborgen geblieben wären.

Es gibt mehrere Vergleichsstrategien, durch die relevante Kontexte identifiziert werden können. Die „bottom-up“-Strategie der dokumentarischen Methode sucht nach den maximalen Kontrasten zwischen Fällen: z.B. im Vergleich der Erfahrung des Ehegatten einer Einheimischen mit der eines Asylsuchenden.



Gerade für die Identifizierung von verborgenen Kontexten sind maximale Kontraste sehr nützlich. Sobald durch die maximalen Kontraste verborgene (sowie implizite) Kontexte sichtbar wurden, können im nächsten Schritt Fälle, die einander ähneln, miteinander verglichen werden. Damit lässt sich klären, ob ein Kontext, der durch maximalen Kontrast rekonstruiert worden war, in mehreren Interviews, die zu diesem Kontext in einem ähnlichen Verhältnis stehen, rekonstruiert werden kann.

Der vierte Schritt der dokumentarischen Methode besteht in der auf vielfältigen Vergleichen beruhenden Erstellung von Typiken und Typologien (Bohnsack 2007, S. 141ff; Nohl 2012a, S. 50ff). Wenn ein Orientierungsrahmen über mehrere Fälle hinweg rekonstruiert worden ist, kann er von den einzelnen Fällen abstrahiert und als ein spezifischer Typus formuliert werden. Die Präzision und Gültigkeit eines Typus hängen davon ab, ob sich auch kontrastierende Typen aufstellen lassen.

Solange Typen nur eindimensional angelegt sind und z.B. nur zeigen, welche biographischen Orientierungen, die zur Migration führen („Migrationsmotive“), vorliegen, beschreiben sie eine Spannweite verschiedener Variationen, zeigen aber nicht, wie der Fall mit seinen Kontexten verwoben ist. Ein erster solcher Kontext wurde in unserer Untersuchung deutlich, als wir entdeckten, dass es nicht nur typische Migrationsmotive gibt, sondern auch unterschiedliche Formen der rechtlichen Inklusion (ausländerrechtlichen Regelung für die Einwanderung und Arbeitsaufnahme), und dass es einen Zusammenhang zwischen der ersten Typik (Migrationsmotive) und der zweiten Typik (rechtliche Inklusion) gibt.

Eine solche Verknüpfung wird zunächst an einem Einzelfall rekonstruiert (etwa die Verknüpfung zwischen einer biographischen Partnerschaftsorientierung und dem ausländerrechtlichen Kontext, der über die rechtliche Gleichrangigkeit von Ehegatten eine bestimmte Form der Arbeitsmarktintegration ermöglicht). Um von einer typischen Verknüpfung sprechen zu können, muss diese aber über mehrere Fälle hinweg beobachtet worden sein. Zugleich muss diese typische Verknüpfung von anderen Verknüpfungen (etwa derjenigen zwischen einem Fluchtmotiv und den ausländerrechtlichen Beschränkungen für AsylbewerberInnen) abgegrenzt werden können. Über die genannten beiden Typiken hinaus haben wir aber auch die unterschiedlichen Wege in den Arbeitsmarkt typisiert. Dabei fanden wir zusätzlich heraus, dass eine relativ schnelle Inklusion in rechtlich stark regulierte Arbeitsmärkte – wie z.B. in den der Ärzte (ein Typus in der dritten Dimension unserer mehrdimensionalen Typologie) – empirisch damit zusammenhing, dass biographisch auf eine Partnerschaft mit Deutschen Orientierte (ein Typ in der ersten Dimension) gesetzliche Vorteile genießen (zweite Dimension).<sup>6</sup> Die Validität solcher mehrdimensionaler Typologien hängt davon ab, ob es gelingt, eine typische Relation zwischen unterschiedlichen Dimensionen von einer anderen typischen Relation empirisch abzugrenzen. Man muss z.B. zeigen können, dass sich die soeben dargestellte Relation von der Relation unterscheidet, in der sich Asylsuchende wiederfinden, die als Ärzte arbeiten möchten.<sup>7</sup> Die hier exemplarisch verwendete mehrdimensionale Typologie arbeitet also die systematischen Verbindungslinien zwischen verschiedenen Verbindungen, in denen Migrationsmotive mit Aufenthaltsgenehmigungen und Wegen der Arbeitsmarktinklusion verknüpft sind, heraus. Auf diese Weise werden unterschiedliche Kontexte (Einwanderungsrecht und Arbeitsmarkt) in ihrer typischen Bedeutung für die Fälle rekonstruiert.

Auch wenn in der dokumentarischen Methode Kontexte über mehrere Stufen hinweg „bottom up“, also ausgehend von den Schilderungen einzelner Akteure rekonstruiert werden, basieren die komparativen Analysen, gerade bei Mehrebenentypologien, auch auf theoretisch angeleiteten Samplingstrategien. Dies kann dann als eine „top-down“-Kontextualisierung, wie sie ähnlich auch in der makrosoziologischen Forschung zu finden ist, gesehen werden. Die Stärke der dokumentarischen Methode liegt in dieser Kombination zwischen einer „bottom up“-Rekonstruktion von Typologien und theoretisch angeleiteten Samplingstrategien. Im Folgenden gehen wir genauer auf diesen Vorzug der dokumentarischen Methode ein. Hierauf aufbauend können Forschungsdesigns in der Migrationsforschung so angelegt werden, dass sie unterschiedlichen Kontexten der Migration (einschließlich nationaler Kontexte) gerecht werden und so die Fallstricke des methodologischen Nationalismus vermeiden.

## 4. Zum Vergleich typologisch situierter Fallgruppen

Ob man Fallvergleiche nutzen kann, um große Kontexte zu rekonstruieren, hängt wesentlich von dem zugrunde gelegten Sample ab. Folgt man Glaser und Strauss (1967), so können Kontraste im Sample u.a. mit Hilfe von „sensitizing concepts“ definiert werden, die nicht nur auf theoretischem Vorwissen, sondern auch auf einer genauen Kenntnis des Feldes beruhen. In unserer Forschung war z.B. die Annahme naheliegend, dass die Statuspassage in den Arbeitsmarkt bei Hochqualifizierten von der Art und Qualität ihres kulturellen Kapitals beeinflusst sein würde. Daher bezogen wir in unser Sample unterschiedlich hochwertige Bildungsabschlüsse sowie verschiedene Berufe ein (Nohl u.a. 2006). Um der besonderen Situation von MigrantInnen gerecht zu werden, waren im Sample auch unterschiedliche Arten abgebildet, wie kulturelles Kapital an spezifische Nationalstaaten gebunden sein kann. Auf der Grundlage solcher Überlegungen ergaben sich vier theoretisch konstruierte Statusgruppen: MigrantInnen, die ihren letzten akademischen Grad im Ausland erhalten hatten und die rechtlich den gleichen Zugang zum Arbeitsmarkt hatten wie Einheimische (1), wurden denjenigen gegenübergestellt, deren Arbeitsmarktzugang migrationsrechtlich eingeschränkt war (2). Auch wurden Nachkommen von MigrantInnen, die ihre Ausbildung im Inland erhalten hatten, in das Sample einbezogen, wobei wir zwischen denjenigen mit einem akademischen (3) und jenen mit einem beruflichen Bildungsabschluss unterschieden (4).<sup>8</sup> Diese Konstruktion der Statusgruppen bildet Beziehungen zwischen Personen, Nationalstaaten und dem System der Nationalstaaten ab, die nicht auf die Nennung einer Ethnizität oder Staatsangehörigkeit reduziert werden können. Vielmehr werden durch die rechtliche Stellung und die Frage, ob der letzte Bildungstitel im In- oder Ausland erworben wurde, Konzepte abgebildet, die in einer klar abgrenzbaren kausalen Beziehung zur Arbeitsmarktintegration, dem thematischen Dreh- und Angelpunkt unserer Forschung, stehen.

Wie schon angesprochen, lassen sich nicht immer eindeutige Kausalbeziehungen zwischen einem nationalstaatlichen Kontext und einem sozialen Phänomen feststellen. Auch gibt es wichtige Kontexte, die sich nicht mit den Gren-

zen von Ländern zur Deckung bringen lassen. Beispielsweise kann der symbolische Status einer ethnischen Gruppe in „Europa“ und „dem Nahen Osten“ vollkommen verschieden sein, *ohne* dass dies das Ergebnis von unterschiedlichen Gesetzeslagen in Deutschland und Israel wäre. Außerdem muss man damit rechnen, dass große Kontexte wichtige Beobachtungen erklären könnten, sie aber beim Entwurf des Forschungsprojektes nicht vorhergesehen wurden, so dass sie auch nicht im Sampling abgebildet sind.

Aus allen diesen Überlegungen heraus haben wir in diesem Projekt versucht, Kontexte so zu variieren, dass Besonderheiten zutage treten können, die wir bei unseren anfänglichen theoretischen Überlegungen nicht vorausgesehen hatten. Dafür entwarfen wir eine ungewöhnliche Form des „Ländervergleichs“: Alle Statusgruppen wurden zunächst in Deutschland intensiv erforscht und danach wurde jede Statusgruppe mit einer ähnlichen Statusgruppe in einem anderen Land verglichen. Das Vergleichsland wurde so ausgewählt, dass ein starker (kontextueller) Kontrast für die jeweilige Statusgruppe zu erwarten war: Kanada für die Statusgruppen 1 („ausländischer akademischer Bildungstitel und gleichberechtigter Zugang zum Arbeitsmarkt“) und 3 („inländischer akademischer Bildungstitel“), Großbritannien für die Statusgruppen 3 und 4 („inländischer akademischer oder nichtakademischer Bildungstitel“) und die Türkei für die Statusgruppe 2 („ausländischer akademischer Bildungstitel und rechtlich beschränkter Arbeitsmarktzugang“). Diese theoretisch angeleitete und auf die Maximierung von Unterschieden abzielende Samplingstrategie hatte den Zweck, den nationalen Kontext Deutschlands durch vielfältige Kontraste zu erhellen und zugleich etwas Licht auf andere groß angelegte Kontexte zu werfen.

Dieses Design ist deutlich an der ländervergleichenden Forschung orientiert, weil es weiterhin einen Nationalstaat ins Zentrum stellt. Zwei weitere Umstellungen waren vielleicht besser geeignet, um das Problem des methodologischen Nationalismus zu überwinden: Wie schon erwähnt, konstruierten wir das Sample nicht unter Rekurs auf bestimmte Ethnizitäten und Staatsangehörigkeiten, sondern wir arbeiteten analytisch differenzierte Kausalbeziehungen heraus, durch die MigrantInnen an nationalstaatliche Kontexte gebunden sein können (Ort des Bildungstitels, rechtlicher Status usw.). Außerdem verglichen wir in Bezug auf jede von uns konstruierte Gruppe des Samples mindestens zwei maximal sich unterscheidende Länderkontexte (z.B. Vergleich der Statusgruppe 1 in Bezug auf Deutschland und Kanada).

## 4.1 Zum Umgang mit neu entdeckten Kontexten

Obwohl unsere Forschungsstrategie also als theoretisch durchaus anspruchsvoll bezeichnet werden kann, erwies sie sich im Verlauf der Forschung dann doch als zu stark vereinfachend. Dieser Effekt ist bei theoretisch vordefinierten „qualitativen Stichprobenplänen“ (Kelle/Kluge 2010, S. 52) zwar zu erwarten, sollte hier aber dennoch betont werden. Während der Interpretation der zahlreichen Interviews, die in den verschiedenen Statusgruppen und Ländern durchgeführt wurden, wurde deutlich, dass die Kontexte, in denen die Fälle eingebettet waren, um einiges komplexer sind, als zuvor gedacht: Wir stellten fest, dass Kontexte, an die wir nicht gedacht hatten, hoch relevant waren; wir suchten vergeblich nach eigentlich erwarteten Kontexten und wir mussten Kontexte umdefinieren.

Schon die Rekonstruktion von Fällen im Rahmen einer jeden Statusgruppe verwies auf eine Vielfalt von relevanten Erfahrungen und Kontexten, die deutlich über den Ort, an dem der Bildungstitel erworben wurde, und den legalen Status hinausreichte. Wir konnten mit dieser Vielfalt nur umgehen, indem wir unsere analytische Perspektive verschoben. Wir hatten anfangs geplant, als erstes *verschiedene* Statusgruppen innerhalb Deutschlands miteinander zu vergleichen bzw. *die gleiche* Statusgruppe zwischen *unterschiedlichen* Ländern. Diesen Schritt schoben wir auf und entschieden uns, zunächst komparative Analysen *innerhalb* jeder Statusgruppe anzustellen. Durch vergleichende Analysen innerhalb der Statusgruppen traten verschiedene Dimensionen der Migrationserfahrungen zu Tage (genauer Nohl u.a. 2010). Insbesondere wurden so auch soziale Strukturen sichtbar, die einen schwächeren Institutionalierungsgrad aufwiesen als das bezüglich des Ortes und des Niveaus der akademischen Ausbildung oder der gesetzlichen Beschränkungen zum Arbeitsmarktzugang der Fall gewesen war (Nohl 2012b, Kap. 3) und die entsprechend selten Gegenstand der Fachliteratur geworden waren. Wir konnten nicht alle Dimensionen ausführlich behandeln; daher konzentrierten wir unsere weitere Feldforschung auf jene Dimensionen, die für unsere Forschung am relevantesten schienen.

In Anbetracht der inneren Heterogenität jeder Statusgruppe wäre es problematisch gewesen, wenn wir, wie ursprünglich geplant, darauf beharrt hätten, diese einfach miteinander zu vergleichen, also z.B. alle rechtlich gleichrangigen Bildungsausländer in Deutschland mit allen rechtlich gleichrangigen Bildungsausländern in Kanada in eine komparative Analyse einzubeziehen. Ein solcher Vergleich wäre nur sinnvoll gewesen, wenn wir hätten annehmen können, dass der Rahmen des Nationalstaates dermaßen zentral ist, dass er jede andere soziale Beziehung strukturiert und in sich enthält – gerade dieser Fehler macht den Kern des methodologischen Nationalismus aus. Stattdessen suchten wir eine Forschungsstrategie, durch die wir die Kontexte, in denen Statusgruppen situiert sind, miteinander vergleichen können, ohne aber die innere Heterogenität innerhalb einer jeden Statusgruppe zu ignorieren.

So entwickelten wir die Strategie, „typologisch situierte Fallgruppen“ (Nohl 2009, 2012b, Kap. 5) zu vergleichen. Anstatt *irgendeinen* Fall von Statusgruppe 1 mit irgendeinem Fall von Statusgruppe 2 zu vergleichen, kontrastierten wir nur jene Fälle, die in den Typologien ihrer jeweiligen Statusgruppe ähnlich situiert waren. Wir verwendeten also Fallgruppen, die bereits in einer Typologie situiert waren, für den Vergleich mit anderen Statusgruppen und für den Vergleich zwischen Ländern. Um z.B. zwischen MigrantInnen, die einen rechtlich gleichrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt haben, und jenen zu vergleichen, bei denen das nicht der Fall ist, konzentrierten wir uns ausschließlich auf Fälle von ÄrztInnen, die im Ausland ausgebildet worden waren und es dann schafften, ihr medizinisches Wissen auch auf dem Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes zu verwerten. Wir verglichen dann Ärzte und Ärztinnen, die (entsprechend ihres Migrationsmotivs) mit unterschiedlichen Aufenthaltstiteln und legalen Arbeitsmarktzugängen ausgestattet waren, also z.B. die Ehegatten von Einheimischen im Unterschied zu Asylsuchenden. Diese Strategie lässt sich natürlich auf unterschiedliche typologisch situierte Fallgruppen anwenden (Nohl/Weiß 2009). So konnten wir es vermeiden, Fälle für ähnlich zu halten, nur weil sie in einem Land situiert waren. Auch konnten wir gewiss sein, dass sich unsere Ländervergleiche auf Fälle beziehen, die zwischen den Kontexten vergleichbare Positionen innehaben.

## 4.2 Rekonstruktion der Bedeutung von nationalen und anderen Kontexten

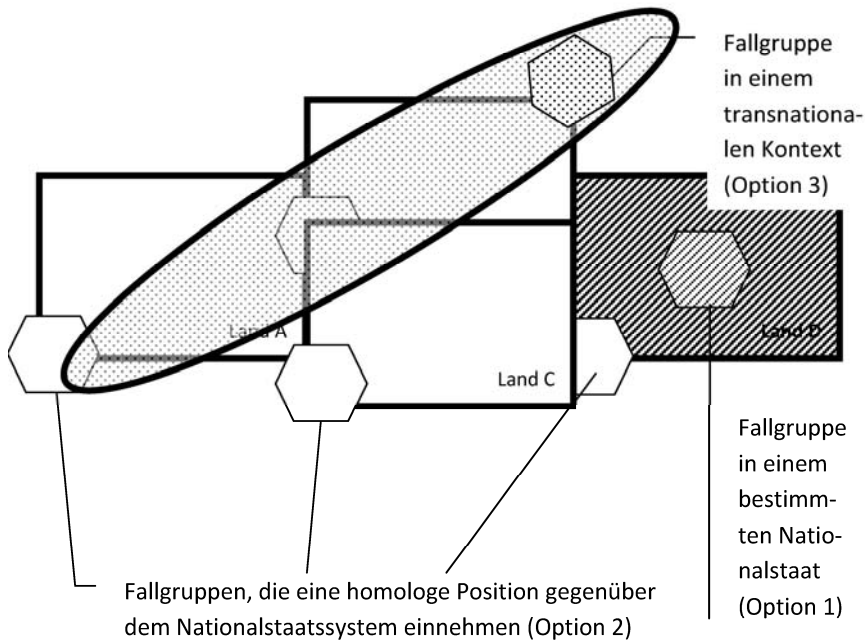
Durch einen Vergleich typologisch situierter Fallgruppen kann man Hinweise dazu sammeln, ob und wie die untersuchten Fälle durch spezifische nationale Kontexte oder das Nationalstaatssystem insgesamt strukturiert sind. Für einige typologisch situierte Fallgruppen lässt sich zeigen, dass sie nur in einem bestimmten Nationalstaat aufgefunden werden und dass sie deutliche Bezüge zu dessen Institutionensystem aufweisen (siehe Abbildung 1, Option 1). Z.B. wurde eine Fallgruppe hochqualifizierter MigrantInnen, die vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind und die nicht einmal informell arbeiten, nur unter Asylsuchenden in Deutschland vorgefunden. Sie leben in Asylbewerberunterkünften und erhalten eine reduzierte Sozialhilfe. Weil sie hoffen, irgendwann doch noch eine Aufenthaltsgenehmigung zu erlangen, erscheint es ihnen zu riskant, informell zu arbeiten (Weiß/Ofner/Pusch 2010).

Wenn man eine Rekonstruktion dieser Fallgruppe mit der Analyse von nationalspezifischen Institutionen wie dem Asylrecht verknüpft, kann man gut erklären, warum diese typologisch situierte Fallgruppe nur in einem der vier Länder unserer Studie vorkommt. Allerdings kann man sich natürlich nie ganz sicher sein, dass ein Typus spezifisch für einen Nationalstaat ist, nur weil man ihn in diesem Länderkontext gefunden hat. Da wir nicht die volle Bandbreite von Fällen innerhalb aller von uns untersuchten Staaten ausschöpfen konnten, und da wir nur vier Staaten berücksichtigt haben, ist die Erkenntnis, dass ein Phänomen spezifisch für einen nationalen Kontext ist, auch dann nur vorläufig, wenn sie sich sowohl auf eine Analyse von relevanten Institutionen, wie z.B. dem Migrationsrecht, und auf eine rekonstruktive Typenbildung auf der Basis einer größeren Zahl narrativer Interviews stützt.

Für andere typologisch situierte Fallgruppen war von vornherein festzustellen, dass sie in verschiedenen Kontexten zu finden sind. Dabei mögen sich einige Merkmale verändern, aber die Hauptmuster bleiben dieselben. Ein solcher Befund kann auf drei weitere Arten hinweisen, in denen Fälle in größere Kontexte – und insbesondere in Nationalstaaten – eingebettet sind. Eine neben der oben dargestellten Option 1 zweite Beziehung zwischen Fällen und Kontexten kann durch strukturelle Homologien über Staaten hinweg erklärt werden (siehe Abbildung 1, Option 2). Hier unterscheiden sich Fallgruppen im Detail, aber ihre Position zum Nationalstaat ist homolog. Z.B. ermöglichen fast alle Länder *de jure* oder *de facto*, dass die Ehegatten von StaatsbürgerInnen mit diesen zusammenleben und arbeiten können (Cornelius u.a. 2004; Hollifield 2000). In diesem Zusammenhang war auffällig, dass die Ehegatten von MigrantInnen in Deutschland und der Türkei zwar rechtlich ganz verschieden gestellt sind: Während sie in Deutschland sofort den vollen Arbeitsmarktzugang erhalten, dürfen sie sich in der Türkei nur niederzulassen, aber nicht offiziell arbeiten (Pusch 2008a). Dadurch, dass am türkischen Arbeitsmarkt informelle Beschäftigungsverhältnisse auch in hochqualifizierten Berufen möglich sind, ist die Arbeitsmarktposition der Ehegatten *de facto* in Deutschland und der Türkei aber sehr ähnlich. Es besteht also, so unsere Interpretation, eine strukturelle Homologie beider Staaten in Bezug auf den Status der Ehegatten von StaatsbürgerInnen, die durch internationale Migrationsregime mit bedingt wird. Zwei Staaten, deren Migrationspolitik voneinander so extrem verschieden ist, wie das

bei der Türkei und Deutschland der Fall ist, vermeiden beide (sei es formell oder informell) die de facto Arbeitsmarktexklusion der Ehegatten von Staatsbürgern (Weiß/Ofner/ Pusch 2010). Auch für diesen Befund muss betont werden, dass er nicht ohne weitere Forschung verallgemeinert werden kann. Er macht aber deutlich, dass Fallgruppen auch in Bezug auf verschiedene Nationalstaaten strukturell homolog sein können: Sie mögen sich im Einzelnen unterscheiden, sind aber in vergleichbarer Weise an die Logik des Nationalstaatensystems und dessen internationale Regime gebunden.

Abbildung 1: Beziehungen zwischen Fällen und Kontexten



Drittens ist es möglich, dass MigrantInnen in Kontexte eingebunden sind, die sich auch substanziell als nicht-national begreifen lassen (siehe Abbildung 1, Option 3). Das ist z.B. in der naturwissenschaftlichen und medizinischen Forschung der Fall, wo Regeln und Erwartungen nationale Grenzen transzendieren und wo Arbeitgeber in transnationale Netzwerke eingebunden sind. Wie wir an anderer Stelle gezeigt haben (Nohl 2010), begann z.B. die Karriere einer von uns interviewten Naturwissenschaftlerin mit einem ersten Bildungstitel in Biochemie in China, setzte sich mit einer Promotionsstelle in Deutschland fort und mündete in Beschäftigungsverhältnisse auf Post-Doc-Stellen in den USA und Deutschland. Obwohl wir in unserem Sample nur wenige MigrantInnen fanden,<sup>9</sup> die ohne besonderen Bezug zum jeweiligen Land qualifizierte Arbeitsplätze finden konnten, bestätigen diese Fälle, dass es besonders in den Naturwissenschaften Arbeitsmärkte gibt, die weitestgehend unabhängig von nationalstaatlichen Kontexten bestehen.

Schließlich können Fallgruppen sowohl einen Bezug zu einem spezifischen nationalen Kontext haben als auch strukturelle Homologien aufweisen, die transnational sind, d.h. die sich nicht an nationalen Settings orientieren. Diese Fallgruppen kombinieren gewissermaßen die vorhergehenden drei Möglichkeiten. Wir bezeichnen sie als vierte Art des Zusammenhanges zwischen Fällen und (nicht-)nationalen Kontexten, weil diese Mischformen empirisch wahrscheinlicher sind als eine vollständige Transnationalisierung. So hat etwa Nohls Analyse von ausländischen ManagerInnen gezeigt, dass diese sich vor Ort immer verhandlungssichere Sprachkenntnisse und Feinheiten der Interaktionsroutinen („local codes of labor“) aneignen. Je nach Land unterscheidet sich natürlich der Inhalt dieser Codes und darüber hinaus auch die Art und Weise, wie man sie sich aneignet. Trotzdem können wir schlussfolgern, dass bezüglich des Berufsfeldes der ManagerInnen strukturelle Homologien bestehen, die auf transnationale Merkmale dieses professionellen Feldes hindeuten (Nohl 2010).

Die von uns vorgeschlagene Forschungsstrategie kann Kontexte „bottom-up“ rekonstruieren, indem wir die Rekonstruktion von Typologien mit dem Vergleich typologisch situierter Fallgruppen kombinieren. Darin gleicht unsere Strategie ethnographischen Ansätzen, die von einem einzigen komplexen Fall ausgehen und seine multiplen Beziehungen zu vielfältigen Kontexten herausarbeiten. Der Unterschied zu solch einer ethnographischen Strategie liegt jedoch in der Samplingstrategie. Unsere Samplingstrategie ähnelt makrosoziologischen Untersuchungen, insofern sie theoriegeleitet ist. Im Unterschied zur makrosoziologischen „top down“-Strategie wird unsere Samplingstrategie aber im Laufe der empirischen Untersuchung fortwährend modifiziert – durch die Veränderung des Samples wie auch durch die Identifikation von typologisch situierten Fallgruppen und ihren Vergleich über unterschiedliche Kontexte hinweg. Im Ergebnis können wir die Validität von vorab konzipierten, theoretisch angeleiteten Kontextualisierungen auf der Grundlage empirischer Ergebnisse beurteilen; und wir sind im Stande, „neue“ – und damit z.B. auch transnationale – Kontextrelationen ausfindig zu machen.

## 5. Schlussfolgerungen und weiterführende Überlegungen

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Kritik am methodologischen Nationalismus und den epistemologischen Einschränkungen, die er mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund haben wir ein Forschungsdesign für einen Mehrebenenvergleich vorgeschlagen, durch den wir rekonstruieren können, wie soziale Phänomene in spezifische Nationalstaaten, das Nationalstaatssystem insgesamt oder andere Makro-Kontexte, die nicht-national oder transnational gedacht werden können, eingebettet sind. Gerade im Feld der Migrationsforschung sind Strategien dieser Art für die empirische Forschung wichtig, weil dort komplexe Beziehungen zwischen Fällen und mehreren nationalen und nicht-nationalen Kontexten die Regel sind.

Die von uns vorgeschlagene Forschungsstrategie verbindet die Vorteile von vergleichenden Strategien in der Ethnologie und der Makrosoziologie: Kontexte können einerseits „bottom up“ rekonstruiert werden, sei es durch den direkten

Verweis der Akteure auf einen gegebenen Kontext, sei es durch den *Orientierungsrahmen* von Akteuren, in dem der Einfluss des Kontexts auf den Fall evident wird. Wenn dies nicht gelingt, muss – zweitens – eine reiterative Strategie angewendet werden, die auf der einen Seite mehrdimensionale Typologien durch multiple Fallvergleiche konstruiert und in der auf der anderen Seite das Sampling durch Theorie angeleitet wird und „top down“ erfolgt, aber den Ergebnissen der Feldforschung und den Typologien angepasst wird. Ein prägnantes Beispiel dieser Strategie besteht im Vergleich typologisch situierter Fallgruppen, der in diesem Beitrag ausführlich dargelegt wurde. In einem derartigen Vergleich werden nur jene Fälle über unterschiedliche Kontexte hinweg miteinander verglichen, deren Struktur und Kontextbeziehungen bereits im Rahmen eines spezifischen Kontextes analysiert worden sind.

Durch den Vergleich typologisch situierter Fallgruppen werden Rückschlüsse auf das Verhältnis zwischen diesen Fallgruppen und größeren Kontexten möglich. Fallgruppen, die nur in einem Nationalstaat auftreten, werden wahrscheinlich für diesen nationalstaatlichen Kontext spezifisch sein. Fallgruppen, die in mehr als einem makro-sozialen Setting auftauchen, können auf Homologien im System der Nationalstaaten hindeuten, sind aber möglicherweise auch unabhängig vom Nationalstaat bzw. lassen sich auf transnationale Kontexte beziehen.

Leider ist das Problem des methodologischen Nationalismus damit nicht völlig gelöst; vielmehr stehen wir vor mindestens zwei weiteren Herausforderungen: Zum einen hatten wir vorgeschlagen, Kontexte „top-down“ vorzudefinieren und derartige Definitionen von Kontexten nicht auf den Nationalstaat zu beschränken. Daran schließt sich aber unmittelbar weiterer Klärungsbedarf an: Welche nicht-nationalen Kontexte könnten für ein vergleichendes Vorgehen interessant sein? Diese Frage ist deshalb schwierig zu beantworten, weil sehr wenige Kontexte einen derartig starken Institutionalisierungsgrad wie der Nationalstaat aufweisen. Gerade wenn es darum geht, die konstitutiven Bestandteile eines anderen Kontextes zu definieren, geraten wir in Schwierigkeiten: Bei schwach institutionalisierten Kontexten ist es problematisch, die – möglicherweise veränderlichen – Grenzen des Kontextes zu bestimmen und ihm Fälle präzise zuzuordnen. Diese Problematik wird an der Theoriebildung zu transnationalen sozialen Feldern und Räumen gut deutlich: Folgt man Levitt/Glick Schiller (2004), so entwickeln sich transnationale soziale Felder auf der Grundlage konkreter sozialer Netzwerke, sind aber auch durch symbolische Bezüge und soziale Institutionen gekennzeichnet. Das bedeutet, dass eine Person „Teil“ eines transnationalen sozialen Feldes sein kann („ways of being“), ohne ihm symbolisch „anzugehören“ („ways of belonging“). Auch das Argument, dass transnationale soziale Felder oder Räume stabiler als Netzwerke sein und transnationale Institutionenbildung (im weiten Sinne) umfassen sollten (Faist 2000; Pries 2008a), klärt nicht wirklich, wie man Fälle eindeutig in einem solchen transnationalen Kontext verorten kann.

Ein zweites Problem unserer Forschungsstrategie ist zwar für empirische Forschung insgesamt konstitutiv; es ist aber für unser Anliegen, Kontexte der Makro-Ebene auf der Grundlage von Fallvergleichen zu rekonstruieren, besonders schwerwiegend. Da das Sampling die Komplexität von Kontexten auf der Makro-Ebene niemals in Gänze widerspiegeln kann, sind die von uns vorgeschlagenen empirischen Strategien dazu, wie man durch Fallvergleiche auf die den Fall strukturierenden Kontext schließen kann, kaum in der Lage, endgültige Antworten zu liefern. Wenn wir z.B. an ÄrztInnen denken, die nach Deutsch-



land eingewandert sind, so ist die Spezifizierung „nach Deutschland“ nur dann unproblematisch, wenn sie als rein geographische Einschränkung begriffen wird. In dem Moment, in dem wir Hypothesen dazu entwickeln, wie diese ÄrztInnen sinnhaft mit Deutschland als einem Nationalstaat verbunden sein können, erreichen wir sofort eine Komplexität an Verflechtungsbeziehungen, die sich in ihrer Kausalität nur noch schwer empirisch begründet nachweisen lässt. In unserem Projekt wurden 206 Fälle verglichen. Nach unserem Wissenstand gehört es damit zu den größten Projekten, die eine rekonstruktive Analyse-methode verwendeten. Das Design unseres Projektes reichte jedoch gerade aus, um die Relevanz *eines* nationalstaatlichen Kontextes, Deutschlands, unter dem Licht *eines* spezifischen Themas zu betrachten, der Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten MigrantInnen.

Unsere Schlussfolgerung, dass einige Typen für einen Nationalstaat- und besonders für den deutschen Nationalstaat – spezifisch sind, ist in unserer empirischen Untersuchung relativ gut begründet; solch eine spezifische Beziehung zwischen einem Typus und einem Land lässt sich zudem durch eine Institutionenanalyse stützen. Unsere Schlussfolgerung, dass andere Typen transnational sind, ist indes schwieriger zu beweisen. Ein Typus, der in zwei bis vier Ländern gefunden wurde, könnte auch einem supra-nationalen oder einem anderen regional spezifischen Zusammenhang eigentümlich sein. Diese Unklarheit könnte durch Forschungsdesigns bearbeitet werden, die sich von vorneherein auf transnationale soziale Entitäten konzentrieren (z.B. Weiß 2005, 2006). Aber der vermutlich häufigste Fall, dass sowohl Einflüsse eines spezifischen Nationalstaats vorliegen als auch strukturelle Homologien zwischen mehreren Nationalstaaten, könnte nur dann als empirisch gesichert gelten, wenn das Sampling eine Vielzahl von Nationalstaaten umfassen würde.

Die Unmöglichkeit eines vollständigen Samplings ist natürlich ein Problem, das bei vielen empirischen Untersuchungen besteht.<sup>10</sup> Dennoch wird bei Analysen, die sich für die Relevanz von makro-sozialen Kontexten interessieren, das Problem nur partiell begründeter Ergebnisse dadurch gravierender, dass makro-soziale Kontexte außerdem noch sowohl inhaltlich als auch in ihrer geographischen Ausdehnung vage bleiben. Dadurch wird es schwierig zu bestimmen, in welchem Kontext oder in welchen Kontexten ein spezifischer Fall am besten situiert werden sollte. Wenn wir etwa die Arbeitsmarktintegration von Ärzten mit Migrationshintergrund betrachten, so ist kaum zu entscheiden, ob ein Individuum am ehesten in der ärztlichen Profession, in der Familie, im ethnischen Netzwerk Türkischstämmiger oder im Land „Deutschland“ situiert werden sollte.

Selbst wenn man diese Komplexität auf eine theoretisch vorweggenommene kausale Verbindung reduziert, die mutmaßlich zwischen eingewanderten ÄrztInnen und der Arbeitsmarktintegration an ihrem Lebensmittelpunkt besteht, sind noch eine Reihe von unterschiedlichen Beziehungen zwischen Fall und Kontext denkbar: Die Position eines Arztes auf einem unterstellten nationalen Arbeitsmarkt könnte z.B. unter einem Mangel an Nachfrage leiden, der aus der demografischen Zusammensetzung der Bevölkerung in einer spezifischen Region resultiert. Sie könnte von gesetzlichen Hürden belastet werden, die auf Entscheidungen im politischen System zurückgehen. Und Nachteile im Arbeitsmarktzugang könnten von symbolischer Exklusion bedingt sein, die sich aus der Hegemonie eines rassistischen Diskurses in einem Land oder einer Region ergeben könnte. Länder sind ein komplexes Ensemble: Sie sind ein geographisches

Territorium, das von politischen Institutionen und sozialen Entitäten durchzogen wird (Weiß 2010b).

Empirische Forschung, die diese Komplexität ernst nimmt und die sie verringern will, ohne den Vorwurf des methodologischen Nationalismus auf sich zu ziehen, muss sich zunächst auf spezielle Fragestellungen beschränken und diese dann einzeln und aufeinander aufbauend untersuchen. Nur Forschungsstrategien, die die Vielzahl und Heterogenität von Kontexten anerkennen und die diese Kontexte auf systematische Art und Weise variieren, werden mittelfristig dazu führen, dass wir die Relevanz von trans- und nicht-nationalen Kontexten für spezifische Fälle besser verstehen. Doch auch dann kann ein solcher Nachweis, dass transnationale Kontexte für ein spezifisches Probleme wichtig sind, nur als ein erster Schritt angesehen werden, der es weiterer Forschung ermöglicht, daran anschließend allmählich die empirische Bedeutsamkeit unterschiedlich gearteter nicht- und transnationaler Kontexte vergleichend zu erhellen.

## Anmerkungen

- 1 Bei diesem Aufsatz handelt es sich um eine stark überarbeitete Fassung eines Artikels, der in Anna Amelina, Devrimsel D. Nergiz, Thomas Faist, and Nina Glick Schiller (2012) (Hrsg.): *Beyond Methodological Nationalism: Researching Methodologies for Transnational Studies*. London, S. 65–87 erschienen ist. Die Übersetzung wurde von Franca Seufferle und Conrad Lluís Martell besorgt und von der Autorin und dem Autor überarbeitet.
- 2 Ein Teil dieses Artikels stammt aus der gemeinsamen Arbeit in der Studiengruppe *Kulturelles Kapital in der Migration* (finanziert durch die Volkswagen-Stiftung 2005–2009), die die/der Autor/in zusammen mit K. Schittenhelm und O. Schmidtke leiteten. Wir sind den anderen beiden ProjektleiterInnen für die lebhafteste Debatte über frühere Versionen dieses Artikels dankbar, übernehmen aber alleinige Verantwortung für jegliche Fehler, die wir gemacht haben könnten. Die empirischen Ergebnisse zur Türkei beruhen auf den veröffentlichten (Pusch 2010; Weiß/Ofner/Pusch 2010) und unveröffentlichten (Pusch 2008b) Arbeiten Barbara Puschs zu unserem Projekt.
- 3 Zentrale Themen der Sozialtheorie betreffen genau dieses Verhältnis von Handlung und Struktur, von „Mikro“ und „Makro“ oder auch von Interaktion und Institution. Unsere Diskussion ist in der wissenssoziologischen Tradition nach Mannheim verortet; wir denken aber, dass unsere methodologische Strategie auch für empirische Forschung im Rahmen anderer Denktraditionen Anwendung finden kann.
- 4 Das Beispiel soll darauf hinweisen, dass Kontexte nicht nur, wie allgemein anerkannt, für kulturelle Phänomene, sondern z.B. auch für den Wert von ökonomischem Kapital wichtig sind.
- 5 Für eine ähnliche und anregende Kritik Pries (2008b).
- 6 Dieses und die folgenden empirischen Beispiele der mehrdimensionalen Typologie werden ausführlich in Nohl u.a. (2010) beschrieben.
- 7 Zu der hier skizzierten Vorgehensweise einer relationalen Typenbildung Nohl (2012b).
- 8 Um die Vielfalt von Fällen innerhalb jeder Statusgruppe zu minimieren, schränken wir unsere Forschung auf MigrantInnen ein, die zwischen 30 und 45 Jahren alt sind und die Abschlüsse im Gesundheitswesen, in den Wirtschafts- oder den Naturwissenschaften realisiert haben.
- 9 Das liegt u.a. daran, dass wir nur Personen interviewten, die mindestens fünf Jahre im Land waren.
- 10 Im makrosoziologischen Ansatz wird intensiv über das Problem des „kleinen n“ debattiert, das sich dort allerdings von unserem Problem des „kleinen n“ unterscheidet (Ebbinghaus 2005).

## Literatur

- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.
- Beck, U./Grande, E. (2010): Varieties of second modernity: The cosmopolitan turn in social and political theory and research. In: *British Journal of Sociology* 61 (3), pp. 409–43.
- Blossfeld, H.-P./Hofäcker, P./Bertolini S. (2011) (Hrsg.): Youth on globalised labour markets. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen, S. 183–198.
- Cornelius, W.A./Tsuda, T./Martin, P. L./Hollifield, J.F. (2004) (eds.): Controlling Immigration. Stanford.
- Ebbinghaus, B. (2005): When less is more: Selection problems in large-N and small-n cross-national comparisons. In: *International Sociology* 20 (2), pp. 133–152.
- Faist, T. (2000): The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces. Oxford.
- Gille, Z./Ó Riain, S. (2002): Global ethnography. In: *American Review of Sociology* 28 (1), pp. 271–295.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Chicago.
- Glick Schiller, N./Caglar A./Guldbrandsen, T.C. (2006): Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. In: *American Ethnologist* 33 (4), pp. 612–633.
- Hollifield, J.F. (2000): Migration and the “new” international order: The missing regime. In Gosh, B. (ed.): *Managing Migration: Time for a New International Regime*. Oxford, pp. 95–109.
- Kelle, U./Kluge, A. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden.
- Levitt, P./Glick Schiller, N. (2004): Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. In: *International Migration Review* 38 (3), pp. 1002–1039.
- Mahoney, J. (2003): Strategies of causal assessment in comparative historical analysis. In: Mahoney, J./Rueschemeyer, D. (eds.): *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. New York, pp. 337–372.
- Marcus, G. (1995): Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. In: *Annual Review of Anthropology* 24, pp. 95–117. <http://gsant.files.wordpress.com/2008/02/marcus-ethnography-in-of-the-world-system.pdf> [29.09.2012].
- Mill, J.S. (1843/1973): *A System of Logic Ratiocinative and Inductive*. Book 3: On Induction. Toronto.
- Nohl, A.-M. (2009): Der Mehrebenenvergleich als Weg zum kontextuierten Ländervergleich – Methodologische Überlegungen anhand eines internationalen Projektes zur Migrationsforschung. In: Hornberg, S./Dirim, I./Lang-Wojtasik, G./Mecheril, P. (Hrsg.): *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren*. Münster, S. 304–319.
- Nohl, A.-M. (2010): Von der Bildung zum kulturellen Kapital: Die Akkreditierung ausländischer Hochschulabschlüsse auf deutschen und kanadischen Arbeitsmärkten. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration*. Wiesbaden, S. 153–165.
- Nohl, A.-M. (2012a): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2012b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (2006): Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarkintegration hochqualifizierter MigrantInnen. In: *FQS* 7 (3), 54 Absätze. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-06/06-3-14-d.htm> [29.09.2012].
- Nohl, A.-M./Weiß, A. (2009): Jenseits der Greencard: Ungesteuerte Migration Hochqualifizierter. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44, S. 12–18. <http://www.bpb.de/apuz/31669/jenseits-der-greencard-ungesteuerte-migration-hochqualifizierter?p=all> [29.09.2012].

- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a.M., S. 58–156.
- Pries, L. (2008a): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt a.M.
- Pries, L. (2008b): Transnational societal spaces. Which units of analysis, reference and measurement? In: Pries, L. (ed.): Rethinking Transnationalism. The Meso-link of Organisations. London, pp. 1–20.
- Przeworski, A./Teune, H. (1970): The Logic of Comparative Social Inquiry. London.
- Pusch, B. (2008a): Gefragte und ungefragte Gäste in der Türkei. Zur arbeitsrechtlichen Situation von Ausländern in der Türkei. In: Pusch, B./Wilkovszewski, T. (Hrsg.): Facetten der internationalen Migration in die Türkei. Würzburg, S. 55–67.
- Pusch, B. (2008b): Legal Status von ausländischen Arbeitskräften in der Türkei. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pusch, B. (2010): Familiäre Orientierungen und Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten MigrantInnen in Deutschland, Kanada und der Türkei. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden, S. 285–300.
- Ragin, C. (1987): The Comparative Method. Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley.
- Schittenhelm, K. (2009): Qualitatives Sampling. Strategien und Kriterien der Fallauswahl. In: Maschke, S./Stecher, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim/München, 29 S. <http://www.erzwissonline.de/>.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (3), S. 283–293.
- Tilly, C. (1984): Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons. New York.
- Weiß, A. (2005): The transnationalization of social inequality. Conceptualizing social positions on a world scale. In: Current Sociology 53 (4), pp. 707–728.
- Weiß, A. (2006): Comparative research on highly skilled migrants. Or: (In what way) can qualitative interviews be used in order to reconstruct a class position? In: FQS 7 (3), 46 paragraphs. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/136/297> [29.09.2012].
- Weiß, Anja (2010a): Vergleiche jenseits des Nationalstaats. Methodologischer Kosmopolitismus in der soziologischen Forschung über hochqualifizierte Migration. In: Soziale Welt 61 (3–4), S. 295–311.
- Weiß, Anja (2010b): Contextualizing capabilities in a world of territorial containers, political closure, and social functionings. Paper presented at the Inaugural Conference of the Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America, *desiguALdades.net* 'Social Inequalities and Global Interdependencies: Latin American Configurations'. Berlin.
- Weiß, A./Ofner, U./Pusch, B. (2010): Migrationsbezogene biographische Orientierungen und ihre ausländerrechtliche Institutionalisierung. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden, S. 197–210.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological nationalism and the study of migration. In: Archives Europeennes de Sociologie 43 (2), pp. 217–240.
- Yin, R. (2009): Case Study Research. Thousand Oaks/CA.



Peter Alheit

## Zwischen den Kulturen

### Allgemeine und speziellere Anmerkungen zu einer qualitativen Komparatistik<sup>1</sup>

#### In-Between Cultures

#### General and Specific Observations on a Qualitative Comparative Approach

**Zusammenfassung:**

Qualitative Vergleiche widmen sich der Rekonstruktion komplexer sozialer Konstellationen des Verhältnisses von gesellschaftlichen Bedingungen, sozialen Institutionen und Akteurshandeln. Sie gehen damit über die schlichte Gegenüberstellung nationen- oder kulturspezifischer sozialer Realitäten hinaus, wie sie sowohl quantifizierende Kulturvergleiche als auch öffentliche Diskurse prägen. Ausgehend von der Problematik der Fokussierung und isolierten Betrachtung von Nationalstaaten in kulturvergleichender Perspektive stellt der Beitrag konzeptionell und anhand der Präsentation ausgewählter Ergebnisse einer rekonstruktiv-empirischen Untersuchung die Identifikation von „Grammatiken“ sozialer Phänomene als besonderes Potenzial einer qualitativen Komparatistik heraus.

**Schlagworte:** Komparatistik, Kulturvergleich, qualitative Forschung, Biographieforschung

**Abstract:**

Qualitative comparisons aim to reconstruct complex social constellations considering the relation of societal conditions, social institutions and individual actions. Therewith they overcome simple confrontations of national or cultural phenomena as they are presented in quantitative cross-cultural research as well as in public discourses. Based on the critique concerning the overemphasis of national states in comparative research the paper introduces conceptual basics of qualitative comparisons and presents selected findings of a qualitative comparative study. It is to be underlined that one specific benefit of qualitative comparisons lies within the identification of a ‘grammar’ of social phenomenon.

**Keywords:** comparative studies, qualitative research, biographical research

## 1. Einleitung: Was macht den qualitativen Vergleich so wichtig?

„Vergleichen“ in historischer Dimension hat klassischerweise immer einen *territorialen Bias* (Middell 2008; Döring/Thielmann [Hrsg.] 2008). Wir vergleichen Gesellschaften, wir konfrontieren Kulturen und entdecken Gegensätze und Ähnlichkeiten. Huntingtons *The Clash of Civilizations...* (1996) ist vielleicht die

bedrohlichste Form der Essenzialisierung kultureller Gegensätze, weil sie sich in der Realsituation von „9/11“ scheinbar eindeutig bewiesen hat. Die Gefahr solcher Vergleiche ist die Ontologisierung des Standpunktes, von dem aus wir den Vergleich beginnen.

Das 19. Jahrhundert etabliert diesen Blick aus einer überfokussierten Perspektive. Und zumeist ist es der *Nationalstaat*, seine kulturellen, religiösen und ideologischen Präferenzen, die vergleichende Betrachtungen bestimmen. Der bedeutende Leipziger Kulturphilosoph Karl Lamprecht hat aus Anlass einer Vorlesung über universalgeschichtliche Probleme in New York bereits 1904 mit erstaunlicher Weitsicht darauf hingewiesen, dass es die *Verbindungen der Kulturen*, nicht ihre Hermetisierungen gegeneinander seien, die die kulturelle und politische Entwicklung der Weltgesellschaft voran bringen würden – für Lamprecht damals die Beziehungen der neuen, aufblühenden Gesellschaften Nordamerikas und Japans mit dem alten Europa (vgl. Middell 2005).

Wenn wir aktuelle Vergleiche bemühen, am prominentesten vielleicht die PISA-Studien der OECD, müssen wir feststellen, dass nicht nur die Orientierung am Nationalstaat dominant geblieben ist, sondern dass vor allem *quantitative* Ergebnisse den Vergleich bestimmen. Und das gilt nicht allein für Bildungsstandards, es gilt für ökonomische und soziale Leistungen der Nationen schlechthin. Aber die parametergestützten Vergleiche täuschen. Sie suggerieren das Bild parallel verlaufender Entwicklungen von Staaten und Kulturen, die gleichsam wie „Container“ gegeneinander abgegrenzt sind.

Tatsächlich jedoch beeinflussen sie sich wechselseitig. Die aktuelle Entwicklung Griechenlands ist nicht einfach eine Fortsetzung vorgeblich leicht identifizierbarer „griechischer Mentalität“ – einer Bereitschaft zum Nepotismus, eines korrupten Klientelismus, der subtilen Ausbeutung unverdienter europäischer Privilegien –, sie ist das Ergebnis der Beziehung zu anderen territorialen Einheiten, z.B. der langjährigen Kolonialisierung durch das Osmanische Reich, die eine Distanz der Menschen zu jeder Art von Staatsgebilde verständlicher macht; auch das Produkt der Wirtschafts- und Finanzpolitik der EU, die klientelistische Dispositionen vor allem der Eliten nicht begrenzt, sondern eher gefördert hat. Wenn aktuell die deutlich schrumpfende Wirtschaftskraft Griechenlands quantitativ „gemessen“ und mit den wachsenden Schuldenbergen verglichen wird, isoliert man – inadäquat und mit historischer Blindheit – das Phänomen „Griechenland“ von seiner historischen und aktuellen Verflochtenheit mit Europa und dem vorderen Orient. Europa verdankt Griechenland die Idee der Demokratie. Dies wäre den Verzicht auf die akkumulierten Schulden wert, um den Griechen einen autonomen Neubeginn zu ermöglichen.

Kurzum: Vergleiche sind riskant. Vergleiche, die sich auf vordergründige Parameter beziehen, also schlichte *quantitative* Vergleiche, können sogar trügerisch sein. Was wäre dann die Chance qualitativer Vergleiche? Thomas Wilson (1970) hat bei der Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Verfahren eine überzeugende konzeptionelle Unterscheidung eingeführt: die Kontrastierung von „*normativem*“ und „*interpretativem*“ Paradigma. Während im normativen Paradigma soziale Akteure als auf das umgebende Symbolsystem bloß *reagierende* „Organismen“ betrachtet werden, sieht sie das interpretative Paradigma als handelnde und erkennende „Organismen“, die soziale Wirklichkeit (*inter*)aktiv verändern. Dieser neue Blick auf soziale Akteure setzt andere Erhebungsformen voraus. Statt des standardisierten Fragebogens oder des klassischen sozialwissenschaftlichen Experiments sind offene Interviews, teilnehmen-

de Beobachtungsformen, Gruppendiskussionen oder Familiengespräche sinnvoll, die den untersuchten Individuen die Möglichkeit geben, Situationen selbst zu gestalten und Interaktionsprozesse zu beeinflussen. Qualitative Forschung verlangt eine gewisse *Offenheit* des methodischen Zugangs. Das schließt präzise methodische Rekonstruktionen nicht aus, aber es vermeidet Arrangements, die „natürliches“ Verhalten in Alltagssituationen von vornherein verunmöglichen und soziale Akteure daran hindern, spontan aktiv zu werden.

Freilich, diese Veränderung des methodisch kontrollierten Zugriffs auf soziale Daten reicht noch nicht aus. Es geht auch darum, die vorgeblich selbstverständlichen *Vergleichsmaßstäbe* in Frage zu stellen: die scheinbar sichere *Messbarkeit* von Vergleichen. Warum – zum Beispiel – ist das südkoreanische Bildungssystem ähnlich erfolgreich wie das finnische, obgleich die Methoden, diesen quantitativ belegten Erfolg herzustellen, extrem voneinander abweichen? Warum fühlen sich Menschen in Mali, einem der ärmsten Länder der Erde, weitaus „glücklicher“ als Personen in den USA, dem reichsten Land der Welt? Qualitative Vergleiche verlangen ganz offensichtlich zusätzliche Reflexionsbemühungen, und genau dies soll im Folgenden reflektiert werden. Zunächst sollen Grundprobleme und Risiken qualitativer Komparatistik geklärt werden (2). Im Anschluss werden die besonderen konzeptionellen und methodischen Bedingungen qualitativen Vergleichens diskutiert (3). Ein vierter Abschnitt präsentiert ausführlicher ein ausgewähltes Beispiel internationalen und interkulturellen Vergleichens im Kontext qualitativer Forschung, das komparatives Vorgehen besonders transparent macht (4). Eine knappe Zusammenfassung (5) schließt die Überlegungen ab.

## 2. Grundprobleme und Risiken des qualitativen Vergleichs

Qualitative Vergleiche können prinzipiell zwei Grundtypen folgen, die klassisch schon John Stuart Mill (1843, S. 211–233) als „method of agreement“ vs. „method of difference“ voneinander unterschieden hat: Sie können daran interessiert sein, generalisierbare Muster zu entdecken, die den verglichenen Fällen gemeinsam sind, oder sie können durch detaillierte Betrachtung der Einzelfälle deren jeweilige Besonderheit herausarbeiten. Der „universalizing type“ und der „contrasting type“ (Tilly 1984, S. 80) sind die Basisstrategien systematischen Vergleichens, die auf ein Kontinuum zwischen diesen beiden Polen liegender Möglichkeiten verweisen.

Mit der Entscheidung für einen dieser beiden Typen werden aber u.U. Standards festgelegt, die qualitative Vergleiche riskant machen, indem sich unreflektiert heimliche Vorentscheidungen einschleichen, deren Einfluss außer Kontrolle gerät. Qualitative Vergleiche sind darauf angewiesen, dass die Rahmenbedingungen des Vergleichs immer kritisch mitgedacht werden. Allerdings ist der Vergleich keine Methode im strengen Sinn, sondern eher *eine Perspektive*, eine Betrachtungsweise, eine bestimmte Fokussierung des Forschungsinteresses, die zu wichtigen Erkenntnisvorteilen führen kann: etwa zur Identifizierung von Problemen, die ohne den Vergleich nicht aufgefallen wären.



Um ein Beispiel aus eigenen Forschungen zu geben: In einem Vergleich zweier Werftmilieus in Ost- und Westdeutschland unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Alheit u.a. 1999) gingen wir von der Anfangshypothese aus, dass sich die dazu gehörigen Beschäftigtenmilieus aufgrund der sehr ähnlichen Produktionsrealitäten vor und während des Krieges und dem knappen Abstand zum Kriegsende nicht wesentlich unterscheiden würden. Tatsächlich zeigte jedoch der Vergleich, dass die Unterschiede erstaunlich rasch sehr deutlich waren und dass sich die Milieus nicht etwa aus politisch-ideologischen Gründen, sondern eher aufgrund betriebsorganisatorischer und betriebswirtschaftlicher Kontrastentwicklungen geradezu gegenläufig profilierten (vgl. auch Alheit/Haack 2004, S. 81ff.).

Solche Entdeckungen haben nicht selten den Effekt, dass Abweichungen nicht nur präziser beschreibbar sind, sondern neue analytische Erklärungsmuster gefunden werden und voreilige Generalisierungen widerlegt werden können. Die grobe „Hypothesentestung“, dass ein Phänomen „a“ auf eine Ursache „b“ zurückgehe, lässt sich durch systematische Vergleiche nicht selten differenzieren. So muss etwa die zweifellos geniale These Max Webers, dass die Entwicklung des Kapitalismus mit spezifischen Varianten des Protestantismus koinzidiere (Weber 1904), durch konkrete Vergleiche solcher Einflussprozesse eindeutig modifiziert werden (vgl. Steinert 2010). Freilich, gerade Webers Gesamtwerk ist ein ausgezeichnetes Beispiel für den Nutzen systematischer Vergleiche. Sein großes Verdienst, die Entwicklung der westlichen Zivilisation mit der Ausbildung kapitalistischer Wirtschaftsordnungen, rationaler Bürokratien, säkularisierter Kultur, moderner Wissenschaften und grundlegend rationaler Lebensführung wird etwa im Vergleich zu asiatischen Kulturen als spezifischer *Entwicklungspfad* erkennbar. Ein ähnliches Beispiel bietet die in der Geschichtswissenschaft kontrovers diskutierte These vom „deutschen Sonderweg“, die auf eine Art „Verspätung“ der deutschen Entwicklung im Vergleich zu England, Frankreich oder den Niederlanden hinweist (stellvertretend vgl. Kocka 1988, 1992; Ritter 1983; auch Elias 1969, 1989). Allerdings zeigen sich bei diesem Beispiel zugleich die Risiken von Vergleichen. Wird etwa die deutsche Entwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts statt mit der Englands mit osteuropäischen Nationen verglichen, ist die „Sonderweg-These“ nicht mehr so eindeutig aufrecht zu erhalten.

Typologien, Idealtypen oder vorgebliche Entwicklungsmuster haben die Tendenz, in Vergleichsprozessen zu essenziellen „Wahrheiten“ zu werden, die die Aktivität konkreter Menschen in solchen Mustern, ihren Widerstand und die Kontingenz ihrer Eingriffe vergessen zu machen. Genau darauf kritisch zu achten, ist allerdings die Aufgabe qualitativer Vergleiche. Sie sehen nicht allein auf scheinbar starre Strukturen, sondern konzentrieren sich auf die wechselseitige Dynamik von Strukturen und Akteuren (vgl. stellvertretend Rokkan 1972; Schriewer 1994). Dabei entstehen – im Elias’schen Sinne – durchaus „Figurationen“ (vgl. Elias 1969, 1970), also relationale Gefüge (s.u.), die einzelnen Akteuren Grenzen setzen, aber keineswegs unveränderbare Konstellationen. Deshalb sind qualitative Vergleiche auch temporäre Resultate, die immer wieder neu auf ihre Plausibilität hin überprüft werden müssen.<sup>2</sup>

### 3. Die konzeptionellen Voraussetzungen des methodischen Vergleichs

Qualitative Komparatistik ist nun freilich eine kognitive Operation, die über die deskriptive Feststellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden hinausgeht. Die prinzipielle Voraussetzung eines methodisch kontrollierten Vergleichs ist die Referenz auf einen Vergleichsgesichtspunkt, das so genannte „Tertium Comparationis“ (stellvertretend Matthes 1992, S. 87; Nohl 2001, S. 265; Homfeldt/Walser 2003, S. 11f.). Dieses gemeinsame Dritte wird zum Kriterium derjenigen Aspekte zweier oder mehrerer Fallkonstellationen, die aus einer die Fallebene transzendierenden Perspektive miteinander verglichen werden.

In qualitativen Vergleichsprozeden wird das Tertium Comparationis häufig erst im Vergleichsprozess erkennbar. Joachim Matthes hat in seinem prominenten Essay *The Operation Called „Vergleichen“* (1992) darauf hingewiesen, dass es bei dem Tertium Comparationis eher um einen „Denkraum“ gehe als um eine „statische Größe“ – eine kognitive Dimension, die „während des Vergleichs sukzessive entfaltet und erweitert wird“ (Matthes 1992, S. 96). Wie ein solcher „Denkraum“ entstehen könnte, hat bereits der norwegische Komparatist Stein Rokkan (1972) in einer viel zitierten Studie angedeutet: Es reicht nicht aus, etwa das Verhalten einer Personengruppe (*Mikro-Ebene*) zu isolieren und darüber internationale Vergleiche anzustellen. Es komme zusätzlich darauf an, die institutionellen Rahmenbedingungen (*Meso-Ebene*) zu identifizieren, in denen konkrete Personen agieren und außerdem z.B. auch nationale Mentalitäten oder charakteristische Wirtschaftsentwicklungen in Rechnung zu stellen (*Makro-Ebene*), die dem Verhalten sozialer Akteure eine je spezifische Färbung verleihen. Schon die Beschreibung von Phänomenen auf der Mikro-Ebene muss den Einbezug von Einflüssen der Meso- und Makro-Ebene berücksichtigen, kann also durchaus als interpretativer Akt gelten. Es gibt gerade in der qualitativen Sozialforschung offenbar keinen überzeugenden methodischen Weg vom „simplen“ zum „reifen“ Vergleich.

Qualitative Vergleiche sind vielmehr auf methodische „Verfahren“ angewiesen, die von vornherein *Relationalitäten*, also Beziehungsgefüge, zum Gegenstand machen. Theoretisch am anschaulichsten ist dies in einer soziologischen Tradition gelungen, die als „Figurationssoziologie“ bezeichnet werden kann und von Norbert Elias (stellvertretend 1969, 1970, 2003) begründet wurde. Diese Tradition, in die sich etwa auch die Arbeiten Pierre Bourdieus einordnen lassen, bringt einen erheblichen Nutzen für die Prozedur qualitativer Vergleiche. „Figurationen“ sind nämlich im historischen Prozess sich wandelnde Muster einer Dynamik von ökonomischen und sozialen Macht- und Einflussphären einerseits und individuellen Verhaltensdispositionen andererseits. Norbert Elias hat zur Identifikation dieser Spannungsbeziehung eine Art qualitatives „Messinstrument“ vorgeschlagen, das auch zur Analyse unterschiedlicher internationaler oder interkultureller Entwicklungen außergewöhnlich aufschlussreich sein könnte: die Beobachtung der „Formalitäts-Informalitäts-Spanne“ einer sozialen Konfiguration (Elias 1989, S. 41).

Das Muster einer weiten Formalitäts-Informalitäts-Spanne ist charakteristisch für vormoderne Gesellschaften. Im Prozess der Moderne verringert sich diese Spanne drastisch, und namentlich das 20. Jahrhundert ist zumal in den

meisten europäischen und nordamerikanischen Gesellschaften gekennzeichnet durch einen bemerkenswerten *Informalisierungsprozess* (vgl. Wouters 1999). Zu seinen Merkmalen gehören die Veränderung der Machtbalance zwischen „Etablierten“ und „Außenseitern“, die Verringerung spezifischer „Machtdifferenziale“ (zwischen Männern und Frauen, zwischen Eltern und Kindern, zwischen Regierenden und Regierten), aber gewiss auch die Verunsicherungen, die das Einebnen der konventionellen Hierarchien mit sich bringt (vgl. Elias 1989, S. 33ff.). Entscheidend ist allerdings, dass die untersuchte soziale Wirklichkeit nicht als numerisch klassifizierbare Anordnung von Merkmalen und Variablen, sondern als Interdependenzgeflecht von Zwängen und Möglichkeiten, von institutionellen Strukturen und individuellen Handlungschancen begriffen wird.

Norbert Elias hat in seiner Soziologie damit historische Tiefenvergleiche ermöglicht (Elias 1969), er hat Konfigurationen wie den „nationalen Habitus“ etwa für Deutschland im Vergleich zu England und Frankreich herausgearbeitet (Elias 1969; 1989) und Figurationen als makro- und mikrosoziale Phänomene identifiziert, z.B. Lehrer und Schüler in einer Klasse, Arzt und Patienten in einer Therapiegruppe, Wirtshaushäufige am Stammtisch, aber auch die Bewohner eines Dorfes, einer Großstadt oder einer Nation.

Während nun Elias seine figurationssoziologischen Vergleiche vor allem *auf diachrone Prozesse* konzentriert hat, also auf den historischen Wandel von Figurationen (vgl. Elias 1969; 1989), ist es Bourdieus Verdienst, interessante Konfigurationen im *synchronen Vergleich* bestimmt zu haben oder zumindest Zeitdimensionen zu fokussieren, die eher kurzfristigen Wandel erfassbar machen. Seine Habitusstudien, insbesondere in seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 1987), lassen die Dialektik zwischen sozialen Strukturen und individuellen Verhaltensweisen unmittelbar transparent werden. Die von ihm entdeckte Beziehung zwischen sozialer Herkunft und „kulturellem Kapital“ macht aktuelle Untersuchungen zur Bildungsungleichheit zumal in Deutschland – nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studien – plausibel und nachvollziehbar. Mehr noch: Seine Sozialtheorie lässt das Verhalten von sozialen Klassen konzeptionell in einem völlig neuen Licht erscheinen. Offensichtlich sind nämlich die verschiedenen Merkmale, die eine bestimmte soziale Gruppe von einer anderen unterscheiden, durch eine versteckte, aber äußerst wirkungsvolle „Logik“ miteinander verknüpft. Pierre Bourdieu hat in diesem Zusammenhang von der „konstruierten Klasse“ gesprochen (Bourdieu 1987, S. 182ff.):

„Eine soziale Klasse ist definiert weder durch ein Merkmal (nicht einmal das am stärksten determinierende wie Umfang und Struktur des Kapitals) noch eine Summe von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Einkommen, Ausbildungsniveau etc.), noch auch durch eine Kette von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal (der Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse) kausal abgeleitet sind. Eine soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausüben, ihren spezifischen Wert verleiht.“ (ebd., S. 182)

Worauf Bourdieu hinaus will, ist, dass die Dinge, die wir an der Oberfläche wahrnehmen, also die äußeren Merkmale, die wir unterscheiden und scheinbar unproblematisch bestimmten sozialen Gruppen und Milieus zuordnen, nicht durch ihre phänotypische Eigenart, sondern schon durch die Struktur unseres Wahrnehmens qualifiziert sind. Die für unser Erkennen der sozialen Wirklich-

keit eingesetzten Klassifikationsschemata sind bereits „inkorporierte soziale Strukturen“, die „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten“ (Bourdieu 1987, S. 730f.). So aber entsteht eine soziale Topologie nicht allein als (äußerliche) Positionierung von dominanten Merkmalen, sondern als eine subtile Struktur inkorporierter gradueller Unterschiede. Schon an einfachsten Gegensatzpaaren der Klassifikation kann Bourdieu die erstaunliche soziale Wirksamkeit solcher Wahrnehmungsmuster demonstrieren (Bourdieu 1987, S. 736): Der Kontrast von *hoch* (im Sinne von erhaben, rein oder sublim) und *niedrig* (mit der Konnotation platt, schlicht oder vulgär) z.B. oder die Gegensatzpaare *leicht* (beweglich, lebendig, gewandt etc.) und *schwer* (schwerfällig, plump, langsam, mühsam, linkisch), *fein* (raffiniert, elegant, zierlich etc.) und *grob* (dick, derb, roh, brutal, ungeschliffen) zielen auf die fundamentale Polarisierung zwischen der Elite der Herrschenden und der Masse der Beherrschten in einer Gesellschaft. Das führt nun keineswegs notwendigerweise zu einer statischen Verteilung von Lebenschancen, sondern zu dem theoretisch sehr viel interessanteren Phänomen sozialen Wandels bei einer relativen Stabilität der Distinktionsschemata (vgl. ausführlicher Alheit 1994, S. 237ff.).

Figurationssoziologische Konzepte schaffen die Basis für jenen „Denkraum“, als den Joachim Matthes (1992) das Tertium Comparationis vergleichender Sozialforschung bestimmt hat. Und sie ermöglichen darüber hinaus, die für qualitative Forschung konstitutive Dimension, die reale Dynamik zwischen Struktur und Akteur, zwischen Individuum und Gesellschaft im Vergleich explizit zu berücksichtigen. Im Folgenden soll an einem Beispiel aus eigenen Forschungen das konkrete Prozedere qualitativen Vergleichens deutlicher gemacht werden.

#### 4. Ein Beispiel qualitativen Vergleichens im Kontext der Figurationstheorie

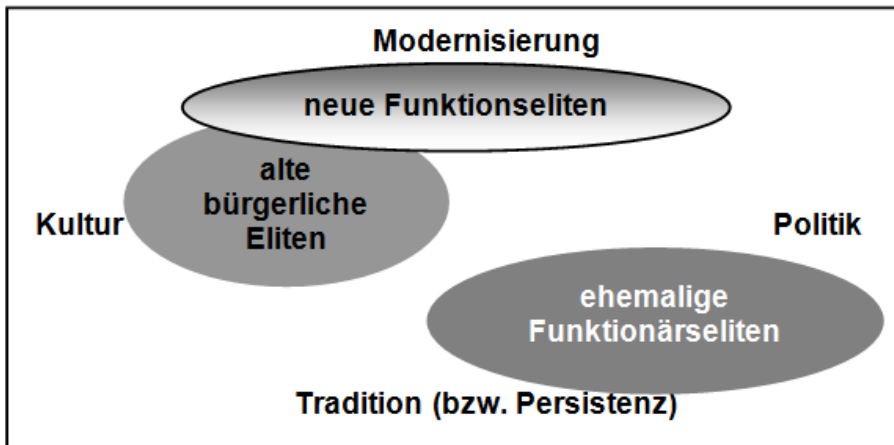
Bei dem ausgewählten Projekt geht es um den Vergleich dreier postsozialistischer Teilgesellschaften, der sich mit dem Phänomen unterschiedlicher „Mentalitäten“ beschäftigte (Alheit/Szlachcicowa/Zich 2006; Alheit 2005, 2009). Charakteristisch für die Studie ist, dass sie vor allem mit qualitativen (Massen-)Daten arbeitet und als Vergleichsfokus eine figurationssoziologische Idee nutzt.

Die Dreiländerstudie untersuchte in den Grenzregionen Oberlausitz (Ostdeutschland), Nord-Böhmen (Tschechien) und Niederschlesien (Polen) Muster nationaler Habitusformen, wenn man so will: lokale „Mentalitäten“. Dazu wurden mit Großeltern und Enkeln jeweils einer Familie in allen sozialen Schichten biographisch-narrative Interviews geführt. Wesentlich für den Vergleich waren die *intergenerationalen Konstellationen*. Sie zu vergleichen, bedurfte es zweifellos eines Tertium Comparationis, was zugleich einfach und komplex genug zu sein schien, um das jeweils Besondere und doch auch das Allgemeine des untersuchten Phänomens auszudrücken.

Wir sprechen deshalb in unserer Dreiländerstudie nicht pauschal von dem zweifellos angreifbaren Konstrukt der „Mentalität“ (vgl. dazu ausführlicher Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2004; Alheit 2005, 2009), sondern von konfigurativen *Mentalitätsräumen*. Uns interessiert, wie sich charakteristische Merkmale

und rekonstruierbare historische Tiefenstrukturen zu einer Art „kollektiver Atmosphäre“ verdichten – einem sozialen „Klima“, das bestimmte Entwicklungen ermöglicht und andere blockiert. Ein solcher Mentalitätsraum scheint zumal in postsozialistischen Transformationsgesellschaften (und das gilt für Ostdeutschland so gut wie für Polen oder Tschechien) mit zwei zueinander quer liegenden Polarisierungen zu tun zu haben: mit einer Spannung zwischen Beharrungs- und Modernisierungstendenzen, die gleichsam die Reaktion auf die historisch neue Situation nach 1989 abbildet, und einer aus der real-sozialistischen Periode nachwirkenden Konfrontation zwischen „Politik“ und „Kultur“, die an die Erfahrung einer Generation anschließt, dass „politisches Kapital“ (vgl. Bourdieu 1992) die eigentliche „Währung“ sozialer Macht darstellte und „kulturelles Kapital“ die einzige Chance symbolischer Gegenwehr. Um die Spannung in diesem virtuellen Mentalitätsraum an drei relevanten Akteursgruppen exemplarisch deutlich zu machen, zeigt die folgende Abbildung (Abb. 1) deren erwartbare Platzierung.

Abb. 1: Der „Mentalitätsraum“ postsozialistischer Gesellschaften



Besonders aussagekräftig ist bei drastischem sozialen Wandel regelmäßig die Platzierung neuer und alter Eliten, und hier scheinen in postsozialistischen Gesellschaften vor allem drei Formationen von Interesse zu sein: (1) die *neuen Funktionselemente*, die sich strikt am Modernisierungspol des Mentalitätsraums orientieren und die „alte“ Dynamik zwischen „Politik“ und „Kultur“ gleichsam hinter sich gelassen haben, (2) die *vorsozialistischen (bürgerlichen) Eliten*, deren Einfluss während der sozialistischen Phase zurückgedrängt worden war und die – schon wegen der nachträglich aufgewerteten Gegenwehr im Sozialismus – am kulturellen Pol des Mentalitätsraums orientiert sind, schließlich (3) die *ehemals sozialistischen Funktionärelemente*, die ihre Macht weitgehend verloren haben, sich jedoch durch eine politisch gefärbte persistente (also „pseudotraditionale“) Orientierung auszeichnen.

Von Interesse war nun für das vorliegende Projekt, wie sich solche Orientierungen in einem symbolischen Mentalitätsraum qualitativ-methodisch abbilden und dann vergleichen lassen. Dabei zeigte sich die intergenerationale Tandembefragung als nützliche Basis. Die Beobachtung der Großeltern-Enkel-Konstel-

lation führte erstaunlicherweise in allen drei untersuchten Regionen zu einer relativ einfachen Typologie: Wir konnten einen *Modernisierungs-Typus* von einem *Persistenz- (oder Traditions-)Typus* und einem *Bruch-Typus* unterscheiden. Während die Modernisierer sich in der Regel durch einen Bildungsaufstieg von der Großeltern- zur Enkelgeneration auszeichneten, war der Traditions-Typ durch eine, beinahe vormodern anmutende intergenerationale Statuspersistenz gekennzeichnet. Den Bruch-Typ charakterisierte zumeist ein intergenerationaler Statusverlust, der freilich in Perioden drastischen sozialen Wandels nicht selten vorkommt.

Für die Differenz der Orientierung in den drei Mentalitätsräumen war nun die Zusammensetzung der beschriebenen Typen von großer Bedeutung. Und während im ostdeutschen Sample der Persistenz-Typus dominierte – eine Konstellation, die wir als „latente Modernisierungsresistenz“ der untersuchten Teilgesellschaft bezeichnet haben –, fanden wir im tschechischen Profil eine geradezu gegenläufige Konstellation. Hier dominierte der Modernisierungs-Typus. „Persistenz“ und „Bruch“ hatten im Datenmaterial nur marginale Bedeutung (vgl. Abb. 2). Im polnischen Sample waren persistente und moderne Orientierungen etwa gleich stark ausgebildet, allerdings war auch die Bruch-Konstellation deutlicher vertreten als in den Vergleichssamples.

Abb. 2: Die regionalen Profile der Generationskonstellationen

Das ostdeutsche Profil: „latente Modernisierungsresistenz“



Das polnische Profil: „ambivalente Modernisierung“



Das tschechische Profil: „pragmatisch-zivile Modernisierung“

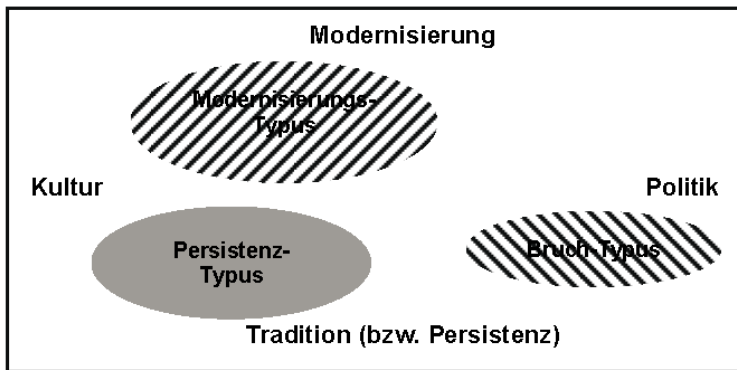


Die vorangegangene Abbildung zwingt einen Vergleich der drei Teilgesellschaften geradezu auf. Dieser Effekt verdient jedoch methodische Skepsis. Der Vergleichsmodus, den die Balkendiagramme nahe legen, ist nämlich verteilungsglogisch, also *numerisch*, begründet. Das Datenmaterial – auch wenn es um mehr als 300 biografisch-narrative Interviews geht – enthält zwar eine Fülle von Informationen über die jeweiligen Teilgesellschaften, aber das Sample wurde unter theoretischen Gesichtspunkten zusammengestellt (vgl. Glaser/Strauss 1967, 1979; Strauss 1991; Strauss/Corbin 1996; Alheit 2005) und ist nicht auf statistische Repräsentativität angelegt. Nicht also die unterschiedliche numerische Verteilung der Typen, sondern ihre inhaltliche Beziehung zueinander, das jeweils entstehende *relationale Gefüge* aus modernisierenden, persistenten und konfliktträchtigen Dispositionen, war für den qualitativen Vergleich relevant.

Und hier bewährte sich die eingeführte figurationssoziologische Idee des Mentalitätsraums, weil sie nicht nur die entdeckten Dispositionen an sich dar-

stellbar machte (vgl. Abb. 3), sondern auch die unterschiedlichen Mischungen als qualitative Cluster zu interpretieren erlaubte (vgl. Abb. 4 bis 6), die dann einen anspruchsvollen Vergleich ermöglichten. Dabei soll die relative Unschärfe der entstehenden „Clusterungen“ gar nicht geleugnet werden. Es ging um historische Momentaufnahmen, um erkennbare Trends, die sich durch Wandel der Rahmenbedingungen durchaus ändern konnten, nicht um messbare Positionierungen. Konzeptioneller Ausgangspunkt war freilich zunächst die Platzierung der Basisorientierungen im symbolischen Mentalitätsraum:

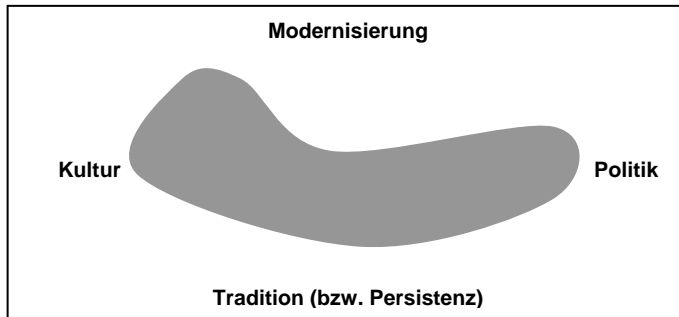
Abb. 3: Die Generationskonstellationen im postsozialistischen „Mentalitätsraum“



Weiterführend war dann die Darstellung der „Mentalitätsfoki“ in den untersuchten Teilgesellschaften (vgl. Abb. 4 bis 6), konkreter: die Integration der unterschiedlichen, in den qualitativen Daten auffindbaren Orientierungen, Strebungen und Spannungen, die das jeweils aktuelle soziale „Klima“ charakterisierten.

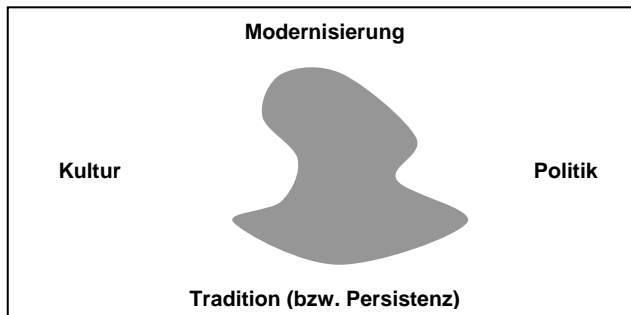
Der „Mentalitätsfokus“ im ostdeutschen Untersuchungsgebiet beispielsweise lag ganz eindeutig in der Nähe des *Traditionspols* (Abb. 4), und zwar unabhängig davon, ob die Orientierung der beteiligten Akteure eher zum kulturellen oder zum politischen Pol des symbolischen Raums tendierte. Sowohl die klassischen protestantischen Bildungseliten wie die zerfallenden Funktionärseliten, aber auch die Arbeitermilieus und die ethnische Minderheit (Sorben) zeigten *strukturkonservative* mentalitäre Züge. Die Frage war allerdings, ob hier von Traditionsorientierung überhaupt die Rede sein konnte. Gewiss gab es Anklänge im protestantischen Milieu. Aber schon bei den Sorben erschien, wie wir empirisch belegen konnten (vgl. Alheit/Szlachcicowa/Zich 2006, S. 112ff.), der Traditionsbezug eher artifiziell – als eine Art „Reethnisierung“ der Enkelgeneration. Vollends traditionslos war die mentalitäre Grunddisposition in der Arbeiterschaft. Hier wären „Persistenz“ oder „mentalitäre Renitenz“ die angemessene Beschreibung. Auch bei den ehemaligen politischen Eliten galt allenfalls für eine unbedeutende (politische) „Virtuosenschicht“ das Etikett Traditionsbezug. Die dominante Grundhaltung war jene *Modernisierungsresistenz*, die die Analyse der biografischen Interviews zu Tage gefördert hatte (vgl. ausführlich Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2004, S. 133–321).

Abb. 4: Der ostdeutsche „Mentalitätsfokus“



Das polnische Bild (Abb. 5) wich davon in zweifacher Hinsicht ab: Zum einen gab es einen relevanten Teil der mentalitären Strebungen, die zum *Modernisierungspol* tendierten. Gerade in der jüngeren Generation – und keineswegs nur bei den (unterrepräsentierten) Mittelschichten – war die persönliche Modernisierungsbereitschaft extrem hoch, gegebenenfalls auch um den Preis des ökonomischen Existenzrisikos, das nicht selten zu der in Polen ungewöhnlich häufig auftauchenden Bruch-Konstellation führte. Bei einem anderen Teil der Bevölkerung – sozialstrukturell vornehmlich in der Arbeiterschicht und bei den Älteren – herrschte eine *Traditionsorientierung* vor, die allerdings tatsächlich mit traditionellen Normen und Werten, mit Familien- und Kirchenorientierung, mit klassischen Rollenzuschreibungen der Geschlechter und mit einer tiefen Bindung an Region und Nation verknüpft war. Pointiert gesagt: Die polnische Mentalität schien gespalten. Sie oszillierte zwischen „Tradition“ und „Postmoderne“.

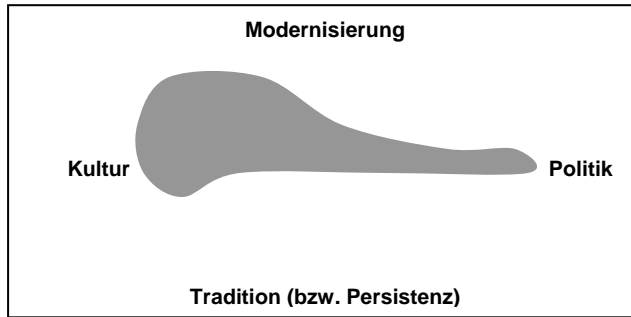
Abb. 5: Der polnische „Mentalitätsfokus“



Das tschechische Bild (Abb. 6) war verblüffend: Der Fokus der mentalitären Strömungen lag – beinahe spiegelbildlich zum deutschen Sample – auf der *Modernisierungsseite*, allerdings mit deutlichem Schwerpunkt beim „kulturellen Pol“ des Mentalitätsraums. Aber nicht nur der dominante „Modernisierungstypus“, der über alle sozialen Milieus streute, selbst der „Persistenz-Typus“ hatte in Tschechien noch einen „Modernisierungsbias“. Die untersuchte Region belegte eine Mentalitätsfiguration, deren Veränderungspotenzial beträchtlich schien. Intergenerationale Lernprozesse waren die Regel.



Abb. 6: Der tschechische „Mentalitätsfokus“



Das Ergebnis des qualitativen Vergleichs war also durchaus überraschend: Nicht die *ostdeutsche* Teilregion, deren soziale und ökonomische Bedingungen durch die Einbindung in die westliche Bundesrepublik auf den ersten Blick zweifellos am günstigsten schienen, zeigte die mentalitären Voraussetzungen für eine „proaktive“ Modernisierung, sondern die *tschechische* Untersuchungsregion, deren mentales Modernisierungspotenzial bemerkenswert, deren ökonomische Ausgangssituation aber weitaus riskanter war. Selbst in Polen schien die Bereitschaft zur „inneren Modernisierung“ noch deutlich höher zu sein als in der untersuchten ostdeutschen Teilregion.

Der Vergleich irritiert und fordert damit zu theoretisch überzeugenden Erklärungen heraus. Wahrscheinlich hätten wir in den urbanen Zentren Ostdeutschlands, etwa in Dresden oder Leipzig, selbstverständlich auch in Berlin, von den ostsächsischen Befunden abweichende Entwicklungen registriert. Tatsache bleibt jedoch, dass die neuen ostdeutschen Länder in ihrer ökonomischen Gesamtbilanz bis heute nur begrenzt durch ihre eigenen Entwicklungsschritte reüssieren, sondern nach wie vor von der „alten Bundesrepublik“ unterstützt werden und dass bestimmte Problemregionen – wie die untersuchte Oberlausitz oder etwa auch Bereiche Mecklenburg-Vorpommerns – auf politischer und ökonomischer Ebene drastische *Modernisierungsdefizite* aufweisen, die durchaus riskant erscheinen (vgl. dazu Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2004, S. 322–340). Es sind dies typischerweise auch jene Gebiete, in denen die Abwanderungsquote vor allem der 18 bis 35-Jährigen am höchsten ist – Regionen, wo Beschäftigungsprobleme besonders markant zu spüren sind und wo die extreme politische Rechte bedenklichen Zulauf hat. Es ist also keineswegs *ein* isolierbares Merkmal, nicht *eine* dominante Variable, die den beschriebenen ostdeutschen Befund ausmacht. Es scheint die Konfiguration einer Fülle von Einflussfaktoren zu sein, die den Fokus eines bestimmten mentalitären Zustands bilden. Bei genauerer Analyse wird deutlich, dass solche Konstellationen sogar eine historische Tiefendimension besitzen (vgl. Alheit 2005, 2009).

## 5. Zusammenfassung

Das Ergebnis des vorgestellten qualitativen Vergleichs macht also auf einen Aspekt aufmerksam, der bei oberflächlichem komparatistischen Vorgehen gar nicht ins Blickfeld gerät: eine Art „Grammatik“ sozialer Phänomene. Wie in einer Sprache die Ordnung der Wörter und Sätze einem gestalterischen Grundprinzip folgt, das ihre Einzigartigkeit ausmacht, so weisen auch soziale Figurationen eine „innere Logik“ auf, die das eigentliche Tertium Comparationis darstellt. Die Sensibilität für diese Tatsache verdanken wir – neben den zitierten Figurationssoziologen, die sich z.T. explizit darauf berufen – vor allem genialen Kunst- und Kulturwissenschaftlern des frühen 20. Jahrhunderts, namentlich besonders Aby Warburg und Erwin Panofsky. Die Kernidee ihrer „ikonografischen“ (bzw. „ikonologischen“) Forschungen besteht nämlich in der Identifikation eines inneren Gestaltungsprinzips etwa bei einem bestimmten Künstler oder mit Bezug auf eine spezifische Kunstepoche (vgl. stellvertretend Panofsky 1994). Ambitionierte qualitative Vergleiche haben mit derartigen Phänomenen zu tun. Voraussetzung dazu ist freilich in der Tat ein „Denkraum“ (übrigens ein Begriff, der von Aby Warburg stammt) als ein sich im Forschungsprozess entfaltendes methodisches Rekonstruktionsprinzip.

Qualitative Komparatistik ist schon deshalb kompliziert, weil komplexe soziale Konstellationen miteinander verglichen werden. Dabei muss methodisch bewusst bleiben, dass es kontextabhängige Erhebungsprozeduren sind, die als Basis der Rekonstruktion solcher komplexen Konstellationen dienen, die, mit Alfred Schütz gesprochen, als „Konstruktionen zweiten Grades“ betrachtet werden können (Schütz 1974). Diese Konstruktionen fußen auf theoretisch begründeten Interpretationsschritten, die immer wieder mit dem qualitativen Datenmaterial abgeglichen werden müssen: D.h. der entscheidende Vergleichs Gesichtspunkt, das *Tertium Comparationis* des qualitativen Vergleichs, muss als jener Warburgsche „Denkraum“ vorgestellt werden, der sich im Forschungsprozess entwickeln und entfalten soll (vgl. noch einmal Matthes 1992).

Allgemein gesprochen haben wir es bei qualitativen Vergleichseinheiten mit „gesellschaftlichen Konstruktionen“ (Berger/Luckmann 1969) zu tun, einerseits mit historisch gewordenen strukturellen Verfestigungen (z.B. Institutionen), die individuelle Handlungen bestimmen und begrenzen, andererseits aber auch mit autonomen Handlungen und Deutungen lebendiger Akteure, die strukturelle Rahmenbedingungen beeinflussen und verändern können. Eine überzeugende Vergleichsprozedur ist dann möglich, wenn es gelingt, solche sozialen Konstruktionen zu „Figurationen“ zu verdichten (vgl. Elias 1970). Figurationen sind dabei mehr oder weniger komplexe Beziehungsgefüge zwischen Struktur und Handlung, die eine bestimmte „innere Konstitutionslogik“ besitzen: etwa ein spezifisches Verhaltensarsenal (z.B. ein bestimmter „Habitus“), ein ästhetisches Gestaltungsprinzip (z.B. der Umgang mit Licht im „Impressionismus“) oder – wie im vorgestellten Beispiel – ein „Mentalitätsraum“. Beim Vergleich solcher Phänomene kommt es darauf an, empirisch begründet die unterschiedlichen Konstitutionslogiken zu identifizieren, wenn man so will: hinter den sozialen Performanzen eine soziale „Grammatik“ zu erkennen. Qualitative Vergleiche suchen also nach solchen Gestaltprinzipien. Im Vergleichsprozess selbst werden nicht selten unerwartete Aspekte der Vergleichsphänomene entdeckt, die dann zu neuen konzeptionellen Einsichten führen können.

## Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Beitrag ist eine Überarbeitung und Erweiterung meines im *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (Schäffer/Dörner [Hrsg.] 2012) erschienenen Artikels *Komparatistische Ansätze im Kontext qualitativer Forschung*.
- 2 Eine Disposition, die allerdings auch für jede quantitative Forschung gilt.

## Literatur

- Alheit, P. (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a.M./New York.
- Alheit, P. (2005): Zum Verhältnis von Biographie und kollektiven Orientierungen. Das Beispiel einer qualitativen Mentalitätsstudie in Ostdeutschland, Polen und Tschechien. In: *sozialersinn* 6(2), S. 291–310.
- Alheit, P. (2009): Bildungsmentalitäten. Ein Vergleich der Entwicklung in drei postsozialistischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen/Farmington Hills, S. 25–43.
- Alheit, P./Haack, H./Hofschien, H.-G./Meyer-Braun, R. (1999): *Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine exemplarische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. 2 Bde. Bremen.
- Alheit, P./Haack, H. (2004): *Die vergessene „Autonomie“ der Arbeiter. Eine Studie zum frühen Scheitern der DDR am Beispiel der Neptunwerft*. Berlin.
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P. (2004): *Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*. Frankfurt a. M./New York.
- Alheit, P./Szlachcicowa, I./Zich, F. (2006): *Biographien im Grenzraum. Eine Untersuchung in der Euroregion Neiße*. Dresden.
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1967/1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 4. Auflage. Opladen.
- Bourdieu, P. (1979/1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur* 1. Hamburg.
- Döring, J./Thielmann, T. (2008) (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld.
- Elias, N. (1969): *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2 Bde. Frankfurt a.M.
- Elias, N. (1970): *Was ist Soziologie?* München.
- Elias, N. (1989): *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.
- Elias, N. (2003): *Engagement und Distanzierung. Gesammelte Schriften*. Bd. 8. Frankfurt a.M.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1979): *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*. In: Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart, S. 91–111.

- Homfeldt, H. G./Walser, V. (2003): *Vergleichen: Facetten zu einer Sozialpädagogischen Kasuistik* (Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung I – 01). Trier.
- Huntington, S.P. (1996): *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York.
- Kocka, J. (1988): German History before Hitler. The Debate about the German „Sonderweg“. In: *Journal of Contemporary History* 23(1), pp. 3–16. [http://holocaust.umd.umich.edu/news/uploads/Kocka\\_GermanHistorybeforeHitler.pdf](http://holocaust.umd.umich.edu/news/uploads/Kocka_GermanHistorybeforeHitler.pdf) [16.10.2012].
- Kocka, J. (1992): Ende des deutschen Sonderwegs? In: Ruppert, W. (Hrsg.): „Deutschland, bleiche Mutter“ – oder eine neue Lust an der nationalen Identität? Texte des Karl Hofer Symposions 12.-17.11.1990. Berlin, S. 9–31.
- Lewin, K. (1931): Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: *Erkenntnis* 1(1), S. 421–466.
- Matthes, J. (1992): The operation called „Vergleichen“. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen, S. 75–99.
- Middell, M. (2005): Erkenntnis und Erkenntnisverlust: Karl Lamprechts Vorlesung über universalgeschichtliche Probleme 1904 in New York. In: Hohls, R./Schröder, I./Siegrist, H. (Hrsg.), *Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte, Festschrift für Hartmut Kaelble*. Stuttgart, S. 277–282.
- Middell, M. (2008): Historische Komparatistik und Kulturtransferforschung. Vom bilateralen Beispiel zu Beiträgen für eine globale Geschichte. In: *Eurostudies – Transatlantische Zeitschrift für Europaforschung* 4(2), S. 1–11.
- Mill, J. St. (1843): *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive, Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation*. London.
- 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.
- Panofsky, E. (1994): Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, E. (Hrsg.): *Bildende Kunst als Zeichensystem. Ikonographie und Ikonologie*. Köln, S. 207–225.
- Raivola, R. (1986): What is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations. In: Altbach, Ph. G./Kelly, G. P. (eds.): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago/London, pp. 261–274.
- Ritter, G. A. (1983): *Der Sozialstaat. Entstehung und Entwicklung im internationalen Vergleich*. München.
- Rokkan, S. (1972): *Vergleichende Sozialwissenschaft. Die Entwicklung der interkulturellen, intergesellschaftlichen Forschung*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien.
- Rosenthal, G. (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/München.
- Schäffer, B./Dörner, O. (2012) (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen.
- Scheuch, E. K. (1989): Theoretical implications of comparative survey research: Why the wheel of cross-cultural methodology keeps on being reinvented. In: *International Sociology* 18(2), pp. 147–167. [http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr1993\\_312.pdf](http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr1993_312.pdf) [16.10.2012].
- Scheuch, E. K. (2000): The use of ISSP for comparative research. In: *ZUMA-Nachrichten* 47, S. 64–74. [http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/zuma\\_nachrichten/zn\\_47.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/zuma_nachrichten/zn_47.pdf) [16.10.2012].
- Schriewer, J. (1994): *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem vergleichender Erziehungswissenschaft*. Berlin.
- Schütz, A. (1932/1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a.M.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293. <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983->

- 3-schutze-biographieforschung\_und\_narratives\_interview.pdf?sequence=1 [16.10.2012].
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78-117. [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5309/ssoar-1984-schutze-kognitive\\_figuren\\_des\\_autobiographischen\\_stegreiferzahlens.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5309/ssoar-1984-schutze-kognitive_figuren_des_autobiographischen_stegreiferzahlens.pdf?sequence=1) [16.10.2012].
- Steinert, H. (2010): Max Webers unwiderlegbare Fehlkonstruktionen. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York.
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Tilly, Ch. (1984): Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons. New York.
- Wilson, Th. (1970): Normative and Interpretive Paradigms in Sociology. In: Douglas, J. (ed.): Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge. Chicago, pp. 57-79.
- Wouters, C. (1999): Informalisierung. Nobert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert. Opladen.

Bettina Fritzsche

## Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen

### Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien

#### **Zusammenfassung**

Am Beispiel einer aktuellen Studie zu pädagogischen Beziehungen an deutschen und englischen Grundschulen werden im Beitrag Potenziale der dokumentarischen Methode für kulturvergleichende Forschungen diskutiert. Zunächst wird auf der Grundlage eines praxeologischen Kulturbegriffs auf methodologische Herausforderungen derartiger Untersuchungen eingegangen, wobei eine Sensibilisierung für die Überlagerung verschiedener Sinnelemente aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten in den Praktiken der Akteure gefordert wird. In einem nächsten Schritt erfolgt eine Erörterung der Konsequenzen von Karl Mannheims Annahme einer Standortgebundenheit des Wissens für eine kulturvergleichende Methodologie und Möglichkeiten der Interpretation und Übersetzung transnational erhobenen Materials. Weiterhin werden die komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode in Hinblick auf ihr Potenzial im Kulturvergleich analysiert. Schließlich wird der reflexiv-responsive Ansatz des Vergleichs erörtert, der in der beispielhaft angeführten Studie gewählt wurde. Anhand der Analyse eines responsiven Gesprächs wird der Erkenntnisgewinn dieses Zugangs verdeutlicht, der Einblicke in die komplexe Verflechtung des „eigenen“ mit den „anderen“ erlaubt.

#### **Abstract**

The paper discusses potentials of the documentary method in cultural comparative research projects, referring to the example of a currently undertaken study about teacher-student-relationships at two primary schools situated in Berlin and London. Firstly, based on a praxeological concept of culture, methodological challenges of such studies are labelled. In this regard, a sensitivity for the overlay of meanings originating in different spaces and times in agent's practices is demanded. The paper argues consequences of Karl Mannheim's assumption about the situatedness of knowledge and points to possibilities of interpretation and translation of cross-national collected data. Potentials of comparative analysis and generation of types in documentary method are analysed in respect to cultural comparison. Finally the reflective-responsive approach in comparison is explained, which has been chosen in the exemplary study. An analysis of a responsive discussion shall clarify the benefits of this approach, which offers insights in the complex integration of the "own" and the "other".

**Schlagworte:** Dokumentarische Methode, Kulturvergleich, pädagogische Beziehungen, Grundschulen, responsive Gespräche

**Keywords:** documentary method, cultural comparison, educational relationships, primary schools, responsive discussions

## 1. Einleitung

„Wir leben ja überhaupt immer in Perspektiven, die wir so selbstverständlich nehmen. Und wenn man dann an einem Faden zieht, gerät alles ins Wanken.“  
(Ilse Aichinger 1982)<sup>1</sup>

Der Vergleich ist ebenso wie in anderen modernen Sozialwissenschaften auch in der Erziehungswissenschaft eine grundlegende Operation und historisch kommt ihm eine zentrale Funktion für die Verwissenschaftlichung pädagogischer Programmatik zu (Schriewer 2000, S. 496ff.). Der vergleichende Blick auf die Erziehungssysteme anderer Länder ist gerade in diesem wissenschaftlichen Feld seit dem 19. Jahrhundert auch mit der politischen Hoffnung verbunden, Aufschlüsse über eine mögliche Bewältigung „eigener“ bildungsorganisatorischer und -praktischer Probleme zu geben (ebd., S. 504). Mit fortschreitender Globalisierung ist die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen selbstverständlicher und unvermeidbarer geworden, parallel erscheint eine klare Unterscheidung der „eigenen“ von der „anderen“ Kultur immer schwieriger. Der Vergleich kann somit auch selbst zu einer Konstitution dieser Unterscheidung beitragen und immer geht es zumindest implizit ebenso sehr um ein Verständnis des „eigenen“ wie des „anderen“: „Wir vergleichen, um besser in der Lage zu sein, zu sagen, wer wir sind“ (Cappai 2005, S. 48). So vielversprechend der mögliche Gewinn eines Vergleichs insbesondere der Kulturen verschiedener Länder erscheint, so sehr wird auch vor der Gefahr gewarnt, er könne misslingen: Viele komparative Studien seien methodologisch fragwürdig angelegt, würden dem jeweils fokussierten „anderen“ nicht gerecht und lieferten keine validen Ergebnisse (u.a. Schriewer 2000; Cappai 2005).

Auch qualitativ angelegte kulturvergleichende Untersuchungen sind vor diesen Gefahren nicht gefeit, allerdings bietet die rekonstruktive Methodologie eine geeignete Grundlage für die Erforschung von Fremdkulturalität, da sie vor einer vorschnellen Assimilierung von Differenz bewahren kann (Cappai 2010; Fritzsche 2012). Die Herausforderungen und Chancen qualitativer kulturvergleichender Forschung sollen im Folgenden unter Bezug auf eine laufende Studie diskutiert werden, in der die dokumentarische Methode der Interpretation zur Anwendung kommt. Im Beitrag wird einerseits das Potenzial der dokumentarischen Methode, wie sie in den letzten 20 Jahren von Ralf Bohnsack und seiner Arbeitsgruppe im Anschluss an Karl Mannheim entwickelt wurde, in Bezug auf kulturvergleichend angelegte Forschung erörtert. Andererseits wird beispielhaft aufgezeigt, wie es möglich ist, auf dieser methodologischen Grundlage bestimmten Problematiken im Kulturvergleich konkret zu begegnen.

Im hierbei herangezogenen Projekt *Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen*<sup>2</sup> werden Beziehungen zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen an zwei, jeweils in London und Berlin gelegenen Grundschulen transkulturell

und vergleichend analysiert. Auf der Basis eines metatheoretischen Verständnisses von Anerkennung als Prozess der Subjektivierung (Butler 2007) wird danach gefragt, wie im Rahmen des Unterrichts die Schüler\_innen in Interaktionen von Lehrer\_innen adressiert und somit als Subjekte konstituiert werden und wie sie selbst sich zu diesen Adressierungen positionieren. Weiterhin werden programmatische Ansprüche und explizite Wissensbestände der Professionellen an beiden Schulen sowie das implizite Orientierungswissen von Lehrer\_innen und Schüler\_innen rekonstruiert. Datengrundlage sind Beobachtungsprotokolle und Videographien zu Interaktionen zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen während des Unterrichts; offene Interviews und Gruppendiskussionen mit Schüler\_innen, Lehrer\_innen und anderen an den Schulen tätigen Pädagog\_innen, responsive Gespräche<sup>3</sup> sowie schuleigenes Material (z.B. „mission statement“). Sämtliche der erhobenen Materialsorten werden mit der dokumentarischen Methode interpretiert. Ziel des Projekts ist es, eine Rekonstruktion der – oftmals impliziten – „Normen der Anerkennbarkeit“ (ebd., S. 44), die die an beiden Schulen zu beobachtenden pädagogischen Beziehungen rahmen, zu realisieren. Weiterhin werden in vergleichender Perspektive diese Normen zu mentalitätsgeschichtlichen, bildungspolitischen und institutionellen Bedingungen in England und Deutschland in Bezug gesetzt.

Im Folgenden diskutiere ich nach einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich die Problematik des Kulturvergleichs theoretisch und methodologisch fundieren lässt (2.), den Erkenntnisgewinn des in der dokumentarischen Methode zentralen Topos der Standortgebundenheit des Wissens für kulturvergleichende Studien (3.), gehe auf Fragen der Übersetzung und Interpretation ein (4.) und erörtere die Schwierigkeit, ein *tertium comparationis* in derartigen Untersuchungen auszuloten (5.). Anschließend werde ich den in meiner eigenen Studie gewählten reflexiv-responsiven Zugang des Vergleichs vorstellen (6.) und einen kurzen Einblick in dessen Umsetzung geben (7.), um mit resümierenden Überlegungen zum Potenzial der dokumentarischen Methode in kulturvergleichenden Studien zu schließen (8.).

## 2. Kultur, Differenz und Methode

Kulturvergleichende Forschung, so wie sie von Joachim Matthes (Matthes 1992b) in Abgrenzung zu älteren Studien charakterisiert wurde, setzt sich ab von herkömmlichen Beiträgen „in denen explizit oder implizit als Gebilde identifizierte ‚Kulturen‘ vor einem (wie auch immer gewonnenen) zeitlos und enkulturiert gefassten Kriterium ‚verglichen‘ werden, – zumeist im Paarvergleich, *hie* die *eigene*, da die *andere* ‚Kultur‘“ (Matthes 1992b, S. 7, Herv. J.M.). Demgegenüber plädiert Matthes dafür, die Rede von Kultur zu enträumlichen, Kulturen prozessual zu denken und anstatt von einer Dichotomie des „Eigenen“ und des „Anderen“ auszugehen, die Wechselseitigkeit in der Beziehung zwischen beiden mitzudenken. Eine kategoriale Trennung des „Anderen“ vom „Eigenen“ und eine Verortung von Differenz jenseits der eigenen Gesellschaft ist dabei tief in der Tradition westlichen Denkens verankert (Cappai 2010, S. 132). Nur in dem Maße, in dem die Sozialwissenschaften sich fähig zeigten, Differenz bzw. Fremdheit innerhalb der eigenen Gesellschaft zu erkennen, konnten sie taugliche In-



strumente zur Erforschung fremder Kulturen entwickeln, argumentiert Gabriele Cappai (ebd., S. 131).

In Bezug auf den Kulturbegriff bedeuten diese Überlegungen, dass dieser in der Lage sein sollte, komplexe Wechselwirkungen und Überlagerungen zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ zu fassen, anstatt kulturelle Differenzen per se als Unterschiede zwischen homogenen Einheiten zu konstituieren. In diesem Sinne fordert auch Andreas Reckwitz (2005, S. 100), es sollte bei der Analyse kultureller Phänomene weniger darum gehen, ein Ideensystem, einen diskursiven Code oder eine Lebensweise in ihrer immanenten „Logik der Logik“ in den Blick zu nehmen, als vielmehr um die interpretative Aneignung unterschiedlicher, einander überlagernder Sinnelemente durch die Akteure. Der Fokus sei somit auf die „Logik der Praxis“ gerichtet. Hilfreich hierfür sei ein praxeologisches Kulturverständnis, das Kultur als durch wissensabhängige soziale Praktiken konstituiert versteht (ebd., S. 94). Dieser Zugang bedeutet für die Analyse kultureller Differenzen, dass gerade die konflikthafte Verarbeitung einander überlagernder Sinnelemente aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten in den Praktiken der Akteure und deren Hybridität in den Blick geraten (ebd., S. 102). „Kultur“ erscheint somit als Ergebnis alltäglicher „bricolage“, bei der Versatzstücke unterschiedlicher Herkunft aufgenommen und bearbeitet werden. Auf welche Weise diese Verarbeitung erfolgt, hängt wiederum von den Akteuren ab, deren Zugang zur Welt ebenfalls von hybrid zusammengesetzten Erfahrungszusammenhängen geprägt ist, wie im folgenden Abschnitt noch genauer erläutert wird. Jedenfalls verweist diese Perspektive einerseits auf die Komplexität der in alltäglichen Praktiken verarbeiteten kulturellen Wissensbestände, sensibilisiert jedoch andererseits gleichzeitig für Ähnlichkeiten zwischen vormals als distinkt wahrgenommenen Kulturen (ebd., S. 108). Ein solcher Kulturbegriff erscheint insbesondere zur Analyse globaler Prozesse interkultureller Verflechtungen, wie sie in den letzten Jahren oftmals diagnostiziert wurden, geeignet (u.a. Schriewer 2000, S. 510).

In Bezug auf die Erforschung pädagogischer Beziehungen an einer englischen und einer deutschen Grundschule sensibilisieren diese Überlegungen für den Umstand, dass im Handeln der Akteure potenziell eine Vielzahl von Einflüssen aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten verarbeitet wird: Die Praktiken der Akteure an einer englischen primary school verweisen möglicherweise nicht nur auf durch eine englische Mentalitätsgeschichte geprägte pädagogische Ideale und Leitideen. Zum einen fand ein „cultural borrowing“ pädagogischer Konzepte, wie Alexander (2001: 508) erläutert, bereits zur Zeit der Reisen von Amos Comenius im 17. Jahrhundert statt. Andererseits sind einige der an dieser Schule agierenden Lehrer\_innen und Schüler\_innen selbst nach England migriert und konnten somit schulische Erfahrungen in verschiedenen kulturellen Kontexten sammeln. Der Bezug auf einen praxeologischen Kulturbegriff ermöglicht es, im Vergleich der beiden Schulen, erkennbare Unterschiede in der „Logik der Praxis“ auch im Kontext dieser Hybridität zu interpretieren und bewahrt davor, sie als in sich einheitlich gedachten nationalstaatlichen Kulturen zuzuordnen.

Weitergehende methodologische Konsequenzen eines solchen Kulturbegriffs bestehen in einer konsequenten Fokussierung der Praktiken und Sinngebungsprozesse der Akteure, die in ihrer Komplexität erfasst und rekonstruiert werden sollen. An dieser Stelle erweisen sich rekonstruktive Zugänge als besonders geeignet, in deren Rahmen den Erforschten Gelegenheit gegeben wird, ihr Rele-

vanzsystem zu entfalten – hierdurch wird eine methodische Kontrolle der Unterschiede zwischen ihrem Interpretationsrahmen und den Interpretationsrahmen der Forschenden möglich, d.h., es wird ein „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ vollzogen (Bohnsack 2003, S. 20f.). Insofern die rekonstruktive Sozialforschung ihre methodologische Begründung in der Rekonstruktion der Praxis hat, handelt es sich um eine praxeologische Methodologie (ebd., S. 187). Insbesondere gilt dies für die in der praxeologischen Wissenssoziologie fundierte dokumentarische Methode, die auf eine Rekonstruktion eines Erfahrungswissens ausgerichtet ist, das in der gemeinsamen Praxis angeeignet wird und diese Praxis zugleich orientiert (Bohnsack 2006, S. 173).

Wie Cappai (2010, S. 154) ausführt, ist gerade eine Forschung in fremdkulturellen Kontexten – um einer möglichen „Fremdheit“ im Feld begegnen zu können und auch für Unerwartetes offen zu bleiben – gut beraten, möglichst viele Informationsquellen zu nutzen und verschiedene offene Erhebungsmethoden einzusetzen. In diesem Sinne werden im Forschungsprojekt „Anerkennungsverhältnisse an urbanen Grundschulen“ die oben aufgeführten unterschiedlichen Datensorten erhoben, um eine Vielfalt an Perspektiven auf die interessierenden pädagogischen Beziehungen in die Analyse miteinbeziehen zu können. Wie aber die unumgängliche Perspektivität der Forschenden, die niemals eine „kulturneutrale“ Position einnehmen, methodologisch reflektiert werden kann, ist Thema des nächsten Abschnitts.

### 3. Perspektivierungen und Relationierungen: Zur Standortgebundenheit des Wissens

Die für die dokumentarische Methode grundlegende Wissenssoziologie nach Karl Mannheim wird von diesem als „Theorie von der Seinsverbundenheit des Wissens“ definiert (Mannheim 1931/1995, S. 229). Das Wissen und Denken eines jeden Individuums ist Mannheim zufolge durch den hinter diesem stehenden historischen Erfahrungszusammenhang strukturiert. Diesen Zusammenhang versteht er dabei nicht als monolithischen: Vielmehr gebe es im sozialen Raum ein „Spiel und Widerspiel“ verschieden gelagerter Erfahrungsimpulse, wobei Spannungen zwischen unterschiedlichen Wissensarten durch verschiedene Kollektivverbundenheiten entstehen können, die ihrerseits durch gemeinsame Lagerungen, wie etwa die Generationen- oder Klassenlagerung, entstehen (ebd., S. 232). Gegenüber Ansätzen, die ein neutrales objektives Denken anstreben, ist es Aufgabe der Wissenssoziologie, den Zusammenhang zwischen sozialem Sein und Denken kontrollierbar zu machen: Die Herausforderung bestünde darin, sich zu fragen, wie im Elemente der gegebenen Perspektivität Erkenntnis möglich sei, so „daß man aus dem einen standortgebundenen Bilde heraus versteht, warum sich dem anderen dort von jenem Standorte die Sache so und nicht anders gibt, so werden wir auch hier durch das Übersetzen und Umrechnen die Objektivität herstellen“ (ebd., S. 258f). Die von Ilse Aichinger im eingangs angeführten Zitat angesprochene unhintergehbare Perspektivität unserer Sicht auf die Welt ist für Mannheim also Mittel zur Erkenntnis – und zwar gerade, wenn diese irritiert wird und „alles ins Wanken gerät“. Als Voraussetzung für derartige Erkenntniswege be-

nennt Mannheim Distanzierungsprozesse, die unter anderem möglich werden, indem das Mitglied einer Gruppe im historisch-sozialen Raume abwandert, als Beispiel verweist er auf einen Bauernsohn, der in die Stadt zieht und anschließend im Vergleich der beiden Erfahrungen Denkweisen als „dörflich“ benennen kann, die ihm vorher nicht als solche erschienen waren (ebd., S. 241f.).

Der Gedanke, dass das Allzuvertraute scharfsinniger zu erfassen sei, wenn es gelingt, dieses auf Distanz zu bringen, findet sich auch in der ethnografischen Strategie der gezielten Befremdung des Blicks auf vertraute Phänomene wieder (Hirschauer/Amann 1997). Als Expert\_innen der Irritation vertrauter kultureller Phänomene erscheinen vor diesem Hintergrund Migrant\_innen, die weitreichende Erfahrungen in der Bearbeitung der Differenzen zwischen verschiedenen soziokulturellen Wirklichkeiten haben (Cappai 2005, S. 73). Die durch die Migration entstandenen unterschiedlichen Erfahrungen einiger der im Forschungsprojekt fokussierten Akteure haben aus dieser Perspektive ein besonderes Erkenntnispotenzial: Eine langjährige Lehrerfahrung in der Ukraine kann den Blick einer Lehrerin für die Spezifik einiger Gepflogenheiten an englischen Schulen schärfen und zum Vergleich der deutschen und der englischen Schule eine keineswegs „neutrale“, jedoch dritte Perspektive hinzufügen. Gerade um die Komplexität der Einflüsse auf Migrationsbiografien zu erforschen, erscheint eine Analysemethode hilfreich, die am Erfahrungswissen der Erforschten ansetzt und dessen Verankerung in einer kollektiven Praxis rekonstruiert (Nohl/Ofner 2010, S. 243). Wie eine solche Analyse in der dokumentarischen Methode erfolgt, wird Thema des nächsten Abschnitts sein.

## 4. Übersetzungen und Interpretationen

Wie Mannheim im obigen Zitat argumentiert, kann eine offensive Auseinandersetzung mit Perspektivität schließlich zu objektiven Ergebnissen führen, Voraussetzung hierfür sei jedoch deren „Übersetzung und Umrechnung“. Der Vorgang der Übersetzung, zunächst ganz allgemein verstanden als Übertragung von etwas Unvertrautem in etwas Vertrautes, ist gerade in kulturvergleichenden Studien von besonderer Bedeutung – was bedeutet jedoch Übersetzung und wie verhält sie sich zur Interpretation?

Das von Mannheim angesprochene Übersetzen beschreibt er als Nachvollzug der Perspektivität anderer „aus dem eigenen standortgebundenen Bilde heraus“. Dieser Nachvollzug ist sowohl als Verstehen als auch als Interpretation denkbar: Aus wissensoziologischer Perspektive sind beide Vorgänge voneinander zu unterscheiden, wobei Mannheim die Interpretation als „sich niemals erschöpfende theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ definiert (Mannheim 1980, S. 272). Verstehen hingegen beschreibt er als vorreflexives Erfassen. Ein Verstehen der Perspektivität anderer ist seinen Überlegungen zufolge nur dann möglich „wenn wir uns den hinter ihnen stehenden Erlebnisraum und Erlebniszusammenhang irgendwie erarbeiten“ (ebd.) – wie dies etwa bei längeren Aufhalten an einem anderen Ort oder anderen intensiven Begegnungen mit vormals unbekanntem Erlebniszusammenhängen der Fall ist.

Wie verhalten sich diese Überlegungen zum Begriff der Übersetzung? Dieser ist seit den 1980er Jahren zunehmend aus seiner vormaligen Beschränkung auf

die textliche Dimension gelöst und als Mittel zur Analyse kultureller Lebenswelten eingesetzt worden (Bachmann-Medick 2006, S. 239). Eine solche Erweiterung des Übersetzungsbegriffs erscheint insbesondere für praxistheoretische Ansätze interessant, die mit ihrem Fokus auf Praktiken neben der sprachlichen auch die bildhafte Ebene des Sozialen untersuchen. Übersetzungstheoretisch lässt sich der Vorgang des Übersetzens auch als Verstehen und somit als universale Kulturtechnik beschreiben (Hahn 2009, S.9). Unter Bezug auf Mannheim soll hier zwischen einem verstehendem und einem interpretierenden Übersetzen unterschieden werden. In kulturvergleichenden Studien spielen beide Formen des Übersetzens eine Rolle, insofern sowohl die Forschenden als auch die möglicherweise in den Vergleich einbezogenen Erforschten ein spontanes, reflexiv (noch) nicht zugängliches Verständnis vormals unbekannter Phänomene entwickeln und gleichzeitig die Forschenden kontinuierlich diese Differenzbearbeitung methodisch kontrollieren, reflektieren und explizieren. Ein besonderer Ertrag der dokumentarischen Methode besteht nun darin, dass beide Formen des Übersetzens systematisch in die Analyse miteinbezogen und differenziert werden. Das verstehende Übersetzen wird hierbei als Hinweis auf geteilte Erfahrungsräume interpretiert, so etwa wenn bei einer Gruppendiskussion oder einem responsiven Gespräch alle Beteiligten sich in besonders dichten interaktiven Passagen („Fokussierungsmetaphern“) gegenseitig die Bälle zu spielen (z.B. wenn sich Lehrer\_innen beim Betrachten von Videoszenen aus einer anderen Schule spontan scherzhafte Bemerkungen zurufen).

In Bezug auf die Annahme, dass die im Forschungsprojekt interessierenden pädagogischen Beziehungen sich ebenfalls stark auf einer bildhaften Ebene vollziehen, die wiederum Aufschluss über das implizite Wissen der Befragten gibt (Bohnsack 2009, S. 137), wird auch eine dokumentarische Interpretation videographierter Interaktionen vorgenommen.

Wie jedoch erfolgt die Interpretation dieser Prozesse des Verstehens, bzw. der verstehenden Übersetzung? Während der formulierenden Interpretation wird beim dokumentarischen Interpretieren zunächst nachvollzogen, *was* gesagt wurde, bzw. bei der Interpretation von Beobachtungsprotokollen und videographierten Szenen, *was* sich im Feld vollzog, während im zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation nach dem *modus operandi* der Erforschten und dessen Verankerung in geteilten Erfahrungsräumen gefragt wird. Im Zuge der formulierenden Interpretation geht es um das verstehende Nachvollziehen dessen, was dort geschieht, was z.B. auch die Deutung und Übersetzung spezifischer Gesten einbezieht – wie etwa eine oftmals bei den Schüler\_innen an der englischen Schule beobachtete „Geste des sich Verbergens“. Die in den untersuchten Kulturen dominanten Sprachen (d.h. auch Körpersprachen) transportieren dabei stets dominante Normen, die durch das Übersetzen sichtbar werden (Butler 2012, S. 16). Aufgabe der reflektierenden Interpretation ist es dann, im Zuge einer komparativen Analyse eine Regelmäßigkeit in der beobachteten Praxis zu rekonstruieren und Homologien der jeweiligen Fälle herauszuarbeiten. Eine solche Regelmäßigkeit wird im Forschungsprojekt zu Anerkennungsverhältnissen insbesondere in Bezug auf die Normen der Anerkennbarkeit analysiert, auf die die jeweiligen Praktiken implizit Bezug nehmen.

Wird rekonstruktive Forschung als „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ gefasst, so ist rekonstruktives Interpretieren immer auch als Akt der Übersetzung zu verstehen. Diese übersetzende Seite des Interpretierens mitzureflekieren (ebenso wie die Bezugnahme auf übersetzungstheoretische Überlegun-

gen) erscheint vor allem in transkulturellen und kulturvergleichenden Untersuchungen gewinnbringend. Auf diese Weise kann beispielsweise eine Sensibilisierung für die notwendige Unabgeschlossenheit von Übersetzungen, deren Gegenstände einer ständigen Transformation unterworfen sind, sowie für die Möglichkeit partieller Unübersetzbarkeit erfolgen (Hahn 2009, S. 14; Cappai 2005, S. 66). Bereits Malinowski (1923/1966, S. 300) beschäftigte sich mit dem Umstand, dass sich für Ausdrücke, auf die er im Feld stieß, keine direkte Entsprechung im Englischen finden ließ. Diese suchte er in ihren soziologischen, kulturellen und traditionellen Kontexten zu klären. Ebenso muss eine formulierend-interpretierende Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche dem Phänomen partieller Unübersetzbarkeiten gewahr sein und insbesondere bei „fokussierten“ Begriffen deren ethymologische Herkunft und kulturabhängige diskursive Verwendung berücksichtigen: So wird zum Beispiel der Terminus „Anerkennung“ in der deutschen Erziehungswissenschaft anders kontextualisiert als „recognition“ im englischen pädagogischen Diskurs und der Ausdruck „strictness“ lässt sich zwar mit „Strenge“ übersetzen, eine genauere Analyse der beiden Begriffe zeigt jedoch, dass sie nicht genau das Gleiche meinen.<sup>4</sup> Yvonne Henkelmann (2012, S. 127) schlägt in Bezug auf Untersuchungen mit der dokumentarischen Methode vor, dass die Interpretierenden bei Unklarheiten mehrere Vorschläge der formulierenden Interpretation unterbreiten und im Zuge der weiteren Interpretation entscheiden, welche Form der interpretierenden Übersetzung angemessener erscheint.

Eine Forschung in hybriden kulturellen Kontexten muss darüber hinaus auch den Umstand reflektieren, dass die befragten Akteur\_innen – ebenso wie der/die Forscher\_in – teilweise in der Forschungskommunikation eine Übersetzungsleistung erbringen müssen, da die Forschungssprache nicht ihre Muttersprache ist.<sup>5</sup>

## 5. Tertium comparationis als Denkraum

Als zentrales Instrument wissenschaftlichen Arbeitens stellt der Vergleich in der qualitativen Forschung eine wichtige Grundlage zur Generierung generalisierbarer Aussagen dar (Glaser/Strauss 1967, S. 101ff) und in der dokumentarischen Methode ist die komparative Analyse ebenfalls unabdingbarer Bestandteil der Interpretation.

Die für jeden Vergleich grundlegende Bestimmung des Vergleichsmaßstabes, des Vergleichsgegenstandes und der Vergleichsintentionen erweist sich jedoch als risikoträchtiges Unterfangen: Wie bereits diskutiert, ist die kulturelle Befangenheit der Forschenden oftmals nicht ausreichend reflektiert worden, wodurch es zu einer „Aneignung des Anderen nach eigenem Maß“ kam (Matthes 1992a, S.84). Die Gefahr einer hieraus resultierenden ethnozentrischen Perspektive auf eine erforschte „andere“ Kultur besteht insbesondere dann, wenn (wie auch in dem hier vorgestellten Projekt) die Forschenden eine ihnen vertraute Kultur mit einer anderen, weniger gut bekannten Kultur vergleichen. Als problematisch erweist sich hierbei häufig, dass das, was den Fällen als Gemeinsames unterstellt wird und auch unterstellt werden muss, um einen Vergleich vornehmen zu können, bereits von einem impliziten Vergleichshorizont der Forschenden abhängt (Bohnsack 2003, S. 204). Matthes plädiert in diesem Sinne

dafür, das tertium comparationis nicht als feste Größe, sondern als Denkraum zu verstehen (Matthes 1992a, S. 96).

Wie Jürgen Schriewer argumentiert, sollten sozialwissenschaftliche Vergleiche ohnehin davon absehen, die jeweils interessierenden Vergleichsgegenstände als solche zueinander in Beziehung zu setzen, sondern stattdessen die „zwischen unterschiedlichen Gegenstandsbereichen oder -ebenen bestehenden Beziehungen [...] zueinander in Beziehung setzen“, ein Verfahren, das er als „Relationierung von Relationen“ charakterisiert (Schriewer 2000, S. 500). Eine solche Herangehensweise hat dann auch unmittelbare Konsequenzen für die Intention des Vergleichs: Eher als „verschiedene“ Kulturen zu charakterisieren, hat dieser es dann zum Ziel, die Relation beobachteter Phänomene zu nationalen und kulturellen Rahmenbedingungen zu analysieren (ebd., S. 502), wie etwa im beispielhaft diskutierten Projekt der Vergleich dazu dient, Annahmen über den Zusammenhang von Beziehungsmustern zwischen Schüler\_innen und Lehrer\_innen und verschiedenen institutionellen, bildungspolitischen und metalitätsgeschichtlichen Rahmenbedingungen dieser Beziehungen zu entwickeln.

Ebenso wenig wie jede andere Methode bietet die dokumentarische Methode einen sicheren Schutz vor den Tücken des Vergleichs, jedoch lassen sich ihrer Methodologie einige hilfreiche Hinweise entnehmen, wie sich diese offensiv angehen lassen. Charakteristisch für diese Verfahrensweise ist, dass die analysierten Daten möglichst frühzeitig im Forschungsprozess einer komparativen Analyse unterzogen werden, was insbesondere dem Zweck dient, die Standortgebundenheit des Wissens der Interpretierenden zu kontrollieren und deren gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichshorizonte nach und nach zu ergänzen und zu ersetzen. Die komparative Analyse zielt darauf ab, über eine Abfolge von Handlungs- oder Erzählsequenzen hin Kontinuitäten innerhalb eines Falles zu identifizieren (Nohl 2006, S. 51). Das im Anschluss an Matthes als „Denkraum“ gefasste tertium comparationis wird sukzessive im Zuge des empirischen fallinternen und fallexternen Vergleichs entwickelt und dessen Angemessenheit kann nur aus dem Forschungsprozess heraus begründet werden (Nohl 2001, S. 261). Üblicherweise wird zu Beginn der Interpretation auf der Ebene der formulierenden Interpretation ein zwei Fällen gemeinsames Thema identifiziert, das im Folgenden als tertium comparationis gilt: In diesem Sinne sind im vorgestellten Forschungsprojekt möglichst allgemeine und wenig indexikale gemeinsame Themen Grundlage für die Auswahl parallel interpretierter Videosequenzen (z.B. „Körperkontakt zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen“). Im Rahmen der reflektierenden Interpretation zielt der Vergleich dann auf die Frage, *wie* das Thema von den Erforschten bearbeitet wird, bzw. *wie* sie eine thematisch eingegrenzte Praxis ausgestalten. Wenn dieses *Wie* der Gestaltung dieser Praxis (etwa „Körperkontakt als Form der affektiven und individualisierenden Zuwendung durch die Lehrperson“) bei zwei Fällen identifiziert wird, kann diese Homologie als tertium comparationis bei der Bearbeitung weiterer Fälle dienen – in diesem Sinne kommt es zu einem ständigen Wechsel und zu einer sukzessiven Abstrahierung des tertium comparationis im Zuge des Forschungsprozesses (Bohnsack/Nohl 2010, S. 266f).

Über die Ermittlung von Homologien wird im Zuge der dokumentarischen Interpretation schließlich eine Typenbildung angestrebt, die jedoch nicht als Ermittlung distinkter „Typen“ gedacht ist. Vielmehr sollen fallübergreifende Typiken, wie etwa eine Bildungs-, Geschlechts- oder Milieutypik ermittelt werden. Somit soll der von Mannheim angesprochenen Überlagerung verschiedener

Kollektivverbundenheiten innerhalb eines empirisch untersuchten Falles Rechnung getragen werden (Bohnsack/Nohl 2010, S. 101). Eine solche mehrdimensionale Typenbildung kann vor einer Homogenisierung und Dichotomisierung der Vergleichseinheiten bewahren, was insbesondere in kulturvergleichenden Studien hilfreich sein kann, um der erläuterten Komplexität der jeweiligen kulturellen Kontexte gerecht zu werden. Um eine nur bedingt einholbare empirisch gegebene Vielschichtigkeit aufgespürter Unterschiede in der Studie zu Anerkennungsverhältnissen analysieren zu können, wird an jeder Schule jeweils eine Klasse mit jüngeren Schüler\_innen und eine höhere Klasse mit älteren Schüler\_innen untersucht. Unter Bezug auf die Typenbildung in der dokumentarischen Methode beabsichtige ich auf diesem Wege eine Analyse der Überlagerung von Unterschieden in pädagogischen Beziehungen, die durch das Alter der Schüler\_innen bedingt werden, mit Unterschieden, die auf unterschiedlichen institutionellen, bildungspolitischen und mentalitätsgeschichtlichen Rahmenbedingungen in England und Deutschland zurückzuführen sind.

Cappai (2005, S. 71) verweist außerdem auf eine weitere Möglichkeit, das *tertium comparationis* zu kontrollieren: Gerade in kulturvergleichenden Studien sei oftmals das Problem, dass die definitionsmächtigste Partei über die Vergleichskriterien entscheide. Er plädiert aus diesem Grund dafür, die „Verglichenen“ in den Vergleich einzubeziehen (ebd.). Um dies zu gewährleisten und eine verstärkte Kontrolle des *tertium comparationis* zu erreichen, erfolgt im Forschungsprojekt einerseits ein regelmäßiger Austausch über erste Forschungsergebnisse mit Kolleg\_innen in Deutschland und England, andererseits werden, wie im Folgenden erläutert wird, die Perspektiven der beforschten Pädagog\_innen und Schüler\_innen im Vergleich berücksichtigt.

## 6. Reflexivität und Responsivität

In den 1970er Jahren realisierten Spindler und Spindler (1993) eine kulturvergleichende Studie an einer deutschen und einer amerikanischen Grundschule. Mit verschiedenen Akteursgruppen an beiden untersuchten Schulen führten sie das im Zuge dieser Forschung entwickelte *crosscultural comparative, reflective Interview* (CCCRI) durch, nachdem sie ihnen Filmaufnahmen aus der jeweils anderen Schule gezeigt hatten. Thema der Interviews waren die Unterschiede, die zwischen den an beiden Schulen aufgenommenen Praktiken erkannt wurden und hieraus resultierende Reflexionen über die eigene Praxis. In der Auswertung zeigte sich, dass allen befragten Gruppen (Schüler\_innen, Lehrer\_innen und Administrator\_innen) die gleichen Unterschiede auffielen, diese jedoch unterschiedlich interpretiert wurden. Im Vergleich des Datenmaterials konnten die Forscher\_innen diese verschiedenen Interpretationen auf kulturelle Differenzen zurückführen. Viele Jahre später entschieden sich Joseph Tobin und seine Kolleg\_innen (2009) in ihrem Dreiländervergleich für eine ähnliche Vorgehensweise. Unter Bezug auf die „Writing Culture“-Debatte, im Zuge derer u.a. der Ethnozentrismus der traditionellen Ethnographie problematisiert wurde, argumentiert Tobin (1999, S. 125), es sei in kulturvergleichender ethnographischer Forschung unabdingbar geworden, die bislang unangefochtene unilaterale Autorität der Forschenden einzuschränken.

Inspiziert von diesen Studien wählte ich eine ähnliche Vorgehensweise: Im Zuge von jeweils zwei im Verlauf des Forschungsprojekts durchgeführten „responsiven Gesprächen“ werden den beteiligten Akteursgruppen (Schüler\_innen, Pädagog\_innen, Schulleiter\_innen) einerseits Videofilme gezeigt, die in der jeweils anderen Schule erstellt wurden, andererseits wird ein Feedback zu (vorläufigen) Ergebnissen gegeben. Die Aufnahmen dieser Sitzungen werden dann ebenfalls einer Interpretation unterzogen. Die Bezeichnung „responsive Gespräche“ wurde in Anlehnung an das von Juliane Lamprecht (2012, S. 44ff.) entwickelte „responsive Evaluationsgespräch“ gewählt. Orientiert am Verfahren der responsiven Evaluation nach Stake (2000)<sup>6</sup> führte Lamprecht im Rahmen einer Evaluationsstudie mit den entsprechenden „stakeholdern“ jeweils zwei responsive Evaluationsgespräche, die einen Einblick in alternative Standortgebundenheiten gewährten und zu differenzierteren Ergebnissen bezüglich der verschiedenen Bewertungslogiken der Beteiligten führten: Wie Bohnsack (2010, S. 45) erläutert, haben responsive Gespräche nicht die Funktion der Validierung der Forschungsergebnisse, sie ermöglichen jedoch ihre weitere Differenzierung und dienen auch der Kontrolle ihrer Vermittelbarkeit.

Wie auch Tobin sowie Spindler und Spindler setzt Lamprecht in ihren responsiven Gesprächen Videoaufnahmen der Praxis der Evaluierten (und auch Fotos) ein. In ihrer Reflexion dieser Vorgehensweise führt die Autorin aus, dass die Akzentuierung einer audiovisuellen Ebene in den responsiven Gesprächen dazu führte, dass die Beteiligten Orientierungen zum Ausdruck brachten, die sich als Differenzierung, Ergänzung und Erweiterung ihrer vorher rekonstruierten Orientierungen erwiesen (Lamprecht 2012, S. 203). In der kulturvergleichenden Studie zu Anerkennungsverhältnissen erachte ich den Einsatz von Videofilmen während der responsiven Gespräche insbesondere deshalb als sinnvoll, da diese zwar von der Forscherin ausgewählt wurden, dennoch aber aufgrund der Komplexität der durch sie vermittelten Informationen polyinterpretabel sind und den an den responsiven Gesprächen Beteiligten weit mehr Spielraum für eigene Sinnzuschreibungen und die Entwicklung eigener Vergleichsmaßstäbe lassen, als dies bei einer verbalen Zusammenfassung erster Forschungsergebnisse (oder auch dem Einsatz von Transkriptauszügen) der Fall ist. Weiterhin ermöglichen sie es, auch jüngeren Kindern einen schnellen Zugang zur Thematik des Forschungsprojekts zu verschaffen.

Diese Vorgehensweise im Projekt lässt sich im Anschluss einerseits an die methodologischen Überlegungen von Spindler und Spindler zum Kulturvergleich und andererseits an die dokumentarische Evaluationsforschung als „reflexiv-responsiver Ansatz“ bezeichnen. Auch wenn es sich bei dem Forschungsprojekt um keine Evaluation handelt und ich es nicht mit „stakeholdern“ zu tun habe, erachte ich es als vorteilhaft, dass auf diesem Wege den Beforschten ein frühzeitiger Einblick in erste Forschungsergebnisse gegeben wird: Hierdurch wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, die Studie zu nutzen, um ihre eigene Praxis zu reflektieren. Ebenso wie in Evaluationsstudien wird hierbei angestrebt, der Praxis wissenschaftliches Beobachterwissen zugänglich zu machen und in produktiver Weise mit den Systemdifferenzen von Forschung und Praxis umzugehen (vgl. Streblov 2005, S. 303; Fritzsche/Reh 2008). Die Forschung profitiert von diesem Zugang, insofern eine stärkere Kontrolle der Standortgebundenheit des Wissens der Forschenden möglich wird und erzielte Ergebnisse weiter differenziert werden können. Um diesen potenziellen Erkenntnisgewinn exemplarisch zu verdeutlichen, gewähre ich abschließend einen kurzen Einblick in die Analyse eines responsiven Gesprächs.



## 7. "Do teachers do that, really?" – Einblick in ein responsives Gespräch

Im Rahmen eines ersten responsiven Gesprächs an der englischen Grundschule zeigte ich vier kurze Videoausschnitte, die in der Berliner Schule erstellt worden waren. Anwesend waren neben vier Lehrer\_innen zwei Angehörige der Schulleitung. Ich möchte im Folgenden kurz deren Reaktionen auf einen der gezeigten Videofilme darstellen, der in der jahrgangübergreifenden Klasse 1-3 aufgezeichnet wurde:

Im Film ist eine Lehrerin zu sehen, die auf einem Podest sitzt und dort von mehreren Schüler\_innen Papiere entgegennimmt, wobei es recht laut in der Klasse ist. Sie winkt einen außerhalb des Bildes stehenden Schüler heran und verspricht diesem, dass er zum Anfang der nächsten Stunde als erster drankäme. Der Junge erklärt mit verschränkten Armen und auf den Boden gerichteten Blick, dass er sich aber zuerst gemeldet habe. Die Lehrerin sagt: „manchmal ist es nicht ganz gerecht, das krieg ich nicht hin“. Anschließend zieht sie den Schüler zu sich heran und auf ihren Schoß. Ihn dort umarmend will sie wissen, was er denn hatte vormachen wollen. Leicht lächelnd meint er, dass dies geheim sei. Kurz darauf gleitet er vom Schoß der Lehrerin und geht aus dem Bild.

Unter Bezug auf diesen Videoausschnitt erkundigt sich Roberta Lawry, Klassenlehrerin der 5. Klasse, zunächst nach dem Alter des auf den Schoß genommenen Jungen (er ist sechs oder sieben) und kommentiert dann:

R. Lawry: Yeah, I'm sure the teach-, I think, do teachers do that, really?

mehrere: no, no

R. Lawry: They don't do, they, because we're not supposed to do it.

J. Daley: Except that, that's the thing I noticed because actually that's tricky like in year one when you do get, em, children who are quite upset, that, they, I mean, you, I wouldn't put up but I might, you know, give them a, a hug (...) cause I think *here* that's, that's a no-no (lacht, mehrere lachen)

(...)

F. Pinto: but it's very common in other countries (...) when I was in Brasil, and I went to visit the schools in one of the schools, the chil-, the teachers were *constantly* kissing the children, and there was *no* malicious, you could see clearly that it was just affection, nothing else (...)

R. Lawry: But that's one of the differences, that we thought, that, we would probably not having it, it is, like, maybe in nursery, yes, if the child needs to be, picked up, or something like that, but not, like, for an affection, say, oh, don't be upset cause, I didn't pick you, because, you put your hands up. We will just say /well, it's not *all* about *you*, is it?/ (imitierend, lachend)

*mehrere lachen laut*

J. Daley: you would say that in year five, in year one we have to be a little bit-

Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, eine Interpretation dieser sehr dichten und hier nur ausschnitthaft zitierten Passage vorzunehmen. Ich möchte jedoch auf einige für die Interpretation zentrale Aspekte hinweisen, um den Ertrag der responsiven Gespräche für das Forschungsprojekt zu verdeutlichen.

- 1.) Als auffällig im gezeigten Videoausschnitt charakterisieren die Teilnehmer\_innen die körperliche Bezugnahme der Lehrerin auf den Schüler, die sie als different im Vergleich zu ihrer eigenen pädagogischen Praxis beschreiben. Diese wird in Bezug auf Körperkontakte zu den Schüler\_innen als durch Verbote strukturiert („we’re not supposed to do it“, „that’s a no-no“) beschrieben, affektiv aufgeladene Berührungen von Schüler\_innen durch Lehrer\_innen stehen unter Verdacht, bösartig („malicious“) zu sein. Diese Perspektive korrespondiert mit einem in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in England diagnostizierten Klima, in dem Berührungen von Pädagog\_innen gegenüber Kindern stets als potentiell missbräuchlich interpretiert werden (Piper/Stronach 2008, S. 5). Derartige Berührungen sind deshalb in vielen Bildungsinstitutionen stark verregelt, wobei einige Berührungen explizit als „sicherer“ gelten als andere (ebd., S. 23ff.). Im pädagogischen Diskurs in Deutschland sind Berührungen hingegen eher tabuisiert und werden kaum thematisiert (Langer 2010, S. 98). Eine Wahrnehmung solcher Berührungen durch die Lehrer\_innen als Gratwanderung („that’s tricky“) findet sich hingegen allerdings durchaus auch im deutschen Kontext (ebd., S. 97ff.). Besonders interessant erscheint, dass die am Gespräch beteiligten Lehrer\_innen das Verhalten der deutschen Lehrerin zwar als im eigenen Kontext inakzeptabel und unmögliche Option für ihr eigenes Handeln charakterisieren, indem sie dieses als durch Verbote strukturiert beschreiben, gleichzeitig jedoch implizit ein Begehren nach der angenommenen Freiheit der deutschen Lehrerin, die jenseits solcher Verbote agiert, artikulieren. Das Reden über das „Andere“ als (hier durch nationalstaatliche Differenzen bestimmtes) anderes enthält somit deutliche Hinweise auf Orientierungen, die die eigenen Arbeitsbedingungen betreffen. Diesen gegenüber positionieren sich die Beteiligten implizit kritisch, reproduzieren beim Reden über die Thematik jedoch eine Haltung des Misstrauens gegenüber von Lehrer\_innen initiierten Berührungen von Schüler\_innen.
- 2.) Die in der Passage angesprochenen Differenzen sind einerseits nationalstaatlicher Art, als Vergleichshorizonte werden Besuche in Schulen anderer Länder bzw. die Erfahrungen als Lehrerin in einem anderen Land benannt (Roberta Lawry war als Lehrerin in Brasilien tätig, bevor sie nach London migrierte), die Lehrer\_innen verweisen jedoch gleichermaßen auf die Bedeutung des Alters der Schüler\_innen für den Umgang mit körperlichen Berührungen.
- 3.) Indem sie die anderen Anwesenden zunächst nach der gängigen Praxis in England fragt („do teachers do that, really?“), präsentiert sich Roberta Pinto zunächst als „Kulturfremde“, wobei sie wenig später in Bezug auf geltende Regeln von „we“ spricht. Sie positioniert sich insofern als einer englischen pädagogischen Kultur *sowohl* zugehörig *als auch* nicht zugehörig und fremd. Diesen Status als Oxymoron nutzt sie, um eine Ambivalenz gegenüber vorherrschenden Regeln, die auch bei ihren Kolleg\_innen durchklingt, deutlicher zu artikulieren als diese.
- 4.) Die Bemerkung “We will just say well, it’s not *all* about *you*, is it?” rekurriert darauf, dass die Berliner Lehrerin das Bedürfnis des Schülers, für sein Melden Beachtung und Aufmerksamkeit zu bekommen legitimiert und dessen Nichterfüllung der eigenen Unzulänglichkeit zuschreibt („das krieg ich nicht hin“). Dieser Orientierung am Bedürfnis des individuellen Schülers wird von den Londoner Pädagog\_innen eine Orientierung an der Gruppe gegenübergestellt,

der gegenüber die Bedürfnisse der Einzelnen in den Hintergrund treten müssen. Das Lachen, das diese Bemerkung begleitet, signalisiert gleichzeitig, dass eine zu rigoros durchgesetzte Gruppenorientierung auch im eigenen kulturellen Kontext als unangemessen erscheint; Judy Daleys Kommentar verdeutlicht weiterhin, dass Schüler\_innen diese schulische Anforderung erst erlernen müssen, weshalb sie an jüngere noch nicht gerichtet werden kann.

Die in dieser Passage verhandelten unterschiedlichen Umgangsweisen mit einem Körperkontakt zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen im englischen und deutschen Kontext sind bereits frühzeitig im Forschungsprojekt deutlich geworden und manifestieren sich in den entsprechenden Videoaufnahmen von Interaktionen im Rahmen des Unterrichts. Eine Analyse der vorliegenden Diskussion der Londoner Lehrer\_innen über eine ihnen vorgeführte Praxis aus der Berliner Schule eröffnet allerdings in mehrfacher Hinsicht weiterreichende Einsichten in diese Thematik: Einerseits liefert sie Hinweise auf eine ambivalente Haltung der Lehrer\_innen gegenüber einem „verregelten“ Umgang mit Berührungen, die von ihnen möglicherweise ohne Auseinandersetzung mit einem Vergleichshorizont nicht deutlich artikuliert worden wäre und somit auch im Forschungsprojekt nicht hätte untersucht werden können. Die Konfrontation mit dem deutschen Videofilm aktiviert dabei Erinnerungen an andere Fremdheitserfahrungen und gerade Roberta Lawry, die sich als fremd und nicht fremd zugleich positioniert, bringt eine solche Ambivalenz am stärksten zum Ausdruck. Für die weitere Forschung im Projekt ermutigt diese Passage dazu, unterschiedliche Umgangsweisen mit einem Körperkontakt in pädagogischen Beziehungen systematisch unter Bezug auf unterschiedliche Jahrgänge von Schüler\_innen zu untersuchen. Die Charakterisierung der körperlichen Zuwendung der Berliner Lehrerin als Orientierung am Bedürfnis des individuellen Schülers, der eine Orientierung an der Gruppe gegenübergestellt wird, liefert Hinweise auf den modus operandi der Lehrer\_innen und sensibilisiert für einen weiteren Vergleichshorizont in der Forschung. In diesem Sinne gewährt eine Analyse dieses reponsiven Gesprächs weiterhin Einblicke in die Komplexität der im interessierenden Feld wirksamen Differenzen und die Bedeutung einer Konfrontation mit dem „Anderen“ zum besseren Verständnis des „Eigenen“.<sup>7</sup>

## 8. Fazit

Die dokumentarische Interpretation erweist sich in mehrfacher Hinsicht als geeignetes Instrumentarium, um den im Beitrag angesprochenen Herausforderungen des Kulturvergleichs zu begegnen. Als praxeologischer Zugang, der die „Logik der Praxis“ zu analysieren sucht, lenkt diese Methode die Aufmerksamkeit auf den konkreten Umgang mit kulturell codierten Sinnelementen durch die Akteure, wodurch insbesondere auch im beispielhaft angeführten Forschungsprojekt deren Formen der Verarbeitung teilweise vielschichtiger kultureller Sinnelemente deutlich werden. Wie im Beitrag diskutiert wurde, ermöglicht es die dokumentarische Interpretation, die beiden im Kulturvergleich relevanten Ebenen der verstehenden und interpretierenden Übersetzung zu differenzieren und zu analysieren, wobei die Verwurzelung unmittelbarer Verste-

hensleistungen in kollektive Erlebniszusammenhänge herausgearbeitet wird. Die dokumentarische Videointerpretation erlaubt weiterhin eine Analyse kulturell codierter nonverbaler Elemente der Kommunikation.

Für eine besondere Stärke der Methode in diesem Bereich erachte ich weiterhin ihre differenziert ausgearbeitete Vorgehensweise des Vergleichs, die insbesondere darauf ausgerichtet ist, die Standortgebundenheit des Wissens auch der Forschenden zu kontrollieren und somit ein produktives Mittel darstellt, um vermeintlich „kulturneutrale“ und letztlich ethnozentristische Schlussfolgerungen im Blick auf „fremde“ Kulturen zu vermeiden. Eine frühzeitige komparative Analyse der jeweils interpretierten empirischen Daten mit empirisch gewonnenem Vergleichsmaterial und eine kontinuierliche Diskussion erster Ergebnisse mit Expert\_innen aus Wissenschaft und Praxis im deutsch- und englischsprachigen Raum haben sich im Rahmen der beschriebenen Studie als hilfreiche Instrumente zur Kontrolle der Standortgebundenheit erwiesen.

Inspiziert von der dokumentarischen Evaluationsforschung ebenso wie von einigen qualitativen Kulturvergleichenden Studien wird hier ein reflexiv-responsiver Ansatz des Kulturvergleichs vorgeschlagen, der die Beforschten in den Vorgang des Vergleichs involviert und somit auch die Wechselseitigkeit der Konstitution von „Eigenem“ und „Anderem“ gezielt in den Blick nimmt. In seinem klassischen Aufsatz zur Operation des Vergleichens fordert Matthes (1992a, S. 96), es sei die Annahme zu demontieren, dass „Alterität“ eine Eigenschaft ist, die stets den „Anderen“ zukäme. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive formuliert habe ich in der Begegnung mit dem Anderen die Möglichkeit zu erkennen, dass ich mir selbst immer anders bin, wodurch das „Eigene“ durch den Akt der Anerkennung des Anderen unweigerlich und unwiderruflich transformiert wird (Butler 2007, S. 40f). Bringen die Beteiligten an kulturvergleichenden Studien den Mut zu dieser Transformation auf, kann nicht nur ein besseres Verständnis des Anderen aus dem standortgebundenen Bilde heraus gelingen, sondern – wenn „alles ins Wanken“ gerät – ebenso ein Erkennen derjenigen Alterität, die immer auch Element des „Eigenen“ ist.

## Anmerkungen

- 1 Ilse Aichinger im Interview mit Christoph Janacs 1982, in Aichinger 2011, S. 37.
- 2 Das Projekt wird unter der Leitung der Autorin durchgeführt und seit Juli 2010 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert.
- 3 Zum Begriff des „responsiven Gesprächs“ vgl. ausführlich Abschnitt 5.
- 4 Für diesen Hinweis danke ich Robin Alexander.
- 5 Christina Huf (2012) zeigt auf, dass ein Bewusstsein der Erforschten darüber, dass die Forscherin ebenso wie sie selbst die im Feld vorherrschende Sprache nicht als Mutterprache beherrscht, sich durchaus produktiv auf die Forschung auswirken kann.
- 6 Responsive Evaluationen zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie an den Interessen derjenigen ansetzen, die an der Evaluation beteiligt sind – also der „stakeholder“ – und deren Perspektiven und Werthaltungen ebenso einbeziehen wie diejenigen der Projektverantwortlichen (Stake 2000, S. 348ff.; vgl. auch Bohnsack 2010, S. 39ff.).
- 7 Weiter verdichtet werden diese Ergebnisse im Verlauf der Forschung auch über eine komparative Analyse mit responsiven Gesprächen, die mit den Lehrer\_innen an der Berliner Schule durchgeführt wurden.

## Literatur

- Aichinger, I. (2011): Es muss gar nichts bleiben. Interviews. Wien.
- Alexander, R. (2001): Border Crossings: towards a comparative pedagogy. In: *Comparative Education* 37(4), p. 507–523.
- Bachmann-Medick, D. (2006): Translational Turn. In: Bachmann-Medick, D.: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg, S. 238–283.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2006): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 137–138.
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2010) *Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode*. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Farmington Hills, S. 23–62.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2010): *Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode*. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*. Bielfeld, S. 101–128.
- Butler, J. (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a.M.
- Butler, J. (2012): *Gender and Education*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 15–28.
- Cappai, G. (2005): *Der interkulturelle Vergleich. Herausforderungen und Strategien einer sozialwissenschaftlichen Methode*. In: Srubar, I./Renn, J./Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden, S. 48–78.
- Cappai, G. (2010): *Kultur und Methode. Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen*. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*. Bielfeld, S. 131–159.
- Fritzsche, B. (2012): *Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. Bericht aus einem an Grundschulen in London und Berlin durchgeführten ethnographischen Forschungsprojekt*. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Fritzsche, B./Reh, S. (2008): „Ist schon viel Theorie dabei“. *Zur Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der prozessorientierten Schulentwicklungsforschung*. In: Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Hrsg.): *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden, S. 187–202.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The Discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago.
- Hahn, H.-J. (2009): *Modelle jüdischen Übersetzens in der Moderne – Eine unendliche Forschungsaufgabe*. In: *transversal* 10(2), S. 9–23.
- Henkelmann, Y. (2012): *Migration, Sprache und kulturelles Kapital*. Wiesbaden.
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997) (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.
- Huf, Ch. (2012): *Children's agency during transition to formal schooling*. In: *Journal for Ethnography and Education* 7(3) (im Druck).
- Lamprecht, J. (2012): *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. Wiesbaden.
- Malinowski, B. (1923/1966): „The problem of meaning in primitive languages“. In: Ogdon, C. R./Richards, I. A. (eds.): *The Meaning of Meaning*. London, pp. 296–336.

- Mannheim, K. (1931/1995): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Matthes, J. (1992a): The Operation called "Vergleichen". In: Matthes, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen, S. 75–99.
- Matthes, J. (1992b): „Zwischen“ den Kulturen? In: Matthes, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen, S. 3–9.
- Langer, A. (2010): Körperlicher Bezug als Instrument pädagogischer Beziehungsarbeit. In: Langer, A./Richter, S./Friedertshäuser, B. (Hrsg.): *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*. Hohengehren, S. 87–116.
- 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*. Wiesbaden, S. 253–273.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M./Ofner, U. (2010): *Migration and Ethnicity in Documentary Interpretation – Perspectives from a Project on High Qualified Migrants*. In: Bohnsack, R./Pfaff, N./Weller, W. (eds.): *Qualitative Analysis and Documentary Method*. International Educational Research. Opladen/Farmington Hills, pp. 237–264.
- Piper, H./Stronach, I. (2008): *Don't touch! The educational story of a panic*. New York.
- Reckwitz, A. (2005): *Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus*. In: Srubar, I./Renn, J./Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden, S. 92–111.
- Schriewer, J. (2000): *Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(4), S. 495–515.
- Spindler, G./Spindler, L. (1993): *Crosscultural, Comparative, Reflective Interviewing in Schoenhausen and Roseville*. In: Schratz, M. (eds.): *Qualitative Voices in Educational Research*. London u.a., pp. 106–187.
- Stake, R.E. (2000): *Programm Evaluation, particularly responsive Evaluation*. In: Madaus, G.F./Scriven, M./Stufflebeam, D.L. (eds.): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston/Dordrecht/London, pp. 343–362.
- Streblov, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung*. Opladen/Farmington Hills.
- Tobin, J. (1999): *Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography*. In: Alexander, R./Broadfoot, P./Phillips, D. (eds.): *Learning from Comparing. New Directions in comparative educational research. Vol. I.: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford, pp. 113–134.
- Tobin, J./Hsueh, Y./Karasawa; M. (2009): *Preschool in Three Cultures revisited*. Chicago.



Sylke Bartmann, Detlef Garz, Hyo-Seon Lee

## Rückwanderer und Weiterwanderer

### Ein Aspekt der südkoreanischen Arbeitsmigration nach Deutschland<sup>1</sup>

#### Remigration and further migration

#### An aspect of the South Korean working migration to Germany

**Zusammenfassung:**

Der Beitrag thematisiert Fragestellungen und Ergebnisse, die in einem internationalen Forschungsprojekt entstanden sind, in dem koreanische und deutsche WissenschaftlerInnen gemeinsam zur südkoreanischen Migration arbeiten. Diskutiert werden zwei mögliche Wege der Migration – die Rück- und Weiterwanderer – als spezifische Formen von Migrationsverläufen. Die Thematisierung wird sowohl mit Blick auf die Migrationsforschung als auch auf die Biographieforschung vollzogen und es wird nach dem Verhältnis der beiden Forschungsrichtungen gefragt. Beispielhaft wird anhand von zwei Kontrastfällen der Verlauf einer triangle-migration skizziert. Auf Grundlage der gemeinsamen Forschungsarbeit werden auch Aspekte des methodischen Vorgehens angesprochen.

**Schlagworte:** Migration, Bergleute, Krankenschwestern, Biographieforschung, Südkorea, triangle-migration

**Abstract:**

The results of this article are presented against the background of an international research project uniting German and Korean scholars in order to study the Korean working migration to Germany. The article discusses two forms of migration – people who return to their home country and people who continue their migration to a third country – understanding them as specific for migration processes in general and, hence, as a feature of South Korean working migration processes. We discuss this topic both in terms of migrational as well as biographical research, and in contrasting two cases we exemplify in some detail a process that we call “triangle-migration”. Also based on this procedure common methodological problems are addressed.

**Keywords:** Migration, miners, nurses, biographical research, south korea, triangle-migration

## 1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag stehen zwei Formen der Migration – die Rück- und Weiterwanderer – als besondere Formen möglicher Migrationsverläufe und als ein Aspekt der südkoreanischen Arbeitsmigration nach Deutschland im Mittelpunkt. Grundlage für die dargelegten Überlegungen ist eine gemeinsame For-



schungstätigkeit in einem Projekt, dessen Entstehung im nachfolgenden Kapitel skizziert wird. Allgemeine Informationen über die südkoreanische Arbeitsmigration fließen ein. Im dritten Kapitel wird sowohl das Spezifische als auch das Allgemeine an den Rück- und Weiterwanderern im Kontext der südkoreanischen Migration vor dem Hintergrund möglicher Migrationsverläufe diskutiert sowie das eigene Erkenntnisinteresse dargelegt. Einen weiteren Schwerpunkt des Beitrages stellen methodologische und methodische Überlegungen dar, verbunden mit den Fragen, wie der dargestellte Gegenstandsbereich adäquat untersucht werden kann und inwieweit kulturelle Gegebenheiten zu berücksichtigen sind. Diese Fragen werden im vierten Kapitel und im Kontext der allgemeinen Darstellung des methodischen Vorgehens thematisiert. Abschließend (Kapitel 5) werden anhand zweier Kontrastfälle beispielhaft die Migrationsverläufe von Weiterwanderern als triangle-migration vorgestellt und unterschiedliche Motive bei gleichzeitiger Wegführung Korea – Deutschland – USA diskutiert.

## 2. Zur Rahmung und Entstehung des Forschungsinteresses

Die folgenden Ausführungen über Rückkehrer und Weiterwanderer im Rahmen der südkoreanischen Arbeitsmigration in die Bundesrepublik Deutschland in den 1960er und 1970er Jahren basieren auf einem internationalen Forschungsprojekt, in dem seit nunmehr vier Jahren gemeinsam gearbeitet wird. Vorausgegangen ist dieser Tätigkeit eine mehr als zehnjährige Zusammenarbeit auf dem Gebiet der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozial- und Biographieforschung. Die AutorInnen sind Mitglieder der Universität Mainz, der Hochschule Emden/Leer und der Kangnam Universität in Yongin (Seoul) und haben zahlreiche Workshops mit Studierenden und DoktorandInnen durchgeführt.<sup>2</sup> Inhaltlich begann unsere Zusammenarbeit mit Studien, die sich auf die jüdische Emigration aus dem nationalsozialistischen Deutschland konzentrierten. Durch die jahrelange Kooperation und die gegenseitigen Arbeitstreffen ergab sich die Möglichkeit einer gemeinsamen Untersuchung der koreanischen Migration in die Bundesrepublik Deutschland.

Zwischen 1963 und 1977 kamen etwa 8.000 Bergleute und 10.000 Krankenpflegekräfte in die Bundesrepublik Deutschland (vgl. Choe/Daheim 1987); obwohl die Verträge, und das ist eine Besonderheit dieser Migrationsgruppe, auf drei Jahre befristet waren, blieb, nach zum Teil heftigen Auseinandersetzungen und Streikandrohungen, etwa die Hälfte bis heute in Deutschland. Bereits seit Ende der 50er Jahre waren aufgrund von privaten und kirchlichen Initiativen Krankenschwestern in die Bundesrepublik gekommen, bevor am 16.12.1963 das „Programm zur vorübergehenden Beschäftigung von koreanischen Bergarbeitern im westdeutschen Steinkohlenbergbau“ verabschiedet wurde. Gleichzeitig verstärkte sich die Arbeitsmigration von koreanischen Krankenschwestern, so dass am 26.7.1971 ein „Gemeinsames Abkommen“ zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Südkorea geschlossen wurde, das vorsah, weitere 12.000 Krankenpflegekräfte ins Land zu holen.<sup>3</sup>

Unser methodisches Interesse liegt in diesem Zusammenhang auf der empirischen Erhebung narrativ-biographischer Interviews (sensu Fritz Schütze) und de-

ren Auswertung; D.h. wir haben Stegreiferzählungen generiert und die zum Teil sehr ausführlichen Interviewantworten nach den Regeln der narrationsstrukturellen Methode analysiert (vgl. Schütze 1983, 1987). Zunächst beschränkten sich unsere Studien auf die in Deutschland gebliebenen bzw. auf die nach Korea zurückgekehrten MigrantInnen und ihre Angehörigen und hier insbesondere auf die, die im Rentenalter im German Village leben.<sup>4</sup> Erst in jüngster Zeit erweiteren wir das Spektrum auf Personen, die von Deutschland aus weiterwanderten, also auf diejenige Gruppe, die einer sequenziellen Migration zugeordnet werden kann.

Bisher wurden die folgenden Interviews, in denen wir nach der Lebensgeschichte der Betroffenen fragen, erhoben:

- Rückwanderer (zehn Personen),
- Weiterwanderer in die USA und nach Kanada (sieben Personen),
- in Deutschland verbliebene Menschen (zwölf Personen).

Außerdem wurden acht Interviews mit Angehörigen der zweiten Generation in Deutschland geführt; weitere Interviews werden nach und nach erhoben.

Unser Forschungsinteresse bezieht sich dabei auf die Rekonstruktion der Lebensverläufe dieser Personen, d.h. auf biographische Entwicklungen und Brüche, auf Krisen und deren Bewältigung, auf die Ausbildung und Formung ihrer Identität in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Umwelten. Konkret heißt dies, dass wir die alltäglichen und in der Zeit ablaufenden Konstruktionen der EmigrantInnen systematisch rekonstruieren.

Erkenntnisinteressen und somit Forschungsfragen können in vielfältiger Weise entwickelt werden. Der Titel „koreanische Arbeitsmigration“ ist im Kern eine Überschrift für unterschiedliche Fragestellungen. So wird beispielsweise zurzeit die biographische Entwicklung der folgenden Migrantengruppen im Rahmen von Promotionen erarbeitet:

1. MigrantInnen, die nach Korea zurückgekehrt sind,
2. Bergleute, die in Deutschland geblieben sind,
3. Krankenschwestern, die in Deutschland geblieben sind, sowie
4. Angehörige der zweiten Generation in Deutschland.

Auch das Thema Rückkehrer und Weiterwanderer stellt in diesem Sinne einen ausgewählten Aspekt dar, der nun vorgestellt wird.

### 3. Rückkehrer und Weiterwanderer – ein Aspekt des Forschungsprojektes

Das Phänomen der Arbeitsmigration bildet einen wesentlichen Bestandteil moderner Gesellschaften (vgl. Garz 2011). „Migrant workers“, früher in Deutschland als „Gastarbeiter“ bezeichnet, wechseln von industriell „weniger“ entwickelten zu „weiter/höher“ entwickelten Gesellschaften und nehmen dort in der Regel jene „3D jobs“ (dirty, difficult, dangerous) an, die auf dem Binnenmarkt nicht (mehr) besetzt werden können. Hierzu kann auch die in den 1960er Jahren initiierte Migration von Korea in die Bundesrepublik Deutschland gerechnet werden – dies gilt jedoch mehr für die Bergleute als für die Krankenschwestern.

Zunächst möchten wir, um den Kontext und die Bedeutung der koreanischen Arbeitsmigration der 1960er und 1970er Jahre einschätzen zu können, darauf hinweisen, dass diese Bewegung hin nach Westdeutschland nicht einzigartig war, sondern dass sie nur eine Facette der koreanischen Migration dieser Zeit ausmachte. Auf internationaler Ebene lassen sich in diesen Jahren weitere ähnlich inspirierte koreanische Migrationsströme feststellen, so insbesondere nach Südamerika, und hier vor allem nach Argentinien und Brasilien. Für die Bundesrepublik Deutschland lassen sich schließlich weitere Gruppierungen finden, die aus außereuropäischen Ländern in das Land kamen, so z.B. aus Indien und von den Philippinen; im Bergbau selbst waren seit den 1950er Jahren – wenn auch wenige – Japaner beschäftigt, die für diesen Berufszweig gewissermaßen eine Türöffner-Funktion hatten (vgl. Pascha 2011, Kataoka u.a. im Druck).

Das soll nun alles nicht heißen, dass die koreanische Migration keine Besonderheiten aufweist – im Gegenteil: Es handelt sich um einen sozialen Prozess, der sich in vielen Hinsichten stark von anderen Wanderungsbewegungen unterscheidet und sich daher für eine Untersuchung in besonderem Maße anbietet und eignet:

- Zu den Spezifika gehört zum Beispiel die Tatsache, dass es sich zwar um eine ökonomische Migration handelt, die aber weitgehend staatlich gelenkt verlief, also in vielen Hinsichten ein kollektives Unternehmen im Interesse Koreas darstellte. Dass aber mit einer solchen Vorstellung die individuellen Motivlagen und -bündel abgedeckt werden, ist eher unwahrscheinlich; hierauf muss eine empirische Studie achten.
- Die MigrantInnen fallen im Hinblick auf die ausgeübte bzw. auszuübende Tätigkeit in zwei Gruppen, deren Tätigkeitsfeld sich deutlich unterscheidet: Es handelt sich zum einen um Krankenschwestern, die in der Regel gut qualifiziert und den deutschen Kolleginnen im Hinblick auf die Ausbildung zum Teil überlegen waren. Zum anderen handelte es sich um Bergarbeiter, die eine stark heterogen qualifizierte und auch im Hinblick auf die Motivationslage sehr differenzierte Gruppe darstellte: Einige wenige waren Bergleute, andere kamen aus einem akademischen Milieu bzw. aus der Selbständigkeit oder auch aus der Arbeitslosigkeit. Manche wollten den Vorgaben des Programms folgen, andere eine Ausbildung bzw. ein Studium absolvieren oder auch direkt weiter migrieren, in der Regel nach Nordamerika, wo sich schon Verwandte aufhielten oder wo man sich – in einem klassischen Immigrationsland – bessere (berufliche) Chancen erhoffte. Das alles muss man bedenken, wenn man auf Aussagen stößt, die unterstellen, dass die koreanischen Bergleute in Deutschland sowohl wenig angepasst als auch wenig erfolgreich waren. Inwieweit und in welchem Umfang sie tatsächlich „overqualified and underemployed“ waren, bleibt eine empirisch zu beantwortende Frage.

Insofern bleibt es auch bis auf Weiteres offen, inwieweit sich die koreanischen Rück- bzw. Weiterwanderer in bereits bestehende Muster bzw. Typisierungen für Rückkehrer einfügen lassen. Cerase (1974) und im Anschluss daran Cassarino (2004) unterscheiden in ihren breit rezipierten Arbeiten in diesem Zusammenhang vier Typen, die wir kurz aufführen wollen, wobei es sich bei den ersten drei Formen i.d.R. um eine kurz- bis mittelfristige Verweildauer im Aufnahmeland handelt:

1. „Return of failure“. Dazu gehören jene MigrantInnen, die sich in das Aufnahmeland nicht integrieren konnten und daher zurückkehrten.

2. „Return of conservatism“. Hierzu zählen jene MigrantInnen, die von vornherein an einer Rückkehr interessiert waren; das Eigentümliche ist, dass sie weder im Ursprungs- noch im Aufnahmeland und nach ihrer Rückkehr wiederum im Ursprungsland „nachhaltige“ Spuren hinterlassen. Sie wollen auf einer gesellschaftlichen Ebene nichts bewirken, sondern ihr Leben nach der Rückkehr vergleichsweise unverändert, aber mit einem besseren ökonomischen Kapitel ausgestattet, fortsetzen. Mehr noch: Es wird deutlich, dass stattgefundene Änderungen im Herkunftsland die Eingewöhnung eher erschweren.
3. „Return of innovation“. Mit diesem Typus wird eine besondere Form des Rückkehrens ausgezeichnet, indem jene Personen hervorgehoben werden, die sich als „carriers of change“ (Cassarino 2004, S. 258) bezeichnen lassen.<sup>5</sup> Personen also, die positive Beiträge im Land der Rückkehr zu leisten vermögen.
4. „Return of retirement“. Die in dieser Kategorie enthaltene Vorstellung ist einerseits offenkundig, andererseits stellt sich die Frage, ob es sich hierbei um eine mit den anderen Typen vergleichbare Form der Remigration handelt, da sich die Verweildauer über einen wesentlich längeren Zeitraum erstreckt. Lassen sich tatsächlich Rückkehrprozesse, die einen Zeitraum von drei bis sechs oder auch neun Jahre umfassen, mit Prozessen, die nach einer Aufenthaltsdauer von 30 oder mehr Jahren einsetzen, vergleichen?<sup>6</sup>

Obwohl diese Systematisierung erste Hinweise in Bezug auf Rückkehrer und Weiterwanderer zu geben vermag, ist sie u. E. viel zu undifferenziert, was sich bereits aus den genannten Besonderheiten der koreanischen Wanderungsbewegung erschließen lässt.

Die Entscheidung zur Rückkehr, zur sequenziellen Migration oder auch zum Verbleib im Aufnahmeland ist offenkundig abhängig von einer Reihe von Faktoren, die systematisch berücksichtigt werden müssen: nicht nur von erworbenen oder weiter entwickelten Fertigkeiten bzw. dem Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital oder dem angesparten ökonomischen Kapital, sondern auch von Traditionen und Werten, den ökonomischen, politischen bzw. Machtverhältnissen im Heimatland, aber auch vor Ort (vgl. Cassarino 2004, S. 259); schließlich von einer Reihe weiterer Faktoren, zu denen zählen: Alter und Familienstand der Migrantin/des Migranten, also u.a. verheiratet oder ledig, Familie und/oder Kinder, Alter bzw. Ausbildungsstand der Kinder; verheiratet mit einer Koreanerin/einem Koreaner oder mit einem/r Deutschen. Leben die Eltern (in Korea) noch? Welcher berufliche Hintergrund bzw. „Erfolg“ liegt vor? Welche Identitätsform hat sich bei den Betroffenen ausgebildet – folgt sie bestimmten Mustern des Aufnahme- oder des Herkunftslandes oder lässt sich von einer bi- oder transnationalen Identität (vgl. ebd., S. 262) bzw. einer „Enträumlichung der Staatsbürgerschaft“ (deterrorialisation of citizenship, ebd., S. 263) sprechen, und was könnte dies genau heißen? Darüber hinaus lassen sich Gesichtspunkte benennen, die im Rahmen der neueren Transnationalismus- bzw. sozialen Netzwerk-Debatten herausgearbeitet wurden; so die Tatsache, dass günstigere Transportkosten die Mobilität von Personen über Grenzen hinweg unterstützen und fördern und die neuen technischen Medien den Austausch von Informationen zum Teil erheblich erleichtern (vgl. ebd., S. 270) – wobei dann allerdings zu fragen ist, inwieweit diese Bedingungen für die hier untersuchte Gruppe zum Zeitpunkt der Emigration bzw. der Weiter- oder Rückwanderung tatsächlich schon vorgelegen haben. All das kann u. E. nur ermittelt werden, wenn eine geeignete Methode der Datenerhebung und -auswertung eingesetzt wird, die in

der Lage ist, diffizile biographische Lebensentwürfe und -verläufe systematisch zu rekonstruieren. Über den Akt der Rückkehr bzw. des Weiterwanderns hinaus ist ebenfalls und verstärkt die Frage von Interesse, wie sich der Prozess der Reintegration im Land der Herkunft bzw. die Neu-Integration nach einer sequentiellen Migration vollzogen hat bzw. vollzieht; dies kann durchaus, wie Cassarino (vgl. 2004, S. 271ff.) hervorhebt, von der Vorbereitung und der Mobilisierung von Ressourcen abhängen, aber auch diese Frage muss u.E. erst noch empirisch beantwortet werden.

Es ist jedenfalls wichtig, darauf hinzuweisen, dass allein die Untersuchung der Zeiten von Rück- bzw. Weiterwanderungen zu unzulänglichen Ergebnissen führt: Diese Prozesse stellen nur einen Abschnitt der gesamten Biographie dar und zwar jenen Teil, der auf vorangehenden Entwicklungen (d.h. auf Prozessen der „Sinnbildung“) aufruht. Zur Erforschung von Migrationsprozessen erscheint es u.E. sinnvoll, die im Kontext des gesamten Lebens hervorgebrachten Sinnsetzungen in den Blick zu nehmen, wie sie u.a. in biographischen Ressourcen zum Ausdruck kommen (vgl. Bartmann 2006, 2007; Bartmann/Tiefel 2008; Griese/Griesehop 2007; Kunze 2011). Bei biographischen Ressourcen handelt es sich um orientierende Muster, im Sinne sozialisatorisch erworbener Haltungen zur Welt und zu sich selbst, die sowohl handlungspraktisch unmittelbar als auch biographisch reflexiv zum Einsatz kommen.

„Ausgehend davon, dass die biographische Zusammenhangsbildung auf Erlebnissen und Erfahrungen basiert, die biographisch verarbeitet werden, indem ihnen Sinn und Bedeutung zugeschrieben wird, kann man sagen, dass die Kategorie ‚biographische Ressource‘ einen empirischen Zugang bietet, der auf die ‚Grammatik‘ biographischer Konstruktionsprozesse abzielt.“ (Kunze 2011, S. 32)

Biographische Ressourcen, verstanden als ein so genannter Ort der Erfahrungsablagerung, haben also Einfluss auf die individuellen Wahrnehmungen von Erlebnissen, beeinflussen die individuelle Sinnggebung und die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes.

„Im Kern lässt sich das Konzept biographische Ressourcen als ein Versuch verstehen, den selbst auf Erfahrungen basierenden modus operandi bzw. die generativen Prinzipien der Erfahrungsaufschichtung begrifflich zu fassen. Diese Prinzipien liegen dabei nicht nur auf der Ebene kognitiver Strukturen, sondern auch auf der von Motiven oder Haltungen.“ (ebd.)

Biographische Ressourcen unterstützen demzufolge die Prozesse der biographischen Sinn- und Zusammenhangsbildung und gehen wiederum daraus hervor. Sie fungieren insbesondere als stabilisierende Quellen bei der Selbst- und Weltwahrnehmung. Dementsprechend eignet sich das Konzept insbesondere auch für die Migrationsforschung und damit für die Bearbeitung der Frage, wie mit biographisch unsicheren Situationen ein Umgang gefunden wurde, auf welche Haltung dieser Umgang verweist und was zur Stabilisierung beigetragen hat.

## 4. Das methodische Vorgehen

Eine an den Sinnsetzungen der Akteure orientierte Herangehensweise beinhaltet im Kern die Intention, die Erfahrungen, die Erkenntnisse und Überlegungen, die sich in den alltäglichen Konstrukten von koreanischen Migrantinnen, hier

im Besonderen Remigranten und Weiterwanderern (sequentielle Migration), niedergeschlagen haben, mit Hilfe biographischer Methoden zu rekonstruieren. Dementsprechend sind wir gerade nicht daran interessiert, dass Wissen der Beteiligten zu kritisieren oder zu widerlegen, sondern es auf eine gesicherte Basis zu stellen: Es geht also um die Rekonstruktion der lebensweltlichen Konstruktionen der Betroffenen, ein Anliegen, das kennzeichnend für die qualitative Forschung ist. Diese Forschungsrichtung basiert u.a. auf den Grundannahmen des Interpretativen Paradigmas, wie sie von Thomas P. Wilson 1973 in Anlehnung an den Symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 1973) formuliert wurden. Folglich „müssen Situationsdefinitionen und Handlungen angesehen werden als Interpretationen, die von den an der Interaktion Beteiligten an den einzelnen ‚Ereignisstellen‘ der Interaktion getroffen werden“ (Wilson 1973, S. 61). Letztlich zeigt sich Wirklichkeit in diesem Verständnis als eine zu interpretierende, die sich erst in den Deutungen der Subjekte konstituiert und die u. a. in biographischen Erzählungen ihren Ausdruck findet.

Neben dem Interesse an den Deutungen der Subjekte richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Vollzugscharakter des zu untersuchenden Phänomens. Rekonstruktives Forschen impliziert eine Haltung, die ausdrücklich nach dem Wie fragt. Demgegenüber tritt die Frage nach dem Warum in den Hintergrund. Diese Prämisse beinhaltet darüber hinaus einen Perspektivenwechsel, der die Erfassung sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Subjekte ermöglicht. Im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Verfahren gilt es, eine Subsumption des Materials unter eine Ausgangshypothese zu vermeiden, so dass die Exploration neuer Phänomene nicht eingeschränkt wird. Die damit verbundene Konzentration auf den Einzelfall in seinen sinnhaft-deutenden Bezügen zur alltäglichen Lebenswelt wie in seinem biographischen Gewordensein lässt die verstehende Erschließung sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Subjekte ebenso zu wie die Erfassung von Biographisierungsprozessen. Hierbei wird Biographie als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt verstanden, das die Menge von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens in einem Zusammenhang organisiert. Die Kategorie des Zusammenhanges ist nach Dilthey eine zentrale Grundbedingung des menschlichen Lebens: „Der Lebenslauf besteht aus Teilen, besteht aus Erlebnissen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen. Jedes einzelne Erlebnis ist auf ein Selbst bezogen, dessen Teil es ist; es ist durch die Struktur mit anderen Teilen zu einem Zusammenhang verbunden“ (GW VII, 1910, S. 195; vgl. auch Son 1997). Die dadurch entstehende Strukturierung des Lebens beinhaltet gleichzeitig eine Leistung der Sinnerzeugung (vgl. Marotzki 2000, S. 179), und die damit einhergehende Vollbringung einer gewissen Konsistenz im Leben geschieht ebenso permanent. Sinn- und Bedeutungsherstellung sind charakteristisch für die menschliche Existenz. Marotzki bezeichnet diesen Prozess der ständigen Zusammenhangsbildung als „Biographisierung“ (ebd.), deren Prozesse einen unmittelbaren Ausdruck der Sinn- und Bedeutungsherstellung darstellen (vgl. ebd., S. 181) und ein Selbst- und Weltverhältnis implizieren (vgl. Marotzki 1991, S. 411).

Neben diesen eher allgemeinen Ausführungen zum methodischen Vorgehen lag und liegt die besondere Herausforderung des Forschungsprojektes in dem Einsatz von autobiographisch-narrativen Interviews, die auf Wunsch auch auf Koreanisch geführt wurden. Darüber hinaus fragten wir uns zu Beginn der Datenerhebung, ob die Aufforderung zum ausführlichen Erzählen den kulturellen Gegebenheiten entspricht. Geholfen hat die zu Beginn des Artikels erwähnte

langjährige Zusammenarbeit, zu der auch regelmäßig stattfindende Workshops gehörten, in denen interessierte südkoreanische Studierende eine Methoden- ausbildung erhielten; sie gaben uns in diesem Zusammenhang aber auch Rück- meldungen, inwieweit methodische Modifizierungen vonnöten sind oder Hin- weise auf beispielsweise zu berücksichtigende Aspekte, wie die Beachtung von Alter und Geschlecht bei der Auswahl der InterviewerInnen. Die größte Anforderung stellt aber die Auswertung dar. Ohne unsere Erfahrungen verallgemeinern zu wollen, kann gesagt werden, dass eine Analyse der Daten ohne Personen, die beide Sprachen sprechen, eher schwierig ist beziehungsweise dass es KollegInnen bedarf, die nicht nur aus dem Koreanischen ins Deutsche übersetzen, sondern die koreanisch deuten können.

## 5. Weiterwanderung als „triangle-migration“

Die allgemeinen Ausführungen zum methodischen Vorgehen beinhalten implizit die Aussage, wie wichtig es ist, sich zunächst konkret auf die Arbeit am Fall, d.h. konkret auf die Arbeit an den autobiographischen Erzählungen, einzulassen, und dann erst zu möglichen Verallgemeinerungen beispielsweise im Sinne einer Typenbildung zu kommen. Dies wollen wir am Beispiel des Konzepts der „triangle-migration“, das sich im Rahmen unserer Analysen herausgeschält hat, bezogen auf eine Weiterwanderung im Rahmen der koreanischen Migration, verdeutlichen.

Wie sieht diese Wanderungsbewegung aus?

1. eine Person verlässt Korea;
2. sie geht nach Deutschland bevor sie
3. (z.B.) in die USA weiter wandert.

Hierbei handelt es sich um ein interessantes, aber aufgrund seiner Abstraktheit noch zum Sprechen zu bringendes Konzept. Allein durch die Tatsache des Aufenthalts in Land eins und zwei und daran anschließend in Land drei erfahren wir nämlich nur wenig. Daher fragt Biographieforschung explizit nach dem Prozess des Gehens, d.h. nach der Bewegung bzw. den Wegstrecken zwischen den Punkten: Was motiviert die Überwindung der Zwischenräume, was ein Verweilen, was eine Neuorientierung und wie sind diese Prozesse gekennzeichnet? Wir wollen dies an zwei Beispielen erläutern, bevor wir abschließend auf einen weiteren Aspekt eingehen.

Der erste Fall einer triangle-migration, den wir hier kurz ansprechen wollen, betrifft den späteren Gründer des Korean-Towns in einer großen US-amerikanischen Stadt, Herrn T.<sup>7</sup> Dieser hatte zunächst in Deutschland als Bergmann gearbeitet und einige Jahre dort verbracht, bevor sich für ihn die Frage nach dem zukünftigen Aufenthaltsort stellte. Eine zunächst von ihm nicht ausgeschlossene Rückkehr nach Korea scheiterte daran, dass sein Geld, das er nach Hause geschickt hatte, dort – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr zur Verfügung stand. Und erst nachdem ein Studium in Deutschland aufgrund seines arbeitsrechtlichen Status nicht möglich war, und er auch aus der Schweiz aufgrund der fehlenden Aufenthaltsgenehmigung nach einem Semester des Studierens ausgewiesen wurde, bemühte er sich sehr intensiv – und schließlich

erfolgreich – um eine Einreise in die USA, wo ihm nach der Überwindung von zahlreichen Schwierigkeiten der berufliche und soziale Aufstieg gelang. Zusammenfassend können wir hier von einer durch viele Unwägbarkeiten bestimmten, suchenden und ungerichteten Emigrationsbewegung sprechen.

Dagegen steht die von uns mit Hilfe eines narrativ-biographischen Interviews erhobene Auswanderungsgeschichte der Familie L., die von Frau L. am jetzigen Wohnsitz in einem westlichen Bundesstaat der USA erzählt wurde.<sup>8</sup> Das Ehepaar L. plante Ende der 1960er Jahre von Korea aus zusammen mit seinen beiden Kindern in die USA auszuwandern. Da sich zu diesem Zeitpunkt keine Verwandten in den USA aufhielten und auch keine anderen Möglichkeiten zur Einwanderung mobilisiert werden konnten (z.B. die Immigration als Investor oder als spezialisierte Arbeitskraft), wurde ihnen jedoch kein Visum erteilt. Daher wurde die Planung radikal modifiziert: Frau L. ging nach Deutschland und arbeitete dort als „Krankenpflegehelferin“; die Kinder blieben in Korea bei den Großeltern. Da der Mann jedoch keine Einreiseerlaubnis nach Deutschland erhielt, nahm er eine Stelle als Zivilangestellter bei der südkoreanischen Armee in Vietnam an. Frau L. traf im März 1970 in Deutschland ein und blieb dort bis zum Januar 1973. Zu diesem Zeitpunkt verhalf ihr ihre Schwägerin, die mit ihrer Familie zwischenzeitlich in die USA emigriert war, zur Einreise in das Land sowie zu einer Arbeitsstelle (family chain migration; vgl. zusammenfassend de Haas 2010). Erst 1974 konnte Frau L. ihre Kinder aus Korea holen, und auch ihrem Mann gelang erst zu diesem Zeitpunkt die Einreise in die USA; das bedeutet also, dass eine Familienzusammenführung erst nach vier Jahren erfolgen konnte.

Betrachten wir dieses Exempel, so haben wir es hier mit einem enormen strategischen Planungs- sowie einem damit verbundenen Verharrungsvermögen zu tun, das gegen alle Widerstände und unter Aufbringung großer Energien und persönlicher Kosten und unter Rückgriff auf die Großeltern über einen langen Zeitraum durchgehalten wurde. Nichts anderes als die Ausreise in die USA war das erklärte Ziel von Familie L., und alle Schritte hatten sich auf dieses Ziel hin auszurichten.

Es sollte am Beispiel dieser beiden Kontrastfälle, die sehr unterschiedliche Motivbündel bei gleichzeitiger Wegführung – Korea – Deutschland – USA – erkennen lassen, deutlich geworden sein, dass erst die gründliche Analyse und Rekonstruktion der Erzählungen zu einem sachhaltigen Erschließen der unterschiedlichen biographischen Entwicklungspfade und der Gründe, weshalb sie beschränkt wurden, führen kann. Die hier zur Vorstellung kommenden Fallbeispiele dienen der Veranschaulichung möglicher biographischer Verläufe. Unsere Intention, den Fällen einen zentralen Platz einzuräumen, speist sich aus den folgenden Überlegungen: Zunächst einmal gilt es, die subjektive Sicht der einzelnen Person stärker in den Vordergrund zu rücken, um so mögliche Kriterien der Differenzierung und damit Kategorien bezogen auf diese spezifische Migrationsbewegung erarbeiten zu können. Dabei verstehen wir das Erzählte nicht einzig als Erinnerungen, sondern als Datenmaterial, das uns heute die Möglichkeit bietet, zurückliegende biographische Prozesse rekonstruieren zu können. Wir möchten also auch einen Einblick geben, wie unsere Arbeit mit Biographien strukturiert ist. Hinzugefügt werden muss, dass eine Grundannahme der von uns dargelegtem Richtung der Biographieforschung darin besteht, dass zwar jeder Fall für sich einzigartig ist, er aber gleichzeitig und darüber hinaus Merkmale aufweist, die verallgemeinerte Aussagen über den jeweiligen Gegen-



standsbereich zulassen. Die von uns vorgenommene Verknüpfung von Biographie- und Migrationforschung ist verbunden mit der Intention, über die Rekonstruktion der Biographie Erkenntnisse über Motive, Verläufe und Deutungsmuster zu gewinnen, die im Weiteren Aussagen über die spezifische Struktur der Migrationbewegung ermöglicht. Exemplarisch dafür wollen wir abschließend eine Sequenz aus einem narrativen Interview mit einem Weiterwanderer, Herrn A., interpretierend vorstellen.<sup>9</sup>

„Interviewerin: Ich werde nicht durch das Interview führen, sondern einfach Ihren Erzählungen zuhören. Wir haben ein Interesse an Ihrem Lebenslauf und dem Ihrer Altersgenossen. Daher lautet auch meine erste Frage, ob Sie Ihr bisheriges Leben erzählen könnten.“

Herr A.: Am 24.12.1963 bin ich von Korea aufgebrochen.“

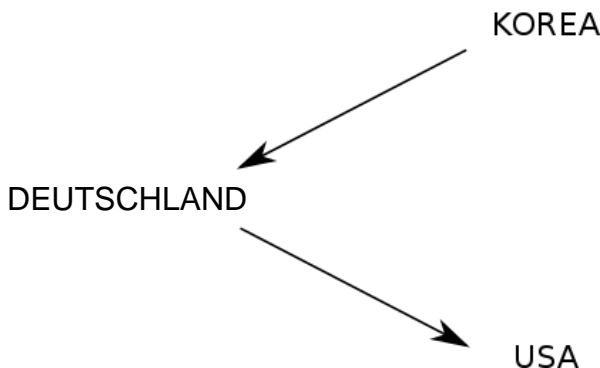
Herr A. leitet seine Erzählung mit folgendem Satz ein: „Am 24.12.1963 bin ich von Korea aufgebrochen“. Damit wird gleich zu Beginn der eher offene Ausgang des Weggangs deutlich. „Aufgebrochen“ impliziert weniger ein Ziel oder eine Ankunft, sondern unterstreicht einen Weggang, der möglicherweise noch Optionen beinhaltet, die zum Zeitpunkt des Gehens nicht antizipiert werden konnten. Diese damalige Haltung zeigt sich ebenfalls in der kommentierenden Äußerung: „Und die Reise ins Ausland war eine Reise ins Ungewisse“. Besonders interessant an der Erzählung von Herrn A. ist, dass er sich im Vergleich zu den anderen koreanischen Bergarbeitern als anders – als unterschiedlich – begreift. Zwar waren viele der koreanischen Migranten keine Bergarbeiter gewesen, weshalb Herr A. sich und seine Kollegen als „falsche Fünfziger“ bezeichnet, dennoch verstand er seinen Vertrag als absolut bindend, da dieser zwischen den Ländern BRD und Südkorea geschlossen wurde. Er verstand sich im Ausland als Vertreter seines Landes. Obgleich Herr A. betont: „Ich wollte nicht für immer ein Bergarbeiter sein, dafür war ich nicht hierher gekommen“, stand es für ihn fest, dass er den Vertrag in voller Länge einhalten würde. Nach seiner Wahrnehmung war er mit dieser Haltung eher allein, denn viele seiner Landsleute hatten, „sobald sie eingereist waren, sich Gedanken darüber gemacht, in welches Land sie ausreisen könnten“. Dies missbilligt Herr A., da er die Entsendung von working migrants von Korea nach Deutschland nicht allein als Verpflichtung für sich selbst ansieht, sondern sie in einen übergeordneten Rahmen einordnet und sie als eine Maßnahme zur Stabilisierung der Wirtschaft Koreas versteht, die durch individuelles Fehlverhalten gefährdet werden könnte. Neben der skizzierten Einstellung, den Gesamtkontext mitzudenken und sich in diesem Sinne auch verantwortlich zu fühlen, verfügt Herr A. darüber hinaus über einen biographischen Entwurf, der in dem bereits erwähnten Zitat „dafür war ich nicht hierher gekommen“ angedeutet wird. Weiterhin betont er auf sehr drastische Weise: „Ich wollte auf den Tod nicht nach Korea zurückkehren“, eine Äußerung, die für ihn absolut und nicht erklärungsbedürftig ist. Fasst man die Aussagen zusammen, so wird deutlich, dass für Herrn A. eine strikte Vertragserfüllung wichtig ist – das schuldet er seinem Land; aus dieser Logik geht aber auch hervor, dass er nach Ablauf des Vertrags nicht mehr gebunden ist; dann kann er sich frei und erneut entscheiden; insofern sind, wie ein anonymer Gutachter des Beitrages zu Recht feststellte, „Bindung an und Lösung vom Herkunftsland bei diesem Fall spannungsreich konstellierte“.

Die biographische Narration von Herrn A. offenbart uns bereits anhand weniger Aspekte eine Haltung, in der die eigenen Ziele zwar nicht aus dem Blick geraten, sie aber zumindest zeitweise aufgrund einer angenommenen Verpflichtung

tung zurücktreten. Herr A. betont im Interview ausdrücklich, dass er erst ein halbes Jahr vor Vertragsende begann, seine Zukunft zu planen. Gleichzeitig stand für ihn bei der Ausreise aus Korea im Kern fest, dass er nach Ablauf seines Vertrags, also nach drei Jahren, nicht zurückkehren wollte. Am 19.12.1966 reiste Herr A. nach Erhalt eines positiven Immigrationsbescheids nach Kanada weiter.

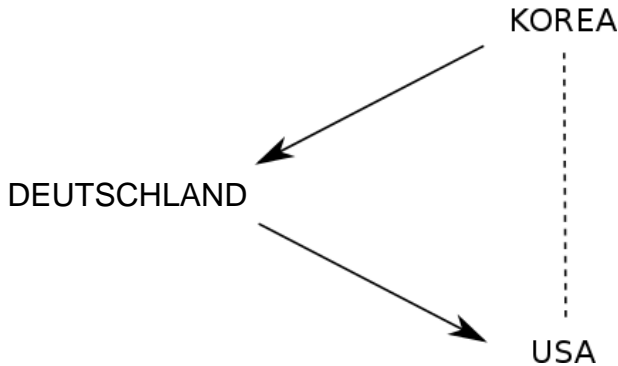
Diese knappe und auch einzig auf eine kurze Zeitspanne bezogene biographische Rekonstruktion deutet das mögliche Potenzial von Biographieanalysen an. Obwohl wir, wie zu Beginn erwähnt, uns mit den Weiterwanderern und Rückkehrern erst seit kurzer Zeit beschäftigen, so dass eine Verallgemeinerung im Sinn einer Typenbildung in einem umfassenden Sinn noch nicht erarbeitet werden konnte, lassen sich einige Ergebnisse hervorheben. Es lässt sich sicher in aller Vorsicht formulieren, dass bei allen bisherigen Analysen die Kategorie „Mutig-Sein“ von Bedeutung ist. Auffallend ist hierbei, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede herauskristallisieren. So zeigt sich in den Biographien der Männer „Mutig-Sein“ stärker im Sinne einer Herausforderung, sich auf Neues einzulassen (challenge), verbunden mit der Vorstellung, einen Traum oder Wunsch zu haben, der nach Erfüllung sucht. Die Erzählungen der Frauen sind dagegen stärker von einem „Mut der Verzweiflung“ geprägt, verknüpft mit Erfahrungen in der Familie, in der und für die sie sich in der Verantwortung sahen und für das finanzielle Auskommen zu sorgen hatten. Entsprechend scheint für viele männliche Emigranten eher (und zwar schon bei der Ausreise aus Korea) festzustehen, dass sie nicht planen zurückzukehren. Hingegen findet sich bei den Frauen ein offener Zukunftshorizont, dessen Ausfüllung von mehreren Faktoren abhängt, insbesondere wie sich die Situation der Familie zum jeweiligen Zeitpunkt darstellt.

Wir wollen abschließend einen weiteren Punkt ansprechen: Er betrifft noch einmal das Dreieck der Emigration und hier nun noch einmal die Ausfüllung der Wegstrecken. Wir können sehen, dass das Dreieck nicht geschlossen ist: Die räumlichen Punkte sind eingerichtet, aber die Linien (Pfade) sind noch nicht geschlossen: Es liegt gewissermaßen noch eine Lücke vor, und zwar besteht diese Lücke in der Verbindung zwischen den USA und Korea, der „Heimat“. Wie gehen die Emigranten damit um? Wie wird die Lücke gefüllt?



Es lässt sich nun zeigen, dass diese Lücke für viele Migranten auf ideelle Weise ausgefüllt wird. Nicht die tatsächliche Rückkehr in ein Korea, das die Weitergereisten und in anderen Ländern Angekommenen auf ihren „Zwischenreisen“ in

die „alte Heimat“ kaum noch als den Ort ihrer Kindheit und Jugend erkannten, wird angestrebt, sondern Korea bleibt als ein Ort der Sehnsucht bestehen. Herr A. bringt diese Auffassung auf den Punkt: „Wenn wir im Ausland leben, werden wir alle zu Patrioten“.



Und Herr K., der Begründer der Korean-Towns in einer US-amerikanischen Großstadt, so lässt sich erkennen, holt sich mit seinen Anstrengungen sogar seine Heimat in die USA. Er braucht nicht mehr zurück zu gehen, Korea kommt zu ihm. Mit dem Aufbau des „alten Koreas“, jener Heimat, wie er sie noch vor seiner Emigration vor nunmehr fast 40 Jahren kennen gelernt hatte, stellt er eine symbolische Verbindung her. Er muss von Korea nicht länger träumen, der Traum hat sich für ihn verwirklicht.

## Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, der auf der Internationalen Konferenz „Vom Gastarbeiter zur Bildungselite?“ (5.12. bis 7.12.2008) an der Universität Bonn gehalten wurde.
- 2 Aus dieser Zusammenarbeit sind eine Reihe von Forschungsprojekten und Doktorarbeiten hervorgegangen. Im Oktober 2008 sowie im September 2009 und 2010 haben wir eine vom DAAD geförderte Summer School zum Thema „Interpretieren und Verstehen“ in Korea organisiert und durchgeführt. Wir danken Jong, Poo Lum, Jung, Soon Won, Kim, Hye Jin und Kim, Seok ki für die Unterstützung.
- 3 Diese Zahlen wurden allerdings nicht erreicht, da die Bundesrepublik nun ihrerseits mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte.
- 4 Das „Deutsche Dorf“ (Dogil Maeul) in Südkorea ist die auf die Idee eines koreanischen Politikers zurückgehende Gründung einer kleinen Siedlung an der Südspitze des Landes, auf der Insel Namhae. Hier leben koreanische Migrantinnen und Migranten, die nach ihrer Pensionierung, mit einem deutschen oder einem koreanischen Partner, wieder zurück in ihr Herkunftsland gegangen sind. Eine Eigenheit des Dorfes besteht darin, dass alle Gebäude in ihrer Architektur deutschen Ein- oder Zwei-Familien-Häusern entsprechen, so dass es zu einem Magneten für koreanische Touristen wurde – was sich nicht immer mit den Interessen der Rückwanderer verträgt (vgl. den anrührenden Film von Sung-Hyung Cho, der drei deutsch-koreanische Ehepaare in den Mittelpunkt stellt, „Endstation der Sehnsüchte“ [2009]).
- 5 Über die Umstände und die Verwirklichung der „Entstehung des Neuen“ findet sich, gerade in jüngster Zeit, eine Reihe von Veröffentlichungen, die hier zu konsultieren ist (vgl. beispielhaft, Garud/Karnøe 2001; Even-Zohar 2005).

- 6 Insgesamt sollte man im Hinblick auf eine Rückwanderung unterscheiden zwischen a) einer sehr kurzen Aufenthaltsdauer (weniger als zwölf oder gar sechs Monate; hier lässt sich i.d.R. von einem Scheitern sprechen), b) einer mittelfristigen Dauer (zwischen drei und zehn Jahren; das entspricht dem ursprünglichen Modell der koreanischen Arbeitsmigration) sowie einer langen Dauer (mehr als 25 Jahre, wobei die Rückkehr dann in der Regel mit der Verrentung/Pensionierung verbunden ist). Das Weiterwandern nach einer kurzen Zeitspanne kann hingegen durchaus geplant sein.
- 7 Die Interviewerin war Poo Lum Jong, die Sprache koreanisch; Ort der Aufnahme war eine Großstadt in den USA. Der Interviewee hat auch eine ausführliche Autobiographie in koreanischer Sprache veröffentlicht.
- 8 Die Interviewerin war Poo Lum Jong, die Sprache koreanisch, Ort der Aufnahme war eine Großstadt in den USA.
- 9 Das Interview wurde von Kim, Seok ki und Kim, Hye Jin auf Koreanisch durchgeführt. Das Interview erfolgte während eines längeren Aufenthalts von Herrn A. in Südkorea.

## Literatur

- Bartmann, S. (2006): ‚Flüchten oder Bleiben?‘ Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus. Wiesbaden.
- Bartmann, S. (2007): Biographische Ressourcen – ein heuristisches Modell für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: von Felden, H. (Hrsg.): Methodendiskussion in der Biographieforschung. Klassische und innovative Perspektiven rekonstruktiver Forschung. Mainz, S. 81–102.
- Bartmann, S./Tiefel, S. (2008): ‚Biographische Ressourcen‘ und ‚Biographische Reflexion‘. Zwei sich ergänzende Heuristiken zur erziehungswissenschaftlich orientierten Analyse individueller Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit. In: Dörr, M./von Felden, H./Klein, R./Macha, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erinnern – Reflexion – Geschichte. Wiesbaden, S. 123–140.
- Berner, H./Choi, S.-J./Koreanische Frauengruppe in Deutschland (2006) (Hrsg.): zuhause. Erzählungen von deutschen Koreanerinnen. Berlin.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Band 1. Reinbek, S. 80–146.
- Cassarino, J.-P. (2004): Managing Migration and Diversity in the Asia Pacific Region and Europe. In: *International Journal on Multicultural Societies* 6(2), pp. 253–279.
- Cerese, F. P. (1974): Expectations and Reality: A Case Study of Return Migration from the United States to Southern Italy. In: *International Migration Review* 8(2), pp. 245–262.
- Choe, J.-H./Daheim, H. (1987): Rückkehr- und Bleibeperspektiven koreanischer Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.
- Choi, S.-J./Lee, Y. J. (o.J.): Umgekehrte Entwicklungshilfe – Die koreanische Arbeitsmigration in Deutschland. Goethe Institut Seoul.
- de Haas, H. (2010): The internal dynamics of migration processes: A theoretical inquiry. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(10), pp. 1587–1617.
- Dilthey, W. (1910): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Bd. VII. (hier: Frankfurt a.M. 1981).
- Even-Zohar, I. (2005): Idea-makers, culture entrepreneurs, makers of life images, and the prospect of success. In: Even-Zohar, I. (eds.): *Papers in Culture Research*, pp. 184–202. <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/EZ-CR-2005.pdf> [09.01.2008].
- Garud, R./Karnøe, P. (2001): Path Creation as a Process of Mindful Deviation. In: Garud, R./Karnøe, P. (eds.): *Path Dependence and Creation*. Mahwah. New Jersey, pp. 1–42.

- Garz, D. (2011): The Outlook for a Korean Society dealing with Immigration and Migration Issues: Reflecting the case of Germany. "We asked for workers, and human beings came". *Journal of Korean Social Welfare* 17(3), S. 97–118.
- Griese, B./Griesehop, H. (2007): Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden.
- Hwang, H.-I. (1973): Anpassungsprobleme koreanischer Arbeitskräfte in Deutschland. In: *Rheinisch-Westfälische Zeitschrift für Volkskunde* 20. Band, S. 151–167.
- Hyun, M. (2008): Lautlos – ja, sprachlos – nein. Grenzgänger zwischen Korea und Deutschland. Hamburg-Schenefeld.
- Kataoka, A./Matthias, R./Tomoko Meid, P./Pascha, W./Shimada, S. (2012) (Hrsg.): *Japanische Bergleute im Ruhrgebiet*. Essen.
- The Korea Times (2010): Coal Miners Sent to Germany: Forgotten Chapter of Korea's Nation Building. 24.2.2010, S. 11.
- Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden.
- Lee, J.-S. (1991): *Koreanischer Alltag in Deutschland*. Münster.
- Marotzki, W. (1991): Sinnkrise und biographische Entwicklung. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 409–439.
- Marotzki, W. (2000): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 175–186.
- o.A. (2004): Die Vereinbarungen zur Beschäftigung koreanischer Bergarbeiter und koreanischer Krankenschwestern: In: Klute, J./Papasprou, S. A./Schulte, L. (Hrsg.): *AGORA: Von der Kohle zum Amphitheater: kleine Schritte in Richtung Europa*. Münster, S. 295–318.
- Pascha, W. (2011): Das deutsch-japanische Bergleuteprogramm als Fallstudie von Wirtschaftsstrukturen im Wandel. Beitrag zu „Japanische Bergleute in Nordrhein-Westfalen“. Essen, 19. September 2011.
- Roberts, S. (2010): Writing Zuhause. Identity Construction of the Korean-German Woman. In: *Asian Women* 26 (4), pp. 27–59. [http://asianfem.sookmyung.ac.kr/admin/issue/upfileen/AW%20%20Sun%20Roberts\(3\).pdf](http://asianfem.sookmyung.ac.kr/admin/issue/upfileen/AW%20%20Sun%20Roberts(3).pdf) [25.09.2012].
- Schnitzler, C. (2002): Deutscher geworden. Vor vierzig Jahren wurden die ersten Koreaner für deutsche Bergwerke angeworben. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 67, 20.03.2002, S. 11.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*. 13(3), S. 283–293.
- Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen* Studienbrief der Fernuniversität Hagen Nr. 3757. Hagen.
- Son, S.-N. (1997): *Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung*. Opladen.
- Stolle, C. (1990): *Hier ist ewig Ausland. Lebensbedingungen und Perspektiven koreanischer Frauen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- Wilson, T. P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Band 1. Reinbek, S. 54–79.
- Yoo, J.-S. (1996): *Koreanische Immigranten in Deutschland Interessenvertretung und Selbstorganisation*. Hamburg.
- Yoo, T.-S. (1981): *Koreanerinnen in Deutschland. Eine Analyse zum Akkulturationsverhalten am Beispiel der Kleidung*. Münster.

Gabriele Rosenthal

## Methodische Herausforderungen interkultureller Studien

### Mehrfach verschränkte Figurationen von Etablierten und Außenseitern im Westjordanland

#### Methodological challenges of intercultural research

#### Multiply entangled figurations of established and outsiders in the West Bank

**Zusammenfassung:**

Im vorliegenden Beitrag diskutiert die Autorin empirische Befunde aus einer Forschung in den Palästinensischen Autonomiegebieten (Westjordanland). Sie verdeutlicht an zwei Beispielen aus ihrer Feldforschung, inwiefern in dieser Region sowohl alltagsweltliche Gespräche als auch lebensgeschichtliche Interviews erheblich durch den Nahostkonflikt und die damit zusammenhängenden mehrfach verschränkten Figurationen zwischen Palästinensern, jüdischen Israelis und Vertretern der so genannten westlichen Welt bestimmt sind. Dies führt dazu, dass sich die Gesprächspartner als Vertreter einer konfliktfreien Wir-Gruppe von Palästinensern präsentieren und sich die familien- und lebensgeschichtlichen Selbstpräsentationen auf das thematische Feld „Unser Leiden unter der israelischen Besatzung“ konzentrieren. In diesem Beitrag wird vor allem die Strukturierung der Gespräche durch die religiösen, nationalen und durch (beruflichen oder sozioökonomischen) Status bedingten Zugehörigkeiten der InterviewerInnen und die damit verknüpften methodischen Herausforderungen dieser Forschung aufgezeigt.

**Schlachworte:** sozialkonstruktivistische Biographieforschung; ethnographische Feldforschung; Figurationssoziologie; interkulturelle Studien, Christen und Muslime im Westjordanland

**Abstract:**

In the paper at hand, the author discusses empirical data gathered during research in the Palestinian Territories (West Bank). She illustrates – by means of two examples from her field work – that both everyday conversations and biographical interviews in this region are significantly determined by the Middle East conflict and the relevant multiply entangled figurations between Palestinians, Jewish Israelis, and representatives of the so-called Western world. This causes interviewees to present themselves as representatives of a Palestinian we-group free of conflicts, while family and biographical self-presentations focus on the theme “Our suffering under Israeli occupation.” This paper particularly highlights the structuring of the conversations caused by the interviewers’ religious, national, and status-based (professional or socio-economic) belongings and the related methodological challenges for this research.

**Keywords:** social-constructive biographical research; ethnographic field work, figurational sociology; intercultural studies, Christians and Muslims in Palestine

# 1. Eine Forschung im Westjordanland

Ausgehend von zwei Beispielen aus meiner Feldforschung in den Palästinensischen Autonomiegebieten (einem Kirchenbesuch in Ramallah und den Interviews in einer Familie aus einem Flüchtlingslager bei Bethlehem) werde ich im Folgenden die Herausforderungen dieser Forschung, die Bedeutsamkeit der nationalen, religiösen und statusbedingten Zugehörigkeiten der ForscherInnen für die Selbstpräsentationen der Interviewten sowie allgemeine methodologische Überlegungen zu interkulturellen Studien diskutieren. Zunächst jedoch ein paar Anmerkungen zum Kontext dieser Forschung. Sie ist Teil eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten trilateralen Projekts zu Palästinensern und Israelis in unterschiedlichen Figurationen sowohl im Westjordanland als auch in Israel.<sup>1</sup> Im Westjordanland untersuchen wir (palästinensische, israelische und deutsche ForscherInnen) unter Konzentration auf die Städte Bethlehem und Ramallah (einschließlich der in der Nähe liegenden Flüchtlingslager) die *Lebensgeschichten* von PalästinenserInnen sowie die *alltäglichen Interaktionen* zwischen Christen und Muslimen wie auch anderer soziologisch unterscheidbarer Gruppierungen der Bevölkerung – z.B. zwischen den Flüchtlingen von 1948 und den „Alteingesessenen“<sup>2</sup>, zwischen Menschen aus den Städten<sup>3</sup> und den aus den Dörfern Hinzugezogenen oder zwischen Palästinensern aus Israel und dem Westjordanland. In den israelischen Städten Haifa, Jaffa, Beer-Sheva und in der Altstadt von Jerusalem interviewen wir außerdem Angehörige unterschiedlicher Gruppierungen von jüdischen Israelis und untersuchen die Interaktionen zwischen ihnen und der arabischen Bevölkerung.<sup>4</sup> Eine zentrale Fragestellung unserer Untersuchung ist, ob und inwiefern numerische Mehrheitsverhältnisse mit der Konstitution einer Etablierten-Außenseiter-Figuration (im Sinne von Elias/Scotson 1990) korrespondieren – also inwiefern z.B. numerische Minderheiten zugleich Außenseitergruppierungen darstellen. Dabei geht es nicht nur um die Figuration zwischen israelischen Juden und Palästinensern, bei der wir von einer Etablierten-Außenseiter-Figuration ausgehen können, sondern auch um die Frage, welche ungleichen Machtchancen und welche Figurationen wir zwischen unterschiedlichen Gruppierungen – z.B. zwischen christlichen und muslimischen Palästinensern – in unterschiedlichen regionalen Kontexten mit verschiedenen Mehrheitsverhältnissen beobachten können. Angestrebt ist eine wissenssoziologische Analyse, die vor allem die subjektiven Perspektiven, Handlungsgeschichten und Biographien von einzelnen Akteuren in Israel und im Westjordanland und damit die alltagsweltlichen Dimensionen des Nahostkonflikts in den Blick nimmt. Der Akzent liegt dabei auf der Perspektive und den Erfahrungen von Palästinensern als Mitgliedern verschiedener Gruppierungen und lokaler Gruppenkonstellationen. Die von uns eingesetzten interpretativen Methoden umfassen die Erhebung und Analyse sowohl biographischer als auch thematisch fokussierter narrativer Interviews, teilnehmende Beobachtungen sowie Sequenzanalysen videographierter Interaktionen. Darüber hinaus wurden auch Daten mit Hilfe von standardisierten Fragebögen erhoben (vgl. Mana u.a. 2012).

An den folgenden Fragen orientiert sich unsere Forschung: Was sind die für ihr Beziehungsgeflecht konstitutiven Faktoren, die in den direkten Interaktionen zwischen Mitgliedern der Gruppierungen von Außenseitern und Etablierten beobachtbar sind? Welche konkreten Erfahrungen sind damit verbunden? Auf

welche Weise haben diese Erfahrungen ihr Leben und ihre Deutungsmuster verändert? Mit einem figurationssoziologischen Ansatz<sup>5</sup> versuchen wir, das Interdependenzgeflecht zwischen Menschen, das dynamische Netz sozialer Beziehungen und die sich im Wandel befindenden ungleichen Machtbalancen zwischen Etablierten und Außenseitern zu rekonstruieren. Macht ist nicht als ein statischer Gegenstand zu verstehen, sondern hat einen relationalen Charakter und ist prozesshaft-dynamisch zu interpretieren (vgl. Elias 1970, S. 142f.). So können Akteure nicht nur in verschiedenen Figurationen in sehr unterschiedlichem Maße an Machtbalancen partizipieren, sondern ihre Teilhabe an Machtbalancen unterliegt immer – außer vielleicht bei extrem kurzlebigen sozialen Figurationen – Wandlungsprozessen.

Es zählt zu den typischen Machtquellen der Etablierten, dass sie in der Lage sind sozial wirksam festzulegen, wie überhaupt „Minderheiten“ definiert sind, welche diese sind, wer zu einer „Minderheit“ gehört und wer nicht und wie soziale Gruppierungen nach innen und außen gegliedert werden. Dass ihre eigenen Interessen – im Sinne eines „divide et impera“ – dabei nicht zu kurz kommen, versteht sich fast von selbst. Während ca. 20 Prozent der israelischen Staatsbürger, die „arabischen Israelis“, wie sie in der offiziellen Amtssprache Israels ohne Bezug auf ihre Selbstdefinition als Palästinenser kategorisiert werden, in medialen, alltagsweltlichen, politischen und auch wissenschaftlichen Diskurs als „Minderheit“ bezeichnet werden (vgl. Kook 2002, S. 66ff.), gehören viel kleinere Gruppierungen jüdischer Israelis – aus den unterschiedlichsten Regionen dieser Welt – entsprechend dieser Definition zur „Mehrheit“ der Juden des Landes. Entscheidend ist auch, dass Juden mit arabischer Abstammung nicht zur Gruppierung arabischer Israelis gezählt werden. Der Diskurs darüber beginnt jedoch gegenwärtig sich leicht zu öffnen und manche jüdische Israelis, deren Familien aus arabischen Ländern stammen, positionieren sich inzwischen in den Medien sowie im wissenschaftlichen Diskurs als arabische Juden (vgl. Shenhav 2006; Shohat 1999). Die nicht-jüdischen arabischen Israelis werden in administrativen Kontexten als auch in den hegemonialen öffentlichen Diskursen wiederum unterteilt in unterschiedliche ethnische und religiöse Gruppierungen. Während seit 2005 in den Personalausweisen der israelischen Staatsbürger kein direkter Hinweis auf die ethnische oder religiöse Zugehörigkeit mehr eingetragen wird, steht dagegen in den Ausweisen für Palästinenser aus dem Westjordanland, ob der Besitzer Muslim oder Christ ist. Eine weitere Segregation bedeutet der Status der Palästinenser in Ostjerusalem, die zwar von den israelischen Behörden eine Jerusalemer ID (identity card) erhalten, vom israelischen Recht jedoch als „staatenlos“ definiert werden.

Die Frage nach der Religionszugehörigkeit bei den Palästinensern ist im Kontext unserer Forschung heikel und politisch spannungsgeladen. Hierbei gilt zu bedenken, dass religiöse und ethnische Differenzierungen in der Politik israelischer Regierungen geschickt zu einer weiteren Segmentierung der palästinensischen Gesellschaft genutzt werden (vgl. Lybarger 2007; Shehadeh 2007). Außerdem ist ein gemeinsames Wir-Bild als Palästinenser – ähnlich wie bei vielen anderen nationalen Wir-Gruppen – ein relativ neues und sich noch stark im Wandel befindliches Phänomen, das sich erst Ende des 19. oder Anfang des letzten Jahrhunderts zu formieren begann (vgl. Khalidi 1997; Kimmerling/Migdal 2003).

Mit der Frage nach der Religionszugehörigkeit von Seiten einer Wissenschaftlerin aus der so genannten westlichen (in dominanter Weise christlich ge-



prägten) Welt sind daher für die meisten Palästinenser – insbesondere im Westjordanland – der Nahostkonflikt und die Segregationspolitik Israels immer kopräsent. Aufgrund der politischen Situation und beispielsweise des fortwährenden Diskurses über die Bezweifelbarkeit der Existenz einer palästinensischen Nation, der politisch motivierten Homogenisierung zu einer Gruppe „der Araber“, die nach einer häufig vertretenen jüdischen Lesart „ja theoretisch auch in Jordanien oder einem anderen arabischen Land leben könnten“, erscheint es den Palästinensern wichtig, sich als eine nach außen abgrenzbare und nach innen einheitliche und solidarische Wir-Gruppe zu verstehen und gegenüber Dritten in dieser Weise darzustellen. Damit wird auch die Frage nach der Religionszugehörigkeit leicht als Infragestellung der Existenz einer palästinensischen Nation wahrgenommen. Auch gilt diese Frage, wenn sie von einem Palästinenser offen einem anderen Palästinenser gestellt wird, als politisch inkorrekt. In fast allen Gesprächen, die wir im Westjordanland führten, wird uns die harmonische Beziehung zwischen Muslimen und Christen versichert und die dann dennoch durchgängig angedeuteten Spannungen werden in ihrer Bedeutung abgeschwächt oder explizit geleugnet. Wir stehen hier vor dem Dilemma, dass wir mit Fragen nach den Beziehungen zwischen Muslimen und Christen etwas ansprechen, das einerseits die Differenz betont und die Bemühungen um ein gemeinsames Wir-Bild in Frage stellt und andererseits aber erhebliche Bedeutung für den Alltag in Ramallah und Bethlehem besitzt und in den biographischen Interviews von den Befragten in der einen oder anderen Weise meist selbst thematisiert wird. Bevor ich auf diesen empirischen Befund und das damit verbundene Dilemma anhand von empirischen Beispielen eingehe, zunächst einige Informationen zu den beiden Städten und insbesondere zur Situation der christlichen Gemeinden.

Die Gruppierung der christlichen Palästinenser, die sich nochmals nach den unterschiedlichen Denominationen aufteilen ließe, wird im Westjordanland immer kleiner (vgl. Tsimhoni 2001). Die meisten der ca. zwei bis drei Prozent in dieser Region wohnenden Christen leben in Ramallah und in Bethlehem (bzw. im Distrikt von Bethlehem mit den zwei christlichen Gemeinden Beit Jala und Beit Sahur). Bis Mitte der 1950er Jahre waren sie dort in der Mehrheit, obwohl schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine spürbare Abwanderung der palästinensischen Christen einsetzte (vgl. Krämer 2002, S. 165; Sabella 1994). Später verschoben sich die Mehrheitsverhältnisse aufgrund der vielen muslimischen Flüchtlinge aus dem 1948 definierten Staatsgebiet von Israel und aufgrund der bis heute andauernden Auswanderung von Christen. In Bethlehem lebten nach den Daten des Palestinian Central Bureau of Statistic (PCBS) im Jahre 2007 nur noch ca. 26,6 Prozent Christen, während es im Zensus von 1997 noch 35 Prozent waren.<sup>6</sup> Dennoch ist weiterhin von einem deutlichen Einfluss der Christen in Bethlehem auszugehen. Dabei muss bedacht werden, dass die Stadt ökonomisch vom christlichen Tourismus bzw. den christlichen Pilgern abhängig ist. Bis heute muss der/die Bürgermeister(in) – wie auch in Ramallah – ein(e) Christ(in) sein (vgl. Tsimhoni 2001). Ramallah ist noch weit mehr als das weiterhin sehr christlich bestimmte Bethlehem eine Stadt, bei der die Frage, inwiefern die Christen mittlerweile in vielen Lebensbereichen zu den Außenseitern gehören, nicht so einfach zu beantworten ist und sich nach dem jeweiligen Interaktionskontext auch sehr unterscheidet. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Stadt mit der teilweisen Autonomie von 1994, als Sitz von Teilen der Autonomiebehörde sowie vieler ausländischer Vertretungen und mit dem Bau eines

Parlamentsgebäudes und anderer öffentlicher Gebäude, erheblich an regionaler Bedeutung und an einem kosmopolitischen, weltoffenen und „liberalen“ Flair gewann. Da Ramallah (im Stadtbezirk leben rund 25.600 Einwohner) jedoch mit den muslimisch geprägten Städten al-Bireh (ca. 36.000 Einwohner) und Beitunia (ca. 20.000 Einwohner) sowie den Flüchtlingslagern Al-Amari (ca. 4.700) und Qalandia (ca. 10.000 Bewohner)<sup>7</sup> zu einer metropolitanen Region zusammenwächst und die Stadtgrenzen nicht mehr so eindeutig zu bestimmen sind, wird die christliche Bevölkerung zunehmend zu einer sehr kleinen Gruppierung. Dennoch ist der Einfluss der christlichen Bevölkerung in Ramallah, deren Anteil nach dem Zensus von 2007 mittlerweile nur noch bei ca. 20 Prozent (PCBS 1997 noch 31,5 Prozent) liegt, deutlich spürbar. Auch besitzen etliche der Emigranten noch Häuser in der Altstadt. Die Mehrheit der Schulen ist unter christlicher Leitung und neben sechs Moscheen bestimmen sechs große Kirchen das Bild des Stadtzentrums. Auffallend ist, dass auch unsere muslimischen Interviewten, die wir gegen Ende des jeweiligen Interviews eine Skizze ihres Lebensumfeldes anfertigen ließen, den Kirchen einen großen Raum in ihren Skizzen geben.

Um die Gründung von Ramallah in der Mitte des 16. Jahrhunderts durch die christliche Familie Haddad aus Karak (im Süden des heutigen Jordanien) ranken sich etliche Mythen. Überhaupt manifestiert sich die Differenz zwischen der christlichen und der muslimischen Gruppierung im kollektiven Gedächtnis in unterschiedlichen Gewichtungen der Stadtgeschichte. Es sind die christlichen Interviewten, die nach unserer Aufforderung, ihre Familien- und Lebensgeschichte zu erzählen oft zunächst mit der christlichen Gründungsgeschichte von Ramallah beginnen. Auch in den gegenwärtig im Westjordanland praktizierten medialen Diskursen über Ramallah wird die christliche Gründungsgeschichte, der Einfluss der Christen auf die Stadtgeschichte und die christlich dominierte Altstadt nicht in den Bereich des Vergessens verwiesen. Zum Beispiel umfasst ein *zweiseitiger* Artikel von Isaa Jamil Shihadeh mit der Überschrift *Ramallah: Past and Present* vom September 2007 in der sowohl im Internet erscheinenden als auch in den Hotels ausliegenden Zeitschrift *This Week in Palestine* fast eine Seite über die Gründung der Stadt durch „a small Christian tribe“. Auf der offiziellen Internetseite der Stadt Ramallah wird zwar auch über Rashad Haddadin und seine fünf Söhne berichtet, ein Hinweis auf ihre Religionszugehörigkeit fehlt allerdings.<sup>8</sup> Auf der Seite zu Religion in *Ramallah City* finden wir dann folgendes Statement: „Ramallah is home to residents of both Islam and Christianity, who are treated equally and share a spirit of love and brotherhood.“<sup>9</sup>

Der sich im Zentrum von Ramallah befindende al Manara-Platz mit dem Denkmal in der Mitte ist im kollektiven Gedächtnis mit dieser christlichen Gründungsgeschichte verbunden. Bevor die israelische Besatzungsmacht das Denkmal 1982/83 abreißen ließ, enthielt die Säule in der Mitte des Platzes *fünf* Löwenköpfe, die – wie uns in Ramallah immer wieder erklärt wird – die Gründungsfamilien der Stadt repräsentierten. Christen betonen, dass es sich um die christlichen Familien des Haddadin-Clans, also die Familien der fünf Söhne, gehandelt haben soll. Der neu konstruierte Platz (fertiggestellt im Juli 2000) umfasst heute nun die Statuen von *vier* großen Löwen. An der Seite eines Löwen stehen eine Löwin und zwei Löwenjungen. Des Weiteren gibt es acht Fontänen, die – so jedenfalls Shibli (2006, S. 58) – acht Familien repräsentieren sollen. Die drei zusätzlichen Familien kamen im 19. Jahrhundert nach Ramallah, darunter die Familie al Ajlouni aus Hebron, die in der ersten Hälfte des 19.

Jahrhunderts als erste muslimische Familie nach Ramallah zog. Shaheen (2005, S. 225), der in seinem Kapitel zum al Manara-Platz nicht auf diese Fontänen eingeht, argumentiert, die fünf Löwenköpfe seien für jene Zeit in Ramallah angemessen gewesen, als die Mehrheit der Bevölkerung noch von den fünf Gründungsfamilien abstammte. Dagegen seien die Löwenstatuen für die Gegenwart angebracht, denn „the overwhelming majority of people living in Ramallah are either refugees or outsiders who have flocked to Ramallah since the 1948 and 1967 wars“. Bezeichnend für das kollektive Gedächtnis der Bewohner von Ramallah ist, dass sowohl muslimische als auch christliche Stadtbewohner im Gespräch mit mir völlig überzeugt davon waren, dass auch heute auf dem Platz fünf Löwenstatuen als Repräsentanten der fünf christlichen Gründungsfamilien ständen.

Während meines vierten Forschungsaufenthalts in Ramallah im November 2011 befanden sich an den Häusern um den al Manara-Platz Plakate zum Gedenken an Jassir Arafat (Todestag: 11.11.2004) und es wurde ein riesiger Stuhl aus Holz aufgebaut, der die Forderung nach der palästinensischen Vollmitgliedschaft in der UN ausdrücken sollte. Ich sah zum ersten Mal, dass alle vier Löwen mit Farbe beschmiert worden waren. Es stellt sich die Frage, ob diese vielleicht nicht ganz spontane Aktion repräsentativ für die gegenwärtige Stimmung in der Region ist. Da ich im Zusammenhang mit diesem Platz immer wieder auf die damit in Verbindung stehende „christliche“ Gründungsgeschichte hingewiesen wurde und Zweifel an den durchweg zu hörenden Beteuerungen habe, es gebe keine Konflikte zwischen Christen und Muslimen, kann ich unüberlegten Vandalismus schwerlich als einzige Erklärung für die Schmierereien annehmen. Ebenso hat es eine gewisse Bedeutung, dass die Farbe nach einigen Wochen wieder abgewaschen wurde. Eine andere Lesart könnte sein, dass in diesem Vandalismus, ähnlich wie bei Beschädigungen von Straßenampeln oder Bushaltestellen, eine insbesondere seit Beginn der Zweiten Intifada zunehmende Wut auf oder Enttäuschung über die Palästinensische Autonomiebehörde ihren Ausdruck fand.

Außerdem zeigte sich in ethnographischen Kurzinterviews, die mein Mitarbeiter Ahmed Albaba (muslimischer Palästinenser aus Ramallah) im Sommer 2012 mit Bewohnern von Ramallah zum Wissen über die Geschichte und zur gegenwärtigen Wahrnehmung dieses Platzes führte, dass mit diesem Platz Erinnerungen an einige Hinrichtungen der Kollaboration mit den Israelis verdächtigter Palästinenser im Jahre 2002 und 2003 kopräsent sind (Rosenthal im Erscheinen). Doch darüber und generell über die Themen Kollaboration und außergerichtliche Hinrichtungen durch Palästinenser im Westjordanland während der Zeit der Zweiten Intifada wird in den Interviews mit mir nicht gesprochen. Damit drängen sich folgende Fragen auf: Wer nimmt was und wie wahr? Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive der Fremden von der der Einheimischen? Was wird mir als einer Fremden aus Deutschland erzählt (und was nicht)? Wie können wir bei interkulturellen Studien mit solchen Fragen umgehen? Darauf möchte ich zunächst anhand einer kleinen Episode unserer Feldforschung eingehen.

## 2. Ein ungeplanter Kirchenbesuch in Ramallah

Am letzten Tag meines Aufenthalts in Ramallah im Jahr 2011 – es ist der 13. November und ein Sonntag – kommt es zu einem ungeplanten Kirchenbesuch. In diesem Kontext wurde mir wieder einmal deutlich, dass bei einer Feldforschung die Grenze zwischen der Perspektive einer Besucherin oder Touristin oder Migrantin, die sich in einem ihr weniger vertrauten Setting handlungspraktisch zurechtfinden möchte und der distanzierteren Perspektive einer Forscherin grundsätzlich fließend und je nach Haltung unterschiedlich ist. So können in Situationen, in denen wir gerade nicht in erster Linie die Perspektive der wissenschaftlichen Beobachterin einnehmen, für unsere Forschung relevante Interaktionen stattfinden und umgekehrt kommen wir ebenso als wissenschaftliche Beobachter immer wieder in Situationen, in denen eine alltagspraktische Perspektive bzw. ein entsprechendes Handeln gefordert ist.

An diesem Sonntagmorgen treffen sich Amina Rayan (studentische Mitarbeiterin aus Deutschland mit römisch-katholischem und muslimischem Familienhintergrund) und ich (Deutsche mit protestantischer Sozialisation in der Kindheit) mit Moataz<sup>10</sup> (der in Ramallah lebt und sich als Muslim versteht) am al Manara-Platz. Moataz war ein Jahr zuvor von mir interviewt worden und unterstützt uns bei diesem Aufenthalt als Dolmetscher bei unseren Interviews. Ich möchte mit Junis Kontakt aufnehmen, einem Christen (römisch-katholisch, lebt in der Altstadt von Ramallah), mit dem ich vor ca. einem Jahr ein Interview führte und der mit Moataz befreundet ist. Moataz ruft Junis auf dessen Handy an und erreicht ihn während eines Gottesdienstes in der Kirche. Wie peinlich, denke ich. Ich habe in dem muslimischen Mehrheitskontext, in dem ich in Ramallah verkehre, gerade überhaupt nicht daran gedacht, dass ein Christ am Sonntagmorgen vielleicht in der Kirche sein könnte. Moataz sieht kein Problem darin, dass wir Junis beim Kirchengang stören. Junis bittet uns zu ihm in die Kirche zu kommen und erwartet uns dann dort bereits vor der Kirchentür. Er lädt uns alle in die Kirche ein, in der sich der Gottesdienst dem Ende zuneigt und Menschen vorne vor dem Altar das Abendmahl in Empfang nehmen. Ich fühle immer wieder freundliche Blicke auf mich gerichtet. Auch Amina schreibt später in unserem gemeinsam verfassten Beobachtungsprotokoll<sup>11</sup>, dass uns die Menschen in der Kirche freundlich angelächelt hätten.

Dann wird eine Art Brotkuchen herumgereicht, jeder – auch die Kinder – nehmen davon und ich sehe dies, nun ohne weiter nachzudenken, als Bestandteil des Abendmahls, obwohl (wie mir erst später auffällt) auch ungefirmte Kinder davon essen. Auch mir wird davon angeboten. Was tun? Ich denke, dies stehe mir, der „Ungläubigen“, nicht zu und lehne ab. Ich hätte über diese Szene, die zunächst zu einer kurzen Unterbrechung der Handlungsroutine führte und mich mit der Frage konfrontierte, wie ich mich verhalten solle, vermutlich nicht weiter nachgedacht. Vielmehr hätte ich diese „Krise“ – im Sinne einer kurzen Unterbrechung der Handlungsroutine (Schütz 1972; Thomas 1965, S. 289) – sehr schnell in den Zustand der Fraglosigkeit überführt, weil es für mich beobachtbar zu keiner Krise in der Interaktion mit den Kirchenbesuchern gekommen war und auch zunächst kein Anlass bestand, über meine vermutlich falschen Annahmen über diesen Brotkuchen nachzudenken. Auch wenn wir ForscherInnen in einem fremden Kontext, in einer uns weniger vertrauten Kultur, weniger stark wie im heimischen Umfeld von einer Reziprozität der Perspektiven und

einer Kongruenz der Relevanzsysteme (im Sinne von Schütz 1971) ausgehen, so unterliegen wir dennoch – um überhaupt handlungsfähig zu bleiben – ständig den Idealisierungen, dass wir verstehen, „was da vor sich geht“, dass die Anderen die Situation ähnlich wie wir wahrnehmen und unser Handeln ähnlich interpretieren, wie es von uns beabsichtigt wurde. Ebenso unterliegen wir viel zu groben Typisierungen, die sich u.a. darin äußern, dass wir ein viel zu homogenisierendes Bild über die Menschen in dieser „fremden“ Kultur haben, und übersehen dabei, dass sie Angehörige von heterogenen Gruppierungen (inklusive verschiedener historischer Generationen) mit unterschiedlichen Wir-Bildern, unterschiedlichen Überlieferungen von unterschiedlichen Kollektivgeschichten und unterschiedlichen sozialen Regeln sind. Die Typisierung der anderen Menschen – in dieser Situation waren sie für mich ganz undifferenziert einfach Christen, die das mir bekannte Ritual des Abendmahls vollzogen – führte dazu, dass ich es unterließ, meinen Eindruck der Fraglosigkeit dieser Situation einzuklammern. In einem anderen Kontext, wie in einer Moschee, hätte ich viel stärker routiniert – also ohne viel darüber nachzudenken – die für FeldforscherInnen geforderte und eingeübte Haltung des methodischen „Befremdens“ (bzw. Befremdet-Seins) eingenommen (vgl. Hirschauer/Amman 1997).

Doch in dieser Situation blieb es dank Moataz nicht bei diesen fraglos vollzogenen Idealisierungen: Nach dem Gespräch mit Junis sitzen Amina, Moataz und ich im Café. Es bricht förmlich aus Moataz heraus: Er, der 26 Jahre alt ist, sei zum ersten Mal in seinem Leben in einer Kirche gewesen. Die Leute hätten ihn sehr erstaunt angesehen, im Sinne von: „Was machst du denn hier?“ Er kenne die meisten Kirchenbesucher, sie lebten in seiner Nachbarschaft. Man habe ihm in der Kirche dieses Brot gereicht, er habe gefragt, was dies sei, worauf es ihm erklärt worden sei. Jedenfalls habe er gedacht, er könne dies unmöglich ablehnen, habe ein Stück genommen und gegessen. Amina meint, sie habe kein Brot genommen und erklärt dies ähnlich wie ich selbst als eine Geste des Respekts gegenüber einem christlichen Ritual. Weder Amina noch ich kamen auf die Idee nachzufragen, was die Erklärung für den Brotkuchen war, weil wir glaubten, sie zu kennen. Der Umstand, dass alle Anwesenden davon essen konnten, fiel uns zunächst nicht als ein Widerspruch zur Interpretation „Abendmahl“ auf. Doch unser griechisch-katholischer palästinensischer Mitarbeiter Anan Srouer reagierte auf unser Memo und kommentierte, dass dieses Brot mit der Bezeichnung „Qurban“<sup>12</sup> normalerweise an Feier- und Gedenktagen gereicht werde und es sich vielleicht um ein jährliches Gedenken an jemanden gehandelt habe. Anan formulierte auch die Hypothese, dass es das Gedenken an den Tod Yassir Arafats war, dessen in etlichen Gedenkfeiern bedachter Todestag zwei Tage zuvor war. Ein Gespräch mit Junis im Frühjahr 2012 eröffnete jedoch eine andere Interpretation. Er erklärte, Qurban werde in der römisch-katholischen Kirche nur das in Wein getunkte und vom Priester gesegnete Brot genannt, das zum Abendmahl an die gefirmten Gläubigen verteilt wird. Der Rest des nicht gesegneten Brotes werde an die am Abendmahl nicht teilnehmenden Kirchenbesucher verteilt. Es sei jedem freigestellt, ob er davon nehme oder nicht.

Zurück zu unserem Gespräch mit Moataz. Ausgerechnet diese Gesprächssequenz über den Kirchenbesuch, in der wir vermutlich von Moatez als Christinnen wahrgenommen wurden, leitet dazu über, dass er beginnt, sehr kritisch über die Christen in Ramallah zu sprechen. Dies ist erstaunlich, da er als Kind und Jugendlicher mit seiner Familie, die aus einem umliegenden Dorf nach Ramallah gezogen war, in der damals noch christlich dominierten Altstadt Ra-

mallahs aufgewachsen ist, eine christliche Kinderfrau (die ihn auch stillte) hatte und seit seiner Jugend mit dem Christen Junis befreundet ist. Er empört sich nun darüber, dass die Christen auch weiterhin im Besitz vieler Häuser in der Altstadt seien und zu hohe Mieten verlangten. Es sei sehr zu begrüßen, argumentiert er, dass so viele Christen ausgewandert seien und inzwischen die Mehrheit in Ramallah – insbesondere durch den Zuzug aus den umliegenden Dörfern – muslimisch sei. Es ist eine der seltenen Situationen, in denen ein Gesprächspartner im Westjordanland so offen kritisch oder gar feindselig über eine andere religiöse Gruppierung unter den Palästinensern spricht. Vielmehr wird uns gegenüber sowohl in den biographischen als auch den kurzen ethnographischen Interviews immer wieder betont, wie friedlich Muslime und Christen oder auch die Bewohner der Stadt und der Flüchtlingslager zusammenlebten – nur die Juden würden Konflikte zwischen ihnen provozieren und schüren. Hier gehen wir – auch aufgrund anderer empirischer Belege – davon aus, dass die Interaktionen mit ForscherInnen aus Deutschland, also mit Angehörigen der so genannten westlichen Welt, fast immer eingebettet und verschränkt sind mit der übermächtigen Figuration und Frontstellung gegen die jüdischen Israelis und durch die damit verbundenen massiven Machtungleichheiten mitbedingt sind. Auch wenn christliche Palästinenser deutsche Forscher als Angehörige der Wir-Gruppe von Christen sehen, so bleibt ihre Selbstdarstellung dennoch durch den Konflikt mit Israel und durch die trilaterale Figuration „Palästinenser – Israelis – westliche Öffentlichkeit“ bestimmt und geprägt. Ich gehe hier davon aus, dass in der beschriebenen Gesprächssequenz die Spannungsachse „Christen – Muslime“ für kurze Zeit dominanter wurde und daher Moataz über die Konflikte mit den Christen in Ramallah sprechen konnte. Auch gilt hinsichtlich seiner spürbaren Wut zu bedenken, dass er und seine Familie früher in der Altstadt eher zur Gruppierung der Außenseiter gehörten – nicht nur weil sie Muslime, sondern auch weil sie aus dem Dorf Zugezogene waren. Außerdem können wir anhand unserer empirischen Arbeit mittlerweile davon ausgehen, dass der wiederholte Kontakt dazu führen kann, dass sich unsere Gesprächspartner nicht mehr nur im Rahmen desjenigen kollektiven Wir-Bildes bewegen, das in erster Linie durch die israelische Besatzung und den Gegensatz zu den Besatzern bestimmt ist. Ich gehe davon aus, dass wir deutschen ForscherInnen im Laufe der Begegnungen mehr und mehr in unserer Individualität gesehen werden und nicht nur in der Fremdzuschreibung als VertreterInnen der westlich-christlichen Öffentlichkeit. Auch die palästinensischen ForscherInnen aus Israel, denen zunächst als VertreterInnen einer rechtlich privilegierten Gruppierung von Palästinensern mit entsprechenden Vorurteilen begegnet wurde, werden im Laufe der Interaktionen mehr in ihrer Individualität wahrgenommen bzw. mit ihrer jeweils relativ einzigartigen Position an den Schnittstellen von in verschiedenen sozialen Figurationen, sozialen Netzwerken und verschiedenen Wir-Gruppen.

Diese Bedingtheit der Interaktionen zwischen „Beforschten“ und „Forschern“ durch weitere Figurationen, durch Interdependenzgeflechte mit anderen Gruppierungen bzw. in diesem Fall speziell mit anderen nationalen Gruppierungen mag nun im Westjordanland mehr als auffällig sein, doch sie ist generell in der Forschung – und insbesondere bei interkulturellen Studien – zu berücksichtigen. Im Westjordanland führt die meist in den Interaktionen gegenwärtige konflikthafte Verflechtung mit den jüdischen Israelis jedenfalls dazu, dass in der Selbstdarstellung die Heterogenität in der Wir-Gruppe „Palästinenser“ fast ne-

giert wird. In anderen geographischen Regionen kann es dazu führen, dass die Heterogenität in der Interaktion mit den „fremden“ ForscherInnen stärker betont wird, vor allem wenn ihnen zugeschrieben wird, dass sie ein homogenisierendes Fremdbild haben und zum Beispiel in der Türkei oder auch bei türkischen MigrantInnen in der Bundesrepublik die Unterschiede zwischen Sunniten, Aleviten, türkischen Armeniern oder anderen Gruppierungen von Menschen türkischer Staatsangehörigkeit nicht wahrnehmen. Die Betonung dieser Differenzierung ist in der Regel – so auch in der Gruppierung von Menschen in und aus der Türkei – von jenen zu erwarten, die nicht zur Gruppierung der Etablierten, hier der sunnitischen Mehrheit, gehören. Wer unter den Palästinensern im Westjordanland zu den Etablierten und wer zu den Außenseitern gehört, lässt sich keineswegs so einfach beantworten – weil alle Palästinenser in der Figuration mit den jüdischen Israelis Außenseiter sind – und unterscheidet sich je nach Situation und geographischem Kontext. Entweder vermeiden unsere Interviewpartner über Differenzen zwischen Christen und Muslimen zu sprechen oder sie versuchen, damit die von Israel beabsichtigte Politik der Spaltung (z.B. bei den Sicherheitskontrollen, bei denen Christen es weit einfacher haben als Muslime) zu verdeutlichen. Durch die trilaterale Figuration und die durch sie bedingte eingeübte und verfestigte Präsentation des Wir-Bildes der Palästinenser bleiben unsere Gespräche und Interviews meist auf der Ebene der eingeübten Selbstpräsentation stehen, die sich auf Themen konzentriert und manchmal auch beschränkt, die die Befragten im thematischen Feld „Israelische Besatzung“ verorten.<sup>13</sup>

Was lässt sich für die Methoden einer qualitativen und interkulturellen Forschung von diesem empirischen Befund und den bereits vorgestellten Überlegungen ableiten? Die Situation des Kirchenbesuchs verweist auf die verschiedensten Fallstricke während einer ethnographischen Forschung in einem für die Sozialwissenschaftlerin fremden Feld, das stark durch einen mit Kolonialherrschaft, Eroberung und Besatzung verknüpften sozio-politischen Konflikt geprägt ist. In diesem Kontext sind auch andere sozio-politische Gruppendifferenzen und Gruppengrenzen in besonderer Weise „politisch“ aufgeladen. Mit dem Austausch über diese Situation in unserem Team und dem darauf folgenden Gespräch mit dem Katholiken Junis verweist diese Geschichte auch auf den möglichen empirischen Gewinn einer Reflexion dieser Fallstricke und der nachträglichen Infragestellung einer auf den ersten Blick krisenlos erscheinenden Interaktion. Die Frage nach der Bedeutung des angebotenen Brotes eröffnete uns nicht nur einen Einblick in die verschiedenen christlichen Rituale, sondern auch in die Differenzen der Wahrnehmung, in das mangelnde Wissen über die Rituale der je Andersgläubigen und die getrennten Lebenswelten der Mitglieder verschiedener Religionsgemeinschaften.

Den Brotkuchen abzulehnen oder anzunehmen geschah bei uns drei Gästen dieses Gottesdiensts aus sehr ähnlichen Motiven, obwohl unser beobachtbares Handeln sich sehr unterschied. Wir können nun weiterfragen, wie unser unterschiedliches Handeln von den Kirchenbesuchern interpretiert wurde. Wir könnten annehmen, dass Christen in einer muslimischen Mehrheitskultur eine Ablehnung des Brotkuchens durch einen Muslim – Moataz kannten die Kirchenbesucher als Muslim – auch als unfreundlich ausgelegt hätten. Doch wie erlebten sie unsere Ablehnung? Als unfreundliche oder gleichgültige Geste, als Unwissenheit oder vielleicht sogar als Respekt? Die Hypothese über eine Deutung unseres Verhaltens als Geste des Respekts resultiert wohl eher aus Aminas und

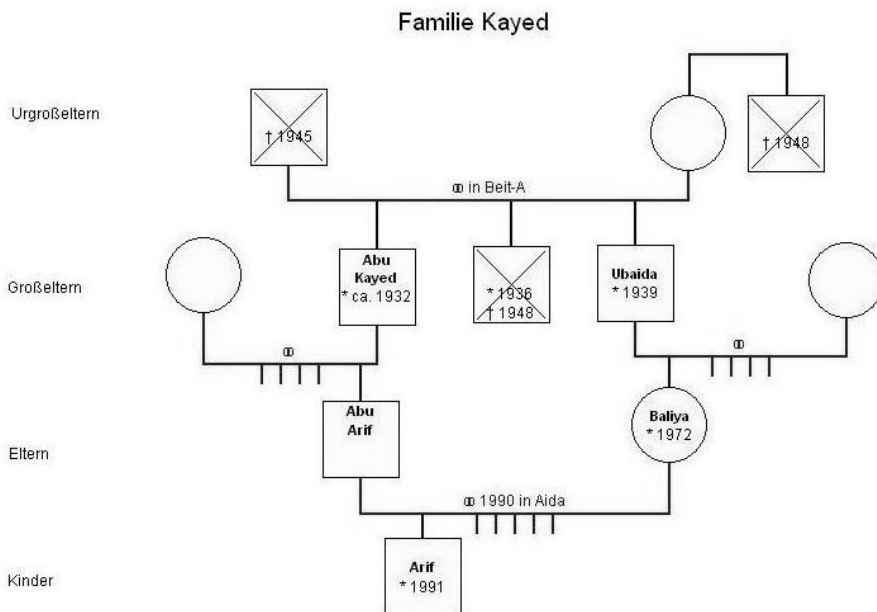
meiner „unwissenden“ Perspektive, und es ist wohl eher fraglich, ob dies von den Kirchenbesuchern so gelesen wurde. Wir können auch annehmen, dass uns Fremden ein viel größerer Spielraum zu unbeabsichtigten Regelverletzungen zubilligt wird. Moataz dagegen konnte vielleicht eher davon ausgehen, dass er als Muslim kategorisiert wurde und ihm das Brot nur angeboten wurde, wenn dessen Annahme problemlos war.

Wir können generell davon ausgehen, dass a) gleiches Handeln nicht durch gleiche Intentionen bedingt ist und vor allem, b) dass gleichem Handeln von Anderen nicht die gleiche Bedeutung zugeschrieben werden muss. In Palästina und Israel beobachten wir eine ausgesprochen unterschiedliche Fremdwahrnehmung von uns ForscherInnen je nachdem, welcher religiösen, nationalen oder ethnischen Gruppierung, welcher Altersgruppe, welchem Geschlecht und auch welchem sozialen Status wir in den jeweiligen Situationen zugerechnet werden. Ebenso wie wir ForscherInnen, insbesondere zu Beginn einer Forschung, in einem uns unvertrauten Kontext zu einem stark homogenisierten Bild über die „Fremden“ neigen, ist das Bild über uns, insbesondere in den ersten Begegnungen, auch ein homogenisierendes und außerdem durch vielfältige Figuren mit anderen Gruppierungen bestimmtes. Diese unterschiedlichen Fremdwahrnehmungen führen sowohl zu unterschiedlichem Handeln bei den „Beforschten“ als auch bei den Forschern. Diese Überlegungen empfehlen ein methodisches Design, bei dem soweit wie möglich mit einem multinationalen, multireligiösen und multiethnischen Team gearbeitet wird, vor allem aber auch mit MitarbeiterInnen, die selbst heterodoxen Gruppierungen oder Netzwerken angehören und die nicht automatisch den „orthodoxen“ Diskurs vertreten. Unterschiedliche Konstellationen von ForscherInnen und Befragten eröffnen die Möglichkeit, gezielter der Frage nachzugehen, inwiefern sich das Handeln der „Erforschten“ je nach situativer Konstellation unterscheidet. In unserem Forschungsbereich zeigen sich erhebliche Unterschiede im Verhalten der „beforschten“ Menschen und Communities, je nachdem, welche ForscherInnen in welcher Zusammensetzung ins Feld gehen. Nicht nur die Rahmungen der Selbstdarstellungen in Interviews sind davon erheblich bestimmt, sondern auch, ob die ForscherInnen bei ihren Beobachtungen überhaupt mit „Erforschten“ ins Gespräch kommen, ob man ihnen – z.B. bei einem Besuch des Marktes oder einer Kirche – freundlich oder gar feindlich begegnet, ob man sie in eine politische Diskussion zu verwickeln versucht oder solche Themen eher vermeidet, etc. Dabei spielen nicht nur die nationalen oder religiösen Zugehörigkeiten eine Rolle, sondern auch andere Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter oder sozialer Status, die es in ihrer Verwobenheit und ihren Wechselwirkungen (in ihrer „Intersektionalität“) zu untersuchen gilt.<sup>14</sup> Auch wenn dies generell für empirische Studien gilt, darf nicht unterschätzt werden, dass Interaktionen zwischen Menschen, die sich selbst zu unterschiedlichen Kulturen oder auch zu unterschiedlichen Konfliktparteien zugehörig fühlen, weit mehr durch homogenisierende Fremdbilder über die jeweils andere Gruppierung, die damit verbundenen, verschränkten Figuren sowie durch eine diesbezügliche Achtsamkeit bestimmt sind als Interaktionen zwischen Menschen, die sich der gleichen Kultur und erst recht der gleichen Wir-Gruppe zugehörig fühlen. Es gehört im Westjordanland zu den sehr seltenen Fällen, dass Befragte sich bei einem biographisch-narrativen Interview auf einen weniger kontrollierten Erinnerungsfluss einlassen oder gar – wie ich es relativ oft in anderen Forschungszusammenhängen erlebt habe – zeitweise vergessen, mit wem sie sprechen. In unserem Untersuchungskontext



im Westjordanland wurde sehr deutlich, wie wichtig deshalb wiederholte Kontakte und vor allem auch informelle Gespräche mit denselben Personen sind, die nicht in erster Linie als Forschungsinterview gerahmt werden.<sup>15</sup> Mit einer sequenziellen Analyse dieser Gespräche, die den Prozess der Beziehungsgeschichte zwischen den Forschern und den Beforschten rekonstruiert, kann aufgezeigt werden, inwiefern sich die Selbstdarstellungen ebenso wie die Aussagen zur eigenen Wir-Gruppe und zu den entsprechenden Ihr-Gruppierungen je nach Vertrautheit und gemäß der Rahmung der Gespräche verändert. Wie bestimmend die Rahmungen der Interviews, die unterschiedlichen kollektiven Zugehörigkeiten der InterviewerInnen, der Konflikt mit Israel und die Figuration „Palästinenser – Israelis – westliche Öffentlichkeit“ für die Selbstdarstellungen der Befragten sind, möchte ich am Beispiel der Interviews mit einer Familie aus einem Flüchtlingslager bei Bethlehem verdeutlichen.

### 3. Eine Familie aus dem Flüchtlingslager Aida (bei Bethlehem)



Der „Mikrokosmos“ der Familie Kayed<sup>16</sup> aus dem Flüchtlingslager Aida bei Bethlehem eignet sich sehr gut dazu aufzuzeigen, wie stark der gesamte Lebensalltag der Menschen im Westjordanland durch den Nahostkonflikt bestimmt ist und wie die Familienmitglieder mit den körperlichen und seelischen

Folgen der al-Nakba (die „Katastrophe“) von 1948, mit den traumatischen Erlebnissen im Lager, vor allem während der Ersten und Zweiten Intifada, zu kämpfen haben. Diese Familie verdeutlicht auch die Einübung und politische Funktion der Präsentation: „Wir Palästinenser leiden alle gleichermaßen unter der israelischen Besatzungsmacht“, die Brüchigkeit dieser Präsentation, die dahinter liegenden Spannungen zwischen verschiedenen Gruppierungen sowie die damit teilweise verhinderte Bearbeitung anderer belastender Familienthemen. Des Weiteren zeigen die Interaktionsdynamiken zwischen den Familienmitgliedern und uns ForscherInnen die damit verbundenen, in ausgesprochen komplizierter Weise verschränkten Figurationen.

Die Großeltern der Familie Kayed stammen alle aus dem gleichen muslimischen Dorf (maskiert: Beit-A) unweit von Jerusalem. Aus diesem Dorf flohen vor und während der israelischen Besetzung – d.h. im Kontext der al-Nakba – im Herbst und Winter 1948 fast alle Dorfbewohner. Heute lebt kein Palästinenser mehr in Beit-A, einige arabische Häuser stehen noch als Ruinen im Dorf, andere werden von jüdischen Israelis bewohnt. Die Familie Kayed<sup>17</sup> besaß Land in Beit-A und lebte dort vorwiegend von der Landwirtschaft. Im Oktober 1948 floh die Urgroßmutter Kayed mit ihren drei Söhnen (zwischen sieben und fünfzehn Jahre alt) und anderen Verwandten der Großfamilie aus dem Dorf. Ihr Mann war 1945 im Zusammenhang mit einer Familienfehde ermordet worden. Ihr ältester Sohn Abu Kayed, der 1945 ca. 13 Jahre alt war, hatte den Vater gerächt, d.h. den Mörder seines Vaters getötet.

Nach der Flucht lebte die Familie einige Zeit versteckt in Höhlen. Der mittlere Sohn, damals ca. zwölf Jahre alt, ging mit seinem Onkel, seinem Bruder, seiner Mutter und anderen Familienmitgliedern zurück ins Heimatdorf, um von ihrem Feld Gemüse zu holen. Auf dem Rückweg – so erzählt uns der jüngste Sohn Ubaida, der damals sieben Jahre alt war – starben der Bruder und der Onkel an Erschöpfung, die auch durch Kälte und Hunger bedingt war.

Nach etlichen Wochen in Höhlen ging die Familie nach Bethlehem und zog nach einer Periode des Lebens in Notunterkünften und bei Verwandten in das 1950 errichtete Flüchtlingslager Aida der UNRWA (United Nation Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East).<sup>18</sup> In Aida und überhaupt in den Lagern der UNRWA lebten und leben fast ausschließlich Muslime. Ein Kontakt mit Christen in Bethlehem entstand insbesondere dann, wenn die Kinder in eine der christlichen Schulen Bethlehems geschickt wurden. In dieser Familie besuchte nur Ubaida und nur im ersten Jahr eine christliche Schule (in Bethlehem).

In der Familie Kayed sind mehrere ausgesprochen belastende familiengeschichtliche Ereignisse und Themen zeitlich miteinander verwoben: „Der Tod des Bruders“ und „Der Verlust der Heimat“ im Kontext der al-Nakba mit dem Thema „Der Tod des Vaters und die Familienrache“. Das bestimmte den Lebensweg des ältesten Sohnes und seiner Gründungsfamilie in ihrem späteren Verlauf maßgeblich. Abu Kayed, der nach der Flucht in Bethlehem und somit im damaligen jordanischen Hoheitsgebiet lebte, wurde verhaftet und in einem Gerichtsverfahren 1950 für den Rachemord zum Tode verurteilt. Die Todesstrafe wurde in lebenslange Haft umgewandelt. 1967 wurde er – noch vor dem Sechstagekrieg im Juni – begnadigt und entlassen. Danach arbeitete er als ungelernter Arbeiter in Israel. Etwa 1996 musste er aufgrund einer schweren Diabetes mit dieser Arbeit aufhören. Gegenwärtig kann er kaum noch gehen und lebt mit seiner Frau und der Familie seines Sohnes im Lager. Sein jüngerer

Bruder Ubaida hingegen hatte in Aida die Schule der UNRWA besuchen können, wurde Lehrer, verdiente ein vergleichsweise sehr gutes Gehalt (als Angestellter des jordanischen Staates), kaufte sich vor ungefähr 25 Jahren Land am Stadtrand von Bethlehem und baute ein Haus für seine Familie. Seine zehn Kinder haben alle einen College- oder Universitätsabschluss. Ich nehme an, dass Ubaida in einer Beziehung zu seinem Bruder steht, die von Loyalität, einem Gefühl von moralischer Verpflichtung und eventuell auch von Schuldgefühlen geprägt ist.

Baliya, Ubaidas Tochter, heiratete kurz nach Abschluss ihres Studiums den Sohn Abu Kayeds, also ihren Cousin, und zog zu ihm und ihren Schwiegereltern zurück ins Flüchtlingslager Aida. Hier lebt sie noch heute in ausgesprochen beengten Verhältnissen mit ihren Schwiegereltern, ihrem Mann und ihren sechs Kindern. Ihr Mann ist erwerbslos und schwer traumatisiert von jahrelanger Haft und Folter in israelischen Gefängnissen.<sup>19</sup>

Wir führten biographisch-narrative Interviews<sup>20</sup> mit beiden Großvätern, mit Baliya und ihrem ältesten Sohn Arif. Außerdem lernten wir die Großmutter mütterlicherseits, die weiteren Kinder Baliyas, eine ihrer Schwestern und den Sohn ihres Bruders kennen. Zunächst einige Anmerkungen dazu, wie der Kontakt zustande kam und sich entwickelte: Anan Srour (christlicher Palästinenser mit israelischer Staatsangehörigkeit und Doktorand an der Universität von Beer Sheva/Israel), die Autorin (Professorin einer deutschen Universität) und der uns begleitende Taxifahrer Latif (muslimischer Palästinenser aus einem nahe Bethlehem gelegenen Dorf) gehen durch die Straßen von Aida. Latif hat dort einige Freunde in seinem Alter (zwischen 20 und 30 Jahre alt). Vor einem Haus auf der Treppe sitzt ein älterer Mann – Abu Kayed. Wir beginnen ein Gespräch mit ihm und er ist sofort bereit Anan und mir ein Interview zu geben. Wir präsentieren uns (wie in allen Gesprächen) als Angehörige einer deutschen und israelischen Universität, die in Kooperation mit Prof. Mohammed Dajani eine Forschung zu Lebensgeschichten von Bewohnern in der Region Bethlehem und Ramallah durchführen. Anan konzentriert sich in dieser Situation auf die Übersetzung meiner auf Englisch formulierten Fragen ins Arabische und von Abu Kayeds Antworten ins Englische. Zunehmend setzen sich Jugendliche um uns herum und auch Abu Kayeds ältester Enkel Arif, der Englisch etwas versteht. Abu Kayed konzentriert sich auf seine Fluchtgeschichte (er sei damals 13 Jahre alt gewesen<sup>21</sup>) und auf politische Argumentationen über die Rolle der Briten 1948, über die Politik Jordaniens und den Einfluss der USA. Er spricht davon, dass *„die Juden sie rausgeworfen hätten“*. Der bei dieser Sequenz dabeistehende Gemüsehändler, der täglich aus seinem nahegelegenen Dorf mit seinem Gemüsegewagen nach Aida kommt, interveniert recht agitiert und stellt die von Abu Kayed dargestellte Version der Flucht in Frage. Er fordert Anan und mich auf: *„Fragt diesen alten Mann, weshalb sie ihr Haus und ihr Land verlassen haben.“* Abu Kayed insistiert darauf, dass es nicht ihre freie Wahl war zu fliehen; wer uns dies erzähle, lüge. Jüdische Banden seien ins Dorf gekommen und hätten die Menschen getötet. Der Gemüsehändler korrigiert und meint: *„Die haben nichts getan, es war die Propaganda und die Menschen fürchteten sich.“* Diese Meinungsverschiedenheit ist zwar nicht ungewöhnlich für die Haltung etlicher Menschen aus dem Westjordanland gegenüber den Flüchtlingen, doch es ist auffallend, dass der Gemüsehändler dies in meiner Anwesenheit äußert und uns direkt dazu auffordert, diese Frage zu stellen. Dabei gilt zu bedenken, dass wir uns in einer recht verschränkten und komplizierten Figuration zwischen einem

Angehörigen der Dorfbewohner, einem Bewohner des Flüchtlingslagers, einem Palästinenser mit israelischer Staatsbürgerschaft und einer Westeuropäerin befinden. Was geschieht nun? Ein dabei sitzender Junge, vielleicht zwölf Jahre alt, meint: „*was der Gemüsemann hier erzählt ist töricht.*“ Der Gemüsemann widerspricht: „*Nein es ist nicht töricht, es gab damals kein Bewusstsein, keine Ausbildung und die Menschen fürchteten sich.*“ Abu Kayed beginnt nun über die schwierige Lebenssituation als Flüchtling zu sprechen, deutet an, dass er in Jordanien war, und fragt nun Anan, aus welchem Ort er stamme. Diese Frage nach der geographischen Herkunft, die fast bei jeder Begegnung an Anan oder andere palästinensische MitarbeiterInnen gestellt wird, dient vermutlich nicht nur dazu zu prüfen, ob Anan ebenfalls aus einem Dorf oder aus einer Flüchtlingsfamilie stammt, sie bedeutet indirekt auch die Frage nach der Religionszugehörigkeit der InterviewerInnen, die sich in dieser Familie als besonders relevant erweist. Die Frage nach der geographischen Herkunft ermöglicht es jedoch auch, dieser impliziten Frage auszuweichen bzw. die Zuschreibung der Religionszugehörigkeit weiterhin offen zu halten.<sup>22</sup> Die Differenz zwischen dem Flüchtling im Lager im Westjordanland und dem in der Figuration „Israel und Palästinenser“ relativ privilegierten israelischen Palästinenser steht nun im Raum. Anan gibt den Namen seines Dorfes im Norden Israels an. Ob Abu Kayed von der christlichen Mehrheit dieses Dorfes weiß, ist fraglich. Wir können eher vermuten, dass für ihn weiterhin Anans Religionszugehörigkeit unklar ist. Wie geht der Dialog weiter? Anan stellt daraufhin eine Frage, die – so können wir annehmen – die Ungleichheit zwischen israelischen Palästinensern und Flüchtlingen wieder etwas reduziert. Er fragt: „*Haben Sie in Israel gearbeitet?*“ Abu Kayed bejaht und auf Nachfragen erklärt er, dass er bis zu seinem 64. Lebensjahr in Israel arbeitete, dies aber wegen seiner Erkrankung beenden musste.

Über all die anderen wichtigen und schwierigen Stationen seines Lebens spricht Abu Kayed kaum. Er erwähnt nur, dass er viele Jahre in Jordanien war, doch er erwähnt nicht die Ermordung seines Vaters, nicht den Mord, den er im Gegenzug zu begehen hatte, und auch nicht seine Verurteilung und Haftstrafe. Dies gehört nicht zu den Themen, über die er mit uns sprechen will. Nicht dass diese Familienrache kein Thema in der Familie wäre, alle anderen Familienangehörigen erzählen mit Anerkennung für Abu Kayed davon, doch dies hat nichts Erkennbares mit der israelischen Besatzungspolitik zu tun. Im Gespräch mit mir als deutscher Forscherin sind stattdessen die Themen al-Nakba, israelische Besatzung sowie die Forderung nach dem Recht auf Rückkehr wichtiger.

Deutlich zeigt sich dies auch an der Struktur des Interviews mit Abu Kayeds Bruder Ubaida (Jahrgang 1941). Ubaida wurde uns durch seinen Enkel Arif und seine Tochter Baliya für ein Interview vermittelt. Der jüngere Bruder von Arif fährt mit Anan Srour und mir zu Ubaidas Haus in Bethlehem. Wir werden ins Wohnzimmer des geräumigen Hauses gebeten, die Ehefrau serviert uns Tee, Obst und später Kaffee. Sie setzt sich immer wieder zu uns, teilweise auch ein Sohn und eine Tochter von Ubaida, und zum Ende des Gesprächs wird auch ein Enkel zu uns rufen. Zunächst zeigt uns Ubaida – wie zum Beleg seiner Herkunft und des israelischen Angriffs auf sein Dorf im Jahr 1948 – eine gerahmte Photographie seines Heimatdorfes, darauf sieht man Rauch aufsteigen, vermutlich von brennenden Häusern. Auf die Bitte, seine Familien- und Lebensgeschichte zu erzählen, lässt Ubaida sich auf eine längere biographische Selbstdarstellung ein.<sup>23</sup> Er beginnt mit einer sehr ausführlichen Geschichte über seine

Flucht aus dem Heimatdorf und erwähnt dabei am Rande: *„Mein Vater starb 1945, aber nicht wegen den Juden.“* Seine Haupterzählung konzentriert sich auf all jene Themen, die etwas mit „den Juden“ zu tun haben, und auf seinen Bildungsaufstieg. So ergibt sich das thematische Feld: *„Trotz der al-Nakba und trotz der israelischen Besatzung gelang mir und meiner Familie der Bildungsaufstieg.“* Die Ausführungen zu seiner Bildungskarriere sind bis auf eine sehr ausführliche Erzählung im Stil eines Berichtes gehalten. Diese Erzählung handelt davon, wie er nach dem ersten Schuljahr von einer christlichen Schule zur Schule der UNRWA in Aida gewechselt ist. Zunächst berichtet Ubaida, dass sie in der christlichen Schule jeden Tag Kuchen und jede Woche nach einem Bad frische Kleidung bekommen hätten. Dann erzählt er jedoch, dass er nicht weiter auf diese Schule habe gehen wollen. Eines Tages sei er von einem Lehrer geschlagen worden und außerdem sagt er: *„ich hatte nicht das Gefühl etwas zu lernen und die Leute dort respektierten mich nicht“*. Seine Tochter Baliya hingegen erklärt uns (nachdem sie sich über mich bei Anan abzusichern versuchte: *„Sie ist Christin, richtig? Sie wird sich doch nicht über mich ärgern?“*), dass ihre Großmutter ihren Sohn nicht in einer christlichen Schule haben wollen, weil *„sie ((die Christen)) gaben den Kindern Dinge, die nicht zu unserer Religion passten, Ausdrücke wie Jesus.“* Deshalb habe ihre Großmutter ihren Vater aus der Schule genommen, *„obwohl sie sich so um ihn kümmerten“*.

Bemerkenswert an dem Gespräch mit Ubaida ist, dass es in einer ausgesprochen aggressiven Stimmung gegen mich – vermutlich auch gegen Anan – geführt wurde. Anan und ich hatten bereits während des Gesprächs übereinstimmend den Eindruck, dass Ubaida mich für eine Jüdin hielt. Das Gespräch beginnt damit, dass wir ihm erklären, Interviews im Westjordanland und auch in Israel zu führen. Ubaida erwidert wütend, es sei unfair das Leiden von Palästinensern mit dem Leiden von Juden zu vergleichen: *„die Palästinenser verlieren immer und die Juden nehmen und gewinnen immer.“* Anan beteuert gegenüber ihm, dass wir diesen Vergleich nicht vornehmen würden, doch die so sichtbar gewordene oder erzeugte Anspannung bestimmt das gesamte Gespräch. Auch gegen Ende des Interviews spricht Ubaida sehr erregt darüber, dass die Briten und überhaupt die Europäer für das Elend der Palästinenser verantwortlich seien. Er spricht darüber, dass *„die Juden Europa beeinflussen“*, nicht nur wirtschaftlich, sondern auch die Parteien. An Anan gerichtet meint er dann: *„natürlich gehört diese Dame auch zu einer Partei, sicherlich.“* Ich verneine dies und Ubaida meint: *„ich glaube ihr dies nicht“*. Anan Srour, der sich selbst angegriffen fühlt, weist dies bestimmt zurück: *„Sie sagt Ihnen doch, sie ist in keiner Partei.“* Ubaida bekräftigt nun seine Kritik und erklärt, es gäbe keine Partei, die die Wahrheit kenne. Nun mischt sich auch die Ehefrau ein und sagt zu ihrem Mann: *„Erzähl ihr, wie wir gelitten haben, als wir alles verloren.“* Die Dynamik zwischen uns vier spitzt sich nun zu, Anan verliert die Geduld und erklärt: *„Wir sind keine Politiker, wir sind hier um eine Forschung durchzuführen.“* Darauf spricht die Ehefrau über das Leiden der Kinder, Ubaida argumentiert über die Rolle der Briten, die israelische Besatzung, die ihnen das Wasser nehme. Unterstützt durch eingestreute Details der Ehefrau, beschreibt er die schwierigen Zustände im Flüchtlingslager, den Mangel an Kleidung, an Wasser und die vielen Kakerlaken im Lager.

Mit dieser für mich durchgehend im Gespräch vor allem auch nonverbal zu spürenden aggressiven Stimmung geht einher, dass ich in meiner Gesprächsführung sehr kontrolliert bin, meine Fragen sich in erster Linie auf das durch

die israelische Politik Erlittene beziehen und ich nach der zuletzt beschriebenen Sequenz zunehmend das Bedürfnis verspüre, das Gespräch zu beenden. So beginne ich mit meinen Abschlussfragen und frage zunächst nach dem schwierigsten Erlebnis in Ubaidas Leben. Dies führt zu einer sehr ausführlichen Erzählung über den Tod des Bruders, der ebenso wie sein Onkel Ende 1948 starb. Ubaidas Mutter litt so sehr am Verlust ihres Sohnes und ihres Bruders, dass sie – so Ubaida – sich monatelang nicht um ihre beiden anderen Söhne kümmern konnte. Diese Erzählung löst die Spannung zwischen uns auf; es gelingt mir empathisch auf Ubaida einzugehen. Daraufhin erzählt Ubaida über den Tod des Vaters und beginnt wieder einiges in Englisch einzuwerfen. Meine Abschlussfrage zum schönsten Erlebnis seines Lebens wird mit einer detaillierten Erzählung über die Geburt seines ersten Sohnes beantwortet, den er nach vier Töchtern sehr ersehnt hatte.

Gegen Ende des Interviews gesellen sich Ubaidas Sohn und seine jüngste Tochter zu uns und Ubaida ruft seinen fünfjährigen Enkel ins Zimmer. Nun wird deutlich, welche erhebliche Relevanz die Herkunft aus dem Heimatdorf für das Familiengedächtnis hat. Das Einüben des Enkels in diesen Bestandteil des Familiengedächtnisses wird uns nun vorgeführt:

Ubaida: Von woher stammst du mein Enkel, von welchem Dorf?

Enkel: Von A-Stadtteil (er nennt den Stadtteil Bethlehem, in dem er jetzt lebt)

Ubaida: Und woher kommt dein Vater?

Enkel: Aus? Von Bethlehem

Ubaida: Und wo komm ich her?

Enkel: Aus dem Westjordanland

Großmutter: Beit –

Enkel: Bethlehem

Großvater: Dieses Dorf (er zeigt auf die gerahmte Photographie)

Großmutter: Dies ist?

Ubaida: Was ist dies?

Enkel: Das Bild von Beit-A

Ubaida: Und wo bin ich geboren?

Großmutter: Dort

Enkel: In Beit-A.?

Diese Vorführung kommt nach etlichen Schwierigkeiten zu einem erfolgreichen Ende und der Großvater lacht.

Welche Wirkung hatte der hier eingeforderte Bestandteil des Familiengedächtnisses auf seine Tochter Baliya und seinen Enkel Arif? Baliya ist 1972 im Flüchtlingslager Aida geboren, zog mit ihren Eltern in den 1980er Jahren ins neugebaute Haus am Stadtrand von Bethlehem und lebt seit ihrer Heirat 1990 wieder in Aida. Sie beginnt ihre biographische Erzählung wie folgt: „Zunächst, ich bin von Beit-A, ein Flüchtling, wir wurden von dort 1967 vertrieben.“ Baliya verortet sich damit selbst in dem Herkunftsort und in dem Kontext der „Vertreibungsgeschichte“ ihrer Eltern und bedient damit den unter den Palästinensern dominanten Diskurs zum „Recht auf Rückkehr“ der Flüchtlinge. Außerdem fällt auf, dass sie statt von „1948“ von „1967“ spricht. 1967 war ebenfalls ein Jahr des Krieges und das Westjordanland wurde in nur wenigen Tagen von der

israelischen Armee besetzt. Damals kamen nur vereinzelt Flüchtlinge ins Lager Aida. Für Baliya ist nicht so wichtig, *wann* ihre Eltern aus dem Gebiet des heutigen Israels geflohen sind, sondern wichtiger, *von wo* sie vertrieben worden sind. Nach dieser Einführung benennt Baliya kurz die für sie biographisch relevanten Stationen ihres Lebens, zu denen vor allem die für sie – wie im Gespräch mit ihr sehr deutlich wird – nicht erfreuliche Rückkehr ins Flüchtlingslager gehört:

„Mein Vater und meine Großmutter lebten im Lager Aida, mein Vater heiratete meine Mutter, die auch aus Beit-A ist, sie gebar sechs Mädchen und drei Jungen dank Allah, wir alle haben eine Ausbildung ... (2) ich heiratete 1990, ich hatte mein Diplom in Design gerade abgelegt, ich heiratete meinen Cousin aus Aida, als ich heiratete, lebte ich in Bethlehem, ich gebar Arif 1991.“

Neben dem Thema „Leben als Flüchtling unter israelischer Besatzung“ sind bei Baliya – wie bei ihrem Vater – ihre Bildungskarriere, die mit der Heirat beendet war, und das abgebrochene Studium ihres Sohnes Arif die das Interview bestimmenden Themen. Immer wieder deutet sie ihre Probleme mit ihrer Position in der Gründungsfamilie an, das enge Zusammenleben mit den Schwiegereltern, die Probleme mit dem Ehemann, dessen Rückzugstendenzen, die sie mit Haft und Folter erklärt. Sie hatte ihn auch während der ersten Schwangerschaft für einige Monate verlassen und bis nach der Geburt von Arif wieder bei ihren Eltern gelebt.

Es waren Anan Srour und ich, die dieses Gespräch mit Baliya noch vor dem Interview mit ihrem Vater führten. Die Atmosphäre war sehr freundlich und es wurde deutlich, dass Baliya mit uns gleichsam als VertreterInnen der Universität sprach und daher auch ihre Sorgen um Arifs Ausbildung immer wieder betonte. Baliya nahm in erster Linie Augenkontakt mit mir auf und wartete nach ihren Wortbeiträgen geduldig, so dass Anan mir alles übersetzen konnte. Baliyas Erzählungen über die traumatische Zeit der israelischen Invasion im Zusammenhang der Zweiten Intifada, auf die ich mit etlichen Vertiefungsfragen einging, berührten mich ebenso wie ihre spürbare Verzweiflung über ihr Leben mit der Familie ihres Mannes.

Bevor ich die etwas andere, leicht aggressive Stimmung in einem weiteren Interview mit Baliya beschreibe, sei zunächst Arif vorgestellt. Er ist auch derjenige, der besonders klar Einfluss darauf hat, wer mit uns spricht und wer nicht. Arif, der beim Gespräch mit dem väterlichen Großvater dabei war, willigte in diesem Zusammenhang ein, mit meiner deutschen Kollegin Nicole Witte (promovierte Universitätsangehörige, Christin) und Anan Srour ein Interview zu führen. Dieses Interview zeichnete sich dadurch aus, dass Arif auf der einen Seite sehr deutlich das schwierige Leben als Flüchtling im Lager Aida und auf der anderen Seite seine Bildungskarriere darstellt. Ganz ähnlich wie sein Großvater mütterlicherseits und seine Mutter präsentiert er sich als Flüchtling mit einer erfolgreichen Bildungskarriere. Er beginnt seine Lebenserzählung wie folgt: *„Ich bin im Lager geboren, im Lager Aida und ich wuchs in diesem Lager auf, ich lebte wie jedes Kind, eh, in Palästina und speziell in den Lagern.“* Vorsichtig wird hier die Differenz zwischen einer Kindheit im Lager und einer außerhalb angesprochen. Die schwierige Situation im Lager, vor allem während der Intifada, der Beschuss durch die israelische Armee, die Zerstörung von Häusern, die Ausgangssperren, die Zeugenschaft davon, wie Menschen erschossen oder verletzt wurden,<sup>24</sup> und die vom Vater erlebte Folter während seiner

mehrmaligen Haft in israelischen Gefängnissen sind auch die Themen, die von der deutschen Interviewerin mit Nachfragen aufgegriffen werden. Ähnlich wie meine Fragen an Baliya konzentrieren sich die Fragen Nicole Wittes auf die Situation im Lager und weniger auf die angesprochene Bildungskarriere. Damit bedienen wir den Darstellungswunsch von Arif gegenüber der „äußeren Welt“, wie er es nennt. Erst bei der Auswertung der transkribierten Interviews und in der analytischen Distanz wird deutlich, dass wir deutsche Interviewerinnen das thematische Feld „Leiden unter israelischer Besatzung“ bekräftigen und ausbauen helfen, zum Teil (wie es im Interview mit Ubaiba deutlich wurde), weil wir damit einer vermuteten Erwartung der Befragten zu entsprechen meinen. Dabei übersehen wir bisweilen das Angebot von anderen Themen, das jedoch von unserem palästinensischen Kollegen Anan Srour angenommen wird. So ist es auch Anan, der im Interview mit Arif z.B. Vertiefungsfragen zum Rachemord des Großvaters stellt.

Das im Lager Erlittene bestimmt auch deutlich Arifs Selbstpräsentation. Doch interessanterweise ist sein Identitätsaufhänger, mit dem er sich präsentiert, nicht die Familienherkunft aus Beit-A., sondern sein Leben in Aida. Er spricht zwar davon, dass seine Großeltern geflohen sind, nennt jedoch im gesamten Gespräch nicht den Namen ihres Herkunftsdorfes. Für ihn steht auch nicht die Forderung nach dem „Recht auf Rückkehr“ im Vordergrund, sondern die Forderung nach *einem* Staat und nach dem gesamten Land für die Palästinenser.

Einige Wochen nach den bisher beschriebenen Gesprächen vom Oktober und November 2011 wollen Amina Rayan und Amany Bawardy (christliche Palästinenserin aus Israel und Studentin an der Tel Aviver Universität) mit Baliyas Mutter oder auch mit ihrer Schwester Khanssah ein Interview führen. Die beiden Forscherinnen nehmen mit Arif Kontakt auf, da er telefonisch erreichbar ist und auch bisher hauptsächlich die Kontakte vermittelte. Arif führt Amina und Amany jedoch nicht zu seiner Tante Khanssah oder seiner Großmutter in Bethlehem, sondern macht mit ihnen einen Rundgang durch Aida. Dies hatte er bereits mit Nicole Witte und der Autorin getan. Es gehört mehr oder weniger zum Alltag in Aida, „Touristen“ oder Journalisten durch das Flüchtlingslager zu führen. Wir nehmen an, dass uns gegenüber die Präsentation des leidvollen Lebens in einem Lager für ihn wichtiger ist, als uns ins Haus seiner Großeltern mütterlicherseits in Bethlehem zu führen. Dieser Annahme entspricht ebenfalls, dass Arif die beiden Kolleginnen zu seiner Mutter Baliya in die beengte Wohnung im Lager führt.

Amina begrüßt Baliya auf Arabisch und nennt ihren Vornamen, der als muslimischer Name erkennbar ist. Baliya fragt Amina direkt, ob sie Muslima sei. Amina erzählt von ihrem ägyptischen Vater und beantwortet weitere Fragen über ihr Studium. Sie erwähnt, dass sie gegenwärtig mit einem Stipendium an der Ben-Gurion Universität in Beer Sheva studiert. Baliya spricht so schnell, dass Amina trotz ihrer Arabischkenntnisse (Hocharabisch) kaum etwas versteht und auf die Übersetzung durch Amany angewiesen ist. Baliya rechtfertigt sich für die beengten Verhältnisse in ihrer Wohnung. Sie beginnt dann ihre Lebensgeschichte zu erzählen, spricht ohne Unterbrechung, gibt Amany kaum Gelegenheit, Amina etwas davon zu übersetzen oder Fragen zu stellen. Die beiden Forscherinnen fühlen sich sehr unbehaglich, haben auch Schwierigkeiten das Gespräch zu beenden und vor allem sind sie unangenehm berührt durch die Fragen, die Baliya ihnen gegen Ende der Begegnung stellt. Auch Amany wird gefragt, ob sie Christin oder Muslima sei und ob Anan Srour Christ sei. Amany



gibt die entsprechenden Auskünfte und wundert sich über diese für sie ungewohnten oder ungewohnt direkten Fragen. Die beiden ForscherInnen werden auch gefragt, ob ihnen die Reise bezahlt werde und wie alt sie seien.

Wie lässt sich dieses Verhalten von Baliya erklären? Zunächst können wir davon ausgehen, dass in der Familie nach der ersten Phase der Interviews über uns gesprochen und auch die Position von Anan Srour hinterfragt wurde. Es darf auch nicht übersehen werden, dass wir in dieser Familie – zunächst kaum reflektiert – mehrheitlich als Christen aufgetreten sind. Nur für Amina Rayan, die zum Teil einen muslimischen Hintergrund hat, und unseren Taxifahrer, der diesen Kontakt vermittelt hatte und vermutlich als Muslim in der Familie bekannt ist, gilt das nicht. Man kann sich auch fragen, ob zumindest für Ubaida der Gedanke im Raum stand, dass es eher die christlichen Palästinenser sind, die mit den Juden – zu denen er vielleicht auch die Autorin zählte – zusammenarbeiten. Doch auch andere Ungleichheiten spielen in diesem Gespräch mit Baliya eine wichtige Rolle. Baliya war von den beiden Forscherinnen irritiert und nahm sie als etablierte Frauen wahr, die studieren und reisen können und dafür auch noch bezahlt werden. Wie sehr das Thema der Ungleichheit zwischen Palästinensern in Israel und Palästinensern im Flüchtlingslager im Raum steht und auch die angespannte Stimmung bedingt, wird zu Ende des Gesprächs besonders deutlich. Baliya spricht über die Bildungsmöglichkeiten im Lager. Sie meint, manche Bewohner würden durch ihre Verbindungen zu UN-Organisationen profitieren und verwickelt sich dann in sich widersprechende Aussagen über Bildung, die die Israelis bringen würden. Diese Aussagen wie auch die Interaktion zwischen Baliya und den beiden Forscherinnen – die vom israelischen Bildungssystem profitieren – bringen die Schwierigkeit der Situation und die Ambivalenz zwischen Bewunderung und Neid zum Ausdruck.

Die schwierige Dynamik aufgrund der enormen sozialen Ungleichheit zwischen den Befragten und uns ForscherInnen, die in der Familie Kayed deutlich sichtbar wurde, zeigt sich insbesondere in den Interviews mit Menschen in den Flüchtlingslagern. Die (oft extreme) Ungleichheit, die es bei einer Forschung in Krisengebieten oder ärmeren Ländern bzw. Milieus immer zu reflektieren gilt, wird im Westjordanland aufgrund der Mitarbeit von palästinensischen MitarbeiterInnen mit israelischem Pass m.E. noch virulenter. Diese werden auf der einen Seite als Angehörige der Wir-Gruppe „Palästinenser“ gesehen – und der dominante Diskurs in Palästina fordert gegenüber uns Europäern diese Sicht auch ein. Auf der anderen Seite werden sie als Angehörige einer Gruppierung gesehen, die in Gefahr ist, ihre nationale Zugehörigkeit zu vergessen, sich zu wenig politisch gegen die jüdischen Israelis zur Wehr setzen und sie werden aufgrund der Bildungs- und Berufschancen, der Vorteile des Gesundheitssystems in Israel sowie ihrer Reisemöglichkeiten als privilegiert angesehen. Wir können gerade auch im Vergleich mit anderen Interviewkonstellationen – wie z.B. bei der Zusammenarbeit mit unserem muslimischen Mitarbeiter Ahmed Albaba aus Ramallah – davon ausgehen, dass sich die Interaktionsdynamiken zwischen uns deutschen ForscherInnen und den Befragten unterscheiden, je nachdem, mit welchem palästinensischen Kollegen oder welcher Kollegin gemeinsam wir das Interview führen. Die *auffällige* Bedeutsamkeit der jeweiligen kollektiven Zugehörigkeiten in dieser Forschung sollte nicht als Nachteil gesehen werden, vielmehr ist sie ein Vorteil, da sie uns sowohl bei der Planung als auch der Auswertung der Gespräche dazu zwingt, die Interaktionsdynamiken bzw. die unterschiedlichen Positionen aller Beteiligten in mehreren unterschiedlichen sozialen Figurationen zu reflektieren

bzw. zu analysieren. Vor allem wird deutlich, dass einfache Rezepte, in welcher Konstellation und mit welcher Offenheit über unsere eigenen Zugehörigkeiten wir die Interviews zu führen haben, keineswegs möglich sind. Das beginnt schon mit der Frage „Wie deutlich nenne ich meinen jüdisch klingenden Nachnamen?“<sup>25</sup> bzw. „Bei wem löst das Überreichen meiner Visitenkarte die Annahme aus, ich sei Jüdin, und bei wem nicht?“ Die Frage „Was nehmen die Befragten von uns wahr und was nicht?“ lässt sich vorab überhaupt nicht beantworten bzw. die Antworten darauf sind recht unterschiedlich. So werden selbst explizite Hinweise auf meine protestantische Herkunft von manchen Befragten nicht wahrgenommen und sind für die Zuschreibung einer jüdischen Herkunft nicht hinderlich. Auch wenn sich unser Kollege Ahmed Albaba mit seinem muslimischen Vornamen vorstellt, überhören manche Befragten diesen Vornamen oder vergessen ihn im Laufe des Gesprächs und beginnen irgendwann, ihn nach seiner Herkunft und implizit nach seiner Religionszugehörigkeit zu fragen.

Mit dem Offenlegen oder Nichtoffenlegen unserer Religionszugehörigkeit ist ein Dilemma dieser Forschung verbunden. Einerseits wird uns im Westjordanland durchgängig und wiederholt versichert, es spiele keine Rolle, ob man Christ oder Muslim sei, und meine Fragen danach werden gerade noch mir als Europäerin zugestanden, aber als politisch nicht korrekt zurückgemeldet. Andererseits spielt sowohl die religiöse als auch die nationale Zugehörigkeit in den Interviews – wie ich an der Familie Kayed zu zeigen versuchte – eine erhebliche Rolle. Und so stellt sich die Frage, ob die Religionszugehörigkeit der Interviewer gleich zu Beginn eines Gespräches offengelegt werden sollte, damit die Befragten nicht versuchen müssen, dies indirekt zu ergründen bzw. damit wir die Befragten nicht im Unklaren über uns belassen. Doch eine Vorstellung von uns mit unserer Religionszugehörigkeit wäre in diesem kulturellen Kontext mehr als merkwürdig und würde eine Differenz betonen, die geradezu Widerspruch und Argumentationen hervorrufen würde. Des Weiteren gilt zu berücksichtigen, dass es im Westjordanland ebenso wie in Israel nicht einfach nur darum geht, ob man Christ oder Muslim ist (also nicht nur um den Unterschied der Religionszugehörigkeit), sondern mit dem Hervorheben oder Nichtthematisieren der Religionszugehörigkeit werden ebenfalls Unterschiede der politischen Haltung assoziiert. Was nun genau, von wem und in welcher Situation mit Christsein oder Muslimsein verbunden wird, dazu bedarf es in unserem Projektkontext noch weiterer Analysen. Jedenfalls ist in unseren Gesprächen bisher deutlich geworden, wie brüchig die zum vorherrschenden Wir-Bild der Palästinenser gehörige Vorstellung ist, es gebe keine „Differenzen“ zwischen Christen und Muslimen oder zwischen Palästinensern mit und ohne israelischen Pass oder zwischen Flüchtlingen und Alteingesessenen.

## 4. Resümee

Zusammenfassend sei nochmals betont, wie gewinnbringend der an den Besonderheiten des empirischen Feldes und an den während der Feldarbeit gewonnenen Annahmen orientierte Einsatz von unterschiedlichen Methoden, die Auswertung des erhobenen Materials in einem multinationalen, multireligiösen und multiethnischen Team sowie die variierenden Konstellationen von Interviewern und Beobachtern für interkulturelle Studien sind. So greifen wir in unserer Un-

tersuchung bestimmte empirische Beobachtungen und erste Annahmen auf und versuchen diese in der weiteren Erhebung – wie z.B. durch ethnographische Interviews zum al Manara-Platz – zu überprüfen. Bei Interpretationsunsicherheiten im Team lösen wir die Widersprüche nicht vorschnell auf, sondern gehen vielmehr gezielter den Fragen nach, wer mit welcher biographischen Erfahrung und mit welchen Definitionen von kollektiven Zugehörigkeiten zu welchen Interpretationen kommt und ob sich in der empirischen Arbeit Regeln für die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen finden lassen. So zeigen zum Beispiel die mittlerweile ca. 20 geführten Kurzinterviews zum al Manara-Platz, dass die Befragten, die nichts über die historische Bedeutung des Platzes wissen, vier große Löwen in Erinnerung haben, also jene Anzahl, die heute auf dem Platz steht. Die christlichen Interviewten gehen dagegen eher von fünf als vier Löwen aus und haben damit die alte Platzgestaltung in Erinnerung, die die fünf christlichen Gründungsfamilien repräsentieren sollte. Die muslimischen Interviewten geben dagegen bis zu sieben Löwen an (die sowohl christliche als auch muslimische Gründungsfamilien repräsentieren sollen).

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die Interviews (ob nun als informelles Gespräch, als ethnographisches Kurzinterview im Zusammenhang von teilnehmenden Beobachtungen oder als biographisches Interview gerahmt) deutlich bedingt sind durch a) die jeweiligen Definitionen der kollektiven Zugehörigkeiten der Interviewer, b) die bisherige Dauer oder Häufigkeit der Kontakte zwischen den Interviewern und der befragten Person, also die Dauer oder Intensität ihre Kontaktbeziehung, c) anwesende weitere Zuhörer und d) die dadurch und durch den inhaltlichen Verlauf der Gespräche für die Kommunikation wichtiger oder unwichtiger werdenden Figurationen. In einem Kontext, in dem der Diskurs einer extremen sozialen Kontrolle unterliegt, ermöglichen – so jedenfalls meine Erfahrungen – zufällige bzw. sich durch das Feld ergebende Konstellationen von Anwesenden eher dem dominanten Diskurs widersprechende Aussagen als gezielt einberufene Gruppendiskussionen, die stärker Einblick in die Regeln der herrschenden Diskurse geben. In den Alltagssituationen – zu denken sei an das Interview mit Abu Kayed auf der Treppe seines Hauses – ergeben sich Einmischungen von Zuhörern, die sich vielleicht nicht zu einem Gruppeninterview bereit gefunden hätten und die aufgrund eines eher informellen Settings mehr bereit zu sagen sind als in einer anders gerahmten Situation. Die Fragen, wer kommt zum Gespräch dazu, wer bleibt dabei, wer mischt sich wann in das Gespräch ein oder wer fordert wen zum Mitsprechen auf, und wer richtet sich bei welchen Äußerungen an wen, geben uns bereits interessante Hinweise auf die Figurationen sowohl in den Familien als auch außerhalb ihrer. Auch an welcher Stelle in einem Gespräch in welcher Sprache gesprochen wird und inwiefern die Wahl der Sprache die Rahmung des Gespräches und die Wirksamkeit welcher jeweiligen sozialen Figuration bestimmt, bedarf bei der Analyse der Beachtung. So kann ein Interview, das in einer Sprache geführt wird, die einer der Interviewer nicht versteht, gegebenenfalls die Figuration mit jenem Interviewer, die Verflechtung mit ihm und der Gruppierung, die er für den Befragten repräsentiert, in den Hintergrund und die Figuration mit dem anderen Interviewer oder dem Übersetzer in den Vordergrund treten lassen. So gehe ich zum Beispiel davon aus, dass die auf Arabisch getätigten Aussagen des Gemüsehändlers in Aida stärker durch den israelisch-palästinensischen Interviewer und Übersetzer motiviert waren als durch die deutsche Interviewerin, die kein Arabisch versteht und spricht. Ge-

nerell hat die Arbeit mit einem Übersetzer oder einer Übersetzerin auch ihre Vorteile, da damit die Orientierung am fremdsprachigen Interviewer mit einer Orientierung am Übersetzer alternieren und gegebenenfalls zu unterschiedlichen Selbstdarstellungen führen kann.

## Anmerkungen

- 1 ProjektleiterInnen des ab Februar 2010 von der DFG geförderten Forschungsprojekts *Außenseiter und Etablierte zugleich: Palästinenser und Israelis in unterschiedlichen Figurationen* sind neben der Autorin Prof. Shifra Sagy (Ben-Gurion-University of the Negev, Beer Sheva, Israel) und Prof. Mohammed S. Dajani Daoudi (Palästinensische Autonomiegebiete). An der diesem Beitrag zugrunde liegenden qualitativen Studie waren des Weiteren Ahmed Albaba, Johannes Becker, Anan Srouf, Nicole Witte und Rixta Wundrak als wissenschaftliche MitarbeiterInnen beteiligt. Ihnen – wie auch Hendrik Hinrichsen und Arne Worm – gilt mein besonderer Dank für die vielen Anregungen zu diesem Artikel.
- 2 Ca. 29,7 Prozent der Bevölkerung im Westjordanland sind Flüchtlinge sowie deren Nachkommen aus dem heutigen Staatsgebiet Israels (vgl. Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS) 2010. [http://www.pcbs.gov.ps/Portals/\\_pcbs/PressRelease/Refugee2011E.pdf](http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_pcbs/PressRelease/Refugee2011E.pdf) [21.03. 2012]).
- 3 Ca. 40 Prozent der Bevölkerung im Westjordanland leben in Städten (PCBS 2010).
- 4 Rixta Wundrak geht in ihrem Beitrag in diesem Heft auf die empirischen Befunde zu Jaffa ein.
- 5 Zu den methodologischen Implikationen der Figurationssoziologie vgl. Radenbach/Rosenthal 2012.
- 6 Die jeweiligen Angaben aus dem Zensus von 1997 und 2007 sollen einer Orientierung dienen; sie sind auch nach Aussagen der Mitarbeiter des Büros für Statistik in Ramallah nicht ganz zuverlässig. In den mehrheitlich christlichen Gemeinden Beit Jala waren es laut Zensus 2007 noch ca. 55 Prozent Christen und in Beit Sahur ca. 67 Prozent.
- 7 Die Einwohnerzahlen orientieren sich sowohl an den Angaben des PCBS von 2007 als auch an den im März 2012 erfolgten Einschätzungen der Mitarbeiter des Büros in Ramallah, denen wir für die bereitwilligen Auskünfte zu vielfältigen Anfragen herzlich zu danken haben.
- 8 <http://www.ramallah.ps/etemplate.aspx?id=15> [06.02.2012].
- 9 <http://www.ramallah.ps/etemplate.aspx?id=3m> [10.02.2012].
- 10 Alle Namen von Interviewpartnern sind verändert und andere nähere Angaben zur Person maskiert.
- 11 Es sei an dieser Stelle vermerkt, dass wir keine Trennung zwischen Beobachtungsprotokollen (so genannten Memos) und Feldtagebüchern vornehmen, sondern unsere Eindrücke und Reflexionen in den Memos vermerken (vgl. Rosenthal 2011, S. 110).
- 12 Qurban ist ein Begriff aus dem Alten Testament; er bezieht sich sowohl im Christentum als auch im Islam auf eine symbolische Opferung in Erinnerung an die erfolgreich bestandene Prüfung der Gottestreue Abrahams.
- 13 Zur thematischen Feldanalyse von biographischen Interviews vgl. Rosenthal 2011, S. 196ff.
- 14 Dabei definieren wir nicht vorab, welche Merkmale soziale Ungleichheit bedingen, sondern gehen dieser Frage in der empirischen Analyse nach und verfolgen die Prozesse des “doing difference” (West/Fenstermaker 1995) im Sinne sozialer Ungleichheit als eines andauernden interaktiven Vollzugs.
- 15 Eine Vertrauensbeziehung aufzubauen gilt selbstverständlich generell für Interviews bzw. für die während einer ethnographischen Forschung entstehenden Beziehungen (vgl. Spradley 1979, S. 78ff.). Im Kontext von politischen Konflikten, in denen wir ForscherInnen mit an diesen Konflikten beteiligten Großgruppen assoziiert werden, ist dies aber um so mehr erschwert.
- 16 Aus Gründen des Datenschutzes bleibe ich mit manchen Angaben etwas vage.

- 17 Die Darstellung der Familiengeschichte beruht auf den biographischen Fallrekonstruktionen der in dieser Familie geführten Interviews und der darauf beruhenden Rekonstruktion der Familiengeschichte (vgl. Rosenthal 2011, S. 2008ff.).
- 18 Für weitere Informationen vgl. <http://www.unrwa.org/etemplate.php?id=104> [30.03.2012].
- 19 Zu den Auswirkungen der Traumatisierung von Familienmitgliedern in Palästina auf deren Familien vgl. Punamäki u.a. 2006.
- 20 Wir fordern zur Erzählung der Familien- und Lebensgeschichte auf, unterbrechen die darauf folgende Präsentation (Haupterzählung) meist nicht und stellen erst im zweiten Teil des Gesprächs narrative Nachfragen (vgl. Rosenthal 2011, S. 151–173; Schütze 1983). Alle Interviews in dieser Familie wurden in erster Linie in Arabisch geführt und liegen sowohl transkribiert als auch übersetzt vor.
- 21 Aus anderen Angaben lässt sich eher annehmen, dass er zu diesem Zeitpunkt bereits 15 oder 16 Jahre alt war. 13 Jahre alt war er vermutlich 1945, als er den Vater rächen musste.
- 22 Es sei an dieser Stelle betont, dass auch in den Interviews mit christlichen Palästinensern von ihnen indirekte Fragen nach der Religionszugehörigkeit (betreffend Herkunftsort oder Familiennamen) gestellt werden. Besonders auffallend sind die mehrfachen Nachfragen bei unserem Mitarbeiter Ahmed Albaba. Der Grund hierfür ist vermutlich der Umstand, dass es sowohl eine christliche als auch eine muslimische Familie Albaba gibt, die beide aus Lod stammen.
- 23 Ubaida versteht Englisch und damit auch meine Fragen; doch er selbst sprach in erster Linie Arabisch und überließ Anan Srour die Übersetzung.
- 24 Zwischen August 2001 und Mai 2002 wurden in Aida nach verschiedenen Zeugenaussagen ungefähr zwölf Menschen getötet, über 150 (darunter hauptsächlich Kinder) verletzt und ca. 150 der etwa 400 Häuser zerstört (vgl. <http://alrowwad.virtualactivism.net/about.htm> [20.02.2012]).
- 25 Der Name Rosenthal wird zwar weit mehr bei deutschen oder jüdischen Gesprächspartnern als jüdisch klingend wahrgenommen als bei palästinensischen, dennoch erlebe ich auch bei einigen Menschen im Westjordanland nonverbale Reaktionen auf meinen Namen, die eine ähnliche Wahrnehmung vermuten lassen.

## Literatur

- Elias, Norbert (1970): *Was ist Soziologie?* München.
- Elias, N./Scotson, J. L. (1990): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M.
- Hirschauer, S./Amann, K. (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.
- Khalidi, R. (1997): *Palestinian identity: the construction of modern national consciousness*. New York.
- Kimmerling, B./Migdal, J. S. (2003): *The Palestinian people: a history*. Cambridge.
- Kook, R. (2002): *The logic of democratic exclusion: African Americans in the United States and Palestinian citizens in Israel*. Oxford.
- Krämer, G. (2002): *Geschichte Palästinas*. München.
- Lybarger, L. D. (2007): *For church or nation? Islamism, secular-nationalism, and the transformation of Christian identities in Palestine*. In: *Journal of the American Academy of Religion* 75(4), pp. 777–813.
- Mana, A./Sagy, S./Srour, S./Mjally-Knani, S. (2012): *Perceptions of collective narratives and identity strategies: The case of Palestinian Muslims and Christians in Israel*. In: *Mind and Society* 11(1), pp. 1–8.
- Punamäki, R.-L./Quatoa, S./Sarraj, E./Montgomery, E. (2006): *Psychological distress and resources among siblings and parents exposed to traumatic events*. In: *International Journal of Behavioral Development* 30(5), pp. 1–13.

- Radenbach, N./Rosenthal, G. (2012): Das Vergangene ist auch Gegenwart, das Gesellschaftliche ist auch individuell. Zur Notwendigkeit der Analyse biographischer und historischer ‚Rahmendaten‘. In: *sozialersinn* 13(1), S. 3–37.
- Rosenthal, G. (2011): Interpretative Sozialforschung. Aktualisierte und ergänzte 3. Auflage. Weinheim/München.
- Rosenthal, G. (im Erscheinen): The social construction of individual and collective memory. In: Sebald, G./Wagle, J. (Eds.): *Theorizing Social Memories: Concepts, Temporality, Functions*. London.
- Sabella, B. (1994): Socio-economic characteristics and the challenges to Palestinian Christians in the Holy Land. In: Prior, M./Taylor, W. (eds.): *Christians in the Holy Land*. London, pp. 31–44.
- Schütz, A. (1971): Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Band 1. Den Haag, S. 331–411.
- Schütz, A. (1972): Der Fremde. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Band 2. Den Haag, S. 53–69.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293.
- Shaheen, N. (2005): A pictorial history of Ramallah, Part II. Beirut.
- Shegadeh, H. (2007): Christian Arabs in the Middle East. <http://www.ahewar.org/eng/show.art.asp?aid=439> [26.03.2012] sowie in: Palva, H./Vikor, K. S. (1992): *The Middle East – unity and diversity*. Papers from the Second Nordic Conference on Middle Eastern Studies. Copenhagen 22-25. October 1992. Kopenhagen, pp. 71–83.
- Shenhav, Y. (2006): *The Arab Jews. A postcolonial reading of nationalism, religion and ethnicity*. Stanford.
- Shihadeh, I. (2007): Ramallah: past and present. In: *This week in Palestine*. September 2007.
- Shohat, E. (1999): The invention of the Mizrahim. In: *Journal of Palestine Studies* 29(1), pp. 5–20. <http://www.jstor.org/stable/2676427> [01.09.2011].
- Shibli, A. (2006): Al-Manara Square: monumental architecture and power. In: *Jerusalem Quarterly* 26, pp. 52–64. [http://www.jerusalemquarterly.org/images/ArticlesPdf/26\\_shibli.pdf](http://www.jerusalemquarterly.org/images/ArticlesPdf/26_shibli.pdf) [16.10.2012].
- Spradley, J. P. (1979): *The ethnographic interview*. New York.
- Thomas, W. I. (1965): *Person und Sozialverhalten*. Berlin.
- Tsimhoni, D. (2001): Israel and the territories – disappearing Christians of the Middle East. In: *Middle East Quarterly* 8 (1), pp. 31–42. <http://www.meforum.org/15/israel-and-the-territories-disappearance> [15.03.2011].
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing differences. In: *Gender and Society* 9(1), S. 8–37.



Rixta Wundrak

## Erzählungen aus Jaffa

### Narrationstheorie und Triangulation in kulturvergleichenden Analysen

#### Stories from Jaffa

#### Introducing narrative theory and triangulation in cross-cultural analyses

**Zusammenfassung:**

Dieser Artikel beleuchtet die Praxis des Triangulierens in einem qualitativen, kultursoziologischen Forschungsprojekt, dessen Forschungsfeld eine Gesellschaft darstellt, die durch sehr dichte (und konflikt-hafte) Verstrickungen unterschiedlicher Zugehörigkeiten gekennzeichnet ist.

Er entstand im Rahmen eines trilateralen Forschungsprojektes, das in sieben Städten in Israel und den palästinensischen Autonomiegebietendurchgeführt wird<sup>1</sup>, um nach Zugehörigkeitskonstruktionen und ihren Aktualisierungspraktiken im Alltag zu fragen. Die empirische Basis der folgenden Überlegungen bilden meine ethnographischen Forschungen in der ‚palästinensisch-jüdischgemischten‘ Stadt Jaffa<sup>2</sup> (bei Tel Aviv). Drei gewählte Ausschnitte aus dieser Studie sollen die Problemstellung der Methoden- und Datenmischung auf verschiedenen Ebenen (der Stadt, der Biographie und der Interaktion) beleuchten. Ich widme mich insbesondere den unterschiedlichen *Praktiken des Erzählens* auf diesen Ebenen sowie der Frage nach ihren spezifischen Querverweisen.

So rekonstruiere ich, wie Zugehörigkeit oder Grenzziehung, Identifizierung oder Konflikt erzählt wird und diskutiere dabei den Nutzen und die Effekte eines narrations-theoretischen und triangulierenden Ansatzes in kulturvergleichenden Analysen.

**Abstract:**

In this article, I will deal with different narrations and expressions of culture which I have gathered during my current field research in Jaffa (Israel). By flashlights in my research I will discuss how chains of events might be reconstructed cross-methodologically and how this reconstruction may form a sociological construction. Three flashlights shall illustrate this: Firstly, the interconnection of the historiography and cultural symbols of the city of Jaffa; secondly, the entanglement of a biographic interview and a motion picture; and thirdly, how local events docking with media and online communities. By reconstructing narrations and their cross references on different levels (public discourses, interviews, and media) I will discuss advantages and effects of an approach which uses theories of narration and triangulation for cultural comparison.



**Schlagworte:** Wissenssoziologie, Biografieforschung, Ethnographie, Triangulation, Israel, Palästina

**Keywords:** sociology of knowledge, biographical research, ethnography, triangulation, Israel, Palestine

## 1. „Praktiken des Erzählens“ als Gegenstand kulturvergleichender Analysen

In den Jahren 2010 und 2011 verbrachte ich einige Monate in Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten, um im Rahmen des durch die DFG geförderten Forschungsprojektes „Außenseiter und Etablierte zugleich: Palästinenser und Israelis in unterschiedlichen Figurationen“ qualitative Erhebungen durchzuführen.<sup>3</sup> Neben anderen Teilprojekten und ausgewählten thematischen Schwerpunkten, die wir in Einzelarbeit oder kleinen Teams durchführen, gehört zu meinen Projekten eine ethnographische Forschung in der und über die Stadt Jaffa in Israel.

Allgemein wird das Projekt durch die Frage geleitet, wie Zugehörigkeitskonstruktionen im Alltag aktualisiert, tradiert, transformiert oder geordnet werden und welche sozialen Ex- und Inklusionsmechanismen dabei in jeweils unterschiedlichen Figurationen relevant werden.<sup>4</sup>

Die diesen Artikel leitende Frage fokussiert dabei die Praktiken des Erzählens im Zusammenhang der allgemeinen Fragestellung. Genauer gesagt gehe ich erstens der Frage nach, welche Praktiken des Erzählens solche Zugehörigkeitskonstruktionen im Alltag<sup>5</sup> auf unterschiedlichen Ebenen reifizieren bzw. aktualisieren, tradieren, transformieren oder reproduzieren. Zweitens gehe ich der Frage nach, *wie* diese Zugehörigkeiten und damit Dominanz-Unterordnungsverhältnisse bzw. Etablierten-Außenseiter-Figurationen (Elias/Scotson 1993) erzählt (bzw. erzählend aktualisiert, tradiert, transformiert usw.) werden. So soll auch der Titel *Erzählungen aus Jaffa* bereits auf die Mehrdeutigkeit hinweisen, was Erzählungen sein können. Sie finden sich erstens – als Datenmaterial – in der Stadt, etwa durch die Frage, was mir Exponate oder Ausstellungen in Museen erzählen, was mir Schilder, Streetart, Architektur, Touristenführer und Stadtpläne erzählen. Sie finden sich zweitens in der Literatur, der Wissenschaft, den Medien, der lokalen und internationalen Berichterstattung. In letzterer ist insbesondere für den Kontext Israel/Palästina kennzeichnend, wie Menschen mit den Weltnachrichten *über sie selbst* im Alltag umgehen. Drittens produziere ich mit meinen Beobachtungsprotokollen Erzählungen, die es insbesondere hinsichtlich meiner Zugehörigkeiten und Standortgebundenheit zu analysieren gilt. Und viertens höre ich Erzählungen der Menschen, die in Jaffa leben, in lebensgeschichtlichen und ethnographischen Interviews. Diese Aufzählung soll deutlich machen, dass ich mich nicht auf die Textebene, auch nicht auf herkömmliche narrative Daten wie etwa aus einem narrativen Interview gewonnen beschränke, sondern unterschiedliche kulturelle Ausdrucksformen als Datenbasis verstehe. Diese können individuell oder kollektiv Erlebtes individualisiert oder kollektiviert präsentieren.

Das Wechseln von Datenmaterialien bei gleichzeitigem sequentiellen Vorgehen, bei dem eine sinnhafte Gesamtgestalt (Konstruktion zweiter Ordnung) von

Seiten der Forscherin angestrebt wird, soll hier als kulturvergleichende Triangulation bezeichnet werden. Bevor ich auf die einzelnen empirischen Beispiele eingehe, möchte ich mein Verständnis von Kulturvergleich als auch von Triangulation etwas näher erläutern:

Triangulation soll hier weder (allein) im klassischen Sinne als kumulative Validierung noch (allein) als Mittel zur Vertiefung oder Vervollständigung meiner Kenntnis über einen Gegenstand (etwa im Sinne von Ralf Bohnsack oder Uwe Flick) verstanden werden. Entsprechend Herbert Kalthoffs Konzeption einer Triangulation wähle ich vielmehr die „Collage“ (2010, S. 363), bei der es „nicht um theoretische Sättigung, sondern um die Mobilisierung unterschiedlicher Relevanzen“ geht. Im Sinne klassischer Definitionen gehe ich in der Erhebung zunächst methodentriangulierend vor, d.h., ich kombiniere unterschiedliche Erhebungsverfahren wie das Interview und die teilnehmende Beobachtung (Denzin 1970, S. 301). Ebenso wie Kalthoff (2010) verstehe ich aber unter empirischer Forschung einen performativen Akt in dem und durch den Daten produziert werden. Die Ergebnisse sind daher nicht nur abhängig von der Methode, sondern davon, welche Daten wann und wie, d.h. in bestimmten kulturellen, historischen Kontexten/Prozessen entstanden sind. Aufbauend auf dieser praxeologischen Sichtweise von Triangulation, sollen theoretische Modelleim Zuge der Dateninterpretation als „Geländer“ dienen, an welchem sich der Interpretierende festhalten kann. Anders gesagt, die Datenproduktion ergibt zunächst eine Collage mit Blick auf die Differenz der Wege zum Feld, der Methoden, der Daten und der Ergebnisse. Im Zuge der fortlaufenden sequentiellen und abduktiven Interpretation (Rosenthal 2005) frage ich nach den kulturell verankerten Sinnstrukturen in ihrer Verknüpfung: Welche Funktion hat das Wechseln zwischen den Erzählungen oder das Referieren auf andere Erzählungen? Wo und wann verweist eine Erzählung auf eine andere, wie verankert sich eine Erzählung in objektiviertem Wissen? Welchen Verlauf nehmen Ereignisse innerhalb einer Erzählung und wann, wo und wie beginnen Sinnkonstruktionen von einer Erzählung in eine andere, von einem Text in eine beobachtbare Interaktion oder ein Bild zu wandern?

Solche Querverweise werden vorläufig sowohl horizontal, etwa zwischen zwei Lebensgeschichten, als auch vertikal, z.B. von einer Diskursformation zu einer individuellen Erzählung und vice versa, vermutet. Erst in der Rekonstruktion der Handlungen und Deutungen können die Sinnstrukturen dieser Verknüpfungen „genauer verstanden“ werden und „im Prozess des vergleichenden Bedenkens als symbolische Gebilde mit jetzt präziser explizierbaren Sinn- und Bedeutungsgehalten erkannt“ werden (Straub 2010, S. 70).

Diesen „letztlich im Handlungssinn begründeten, Eigen-Sinn ebenso wie die Prozesse seiner ‚Setzung‘ zu rekonstruieren“ – so formuliert Ronald Hitzler (2007) – gilt es in der interpretativen Soziologie zu rekonstruieren. Jürgen Straub formuliert hierbei für eine interpretative und komparative Kulturanalyse, dass „die Konstruktion von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen [...] nur auf Basis vergleichenden Interpretierens möglich“ ist und weiter: „Kulturelle Wissensbestände werden im Zuge vergleichender Interpretationen durch die kognitive Konstruktion von bedeutsamen Relationen zu anderen kulturellen Wissens- oder Erkenntnisbeständen verstanden“ (Straub 2010, S. 70).

Kulturvergleich heißt in diesem Sinne weiter, dass eine kultursoziologische Sinnrekonstruktion von Seiten einer in der Lebenswelt fremd seienden (wie eine Fremde handenden bzw. von den Menschen als Fremde gedeuteten bzw. sich in

dieser Welt fremd fühlenden) Forscherin durchgeführt wird. Die Konstruktion zweiter Ordnung (vgl. Schütz 1971) entsteht durch den Blick und aus der Feder der Anderen und impliziert per se den Vergleich (mit dem Eigenen oder als das eigene Erlebte), das nie lediglich nur Grenzen, sondern immer auch hierarchisch aufeinander bezogene Kategorisierungen (vgl. Eggers 2005) reproduziert, auch wenn eine Forscherin noch so reflektiert damit umzugehen vermag.

Entsprechend dieser praxeologischen Haltung gegenüber qualitativer Forschung im Allgemeinen und gegenüber Triangulation im Besonderen, bauen die im Folgenden kulturvergleichenden Interpretationen auf einem Kulturverständnis auf, das „Kultur im Rahmen einer „Theorie der Praxis“, wie sie Pierre Bourdieu und andere in Ansätzen formuliert haben, nicht als gemeinschaftliche Lebensweise, als Ideen oder als Texte, sondern als wissensabhängige soziale Praktiken versteht. Vor dem Hintergrund dieses praxeologischen Kulturverständnisses kann man [...] auf der Ebene der Gesellschaftstheorie und Theorie der Moderne kulturelle Differenzen statt als distinkte Brüche zwischen fixen Ideensystemen oder Kollektiven als hybride Kombinationen von kulturellen Elementen aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten konzeptualisieren, die in einzelnen sozialen Praktiken miteinander kombiniert und verarbeitet werden (Reckwitz 2005, S. 94).

Nicht die „Rolle“ einer Forscherin, sondern meine persönliche Anwesenheit und subjektive Wahrnehmung, Deutung und Beteiligung an diesen Gesprächen, machen die Forschung zu einem praxeologischen Kulturvergleich. Die Verständigung innerhalb des Gespräches braucht Sinn Grenzen aber auch Verknüpfungen, Verankerungen in geteiltem Wissen als auch das Wissen darum, dass nicht alles verstanden werden muss.

Ein praxeologisches Kulturverständnis als auch ein praxeologisches Forschungsverständnis impliziert somit, dass sowohl Kulturdifferenz- als auch Kulturübereinstimmung, sowohl kulturell geteiltes Wissen als auch kulturelles Unverständnis in einer solchen Forschung permanent interaktiv und situativ hergestellt werden. Das jeder Forschung immanente „Othering“ (Spivak 1985; Reuter 2002; Eggers 2005), muss daher m.E. als wesentliches Moment der Forschung verstanden werden, das es nicht nur zu „berücksichtigen“, sondern als integralen Bestandteil des Forschungsgegenstandes selbst zu verstehen und im besten Falle auch erkenntnistheoretisch zu nutzen gilt.

Drei Ausschnitte aus dem Forschungs- und Interpretationsprozess sollen im Folgenden als Beispiele für ein solches Vorgehen dienen. Im ersten Beispiel (1) beginne ich mit der Verknüpfung von kollektiven Wissensbeständen und sozialen Deutungsmustern in Zusammenhang mit der Stadt Jaffa, ihrer Historiographie und ihren kulturellen Symbolen, die aus unterschiedlichen Diskursformationen zusammengetragen wurden. Im zweiten Beispiel (2) „zooome“ ich auf eine lebensgeschichtliche Erzählung und rekonstruiere hier die Verknüpfung mit öffentlichen Diskursen, konkret mit einem bekannten Spielfilm. Im dritten Beispiel (3) zeige ich die Verknüpfung von über teilnehmende Beobachtung nacherzählten lokalen Ereignissen und ihrer medialen Aufbereitung u.a. in Online-Communities.

Die Ergebnisse dieser Beispiele, das methodologische Vorgehen und die Beantwortung der genannten Fragen fasse ich in der Konklusion zusammen.

## 2. Diskursanalytische und historiographische Betrachtung der Stadt Jaffa: Narrative als Forschungsgegenstand

In meinem ersten diskursanalytischen Blick auf die Narrative und ihre dahinterliegende Geschichte der Stadt Jaffa beziehe ich mich zunächst auf die kulturwissenschaftliche Definition einer bestimmten Form – hier kollektiver – Erzählung, dem Narrativ, als gesellschaftlichem Diskurs in Form einer Erzählung, der auf die Historie referiert und das Wissen über sie mitbestimmt. Ein Narrativ ist kulturspezifisch interpretiertes. Es setzt eine Historie und ein in der Vergangenheit Erlebtes voraus, speist sich aber in großem Maße aus gegenwärtigen kollektiven Deutungen dieser Vergangenheit. Es repräsentiert gegenwärtige Machtverhältnisse bzw. Deutungsmachtverhältnisse. Es wirkt ähnlich wie ein Vorbild, an welches Menschen versuchen, die Realität anzupassen und ist somit im Alltag handlungsleitend. Damit ist der erste methodologische Fokus auf meine Feldforschung benannt, den ich im Folgenden erläutern möchte.

Der erste Zugang zu einem neuen Feld und zu einer für die Forscherin mehr oder weniger *fremden* Kultur verläuft oft, so meine Erfahrung, über die Konfrontation mit den dort vorherrschenden Diskursen und Narrativen. Dies gilt umso mehr für kultursoziologische Analysen mit einem wissenssoziologischen Ansatz, denn ich lerne das vorherrschende, allgemeine Wissen über die Kultur, das Selbstverständnis der Gesellschaft und Wir-Bilder ihrer Gruppierungen kennen und versuche als Wissenssoziologin, diese zunächst zu dekonstruieren. Diese Diskurse begegnen mir wie eine Folie, die ich abziehen oder eine Mauer, die ich überwinden muss. Damit sind also die Fragen verbunden, wie ich mit den präsenten kollektiven Deutungen umgehen kann und inwiefern die diskursiven Vorbilder von der sozialen Wirklichkeit *abweichen*.<sup>6</sup>

Mit diesen methodologischen Überlegungen möchte ich nun den Schauplatz wechseln und gehe nach Israel, nach Jaffa. Diese alte Hafenstadt hat eine Geschichte, die über 3500 Jahre zurück geht. Sie liegt in West-Zentralisrael am Mittelmeer und bildet heute mit ca. 45.000 Einwohnern den Rumpf Tel Avivs.<sup>7</sup> Schon bei der Nennung des Namens dieser Stadt, der Wahl der Sprache, Aussprache und Schreibweise treffen unterschiedliche Bedeutungen aufeinander. Hebräisch wird die Stadt in Zusammenhang mit der Stadt Tel Aviv *Tel Aviv – Yafa* genannt, um die Einheit mit der israelischen Metropole zu *benennen*. *Yafa* ist die arabische Variante, immer alleine (ohne Beifügung) ausgesprochen und damit die Distanz zu und Autonomie von Tel Aviv betonend. Ob ich Tel-Aviv-Yafo oder Yafa sage, ist bereits politisch aussagekräftig, standortgebunden und gerichtet. Dies umso mehr, als sich das (Macht)Verhältnis zwischen den Städten umgekehrt hat. Während Jaffa, im Folgenden in der englischen sowie deutschen Schreibweise verwendet, heute eine Stadtregion von Tel Aviv ausmacht, war sie bis Mitte des 19. Jahrhunderts eine mit Orangenhainen und Weingärten umgebene Hafenstadt. Die von jüdischen Architekten gegründeten Wohnviertel im Bauhausstil stellten damals Vorstädte dar und wurden später zur Stadt Tel Aviv. Dies waren damals Vorstädte des ursprünglichen Jaffa, die es erstmal infrastrukturell zu erschließen galt, bevor sie für die Bevölkerung in Jaffa attraktiv wurden. Jaffa war damals eine *global city* und eine Stadt von internationaler, kultureller und ökonomischer Bedeutung, die vorwiegend für Unternehme-

rInnen, HändlerInnen und ArbeiterInnen, SchriftstellerInnen, SchauspielerInnen und Menschen unterschiedlicher religiöser Gruppierungen attraktiv war, in der aber im Gegensatz zu Jerusalem<sup>8</sup> eine überwiegend säkulare Bevölkerung lebte. Sie gilt damit als Symbol einer machtfreien, weil kräftebalancierenden Lokalität, die aber vergangen ist. Trotz Auseinandersetzungen unter den einzelnen Bevölkerungsgruppen war die Stadt eine Metropole, die im Nachhinein in der Literatur und in den Interviews nostalgisch und positiv besetzt ist, was auf ihre internationale Bedeutung in ökonomischer, kultureller, politischer Hinsicht zurückzuführen ist. Sie galt als ein Ort, in dem Politik, Wirtschaft und Kultur weder durch östliche noch durch westliche Macht bestimmt war. “Because of this, the town sustained what can be described as a ‘cosmopolitan Levantine modernity’” (LeVine 2002, S. 282).

Die Ereignisse von 1948, für die Juden die Geburtsstunde des israelischen Staates, für die Palästinenser die *Al Nakba*, die *Katastrophe*, für die einen ein erstmals sicherer Staat, für die anderen der Verlust der Heimat, stellen eine Zäsur dar. Dies wirkt sich auf die Bildung der Narrative in Form einer Spaltung aus. Seither herrschen zwei konkurrierende Masternarrative (vgl. Adwan u.a. 2003): das Narrativ des Israelischen Staates (durch das Leitbild des Zionismus geprägt) und das Gegenarrativ der palästinensischen Vertreibungsgeschichte (durch die verhinderte Staatsgründung geprägt). Damit geht ein diskursiver *Kulturkampf* einher, der sich im globalen Modernitätsdiskurs als Rivalität zwischen dem Orient und dem Okzident ausdrückt (vgl. Said 1994).<sup>9</sup> Der (Modernisierungs-)Prozess, wie er vor 1948 stattgefunden hat, ist durch die Vertreibung der arabischen Bevölkerung und die Zerstörung der arabischen Spuren abgebrochen, die Zeit vor 1948 im Diskurs *verdunkelt*.

Die kulturelle Symbolik der Stadt Jaffa ist daher nur in Zusammenhang mit Tel Aviv zu sehen (vgl. Monterescu 2009). Sie wird aus der israelischen Perspektive als die schwarze Stadt im Gegensatz zum weißen Tel Aviv genannt und bildet historisch gesehen den älteren Teil, sozial betrachtet den verarmten, kriminalisierten Teil und bezüglich ethnonationaler Differenzkategorien den arabischen Teil. Es hat sich historisch ein diskursives Gegensatzpaar mit dem *vormodern* gedeuteten Jaffa auf der einen und dem *modern* gedeuteten Tel Aviv auf der anderen Seite gebildet, das eine klare ungleiche Machtbalance repräsentiert aber zugleich auch verdeckt. Dieser Deutungshegemonie hat eine palästinensische von Nostalgie geprägte Imagination wenig entgegenzusetzen. Der hegemoniale Diskurs ist daher von einer Deutung geprägt, die Erzählungen über die Vergangenheit ordnet, indem sie alle Ereignisse dieser Dichotomie unterordnet und in eine Symbolik der „frontiers of modernity“ einordnet (LeVine 2005, S. 6).

“The symbolic and discursive functions of Tel Aviv and Jaffa within the Zionist enterprise have always been as important as their economic and political functions, and they currently exercise a determinative influence on the political-economic situation in Jaffa. On the one hand, ‘modern’, ‘clean’, and ‘well-planned’ Tel Aviv has from the start been contrasted with ‘backward’, ‘dirty’ and ‘unplanned’ Jaffa.” (Levine 2000, S. 244)

Zugleich bildet sich seit den 1930 Jahren (hier im wissenschaftlichen Diskurs) die Bezeichnung der *mixed city* (Rabinowitz/Monterescu 2007; Yiftachel/Yacobi 2003) heraus, die sich hinsichtlich einer Differenzierung zwischen arabischen, jüdischen oder *gemischten* Städten, als die dritte Kategorie definiert.

Sie wurden aus diesen Differenzkategorien (also dem politischen Konflikt, der einmal als ein palästinensisch-israelischer, ein andermal als jüdisch-arabischer bezeichnet wird), heraus definiert. Diese Definition macht es jedoch nicht einfacher zu beschreiben, was diese vermeintliche *Mischung* ausmacht, außer genau jener, dass neben der starken Homogenisierung von Städten bzw. Segregation untereinander (Städte wurden entweder als *arabisch* oder als *jüdisch* definiert und entwickelt) einige wenige, dazu zählen Haifa, Jaffa, Akko und Lod, als gemischte Städte *übrig geblieben*.<sup>10</sup> Im Narrativ wird vor dem Hintergrund dieser Dichotomie etwas Drittes imaginiert. Die Schwierigkeit, dass sich diese Definition auf ein Deutungsmuster bezieht, das die Zweiteilung der Bevölkerung in „Juden“ und „Araber“ in sich birgt, steht neben dem Vorteil, den dieser Begriff insbesondere laut wissenschaftlicher Literatur hat. Letzterer bestehe gerade darin, die Verstrickungen, Widersprüchlichkeiten und Paradoxien der Zugehörigkeitskonstruktionen und kulturellen Symboliken in Jaffa auf einer wissenschaftlichen Ebene zu analysieren (vgl. Monterescu 2007).

Seit der Gründung des Staates Israel und insbesondere seit den 1960er Jahren hat sich die Stadt sozioökonomisch und immobilienwirtschaftlich stark verändert. Das verarmte, segregierte und als arabisch definierte Stadtviertel wurde durch sozioökonomische Umstrukturierungsprozesse so verändert, dass Gruppen mit niedrigerem sozialen Status nicht nur wegen der wohlhabenderen Eigentümer und Mieter verdrängt, sondern auch mittels bürokratischer Maßnahmen vertrieben wurden, Häuser dem Abriss verschrieben und Familien zwangsumgesiedelt wurden. Diese in den 1980er Jahren und bis heute radikale und unnachgiebige Gentrifizierung wird unter SoziologInnen auch als „Ethnogentrifizierung“ (Monterescu 2008) und unter JournalistInnen als „Apartheidpolitik“ (Humphries 2008 und 2009) bezeichnet.

Gegenwärtig und auch als Teil dieser Gentrifizierungsökonomie – das zeigt sich in den Museen, den Interviews und der Literatur – wird das Narrativ mit dem Rekurs auf die Zeit vor 1948 wieder verbunden. Die kulturelle Symbolik dieser Stadt wird im palästinensischen Diaspora-Diskurs ebenso wie im israelischen Masternarrativ ebenso wie in der lokalen Jaffa-Historiographie reproduziert. Damit wird aus den Erzählungen von mehreren Gruppierungen ein Narrativ über die Stadt Jaffa konstruiert, das die Imagination eines alten, blühenden, kosmopolitischen Orient symbolisiert. (Vgl. Monterescu 2008, S. 161; Levine, 2008, S. 283).

Visuell ist dieser „Blick“ auf das Vergangene repräsentiert durch die Perspektive von außen, vom Standpunkt des Betrachters, der in Tel Aviv steht. Abb. 1 zeigt eine solch „typische“ Fotografie von Jaffa, wie sie in Bildbänden oder Touristenwebseiten zu finden sind.



So nannte ein 86 jähriger christlicher Palästinenser, der mit seinem Sohn eine bekannte Apotheke in Jaffa führt, das Jaffa seiner Jugendjahre das „Juwel von Palästina“, oder verweist ein muslimischer Shisha-Kaffeehausbesitzer, der sein Haus und sein Bleiberecht vehement verteidigt, auf Jaffa als „the Mother of the Strangers“<sup>11</sup>. Beide Ausdrücke sind sehr bekannte *Benennungen* der Stadt, einmal als kulturelles Zentrum im arabischen Raum, einmal als Region, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch Kosmopolitismus und Zuwanderung von ArbeitsmigrantInnen geprägt war.

Diese kollektiven Geschichten hängen eng mit individuellen Erzählungen zusammen. Somit gilt es m.E. für eine vergleichende kultursoziologische Forschung, insbesondere der rekonstruktiven und wissenssoziologischen Ansätze in der Biografie- und der Diskursforschung, die gegenseitige Bedingtheit nachzuvollziehen und die Struktur zu finden, die sich aus dem Verbinden von individuellen und kollektiven, historischen und aktuellen, lokal oder global präsentierten bzw. adressierten Erzählsträngen ergibt (vgl. Rosenthal 2010).

### 3. Biografische und filmische Erzählstränge. Die narrative Verwobenheit eines lebensgeschichtlichen Interviews und eines Drehbuchs

Es gibt einige BewohnerInnen der Stadt, die sich als SprecherInnen ihrer Community und deren Belange fühlen und welchen ich als Forscherin bei der Suche nach InterviewpartnerInnen daher schnell begegnet war. Meist sind es ältere Männer, Geschichtenerzähler, deren Namen man in anderen Büchern (z.B. Lebor 2007) oder Zeitungsberichten über Jaffa (z.B. Humphries 2009) findet. Diese „Sprecher“ sind die Vermittler von Narrativen und reproduzieren die Historiographie mittels generationenübergreifender, kultursymbolischer Deutungsmuster.<sup>12</sup> Einen ersten Interviewtermin bekam ich beispielsweise von einem 80jährigen Pharmazeuten, nachdem ich seine Apotheke besucht hatte. Er meinte, ich solle pünktlich sein, „nicht wie die israelischen Reporter, die immer zwei Stunden später als vereinbart kämen“<sup>13</sup>. Damit verwies er nicht nur auf die Routine, die er mit Interviewterminen hat, sondern auch auf seine Prominenz in diesem Ort. Über diesen Mann ist auf Wikipedia zu lesen: „he is one of Jaffa’s most notable and respected citizens”...“he is also considered a main local source for historical reference on anything related to the history of Al-Ajami and Jaffa”...and he “is known to be a well-versed individual and a proud Palestinian; he is often interviewed with regards to his own experiences and knowledge about the Nakba as he lived through it.”<sup>14</sup>

Während die älteren Vertreter, wie sie auch oben genannt wurden, auf das Vergangene verwiesen und ihre Erzählungen mit der Note der Nostalgie versahen, beziehen sich jüngere Interviewte auf gegenwärtige Symbole der Stadt.

Hier möchte ich auf ein Interview eingehen, das ich mit einem ca. 20 jährigen Bewohner von Jaffa führte<sup>15</sup>. Als Vertreter der jungen palästinensischen Generation beginnt Azmi das Interview, das ich mit der Frage nach seiner Lebensgeschichte initiierte, mit einer sehr langen, politischen Rede. Er handelt als Beauftragter, als Megaphon seiner Community, um ihre gemeinsame Geschichte einer Außenwelt näher zu bringen. Die Themenwahl fungierte als Rahmung seines Interviews und seines biographischen Präsentationsinteresses (vgl. Rosenthal 2005), nämlich politische Aufklärungsarbeit zu leisten. Sein Präsentationsinteresse, das auf einer Demonstration begann, wo wir uns kennenlernten und wo er mit Palästinenserschul, einer signalfarbenen Jacke und einem Megaphon seine politischen Forderungen kund tat, setzt sich sozusagen fort. Erzählungen aus seinem Leben spielen nur insofern eine Rolle in der biographischen Selbstpräsentation, als sie beispielhaft für seine politischen Aussageintentionen und symbolträchtig für die palästinensische Nation stehen. Des Weiteren stellt er Bezüge zu offiziellen, bekannten und gegenwärtigen Diskursen her, wobei er davon ausgeht, dass ich das Wissen um sie mit ihm teile. Er bezieht sich also auf ein vermutetes (international) geteiltes Wissen über Jaffa. Dazu gehören das Thema oder das *Problem der Kriminalität* in Jaffa, der Andromeda Hügel<sup>16</sup>, die 1948er Widerstandsbewegung und ein Film als die geschichtlich jüngste dieser Referenzmöglichkeiten. Es handelt sich dabei um einen Spielfilm mit LaiendarstellerInnen, von welchen einige auch in Jaffa leben, der 2009 (Copti/Shani)

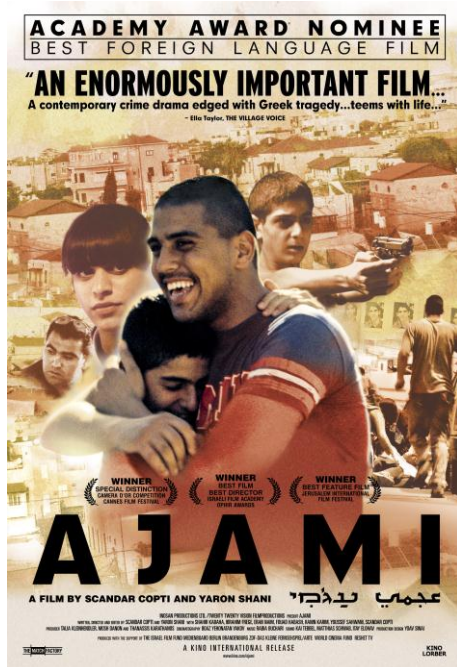


erschieden war. „Did you ever get to see the film Ajami [...] it's a very good movie and what passed there passed also on me”,<sup>17</sup> fragte mich Azmi und erwähnte die Liebesbeziehung zwischen einem muslimischen Jungen und einem christlichen Mädchen, die von den Eltern des Mädchens nicht erlaubt wird (vgl. Abb. 2). Auf latenter Ebenen verweist Azmi aber auch auf die damit einhergehenden Entwicklungen in *Probleme*, die sich aufgrund der kriminalisierten und sozial prekären Lage der Bevölkerung in diesem Milieu ergeben und es ihm (dem Protagonisten ebenso wie Azmi) unmöglich machen, für diese Liebe und Überwindung der sozialen Gräben zwischen den Familien zu kämpfen.<sup>18</sup>

Der Film erzählt fünf unterschiedliche ineinander verschachtelte persönliche Geschichten. Die Protagonisten nehmen die Situation unterschiedlich wahr, deuten und handeln alle in dem Versuch, das *Richtige* und *Gute* zu tun, geraten damit in Konflikt mit anderen und in ein gemeinschaftliches Drama. Diese Verflechtung geschieht hier nicht nur zwischen dem Interview und dem Film und nicht nur linear, sondern auch der Film selbst ist ein Prozess des Erzählens von mehreren Akteuren und den Regisseuren selbst und findet in unterschiedlicher Weise Anknüpfungspunkte zu anderen Erzählungen. „Keiner der Laiendarsteller bekam während der Dreharbeiten ein Script zu sehen, die Regisseure wiesen das Team nur grob in die zu spielenden Szenen ein und ließen es dann gewähren.“ Einer der Protagonisten, „der den Produzenten des Films von der Leiterin seiner ehemaligen Schultheatergruppe empfohlen wurde, ist überzeugt, dass nur ein Einwohner Jaffas die Mentalität der Einheimischen richtig darstellen kann.“ (Putz 2010).

Ist der Film selbst eine Verstrickung von realer und fiktionaler Erzählung, ein „real-life-fairy-tale“ (vgl. Schneider 2010), so knüpft nun Azmi in seiner biographischen Selbstpräsentation an diese Erzählungen an, als ob er sich in den Film einweben würde. So springt Azmi in seiner Erzählung von seiner eigenen Biographie zu einem Handlungsstrang eines Spielfilms. Obwohl dieser Film und auch der Interviewte auf die Kriminalisierung und das Drogenproblem hindeuten, sieht er dies auch als eine konstruktive Möglichkeit, sich in seiner Persönlichkeit als Bürger der Stadt zu präsentieren. Azmi bedient sich des Films als Identitätsaufhänger (vgl. Goffman 1996), macht seine eigene zu einer prototypischen Geschichte und kann mit Hilfe des Films von seinen persönlichen Lebenserfahrungen sprechen ohne davon zu sprechen. Er macht Öffentlichkeitsarbeit für das Viertel Ajami und nutzt den Film für seine politische Rede.

Nach Gabriele Rosenthal besteht eine Lebensgeschichte neben dem Aufgreifen des Erinnernten aus Auslassungen und Ergänzungen. So werden „Bestandteile in die Erzählung miteinbezogen, die nicht zum Erinnerungsnoema des Erlebnisses gehören.“ (Rosenthal 1995, S. 90). Fremderzählungen, das sind solche Erzählungen, die nicht auf eigenen Erlebnissen, sondern auf Erzählungen anderer beruhen, werden häufig eingeflochten (vgl. ebd.). Für eine Kombination einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (vgl. Keller 2008) mit einer biographischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 2005) wäre systematisch zu fragen, wie insbesondere Narrative für solche Ergänzungen *herhalten*, genauso wie es zu analysieren gälte, inwiefern Auslassungen damit zu tun haben, dass sie nicht dem Narrativ entsprechen oder ihm sogar widersprechen. Im folgenden Beispiel wechselt Azmi in dem Moment zum Erzählstrang des Films, als es um seine Liebe zu einem christlichen Mädchen ging, das er, so erzählt er auch, oft an dem Ort traf, wo wir das Interview führten, und das er verlassen musste, weil ihre Eltern die Beziehung nicht erlaubten.



„So I think what the movie is, the movie itself, it shows how normal guys go through. I really recommend you to see the movie. I, the life here is so complicated, I have people in, in I have people, all kind of messed up situation and it's very normal here to have friends who are dead cause it's everywhere, and it's very normal to see guys who, who steal and rob because it's not, it's a big portion of the community, there is no job opportunities, no education opportunities (...)

and me, when I grew up, I, unfortunately, I had to see my friends go to the same things, friends who their brothers were jailed, friends who had (5) had domestic eh problems, friends who (5) I was, it was normal, that time I used to think that it was normal, it wasn't something strange.

When you want to talk against this, you want to talk about your friend's father, your friend's mother, your friend's brother, it's in every family, every family has someone who- for example I have an uncle from my mother's side who passed away from overdose“.

(Sequenz aus dem Interview mit Azmi am 4.3.2011 in Jaffa, Zeile 37-51).

Vielleicht wurde die heimliche Beziehung mit dem symbolischen Treffpunkt Jaffas („ein Ort an dem Araber hingehen können, wenn sie nicht gesehen werden wollen“<sup>19</sup>) nur solange geduldet, bis für die Tochter der Zeitpunkt kam, sich binden zu müssen. Vielleicht waren andere Umstände oder Vorschriften der Grund für die von Seiten der christlichen Familie vorgeschriebene Trennung. Vielleicht braucht aber Azmi in diesem Moment des Erzählens eine Erklärung um den Schmerz der Trennung zu lindern oder zu verdrängen, und diese Erklärung ist eine, die man versteht, ist sie doch dem kollektiven Diskurs des christlich-muslimischen Konflikts entlehnt – und darüber hinaus ja auch im Film genauestens dargestellt.<sup>20</sup> Er kann somit zu einem gewissen Grade auch vermeiden, auf seine persönlichen Erfahrungen einzugehen. Die Anforderungen, die er sich selbst im Interview stellt, d.h. sein gegenwärtiges Präsentationsinteresse (auch mir gegenüber), führen auch dazu, „dass die in der Gestalt des Erinnerungsnoemas aufscheinenden Widersprüche, unklaren Anteile und sich widersprechenden Gefühle und Leibesempfindungen erst gar nicht verbalisiert, die Geschichten vielmehr am Erinnerungsnoema vorbei konstruiert werden.“ (Rosenthal 1995, S. 88)

Des Weiteren bekommt die Rahmung des Interviews durch Referenzen auf geteiltes Wissen schließlich auch einen transnationalen Charakter, denn der interviewten Person geht es nicht darum, mir ihre persönliche Lebensgeschichte im Zwiegespräch zu erzählen, sondern die eigene und zugleich kollektive Leidensgeschichte möglichst weit (in diesem Fall nach Europa) zu verbreiten. Mithilfe des Films als Verweis auf eine internationale Bedeutungsebene, Veröffentlichung in einem globalen Kontext (u.a. weil er international durch den Oskar und die goldene Palme preisgekrönt und bekannt wurde). Der Spielfilm wird

wiederum von der arabischen Berichterstattung aufgenommen, die mit einer zwölfteiligen Dokumentation mit dem Titel „The real Ajami“ darauf reagiert hat (Al-Dschasira 2010). In dieser kurz nach Erscheinen des Spielfilms ausgestrahlten Reportage wird ausgesagt: „The reality is ‘as gritty’ as the film“. Den Namenswechsel – vom überdeuteten Jaffa zum Viertel Ajami – interpretiere ich als einen symbolischen Rückzug in das Viertel Ajami und eine Abgrenzung von dem weitgehend gentrifizierten und *hebräisierten* Jaffa von heute, das mit seinen Hotels, Souvenirgeschäften und Kleinkunstboutiquen ebenfalls zu einer Filmkulisse geworden ist, die besonders bei Hochzeitspaaren für das Fotoshooting beliebt ist. Möglicherweise war mit diesem Namenswechsel von den Filmemachern nicht intendiert, dass dies auch als neue strategische Publicity wirkt. Azmi könnte z.B. nicht so einfach auf einen Film verweisen, in dem es um Jaffa geht. Damit wäre ein Zuviel an Deutung verbunden. Ajami steht jedoch für das Verbleibende und Ursprüngliche, das Gedemütigte und Prekäre ganz im Sinne des palästinensischen Narrativs. Der Verweis auf den Film im Interview als auch in der TV Berichterstattung zeigt die Karriere von Erzählungen auf. Sie werden aufgenommen, in eine internationale Öffentlichkeit ausgestrahlt und wieder zurückgebracht. Sie dienen der Selbstdarstellung und Selbstvergewisserung.

Will ich die Lebensgeschichte in ihrer Gesamtgestalt verstehen bzw. rekonstruieren, muss ich die Verflechtung von Erzählsträngen innerhalb dieser Lebensgeschichte analysieren. Will ich die kulturellen und kollektiven Deutungsmuster von Gruppierungen bzw. Gesellschaften analysieren, die eine solche Darstellung der Lebensgeschichte sinnhaft machen, muss ich dementsprechend die Verflechtung von Erzählsträngen über die verschiedenen Erzählungen hinweg analysieren.

Im nächsten Beispiel möchte ich auf die Karriere eines Slogans eingehen und frage nach der Akkumulation, der Selektion und der Materialität von Erzählungen und ihrer Karrieren (vgl. Scheffer u.a. 2010<sup>21</sup>). Die Geschichte beginnt mit einer Szene einer teilnehmenden Beobachtung, die ebenfalls (film)kulissenhaft anmutet.

#### 4. Narrative Verknüpfung in einem Beobachtungsprotokoll. Wie aus einem geschändeten Grab ein Facebook Profil wird

Die Erzählungen von drei Freunden über den Besuch in der Stadt, aus der ihre Großeltern vertrieben wurden (Tamari/Hammami1998), führte meine palästinensisch-israelische Kollegin Amany Bawardy und mich auf die Friedhöfe der Stadt Jaffa, derer es drei gibt: Einen muslimischen, einen griechisch-orthodoxen und einen römischen-katholischen. Zuerst betraten wir den muslimischen Friedhof an dem Teil der Anlage, der direkt am Meer liegt. Wir standen vor einer Kulisse wie man sie in Horrorfilmen findet. Der Friedhof war zerstört, nicht durch zeitlichen Verfall, sondern durch Menschenhand. Die zwischen den niedergeschlagenen und geschändeten Grabmälern zu erkennenden Fußspuren waren noch frisch. Im Hintergrund lag das Meer und die Sonne war bereits hinter

dem Horizont verschwunden. Meine Kollegin, die nicht weiter in diese Welt eindringen wollte, übersetzte mir aber das Gesprayte auf einem Grabstein: „Tod den Arabern“ (vgl. Abb. 3).



Nach dieser schockierenden Entdeckung gingen wir zu den christlichen Friedhöfen, die gepflegt und bewacht durch eine Familie, die auf diesem Friedhof lebt, ein Kontrastbild darstellten. Der katholische Teil war abgeschlossen und eine Besucherin, die gerade aus der Tür kam, bot uns an, sie nochmal für uns aufzuschließen. Nach diesem Besuch fragten wir in der Stadt die Bewohner der dem Friedhof gegenüberliegenden Straßenseite, was es mit den Aufschriften auf sich habe. Die Reaktion war Unwissenheit mit Gesten des Abwinkens und Verharmlosens und dem Verdeutlichen *damit haben wir nichts zu tun* und *wir wissen von nichts*. Eine Frau, die uns in ihre Wohnung einlud (sie hatte nach dem Tod ihrer Schwiegermutter aus deren Haus im Zentrum ausziehen müssen, da sie kein Besitzrecht nachweisen konnte), sagte uns, sie wüsste nicht, dass der Friedhof zerstört sei, sie ginge dort nie hin. Die Distanziertheit zu ihrer Wohnumgebung verdeutlicht ihren erlebten Zwangsumzug. Als Ausdruck ihrer Demütigung, nicht dort leben zu dürfen, wo sie hingehört, distanziert sie sich von einem Ort, der im eigentlichen Sinne ihr und ihrer Community gehören sollte, dem muslimischen Friedhof, der direkt vor ihrem Haus liegt. Ebenso trägt die Einschüchterung dieser Frau durch die Behörden und die Verunsicherung bezüglich ihrer Rechte (vor allem des Wohnrechts und des Besitzrechts) dazu bei, dass ich als Forscherin, nicht so schnell Zugang zu ihrem Erleben habe. Sie adressiert mich dabei als weiße/privilegierte und Jüdin, was sich unter anderem daran zeigte, dass sie immer ins Hebräische wechselte, wenn sie mich ansah.

Auch meine arabisch sprechende, palästinensische Kollegin konnte diese Rahmung nicht völlig drehen, solange ich beim Gespräch anwesend war.

Zwei Wochen später, am jüdischen Versöhnungstag *Jom Kippur*, waren in allen Tageszeitungen Berichte aus Jaffa zu lesen, die mich sehr überraschten. Es seien Grabschändungen und rassistische Slogans auf zwei Friedhöfen in Jaffa, dem muslimischen und dem christlichen, erfolgt, und zwar in der Nacht von Jom Kippur<sup>22</sup>. Wie und von wem initiiert der Slogan in die Berichterstattung kam, bleibt unklar. Zu diesem Zeitpunkt war es auch schwierig zu beurteilen, welche Relevanz dieses im Alltag oder im Diskurs bekommen wird. , fest steht aber, dass die internationalen Communities sowohl die palästinensische als auch die jüdische sowohl die Produzenten als auch Adressaten dieser transnationalen Kommunikation sind, wie später auf einer Facebook-Seite zu erkennen war.

Während also auf den online Communities offen, öffentlich und dialog-betont mit diesem Ereignis umgegangen worden ist, bleibt im lokalen Kontext die Atmosphäre von Unsicherheit bestimmt: Das Interview mit einem muslimischen Palästinenser, der sein Restaurant in der Stadt behalten konnte und dafür ebenso prominent wurde wie der Apotheker, konnte uns darüber, wie das folgende Protokoll veranschaulicht, nicht näher aufklären. Es vermittelte eher weitere Unsicherheit, Unklarheit und eine Rahmung der Ereignisse in einen kriminalisierten, konfliktreichen und prekarierten Alltag:

„Wir hörten kleinere und größere Kriminalgeschichten. Vielleicht um seine Erzählungen lebhafter zu machen, oder aus anderen Gründen, meinte Jamal zu meiner Kollegin Amany, dass auch sie jederzeit davon betroffen sein könnte. *Jemand betritt den Raum und schießt auf dich, das kann passieren*. Amany fühlte sich dadurch eingeschüchtert, zumal kurz danach der eben aus dem Gefängnis entlassene Sohn den Raum betrat und hörte, wie wir über die Grabschändungen sprachen. Auf die Frage, wie diese Grabschändungen nun an die Presse gelangt waren, meinte Jamal, eine Frau, die in der Nähe wohnt, hätte den Vorfall beobachtet und daraufhin ihren Schwiegersonn angerufen, der wiederum seinen Sohn angerufen hätte. Genau in dem Moment war auf dem mindestens 40 Zoll großen TV-Bildschirm an der Wand des Shisha-Restaurants das Foto des Grabsteins zu sehen, und ein Bericht folgte dem Bild.“<sup>23</sup>

Noch am selben Tag wurde das Foto des geschändeten Grabsteins zu einem Facebook-Profil, angelegt als eine Veranstaltung gegen Rassismus, organisiert von AktivistInnen in Jaffa. Der materialisierte Text, ein Grabstein mit Aufschrift, wurde de-kontextualisiert und umgedeutet zu einem politischen Banner. Die Demonstrierenden, die sich einfanden, waren sehr zahlreich und heterogen. FriedensaktivistInnen, jüdisch-israelische ebenso wie palästinensische BewohnerInnen von Jaffa und aus Tel Aviv. Sie haben gemeinsam, dass sie ein *kulturelles Mosaik* als Gesellschaftsmodell anstreben und die Ethnogenrifizierung insbesondere hinsichtlich ihrer Diskriminierung gegenüber palästinensischer BewohnerInnen ablehnen. Die Instrumentalisierung von Ereignissen, wie sie hier stattfindet, die in diesem Fall und in anderen Fällen der politischen Arbeit von unterschiedlichen Gruppierungen bzw. Gemeinschaften (gleichzeitig)<sup>24</sup> dienen kann, zeigt die kulturelle Logik von Umdeutungen (reframings) und ihre Einbettung in unterschiedliche kulturelle Ausdrucksformen, wie sich unterschiedliche soziale Wirklichkeiten repräsentieren und produzieren. Die nachgezeichnete *Verfälschung von Fakten* (wie in diesem Fall der Vordatierung einer rassistischen Grabschändung auf einen jüdischen Feiertag, mit unterschiedlichen Zielen und Konsequenzen) mag irritierend sein und die *Differenz von Rea-*

*lität und medialer Berichterstattung* (vgl. Scheffer u.a. 2010) hervorheben. Das Verständnis für die kulturelle Logik eines sozialen Feldes erschließt sich aber nicht durch die Frage *was war*, sondern durch die sequentielle Rekonstruktion der spezifischen Art der Verstrickung von Erzählsträngen.

## 5. Konklusion: Kulturanalyse und triangulierende Forschungspraxis

Ziel der vorliegenden Veranschaulichung einer kulturvergleichenden Analyse ist es genau gesagt, unterschiedliche kulturelle Ausdrucksformen innerhalb des gewählten Forschungsfeldes in ihrer sinnhaften Verknüpfung zu rekonstruieren. Mit dem Vorhaben der Rekonstruktion von Kultur beziehe ich mich allgemein auf eine wissenssoziologische Tradition der Kulturanalyse (vgl. Mannheim 1929) und verfahrenstechnisch rekonstruiere ich Abläufe in ihrer Sequentialität nach *hermeneutischer Kunst* (Soeffner 2004).

Mit diesen Einblicken in meine Feldforschung, die ich in der israelischen Hafenstadt Jaffa 2010 und 2011 durchgeführt habe, diskutiere ich narrationstheoretische und triangulierende Ansätze einer komparativen Kulturanalyse. Für diesen hier vorgestellten triangulierenden Ansatz, der eine Verbindung textuallistischer und praxeologischer Kulturtheorie anstrebt (Reckwitz, 2008, S. 45), wähle ich die Erzählung als ein verbindendes methodologisches Konstrukt unter Einbeziehung unterschiedlicher Ausdrucksformen (vgl. Kalthoff 2010). Es geht also nicht um eine Verknüpfung von unterschiedlichen Datenkorpora, sondern um Triangulation als einen performativen Akt der Forscherin (ebd.), bei dem ein narratives Ensemble entsteht, das einer konsequenten sequentiellen Deutung verschrieben bleibt. Erzähltheoretische Aspekte dienen mir als Hilfsmittel, um die unterschiedlichen Praktiken und Aussagen im Zuge der Analyse zu verbinden. Mit Kulturvergleich soll eine explizit methodologische Perspektive gemeint sein. Insofern verstehe ich darunter sowohl ein kontrastierendes als auch ein verknüpfendes Vergleichen von unterschiedlichen kulturellen Ausdrucksformen. So sind lebensgeschichtliche oder filmische Darstellungen ebenso wie meine Beobachtungsprotokolle oder stärker institutionalisierte bzw. kollektive Text- und Bildmaterialien Gegenstand meiner Analysen.

Triangulation meint hier eine Collage, die aus unterschiedlichen Datenstücken zu einem (neuen) Ganzen, nämlich einer soziologischen Konstruktion zweiter Ordnung, zusammengesetzt wird. Zum einen verbinde ich damit ethnographische, interaktions- bzw. kommunikationstheoretische sowie biographietheoretische Verfahren, die sich gegenseitig, auch gerade durch ihre Spannung und Differenz komplementieren. So soll dieses Vorgehen als eine Triangulation mit erzähltheoretischer Basis verstanden werden. Zum anderen entspricht diese praxeologische Haltung einem wissenssoziologischen, postkolonialen und kritischen Verständnis von Kulturvergleich.

Mit einer triangulierenden Vorgehensweise berücksichtige ich des Weiteren, dass die unterschiedlichen Erzählungen immer hinsichtlich ihrer Verweise auf, Verwobenheit mit, sowie ihres Bestandes an kollektiven Deutungsmustern zu analysieren sind.

Gesellschaftliche, hegemoniale und kollektive Diskurse, die an unterschiedlichen Orten und Kommunikationsforen erzählt werden, und die auf die Historie referieren und das Wissen über sie (mit)bestimmen, und die als Narrative (vgl. Genette 2010; auch Narrative 2. Ordnung) bezeichnet werden, stehen ja mit Alltagserzählungen (Kallmeyer/Schütze 1976; auch als Narrative 1. Ordnung bezeichnet) in Zusammenhang. Die Analyse dieser Narrative, die meist die erste Phase des Feldaufenthaltes darstellt, kommt zum Ergebnis eines durch *Dichotomie* gekennzeichneten Deutungsmusters der Stadt Jaffa und ihrem nicht wegzudenkenden Verhältnis zu Tel Aviv im Spannungsfeld von lokaler als auch internationaler Rivalität. Des Weiteren kann als spezifisch genannt werden, dass die erforschte Lebenswelt durch eine permanente Beobachtung und mediale, transnationale Reaktivität gekennzeichnet ist. Dementsprechend haben viele der Menschen, zu denen ich den ersten Zugang fand, bei Dokumentarfilmen oder Spielfilmen mitgewirkt, schon oft Interviews gegeben oder werden in einigen Büchern erwähnt. Sie sind politische AktivistInnen oder SprecherInnen innerhalb einer politischen Organisation und sie wählen auch deshalb diese Form des Selbstausdrucks, weil sie in Jaffa leben, einer Stadt, die als zentraler Standort politischer Vereine und zivilgesellschaftlichen Engagements gilt. Die Alltäglichkeit politischen Aktivismus ist in die Stadtkultur eingebettet und allgemein in den Kontext des Nahostkonfliktes, der im Alltag durch die kulturelle Praxis des Beobachtens von außen auf diese ‚Figuren‘ und umgekehrt, durch die Hinwendung der AktivistInnen auf ein globales Publikum gekennzeichnet ist.

Das Ausmaß des Beobachtet- und Beforschtwerdens gehört zu einem wesentlichen Faktor der alltäglichen Konstruktion sozialer Wirklichkeit im Spannungsfeld von lokal und global (vgl. dazu Wundrak 2010).

Mit dem Fokus auf kleinere Einheiten und Lebenswelten und mikrosoziologischen Analysen geht es mir um die Veranschaulichung einer Rekonstruktion von Querverweisen solcher Erzählungen, wie es etwa am Verlauf von einem Interview zu einem Film oder von einem Graffiti zu globalen Social Media und Massenmedien zu beobachten ist.

Der Film Ajami nimmt reale Handlungsverläufe auf und spiegelt sie als medialen Diskurs zurück, verankert die Geschichte damit im globalen Diskurs und gibt ihr internationale Bedeutung. Dieser Bumerangeffekt wiederholt sich im lebensgeschichtlichen Interview mit Azmi. Der andere Handlungsverlauf beginnt am Friedhof der Stadt. Ein Slogan auf dem Grabstein geht in den globalen Diskurs, hebt ab von einer lokalen Ebene, auf der geschwiegen wird, auf eine virtuelle, globale Ebene, auf der nun *der Nahostkonflikt* greifbar wird, geht zurück in die Stadt, zu einer lokalen Demonstration gegen Rassismus, veranstaltet von der heterogenen Bevölkerung Jaffas, die auf die Zeitung reagiert und den Vorfall in ihrem lokalen, politischen Kampf gegen Rassismus einsetzt. Die Geschichte hat einen Verlauf genommen, der vom Ursprungsszenario am Friedhof bereits abgehoben ist.

In der vorgestellten Analyse sollen sowohl Triangulation als auch standortreflektierendes, multiperspektivisches Vorgehen dazu dienen, die Verwobenheit von Erzählungen zu rekonstruieren. Die hier vorgeschlagene Analyse entspricht einem sequentiellen ebenso wie einem trans-sequentiellen Vorgehen, mit dem die Karriereverläufe von Geschichten über unterschiedliche kulturelle Ausdrucksformen hinweg rekonstruiert werden, etwa von einem biographischen Interview zu einem Spielfilm in die TV-Berichterstattung, oder von einem Graffiti

in ein Interview, ins virtuelle Netz und rückkehrend zu einer lokalen, politischen Demonstration.

Die Bezugnahmen innerhalb dieser Erzählungen haben zudem unterschiedliche lokale, internationale und historische *Reichweiten* und gehen deutungsbedürftig quasi wie ein Bumerang wieder zurück. Für diesen konkreten Kontext ist charakteristisch, dass diese vor einem ständig präsenten Publikum in alltäglichen Interaktionen weiterverarbeitet werden. Noch spezifischer gilt dies für die Stadt Jaffa, die innerhalb Israels als die Bühne für Intellektuelle, politische und auf die Weltöffentlichkeit gerichtete Akteure gilt. Im Fall der Gespräche, die ich in Jaffa geführt habe, wurde die Face-to-face-Interaktion quasi *übersprungen* und eine globale Öffentlichkeit adressiert. Das Gespräch wurde also genutzt, um in einem internationalen Kontext *Gehör* zu finden.

Das Feld dieser Forschung gehört sicherlich zu einem, das ganz wesentlich von globalen und virtuellen Diskursen beeinflusst wird. Eine Kulturanalyse, wenn sie auf mikrosoziologischer Ebene durchgeführt wird, sollte daher die Reichweite der Rahmung sowie die Relevanz von Transnationalität erfragen.

Die vorgestellte Analyse soll auch für eine Überwindung eines methodologischen Nationalismus ebenso wie eines methodologischen „Othering“ (vgl. Spivak 1996/1985) stehen. In den unterschiedlichen Erzählungen zeigt sich, dass es teilweise versucht wird und teilweise eben gerade nicht möglich ist, sich den (bi)nationalpolitischen Differenzkategorien zu unterwerfen. Die Schichtungen und Zugehörigkeiten in Jaffa gestalten sich nicht nur in den individuellen Lebensgeschichten, sondern auch in den sozialen Figurationen (Elias/Scotson 1993) viel verwobener als dies die vereinfachte, unterkomplexe Dichotomie von zwei Narrativen, dem Palästinensischen und dem Jüdischen, weismachen will.

Daraus ergeben sich in den Erzählungen spezifische Verstrickungen, die mehrfach verschränkte soziale Figurationen repräsentieren. Sie ergeben sich gerade aus diesen sozialen Grenzziehungen und ihren Kreuzungen (Intersektionalität) mit anderen kulturellen Spaltungen sowie Solidaritäten.

Obwohl und weil die Analyse auf einen spezifischen Kontext bzw. eine spezifische Untersuchungsregion bezogen ist, sollen damit Ableitungen für eine generelle fremdkulturelle Analyse bzw. eine qualitative kulturvergleichende Analyse gemacht werden können. Die Tatsache, dass wir es hier mit einem spezifischen, in einen konkreten kulturellen Kontext eingebettetes Forschungsfeld, eine Stadt am Mittelmeer im Nahen Osten (im ersten bzw. zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts) zu tun haben, soll sich in der Analyse selbst zeigen. Suche ich doch keine Sinnengrenzen zwischen kulturellen Einheiten und mache aus dem von mir gewählten Fall einen abgekapselte (kulturelle) Einheit. Vielmehr konstruiere ich den Gegenstand bzw. eine Fallebene, wie diese sich im vorliegenden Artikel darstellen, weil ich mich ihnen zuwende (Witte 2012). Innerhalb dieser Fälle ist das Typische gerade die Einbettung jeder Interaktion und jedes Gespräches und jeder Erzählung in einen global beobachteten und vermeintlich regional ausgetragenen Konflikt. So gilt Dialogarbeit (siehe hierzu bspw. Witte 2012) als ein typisierte Praxis ebenso wie die in diesem Artikel beschriebene Öffentlichkeitsarbeit für die eigene Community oder gegen soziale Ungleichheiten, die Praktiken der Zeugnislegung des eigenen Erlebten im Kontext des sich täglich „aktualisierenden Nahostkonfliktes“.



## Anmerkungen

- 1 Siehe auch Rosenthal in diesem Heft.
- 2 Die Dichotomie palästinensisch versus jüdisch, die dieser Kategorisierung immanent ist, soll hier im Sinne eines „in-vivo-Codes verstanden werden, also als eine begriffliche Kategorisierung, mit der Menschen im Alltag operieren. An dieser Stelle möchte ich unser Selbstverständnis als Forscherinnen betonen, folgedessen wir Praktiken der Kategorisierung (erster Ordnung) dekonstruieren und differenzieren, wenn es um eine wissenschaftliche Interpretation dieser Kategorisierung (also Konstruktionen zweiter Ordnung) geht.
- 3 Im Rahmen dieses von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten, trilateralen Projektes, hielt ich mich im März 2010, August/September 2010, Februar und September/Oktober 2011 in den sieben für das Projekt gewählten Städten auf. Siehe <http://www.uni-goettingen.de/de/77993.html> und siehe auch Rosenthal in diesem Heft.
- 4 Die Fragestellungen, die sich vor allem im Zuge der ersten Projektphase konkretisiert und differenziert haben sowie der weitere Projektrahmen ist auf der genannten Homepage nachzulesen.
- 5 Diese Fragestellung entspricht der Vorstellung des „Doing Culture“ (vgl. Hörning/Reuter 2004).
- 6 Zur Kontrastierung von Narrativen und Erfahrungen siehe Wundrak 2012.
- 7 Die Einwohnerzahl von Tel Aviv-Yafo liegt 2010 bei ca. 404.300, vgl. [http://www.citypopulation.de/Israel\\_d.html](http://www.citypopulation.de/Israel_d.html)
- 8 Jerusalem bildete damit das Pendant und den Gegensatz zum säkularen Jaffa.
- 9 1950, als Tel Aviv Jaffa administrativ annektiert, wurde über die gemeinsame Namensgebung und damit auch die Deutungsmacht verhandelt. Die Frage, wer die Stadt bezeichnet und wie damit Machtverhältnisse definiert werden, zeigte sich an den Optionen *Jaffa*, *Greater Jaffa*, *Jaffa-Tel-Aviv* oder *Tel-Aviv-Jaffa* und der Entscheidung für den Namen *Tel Aviv-Jaffa* (vgl. Monterescu 2005, S. 165).
- 10 Nach dem UN-Teilungsplan (Resolution 181) wurden die Städte nach Bevölkerungsmehrheiten dem jüdischen Staat zugeschlagen wurde. Jaffa war dabei als Enklave des arabischen Staates vorgesehen.
- 11 Interviews mit Sobhi (Pseudonym) am 3.10.2011 und mit Jamal (Pseudonym) am 9.10.2011. Interviewerin: AmanyBawardy und Autorin.
- 12 Als Forscherin bin ich hier insofern auch Datenproduzentin, da ich gerade diese Erzählungen anhöre und aufnehme. Eine stärker teilnehmende, körperorientierte Forschung würde mich mit anderen Ausdrucksformen und anderen Symbolen konfrontieren. So impliziert die Annäherung an das Feld beispielsweise durch den Besuch eines Theaters oder Tanzlokals, eines Museums oder eines Friedhofs jeweils andere Erlebnisse, damit andere Datenproduktionen und damit andere kultursoziologische Deutungen.
- 13 Protokoll vom 27.09.2011.
- 14 Zu finden auf: [http://en.wikipedia.org/wiki/User:Ka\\_Yaffa/Sandbox](http://en.wikipedia.org/wiki/User:Ka_Yaffa/Sandbox), letzter Zugriff: 6. März 2010.
- 15 Interview vom 08.03.2011
- 16 Das Projekt „Andromeda“ begann 1989. Ein kanadisch-jüdischer Unternehmer begann auf den Grundstücken des Griechisch Orthodoxen Patriarchats von Jerusalem ein Luxuswohnprojekt zu planen. 1994 wurden die 270 Wohneinheiten mit Blick zum Hafen genehmigt und realisiert. [http://palestinechronicle.com/view\\_article\\_details.php?id=16145](http://palestinechronicle.com/view_article_details.php?id=16145)"16145.
- 17 Auszug aus dem Interview mit Azmi. Geführt am 4.3.2011 in Jaffa von der Autorin.
- 18 Zur Differenzierung unterschiedlicher Gruppierungen und sozialen Grenzziehungen innerhalb der Bevölkerung Jaffas ebenso innerhalb der jüdisch-israelischen (sephardische und seit Generationen in Jaffa lebende Juden sowie Ashkenazi und neuzugewanderte Jüdinnen und Juden aus bspw. Großbritannien und den USA) und der palästinensischen Seite (hier vor allem christliche und muslimische Unterteilung, die aber ebenso wenig eindeutig verläuft wie in der jüdisch-israelischen Gruppierung) verweise ich auf die Publikationen, die im Rahmen des genannten DFG Projektes erscheinen werden.

- 19 Interview-Protokoll vom 08.03.2011
- 20 Auf eine Feinanalyse im Rahmen der biographischen Fallrekonstruktion der Geschichte Azmis soll hier nicht weiter eingegangen werden. Ich habe hier lediglich zur Illustration meiner Argumentation einige mögliche Hypothesen herausgegriffen.
- 21 Zum Verhältnis von Ereignis und Berichterstattung sowie der Verankerung in der Geschichte einerseits sowie der Verselbständigung von Zitationen zu Slogans andererseits, vgl. ebd. S. 2ff.
- 22 Dieser rassistische Slogan ist Teil einer Serie von rassistischen Übergriffen auf religiöse Stätten in Jaffa als auch im Norden von Israel. Einige Wochen später erfolgte auch ein Brandanschlag auf ein Restaurant im Zentrum der Stadt. Vgl. dazu die israelische Berichterstattung, bspw.: <http://www.haaretz.com/print-edition/news/death-to-arabs-sprayed-on-jaffa-graves-molotov-cocktail-hurled-at-synagogue-1.388847>
- 23 Beobachtungsprotokoll vom 15.10.2011.
- 24 Der palästinensischen, internationalen Community ebenso wie der jüdischen, internationalen Community. Der vor Ort aktiven Menschen aus mehreren politischen und religiösen und sozialen Gruppierungen.

## Literatur

- Adwan, S./Bar-On, D./Musallam, A. Naveh, E. (2003): Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen – Palästinenser und Israelis – Eine Schulbuchinitiative als Beitrag zur Verständigung in Israel und Palästina. <http://www.berghof-conflictresearch.org/documents/publications/PrimeTextbuch.pdf> [05.05.2012]
- Al-Dschasira (2010): The real Ajami. A look at daily life as opposed to real life in this rough Arab-Jewish neighbourhood. <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2010/03/201036131012779613.html>[05.05.2012]
- Denzin, N.K. (1989): The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maureen Maisha Eggers (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. Zur Aktualität und Normativität diskursiver Vermittlungen von hierarchisch aufeinander bezogenen rassifizierten Konstruktionen. In: Eggers, M. M./Kilomba, G./Piesche, P./Arndt, S. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 56–72.
- Elias, N./Scotson, J.L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a.M.
- Genette, G. (2010): Die Erzählung. Berlin.
- Goffman, E. (1996): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über Organisation von Alltagserfahrungen. (4. Aufl.). Frankfurt a.M.
- Hitzler, R. (2007). Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen“ Sozialforschung. In: FQS 8(3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070344>.
- Hörning, K./Reuter, J. (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie. Bielefeld.
- Humphries, I. (2008): The Ethnic Cleansing of Jaffa's Ajami Neighborhood. (The Nakba Continues). In: Washington Report on Middle East Affairs, 07/2008, S. 14–15.
- Humphries, I. (2009): "Coexistence" and "Mixed Cities": A Microcosm of Israeli Apartheid. (The Nakba Continues). In: Washington Report on Middle East Affairs, 01-02/2009, S. 15–37.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: Studium der Linguistik 1(1), S.1–28.
- Kalthoff, H. (2010): Beobachtung und Komplexität. Überlegungen zum Problem der Triangulation. Sozialer Sinn 11(2), S. 353–365.
- Keller, R. (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. (2. Aufl.). Wiesbaden.

- Labov, W./Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J.K. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd.2, Frankfurt a.M., S. 78–126.
- Lebor, A. (2007): *City of Oranges. Arabs and Jews in Jaffa*. New York.
- LeVine, M. (2000): The 'New-Old Jaffa': Tourism, Gentrification, and the Battle for Tel Aviv's Arab Neighbourhood. In: Al Sayyad, N. (Ed.): *Consuming Tradition, Manufacturing Heritage: Global Norms and Urban Forms in the Age of Tourism*. London, S. 240–272.
- LeVine, M. (2004): Planning to Conquer: Modernity and its Antinomies in the 'New-Old Jaffa'. In: Yacobi, H. (Ed.): *Constructing a Sense of Place: Architecture and the Zionist Discourse (Design and the Environment)*. Farnham, S. 192–226.
- LeVine, M. (2005): *Overthrowing Geography, Jaffa, Tel Aviv, and the Struggle for Palestine, 1880–1948*. Berkeley.
- LeVine, M. (2007): Nationalism, Religion and Urban Politics in Israel: Struggles Over Modernity and Identity in 'Global' Jaffa. In: *Mixed Towns, Trapped Communities. Historical Narratives, Spatial Dynamics, Gender Relations and Cultural Encounters in Palestinian-Israeli Towns*, Aldershot, S. 281–302.
- Mannheim, K. (1929/1995): *Ideologie und Utopie*. Bonn: Klostermann.
- Monterescu, D. (2007): Heteronomy: The Cultural logic of Urban Space and Sociality in Jaffa. In: Rabinowitz, D./Monterescu, D. (Eds.): *Mixed Towns, Trapped Communities. Historical Narratives, Spatial Dynamics, Gender Relations and Cultural Encounters in Palestinian-Israeli Towns*. Aldershot, S. 157–178.
- Monterescu, D. (2008): The 'Housing Intifada' and Its Aftermath: Ethno-Gentrification and the Politics of Communal Existence in Jaffa. In: *Anthropology News*, 12/2008, S. 21.
- Monterescu, D. (2009): "The Symbolic History of the Hyphen: Urban Alterity Between Jaffa and Tel-Aviv" *Zmanim – History Quarterly* 106, S. 76–93 (Hebräisch).
- Putz, U. (2010): Oscar-Kandidat „Ajami“ – Blutrache unter Kleingangstern. In: Spiegel online. <http://www.spiegel.de/kultur/kino/0,1518,681743,00.html> [06.03.2012]
- Rabinowitz, D./Monterescu D.: *Mixed Towns, Trapped Communities. Historical Narratives, Spatial Dynamics, Gender Relations and Cultural Encounters in Palestinian-Israeli Towns*. Aldershot
- Reckwitz, A. (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturressentialismus. In: Srubar, I./Renn, J./Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*, Wiesbaden 2005, S. 92–111.
- Julia Reuter (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld.
- Rosenthal, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, G. (2010): Zur Interdependenz von kollektivem Gedächtnis und Erinnerungspraxis. *Kultursoziologie aus biographietheoretischer Perspektive*. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. Wiesbaden., S. 151–175.
- Said, E. (1994): *Orientalism*. New York.
- Scheffer, T. (2008): Zug-um-Zug und Schritt-für-Schritt. Annäherungen an eine transsequentielle Analytik. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.) *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 368–398.
- Scheffer, T./Albrecht, S./Michaeler, M./Wundrak, R. (2010): Die Realität medialer Berichterstattung – Veröffentlichungsprozesse von Untersuchungsausschüssen in Deutschland, England und der EU. In: *Soziale Welt*, Nr. 61, S. 137–156.
- Schneider, H. (2010): Shahir Kabaha, star of the Oscar-nominated movie 'Ajami,' keeps his day job. In: *Washington Post*, Sunday, 21.2.2010, <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/02/18/AR2010021806546.html> [16.11.2012]
- Schütz, A. (1971): *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1, *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag.

- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München, S. 159–260.
- Soeffner, H.G. (2004): Alltag der Auslegung – die Auslegung des Alltags. Konstanz.
- Spivak, G. C. (1985/1996): Subaltern studies. Deconstructing historiography. In: Landry, D./MacLean, G. (Hrsg.): The Spivak reader. London, S. 203–236.
- Tamari, S/Hammami, R. (1998): Virtual Returns to Jaffa. In: Journal of Palestine studies, Bd.27, 4, S. 65–79.
- Witte, Nicole (2012): Zum Fall des Falles. Fallrekonstruktionen in der interpretativen Sozialforschung. In: Düwell, Susanne, Pethes, Nicolas (Hg.): Der Fall. Theorie und Geschichte eines Basisnarrativs der Humanwissenschaften. (unveröffentlicht, zur Publikation angenommen.)
- Wundrak, R. (2010): Die chinesische Community in Bukarest. Eine rekonstruktive, diskursanalytische Fallstudie über Immigration und Transnationalismus. Theorie und Praxis der Diskursforschung, Wiesbaden.
- Wundrak, R. (2012): Geschichten über versus Geschichten von?! Eine triangulierende Diskursanalyse am Beispiel der chinesischen Community in Bukarest. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Wiesbaden.
- Yiftachel, O./Yacobi, H. (2003): Urban ethnocracy: Ethnicization and the production of space in an Israeli 'mixed city'. In: Environment and Planning D: Society and Space, 21. S. 673–693.

## Filmmaterial

- Copti, S/ Shani, Y. (2009): Ajami – Stadt der Götter. (Arabisch und Hebräisch). DVD. 124 Minuten. Deutschland/Israel.



Anne-Christin Schondelmayer

# Rekonstruktion von interkultureller Handlungskompetenz anhand biographisch-narrativer Interviews mit Auslandskorrespondent/innen und Entwicklungshelfer/innen

## Reconstruction of intercultural competence on the basis of biographical narrative interviews with foreign correspondents and development aid workers

### Zusammenfassung

Die Erforschung des Interkulturellen ist mit der Schwierigkeit konfrontiert, spezifische soziale Phänomene und deren Bedingungen im Zusammenhang mit unterschiedlichen kollektiven Zugehörigkeiten aufzudecken, ohne Differenzen absolut zu setzen und so zu einer Problematisierung von Interkulturalität beizutragen. Bereits die Wahl des Samples, eine Offenheit bezüglich strukturierender Faktoren des sozialen Handelns sowie die jeweils verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden tragen dazu bei, welche Dimensionen interkulturellen Handelns sichtbar werden. Mit einem Fokus auf die Praxis sozialen Handelns legt dieser Beitrag das Augenmerk auf die Rekonstruktion von Erfahrungen und Praxen im Umgang mit Differenz. Den Ausführungen liegt eine biographisch-narrative Studie über interkulturelle Handlungskompetenz zugrunde, in der systematisch typische Formen des Handelns, der Reflexion über eigenes Wissen und Handeln und der Wahrnehmung Anderer analysiert wird. Interkulturelle Begegnungen werden dabei als Begegnung zwischen unterschiedlichen Milieus verstanden, in denen „Deutungs- und Bedeutungsschemata“ irritiert sind bzw. unterschiedliche „konjunktive Erfahrungsräume“ aufeinandertreffen. Eine Analyse des Handelns im Sinne einer Zuschreibung interkultureller Handlungskompetenz wird in dieser Studie hintenangestellt. Dies, und eine Fokussierung auf die Frage nach der Anschlussfähigkeit des Handelns für zu-

### Abstract

Intercultural research is faced with the challenge of uncovering specific social phenomena and their conditionalities in relation to different collective affiliations without taking them as absolute and thereby contributing to the problematization of interculturality. In fact, the choice of sample selection, openness to social action's structuring factors, as well as data collection and evaluation methodology contribute to which dimensions of intercultural actions are made visible in the first place.

By concentrating on the practice of social action, this study places the focus on the reconstruction of experiences and practices in dealing with difference. The discussion is based on a biographical narrative study on intercultural competence. These narratives are used to analyze systematically typical forms of action, the reflection upon individual knowledge and action, as well as the perception of others. In the process, intercultural encounters are understood as encounters between different milieus in which “interpretation and meaning schemes” are unsettled, or in which different “conjunctive realms of experience” converge. The analysis of action is followed by an attribution of intercultural competence. That, and a focus on the question of the connectivity of action for future cross-milieus interactions make it possible to reveal the interviewees' divergent knowledge and abilities.

künftige milieuübergreifende Situationen, ermöglicht es, divergente Wissens- und Könnensaspekte der Befragten offenzulegen.

**Schlagworte:** Interkulturelle Kompetenz – Milieu-Differenzerfahrungen – Implizites Wissen – Relationale Typenbildung

**Keywords:** cross-cultural competence – milieu – tacit knowledge – foreign correspondents – relational typology

## 1. Empirische Erfassung kultureller Phänomene

Die Forschung in interkulturellen Situationen, zu interkulturellen Phänomenen, Fragestellungen sowie Problemen und so auch die Erforschung interkultureller Handlungskompetenz teilen die Schwierigkeit der Bestimmung dessen, was als *das Interkulturelle* bezeichnet werden kann und wie dies grundlagentheoretisch als auch methodisch zu fassen ist. Im deutschsprachigen Raum gibt es in verschiedenen Disziplinen eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kultur*, den es zu fassen gilt, wenn das *Interkulturelle* bestimmt werden soll (vgl. Straub u.a. 2007, S.11). In der PISA Studie 2003 wird u.a. der *soziokulturelle* Hintergrund von Schüler/innen mittels des „index of economic, social and cultural status“ (ESCS) erhoben (OECD 2004, S. 353). Der *kulturelle* Status wird über den Besitz „klassischer“ Kulturgüter im Elternhaus bestimmt, worunter bspw. Literatur und Kunstwerke zählen (vgl. ebd., S. 356). In sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien zu Migration, zu interkulturellem Lernen, interkultureller Bildung und zur Sozialen Arbeit dominiert dagegen, mit vielerlei Auseinandersetzung um die Begrifflichkeit, ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2000), der Kultur als ein kollektiv geteiltes „Orientierungssystem“ begreift, welches die Wahrnehmung, das Denken und Handeln jener Personen beeinflusst, die eine Kultur teilen (vgl. Thomas 1993, S. 380). An welche Kollektivität oder auch welche kollektiven Erfahrungen die geteilten Bedeutungs- und Regelsysteme gebunden werden – ob Ethnie, nationale Zugehörigkeit, Migrationserfahrung, Geschlecht, Raum, Klasse, Schicht oder Milieu, um einige zentrale Kategorien zu nennen – unterscheidet sich je nach Feld, Gesellschaftstheorie und sozialer Position, aus der geforscht wird, sowie nach dem Erkenntnisinteresse. Einigkeit scheint darüber zu herrschen, dass Kultur als kollektive Orientierung sowohl dynamisch als auch strukturgebend ist und dieses soziale Wissen in der Regel implizit bleibt<sup>1</sup>. Keine Einigkeit liegt jedoch bezüglich der Frage vor, ob Kultur als eine exteriore Größe zu begreifen ist, die Orientierung *beeinflusst* (vgl. Thomas 1993) oder ob Kultur als Praxis verstanden wird, die sich im praktischen Handeln dokumentiert und somit nicht jenseits des praktischen Handelns zu erfassen ist (vgl. Wulf 2001, S. 205). Letztere Position fokussiert auf den gestalterischen Aspekt von Kultur, im Sinne von „doing culture“ (Hörning 2004) und problematisiert u.a. im Anschluss an die cultural studies (Hall 2004) und feministische Theorien eine Verwendung von Kategorien, welche nicht an praktisches Handeln geknüpft sind. In Bezug auf die Kategorie Geschlecht hat Butler dies 1990 folgendermaßen formuliert: „There is no gender identity behind the expressions of gender; [...] identity is

performatively constituted by the very ‘expressions’ that are said to be its results.“ (Butler 1990, S. 25; Hervorhebung im Original). Aus jener Theorie kommt auch der Hinweis auf das Risiko einer Reifizierung sozialer Kategorien (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992), welchen Mecheril/Rose in ihrer biographischen Studie zu „Differenz-Bildung“ aufgreifen (vgl. Mecheril/Rose 2012). Aus einer differenztheoretischen Perspektive stehen in dieser und anderen Studien verstärkt die Fragen der Bezugnahme auf „Kultur als Unterscheidung oder Legitimation“ (Diehm/Radtke 1999, S. 66) im Vordergrund und Machtaspekte in der Auseinandersetzung um ‚kulturelle‘ Phänomene geraten ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Erforschung von kulturellen Phänomenen forschungspraktisch unterschiedliche Herangehensweisen: So wird aus einer eher sozialpsychologischen Perspektive der Fokus auf kulturspezifische Einflüssen auf das Handeln gelegt. Eine differenztheoretische Perspektive zielt auf eine „Beobachtung zweiter Ordnung“. Eine eher bedeutungsorientierte Perspektive wiederum sucht kollektive Orientierungen zunächst zu rekonstruieren und dann in ihrer Bedeutung für die Praxis zu analysieren. Betrachtet man die Studien schließlich im Zusammenhang mit dem erforschten Feld<sup>2</sup> und dem zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse, zeigt sich, dass die Analyse von Einflussfaktoren hauptsächlich in eher sozialpsychologischen und kulturvergleichenden Untersuchungen dominieren, wohingegen Differenz(konstruktionen) mehrheitlich in Studie zum Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten und zu sozialer Benachteiligung zu finden sind. Eine Rekonstruktion der Praxis findet sich dagegen in eher ethnographischen und rekonstruktiv-theoriegenerierenden Arbeiten. Für eine Erforschung interkultureller Handlungskompetenzen, welche ja in jedem dieser Felder untersucht werden kann, kommt allen drei Gesichtspunkten Bedeutung zu.

### *Kollektive Zugehörigkeiten*

Nohl (2010) legt mit seiner „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ eine Definition von Kultur dar, die verschiedene Kritiken um die theoretische und empirische Fassung kultureller Phänomene aufgreift und insbesondere einen forschungspraktischen Anschluss bietet, wie ‚Kultur‘ empirisch rekonstruiert werden kann. Nohl zielt darauf, die Leitdifferenz der interkulturellen Pädagogik, Kultur entweder als Phänomen praktischen Lebens oder als funktionelle Bezugnahme von Fremdzuschreibungen und Distinktionen im gesellschaftlichen Zusammenhang zu verstehen (vgl. Gogolin 2008, S. 302), zu entschärfen, indem er diese nicht im Widerspruch sieht, sondern innerhalb *eines* Kulturbegriffs fasst. Dieser greift sowohl kollektive Formen praktischer Lebensführung auf, als auch kulturelle Selbst- und Fremdrepräsentationen, die so Nohl, einen „Bezug zu der praktischen Lebensführung jener Menschen haben, die sich selbst repräsentieren oder von anderen fremdrepräsentiert werden“ (Nohl 2010, S. 148), die Komplexität praktischer Lebensführung jedoch niemals gänzlich einfangen. Fokussiert die Forschung allein auf kulturelle Repräsentationen und schreibt Kultur etwa entlang ethnischer und religiöser Kategorien, aber auch bestimmter Besitztümer zu, kann diese Abstraktion bzw. Stilisierung der gelebten Praxis von Personen sowie Gruppen zu Stigmatisierungen und Prozessen des „Othering“ (Spivak 1999, S. 113) beitragen. Mit dem Begriff der „kollektiven Zugehörigkeit“ werden zudem nicht nur „ethnisch konnotierte Kulturen“ gefasst, sondern auch „andere kollektiven Einbindungen“ (Nohl 2010, S. 145) wie



Geschlecht, Religion oder auch Region, in deren (implizites) Deutungs- und Orientierungswissen die Beteiligten einsozialisiert werden.

Einen möglichen forschungspraktischen Ansatz, die praktische Lebensführung und ihre zugrundeliegenden Orientierungen zu untersuchen, bieten Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung. In der Rekonstruktion des praktischen Handelns werden sowohl Bedeutungen als auch die Konstruktion und Bezugnahme auf Selbst- und Fremdrepräsentationen offengelegt, womit Verflechtungen, Relationen und Mehrdimensionalitäten von Erfahrungen und Zugehörigkeiten fassbar gemacht werden können (vgl. ebd., S. 145). Kategorien sozialer Zugehörigkeit, die in der Fragestellung und Sample-Bildung von Studien eine Rolle spielen, werden dann als *potenzielle* soziale Dimensionen verstanden, deren Bedeutung empirisch zu klären ist<sup>3</sup>. Die Entstehung kollektiver Orientierungen wird dabei in Anschluss an Mannheim (1980) auf der Ebene von Milieus verortet. Von Milieus zu sprechen, wenn auf Kultur Bezug genommen wird, betont die Erfahrungsdimension der Personen und lässt unterschiedliche Zugehörigkeits- und Erfahrungsdimensionen in Erscheinung treten<sup>4</sup>. Es handelt sich damit um eine Herangehensweise, die, angesichts der zahlreichen Bemühungen, forschungspraktisch einem Kulturbegriff gerecht zu werden, einer Essentialisierung und Kulturalisierung, insbesondere entlang ethnischer Kategorien, entgegenwirken kann. Daher soll im Folgenden näher auf die wissenssoziologische Milieutheorie sowie auf die in ihrem Anschluss entwickelte dokumentarische Methode eingegangen und aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten diese Methode für die Erfassung von Differenzerfahrungen und interkultureller Handlungskompetenzen anbietet.

#### *Rekonstruktion impliziten Wissens*

Mit Karl Mannheims Wissenssoziologie kann kulturelle Praxis, im Sinne eines kollektiv geteilten impliziten und expliziten Wissens, auf der Ebene von *Milieus* gefasst werden. Die dokumentarische Methode, wie Ralf Bohnsack u.a. sie im Anschluss an Mannheims Wissenssoziologie entwickelt haben, bietet ein vielfach erprobtes Auswertungsverfahren zur Rekonstruktion der Praxis von Menschen, ihrer sozialen Einbettung, kollektiven Selbstverständlichkeiten sowie Erfahrungen und damit ihres impliziten Wissens. Eine Unterscheidung von zwei Ebenen des Wissens, wird dabei in der Analyse von Daten von Bedeutung: Die Ebene des theoretischen, kommunikativ-generalisierte Wissens, welches Akteur/innen über sich und ihr Handeln haben und expliziert werden kann und die Ebene des „konjunktiven Wissens“, mit welchem jenes handlungsleitende Erfahrungswissen bezeichnet wird, welches primär implizit bleibt und sich in etwa selbstverständlich erscheinenden Praktiken und Repräsentationen artikuliert (vgl. Bohnsack 2007). Nach Mannheim bilden gemeinsames Erleben und homologe Erfahrungen einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 7220), in dem sich Personen unmittelbar verstehen. Die Milieuanalyse zielt auf „jene Erlebnis- und Orientierungsmuster, in die der Einzelne fraglos und selbstverständlich eingebunden ist. Sein Verhältnis ihnen gegenüber ist nicht als eines der Heteronomie, sondern eher als eines der Konjunktion, des im gemeinsamen Erleben fundierten Miteinanderverbundenseins im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraum zu kennzeichnen“ (Bohnsack 2007, S. 119). Dieses unmittelbare Verstehen aufgrund geteilter bzw. auch gleichartiger Erfahrungen kann als das verstanden werden, auf was in Ausführungen zur Definition des Kulturbegriffs immer wieder Bezug genommen wird: Ein geteiltes, selbstver-

ständliches Wissen, welches Strukturen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns bildet. Das implizite Wissen der Praxis, bspw. wie bestimmte Dinge zu verstehen oder tun sind, also bereits im Alltag vorhandene sinnhafte Konstruktionen, Typenbildungen und Methoden sozialen Handelns werden in der dokumentarischen Methode in verschiedenen Auswertungsschritten rekonstruiert. So wird in einer ersten, formulierenden Interpretation der thematische Inhalt und damit die „expliziten Wissensbestände der Erforschten und deren Orientierung an der Norm“ (Bohnsack 2012, S. 128) rekonstruiert. In einer zweiten sich anschließenden, reflektierenden Interpretation, verändert sich die Analyseein- stellung und fokussiert nicht mehr auf dem ‚was‘, sondern dem ‚wie‘ der Herstel- lung. So verbleibt die Rekonstruktion der sozialen Praxis der Akteure nicht auf einer rein beschreibenden und zusammenfassenden Darstellung des generali- siert-kommunikativen Wissens der Befragten selbst, sondern rekonstruiert dar- über hinaus die Handlungspraxis und ihr zugrundeliegende Orientierungen. Ein Zugang zum Handlungswissen der Akteur/innen ist empirisch besonders gut durch Beobachtungen der Praxis und selbstläufige Narrationen, etwa in Gruppendiskussionen und narrativen Interviews, zu erlangen, da diese eng an die Handlungspraxis und das Erfahrungswissen der Befragten gebunden sind (vgl. Nohl 2006, S.20ff.). Der wissensoziologische Milieuansatz und eine Aus- wertung von Daten mit der dokumentarischen Methode bieten für Studien zum Umgang mit Differenzerfahrung sowohl die Möglichkeit ein handlungsleitendes Wissen auf der Ebene praktischen Lebensführung von Milieus zu rekonstruie- ren, als auch Zugang zu jenen Wissens- und Könnensbestände der Beforschten zu bekommen, von denen diese „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (vgl. Bohnsack/Nentwig-Geseman/Nohl 2007, S.11).

### *Rekonstruktion von Differenzerfahrungen*

Eine *Rekonstruktion* des Erlebens von Differenz trägt dem Anspruch Rechnung, individuelle und auch kollektive Wahrnehmungs- und Differenzkonstruktionen und Praxen der Differenzierung offenzulegen<sup>5</sup>. In der Begegnung mit differen- ten Milieus kann, aus einer praxeologischen Perspektive, nicht mehr auf ein unmittelbares, kollektiv geteiltes Verstehen zurückgegriffen werden, das Ver- halten anderer muss nun *interpretiert*, mit Sinn versehen werden (vgl. Bohnsack 2007). Habituelles Handeln im Sinne selbstverständlicher Praxis kann also in Konfrontation mit differenten Milieus irritiert werden. Für eine Er- fassung der Praxis im Umgang mit Differenzerfahrungen ist genau dies der Ausgangspunkt der Analyse. Dabei kommt dem Umgang mit dieser Differenzer- fahrung eine besondere Bedeutung zu. Hier zeigt sich, wann Differenz erlebt wird, wie mit Differenz umgegangen und ob Differenz zur Explikation kommt. Denn, so zeigt sich auch in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie, eine Störung von Handlungsrou- tinen in milieuübergreifenden Begegnungen ist nicht nur an Reflexionsprozessen und einer expliziten Benennung von Differenz fest- zumachen, sondern kann auch auf der Ebene des praktischen Handelns und durch implizite Bezugnahmen geschehen. Forschungspraktisch wird dann das Interkulturelle an einer Praxis der Irritation von Selbstverständlichkeiten und nicht an einer von vornherein gesetzten Differenz, etwa entlang ethnischer Zu- gehörigkeiten, festgemacht. Mit der Analyse von implizitem Wissen und der Re- konstruktion einer als selbstverständlich erachteten Praxis rücken dabei bio-

graphische Orientierungen und auch Differenzerfahrungen von Befragten in den Blick, und zwar sowohl jene von ihnen reflektierten und explizit benannten als auch jene, die sich in ihrer Praxis dokumentieren.

#### *Unterschiedliche Erfahrungsdimensionen*

Diese Irritationen des Handelns werden nicht völlig losgelöst von kollektiven Zugehörigkeiten verstanden. Eine Vorsicht gegenüber sozialer Kategorien, wie sie oben benannt wurde, schließt keinesfalls aus, dass habituelles Handeln bzw. auch eine bestimmte Handlungsorientierung seine Genese in kollektiven Erfahrungen, mithin sozialen Kategorien hat. Vielmehr ist eher das Gegenteil der Fall. Empirisch ist aber zu klären, um welche Kategorie es sich handelt und welche Bedeutung unterschiedliche, sich teils überlappende soziale Erfahrungsdimensionen und deren spezifische Deutungsschemata für das Handeln der Beforschten haben.

In der Rekonstruktion der Handlungspraxis werden in der dokumentarischen Interpretation sowohl Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen als auch zwischen Orientierung und Erlebnishintergrund, in dem die Genese der Orientierung zu suchen ist, herausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2007, S. 141). Um die Genese einer Orientierung bzw. eines typischen Verhaltens einer spezifischen Erfahrungsdimension zuzuordnen zu können, werden systematisch verschiedene Dimensionen verglichen. Gemeinsamkeiten bspw. ethnischer, religiöser oder geschlechtlicher Zugehörigkeit oder auch migrationsspezifischer Dimensionen können erst dann valide *einer* Erfahrungsdimension zugeschrieben werden, wenn diese Erfahrungen empirisch von anderen Erfahrungsdimensionen wie bspw. Generation, Alter, Region oder Bildungsstandunterschieden werden können (vgl. Nohl 2010, S. 255)<sup>6</sup>. Menschen sind aus wissenssoziologischer milieutheoretischer Sicht Teil verschiedener, sich überlagernder Erfahrungsräume. In diesem Sinne wird Gesellschaft als grundsätzlich kulturell heterogen erfasst, bestehend aus mehrdimensionalen, sich überschneidenden Milieus. So kann gerade eine geringe Irritation angesichts differenter Milieus, ein Dokument für bereits vorhandene Erfahrungen mit verschiedenen Milieus sein (vgl. Nohl 2010; S. 186). Aber auch wo solche „soziogenetische Typen“ (Bohnsack 2007, S. 150) entlang bereits existierender Kategorien nicht gebildet werden, ist es möglich, Irritationen der Handlungsrouninen und damit auch ein Erleben mit divergenten Orientierungen zu rekonstruieren und aufzuzeigen, wann diese erlebt werden und wie typischerweise mit ihnen umgegangen wird (vgl. Schondelmayer 2010).

Wurde nun anhand einer praxeologischen Wissenssoziologie dargelegt, wie Kultur auf der Ebene von Milieus forschungspraktisch analysiert werden kann, und der Fokus auf die Rekonstruktion von Differenzerfahrungen erläutert, stellen sich für eine Untersuchung zu interkultureller Handlungskompetenz Fragen, was unter Kompetenz überhaupt gefasst wird und wie sich diese erforschen lässt.

## 2. Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenzen

Eine umfassende Diskussion zum viel diskutierten Begriff der interkulturellen Kompetenz soll hier nicht geführt, jedoch anhand einiger Aspekte aufgezeigt werden, aus welchen Gründen und an welcher Stelle eine Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenz sinnvoll erscheinen (für eine ausführliche Diskussion siehe u.a. Straub u.a.. 2007; Auernheimer 2010; Rathje 2006).

### *Anwendungsfelder*

Das Feld interkultureller Kompetenzforschung kann grob in zwei Felder eingeteilt werden, welche unterschiedliche Fragestellungen und Zielsetzungen in ihrer Herangehensweise verfolgen. Ein Großteil der Studien ist im Zusammenhang mit internationalen Begegnungen entstanden (Austausch, wirtschaftliche Kooperationen) und fokussiert auf ‚Verständigung‘ (insbesondere auch auf sprachlicher Ebene) und Effizienz (vgl. Popp 2004, S. 10). Als weiteres Feld, welches sich mit interkultureller Handlungskompetenz beschäftigt, kann die Migrations- und Bildungsforschung ausgemacht werden. Deren Fokus liegt auf Fragen nach gleichberechtigten Lebensweisen, der Überwindung von Diskriminierung und Rassismus durch Sensibilität für die Asymmetrie von Beziehungen, Reflexion eigener Fremdbilder, Empathie und Aufmerksamkeit für negative Kollektiverfahrungen (vgl. u.a. Auernheimer 2010; Mecheril 2004). Spielen im ersteren vor allem individuelle Fähigkeiten und erfolgreiche (wirtschaftliche) Kooperationen eine wichtige Rolle, wird in letzterem insbesondere den Aspekten sozialer Ungleichheit und damit auch strukturellen Bedingungen, Rechnung getragen. Anhand dieser unterschiedlichen Felder und Fragestellungen wird offensichtlich, dass es nahezu unmöglich erscheint, ein umfassendes Konzept interkultureller Handlungskompetenz zu entwickeln. So bietet es sich in Studien zu interkultureller Handlungskompetenz an, den Begriff der Kompetenz konkret entlang des Forschungsfeldes zu benennen und explizit zu machen, welche Zielsetzungen dabei verfolgt werden (vgl. Rathje 2006)<sup>7</sup>.

### *Einstellungsforschung und Handlungspraxis*

Modelle zur Erfassung interkultureller Kompetenz bzw. auch interkultureller Sensibilität, wie das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ von Bennett (1993), legen den Fokus ihrer Untersuchungen auf eine Erforschung von Haltungen, von welchen auf praktisches Handeln geschlossen wird. Stärker auf die Handlungspraxis fokussieren Studien, welche mit der Methode der „critical incidents“ (Brislin u.a. 1986) die Reaktion auf konstruierte, jedoch auf Erfahrungen beruhende, Konfliktsituationen analysieren. Aus dem Antwortverhalten der Befragten wird im Sinne von Selbstauskünften auf die Fähigkeit geschlossen in der Praxis eine ähnliche ‚kritische‘ Situation erfolgreich zu meistern<sup>8</sup>. In beiden Fällen muss offenbleiben, ob und wie Einstellungen in Handlungspraxis übersetzt werden und ob nicht situative Aspekte des Handelns, wie bspw. berufliches vs. privates Handeln, jeweils unterschiedliche Praktiken sinnvoll erscheinen lassen oder diese überhaupt zur Aufführung kommen können<sup>9</sup>. An diese Überlegung schließt sich eine grundsätzliche Frage an, die in Bezug auf die Analyse interkultureller Handlungskompetenz zu diskutieren ist, nämlich ob

der Fokus auf eine grundsätzlichen Fähigkeit (Kompetenz) oder eine konkrete Praxis (Performanz) gelegt wird. Aus einer praxeologischen Perspektive ist die Praxis ein Dokument für zugrundeliegende Wissens- und Könnensaspekte. In ihr zeigt sich sowohl habitualisiertes als auch reflektiertes Wissen und Können. Forschungspraktisch bedeutet dies, dass die Rekonstruktion der Kompetenz einer Rekonstruktion der Performanz folgt, also zunächst das praktische Handeln, nicht die Analyse von Einstellungen untersucht wird. Die wenigen empirisch-rekonstruktiven Studien zu interkultureller Handlungskompetenz erschließen eben auf diesem Wege spezifische Kompetenzen im Umgang mit Interkulturalität (vgl. Martens/Asbrand 2009; Bender-Szymanski 2010) und sind demnach eher als Analysen von „Performanzkompetenz“ (Bender-Szymanski 2010, S. 206) zu verstehen.

### *Differenzkonstruktionen*

Aus den vorangegangenen Überlegungen zur Erfassung eines praktischen Kulturbegriffs lassen sich an Modellen interkultureller Kompetenz weitere Aspekte kritisch betrachten. Zum einen zeigt sich, dass etwa mit einer Analyse im Umgang mit „critical incidents“ Differenzerfahrungen mit einer Problematisierung enggeführt werden. In Formulierungen wie „Gelingen“ (Rathje 2006, S.4) dokumentiert sich eine Orientierung an einem zu lösenden *Problem*. Soziales Handeln kann jedoch nicht als ein Handeln begriffen werden, welches nur einer spezifischen Intervention bedarf, um zu „gelingen“ (vgl. Schondelmayer 2008, S. 264). Denn soziales Handeln findet unter bestimmten Handlungsbedingungen mit verschiedenen Handlungszielen statt, an denen mehrere Akteure, durchaus mit unterschiedlichen Wünschen, partizipieren. Dies ist kein Prozess, der wie ein Problem *gelöst* werden kann und nur einer ‚kompetenten‘ Person bedarf. Daher ist auch der personenzentrierte Ansatz interkultureller Handlungskompetenz kritisch zu überdenken. Situationsspezifische Aspekte, aber vor allem auch jene Personen, an denen die Differenzerfahrung festgemacht wird, geraten aus dem Blick. Warum Jemand als *anders* erlebt wird und auf welche Fremdzuschreibung dabei rekuriert wird, stellen zunächst Forschungsfragen dar. Andernfalls läuft die Diskussion um interkulturelle Handlungskompetenz Gefahr einer Kulturalisierung Vorschub zu leisten.

Auf die Kritik an Studien zu interkultureller Kompetenz, durch einen eindimensionalen, vor allem auf ethnische Herkunft bezogenen Kulturbegriff, einer Kulturalisierung Vorschub zu leisten und Aspekte von Mehrfachzugehörigkeiten zu ignorieren (vgl. zu dieser Kritik Radtke 1995), haben neuere Studien reagiert, so dass auf einer theoretischen Ebene oftmals auf die Dynamik und Offenheit von und den Austausch zwischen Kulturen verwiesen wird (vgl. Straub u.a. 2010, S.16). Forschungspraktisch wird jedoch nach wie vor vornehmlich auf „Migrationshintergründe“ (vgl. Over/Mienert 2010, S. 43) bzw. nationale Zugehörigkeiten, wie „deutsche und polnische Studierende“ (Hiller 2009, S. 4) Bezug genommen, mit dem Hinweis, so „kulturelle Prägung nationaler Kollektive nachvollziehbar zu machen“ (ebd., S. 5). Inwiefern das praktische, kulturelle Handeln von Personen tatsächlich auf eine nationale Zugehörigkeit bzw. eine Migrationserfahrung zurückgeführt werden kann, bleibt teils unklar.

### *Rekonstruktion des Könnens der Praxis*

Eine Erforschung interkultureller Handlungskompetenz steht, wie oben anhand der Diskussion um den Kulturbegriff ausgeführt, vor der Herausforderung, eine

Reifizierung entlang etablierter Differenzkonstruktionen, wie etwa Ethnie, nicht durch das Forschungsdesign und die Forschungspraxis zu evozieren, sondern offen für Irritationen zu sein und eine Bereitschaft zu haben, „die Kategorien des eigenen Denkens durch die individuelle [und kollektive; Verf.] Lebensrealität der Beforschten herauszufordern und verändern zu lassen“ (Ploder 2009, S. 18). Aus diesen Überlegungen erscheint es besonders ratsam, einen vorsichtigen Umgang mit sozialen Kategorien zu wählen. Hier bietet es sich an, gerade in solchen Fragen, die konkrete Handlungssituationen als Ausgangspunkt haben, den Fokus auf die Handlungspraxis zu legen und mit Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung sowohl Differenzkonstruktionen im Sinne von Selbst- und Fremdzuschreibungen als auch gelebte Differenzierungen und geteilte Handlungspraxis in milieugrenzenübergreifenden Begegnungen offenzulegen. Dies ermöglicht sowohl auf der Ebene reflexiven Wissens als auch auf der Ebene des impliziten Wissens komplexe Wissens- und Könnensaspekte von Beforschten aufzudecken.

Welche praktischen Fähigkeiten dann im Sinne einer interkulturellen Handlungskompetenz bestimmt werden, hängt unmittelbar mit der Fragestellung zusammen. So definiert Bender-Szymanski in ihrer Studie zu interkulturellen Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenz anhand eines „Bemühens“ um einen „konstruktiven Umgang mit kulturbezogenen Inhalten“ (Bender-Szymanski 2010, S. 226). Aus der Rekonstruktion von zwei unterschiedliche Modi „der Verarbeitung der kulturbezogenen Erfahrungen“ (ebd., S. 207) überprüft sie, welche dieser Definition entsprechen, und formuliert daraus förderliche Merkmale des Umgangs mit differenten Deutungs- und Handlungssystemen (vgl.ebd.). Martens/Asbrand rekonstruieren in Studien zu globalem und historischem Lernen von Jugendlichen in Schule und außerschulischen Einrichtungen Handlungskompetenzen und Prozesse des Kompetenzerwerbs entlang unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen. So kommen sowohl Reflexionskompetenzen der Jugendlichen als auch Kompetenzen des historischen Verstehens und Einordnens in den Blick. Deren Genese wird im Zuge einer soziogenetischen Typenbildung nach der Dokumentarischen Methode an der Strukturiertheit von Lernwelten rekonstruiert (vgl. Martens/Asbrand 2009).

Lagen in beiden referierten Studien bereits zu Beginn konkrete Fragen zur Erfassung von Kompetenzen vor, die sich in konkreten Zielformulierungen dokumentieren (wie etwa Fragen nach dem Wissenserwerb und der Handlungsfähigkeit), wurde in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie eine Analyse von Kompetenz erst im Anschluss an die Rekonstruktion typischen Handelns in milieuübergreifenden Situationen vorgenommen<sup>10</sup>.

### 3. Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenz am Beispiel einer empirischen Studie

Gegenstand der Studie, auf die ich mich in meinen Ausführungen beziehe, ist die Frage, welche Formen praktischen Handelns in milieuübergreifenden Situationen rekonstruiert werden können und welches Handeln als interkulturelle Handlungskompetenz fassbar ist.

Ausgangspunkt der Studie ist die Annahme, dass Menschen in ihrer Praxis ein implizites Wissen und Können im Umgang mit Differenz haben, und dass sich daraus Handlungskompetenzen empirisch herausarbeiten lassen. Kompetenz wird damit im Sinne von Performanz verstanden, die sich aus der Praxis selbst ableitet und meint keine vorab festgelegten Handlungskriterien. Die Studie untersucht angesichts dessen nicht an erster Stelle die Frage nach einer spezifischen Kompetenz in einer spezifischen Situation, sondern erforscht auf der Grundlage von biographisch-narrativen Expert/inneninterviews Differenzverfahren und typische Handlungsorientierungen von Auslandskorrespondent/innen und Entwicklungshelfer/innen in Südafrika und Kenia. In offenen Erhebungsmethoden, wie dem gewählten Interviewverfahren, haben die befragten Personen die Möglichkeit selbst Prioritäten zu setzen, sodass eben jene Erfahrungen mit Differenz in den Blick kommen, welche für die Befragten von Relevanz sind. Eine frühzeitige komparative Analyse der Interviews ermöglicht dabei eine Rekonstruktion divergenter Handlungspraxen im Umgang mit Differenzverfahren. Eine Analyse interkultureller Handlungskompetenz erfolgt schließlich in einem zweiten Schritt, auf der Basis von, für die Beforschten relevanten, Dimensionen von Differenzverfahren. War in dieser Studie das biographisch-narrative Expert/inneninterview als Möglichkeit gedacht, sowohl habituelle Praxen als auch deren Genese in der Sozialisationsgeschichte rekonstruieren zu können (vgl. Nohl 2001, S. 50), so ließ die Rekonstruktion der Komplexität des Handelns und der Definitionen von Situationen durch die Akteur/innen im Laufe der Analyse Homologien sozialisationsgeschichtlicher Erfahrungen zurücktreten und öffnete eine nicht personenzentrierte Perspektive auf interkulturelle Handlungskompetenz. In der Folge entwickelte ich eine dreidimensionale Typologie, in der die Ebene des Handelns in milieuübergreifenden Situationen, die Selbstreflexion und die Interpretation und Definition des *Anderen*, also die Wahrnehmung typisiert wurden und untersuchte in welcher Relation diese zueinander stehen.

### 3.1 Rekonstruktion interkulturellen Handelns

Bei der Analyse des Umgangs mit Differenzverfahren wird die Frage nach dem Fremdverstehen differenter Milieus bedeutsam. Im Rahmen der Studie können dabei zwei divergente Orientierungen rekonstruiert werden, die im Weiteren exemplarisch vorgestellt werden. Aus einem Interview mit Herrn Hamm, Auslandskorrespondent, lässt sich zum einen eine Praxis veranschaulichen, die daran orientiert ist, über Faktenwissen fremde Lebenswelten zu verstehen:

Hamm: das ((räusper)) also erfordert das wahnsinnig viel Zeit und und (1) ähm und wahnsinnig viel Aufmerksamkeit sich da sozusagen auf dem Laufenden zu halten und wenn ich da irgendwo hinfahren dann les ich tausend Bücher oder Artikel

Herrn Hamms berufliche Praxis beinhaltet eine Vorbereitung durch umfangreiche Lektüre, die es ermöglichen soll, ihm fremde Aspekte zu verstehen. In weiteren Ausführungen zeigt sich dies als ein homologes Muster des Fremdverstehens, welches an theoretischem Wissen, in Form von Zahlen und Texten, orientiert ist. In der komparativen Analyse lässt sich dies als ein Typ des Fremdverstehens fassen, der durch strukturidentische Orientierungen in anderen Inter-

views gesättigt ist. Davon abzugrenzen ist zum anderen ein Typ des Fremdverstehens, der einen Zugang zu fremden Lebenswelten im Austausch mit jenen sucht. Herr Holmes, ebenfalls Auslandskorrespondent, erhält im persönlichen Kontakt mit Personen aus fremden Milieus Informationen und lässt sich aus Neugier auf ungewöhnliche Begegnungen ein:

Holmes: ja natürlich ich lass mich darauf ein ich äh (.) wann hat wann hat man denn im Leben die Möglichkeit mit nem mit nem mit nem Söldner den Bierdeckel rund zu saufen und dem wirklich Informationen aus der Nase zu ziehen die der im nüchternen Zustand niemals von sich geben würde; und dadurch auch Mechanismen zu begreifen; ah Hintergründe zu verstehen;

Die Praxis der beiden Korrespondenten unterscheidet sich in einer distanzierten Betrachtung und Erweiterung des Wissens einerseits und einem existentiellen Einlassen, welches ein gewisses Maß an Unsicherheit für den Handlungsverlauf birgt, andererseits. Beiden gemein ist der Wunsch, Informationen zu erhalten. Fragt Herr Hamm gezielt Informationen durch Medien ab, setzt sich Herr Holmes in seiner Praxis zu einem nicht unerheblichen Teil dem Handeln *Anderer* aus und bedarf insofern der kooperativen Praxis des Gegenübers:

Y: Wie kommen sie denn an so Leute ran?

Holmes: Durch Zufall; (.) durch Zufall; man kann natürlich nicht auf den Typen hingehen äh äh zugehen und sagen so achso du handelst mit Diamanten ja ich bin Journalist also ich wüsste jetzt gerne n bisschen was @nee so gehts nicht ne,@ //okay// also unverfängliche Gespräche und vieles läuft immer über Alkohol; das is eindeutig; und ähm (1) halt auch Informationen rausrücken;

### 3.2 Zusammenspiel von Handeln, Reflexion und Wahrnehmung

Im Zuge der Rekonstruktion von typischen Orientierungen im Umgang mit Differenzen wird in der Studie deutlich, dass es ein Zusammenspiel gibt zwischen der Handlungspraxis, der Reflexion über eigenes Wissen und Handeln und den Selbst- und Fremdbildern der Befragten. So können diese drei, für die Befragten relevanten, Dimensionen des Umgangs mit Differenzerfahrungen herausgearbeitet und in eine Typenbildung überführt werden, die zudem die Relationen zwischen diesen Typen, im Sinne einer „relationalen Typenbildung“ (Nohl 2012) untersucht. Folgende rekonstruierte Typen des Handelns, der Reflexion und der Wahrnehmung stehen dabei in einem Wechselverhältnis: Auf der Ebene des praktischen Handelns, neben den bereits dargestellten Typen des Fremdverstehens, eine Orientierung an Distanz und eine Orientierung auf ein Sich-Einlassen auf differente Milieus. Auf der Ebene der Reflexion über eigenes Wissen und Handeln eine Immunisierung eigener Wissensbestände, eine Nicht-Infragestellung der eigenen Praxis sowie eine Infragestellung des eigenen Wissens und Könnens und auf der Wahrnehmungsebene eine kulturalisierende, eine polit-ökonomisierende, welche Milieudifferenz vornehmlich an ökonomischer und Machtdifferenz wahrnimmt und eine lebensweltbezogene, universalisierende Perspektive.

Anhand der bereits dargestellten Beispiele lässt sich das Zusammenspiel von Handeln, Reflexion und Wahrnehmung verdeutlichen: Auch wenn sich, wie deutlich wurde, beide Korrespondenten in der Praxis ihres Zugangs zu fremden Milieus erheblich unterscheiden, lässt sich zugleich eine Gemeinsamkeit zwi-



schen ihnen in der Art und Weise, wie sie ihre Praxis beschreiben, konstatieren: Beide sind überzeugt, auf ihre je spezifische Art den ‚richtigen‘ Zugang zu nutzen und zu wissen, wie sie bestmöglich an Informationen und damit auch an eine Wahrheit gelangen. Ihre Praxis des Fremdverstehens ist gleichzeitig als eine typische Praxis der Nicht-Infragestellung des eigenen Handelns zu rekonstruieren. Darüber hinaus ist beiden Korrespondenten gemein, dass sie *andere* Milieus hauptsächlich aus einer politischen und ökonomischen Perspektive wahrnehmen. Das heißt, dass sie eine Milieudifferenz vornehmlich im Zusammenhang mit unterschiedlichen sozialen Positionen und einer kolonialen Vergangenheit erleben. Beispielhaft verdeutlichen lässt sich dies in folgender, pauschalisierenden Aussage von Herrn Holmes:

Holmes: Weil hier ist alles Geld. (1) ähm hier lässt sich wirklich alles auf auf Geld reduzieren;

Zugleich ist zu konstatieren, dass diese Wahrnehmung der Situation und der *Anderen* sich auf die Praxis des Handelns auswirkt. Wie *Andere* (und auch man Selbst) wahrgenommen werden, strukturiert zu einem nicht unerheblichen Teil, welche Handlungsmöglichkeiten überhaupt gesehen und dann auch praktiziert werden. In beruflichen Situationen, in denen Herr Holmes auf das Wissen *Anderer* angewiesen ist (siehe oben), sucht er Möglichkeiten der Kontaktaufnahme über Milieudifferenzen hinweg. In privaten Situationen beschreibt er sich im Kontakt mit *Anderen* als „defensiv“. Er ist darauf gefasst, als reich wahrgenommen und um Geld gebeten zu werden, was er vermeidet. Er distanziiert sich von differenten Milieus.

### 3.3 Anschlussmöglichkeiten des Handelns

Woran kann sich nun eine interkulturelle Handlungskompetenz festmachen? Um dies zu bestimmen, bedarf es einer Position der Bewertung, die festlegt, welchen Aspekten des Handelns zentrale Bedeutung zukommt. Dies kann beispielsweise die Zufriedenheit der Akteur/innen, der Erfolg im beruflichen Handeln oder ein Lernen durch Interaktion mit differenten Milieus sein. Ich habe in meiner Studie die Definition unmittelbar an die Praxis geknüpft, indem das Handeln dahingehend betrachtet wurde, welche praktischen Handlungsschlüsse sich ergeben und insbesondere ob sich daraus eine Fortführung der milieuübergreifenden Interaktion ergibt bzw. ergeben kann. Damit knüpfte ich an Knapps Definition von „interkultureller Kommunikationsfähigkeit“ als „Bereitschaft zum Eintritt in die Kommunikation mit Angehörigen anderer Kulturen sowie die Bereitschaft, diese Kontakte fortzusetzen“ (Knapp 2010, S. 91), an. Diese handlungspraktische Definition interkultureller Handlungskompetenz, die nach Handlungsanschlüssen in der Interaktion sucht, hat sich auch aus der Erkenntnis ergeben, dass sich in der Praxis zahlreiche Praxen der Distanzierung zu differenten bzw. als different wahrgenommenen Milieus zeigen. Einer Aufrechterhaltung und Ermöglichung von weiterer Interaktion kommt daher besondere Bedeutung zu.

Durchaus legitime Praxen der Distanzierung, etwa aus Angst oder zur Erholung, ermöglichen keine (weitere) milieuübergreifende Praxis. So ist etwa die private Praxis von einem Auslandskorrespondenten u.a. davon gekennzeichnet, an Orten und mit Menschen zu sein, die keine Differenzenerfahrung hervorrufen:

- Donner: manchmal wünsch ich mir einfach hier auch ein bisschen Europa, also dann geht ich, (.) ich weiß nicht ob du schon mal im Village Markt warst,  
 Y: Ja, da war ich schon mh  
 Donner: Manchmal muss ich einfach am Samstag da drei Stunden shoppen gehen und Afrika vergessen //hm// und das ganze (.)

Dagegen bieten sich in Praxen, die an einem Sich-Einlassen orientiert sind, unterschiedliche Wege mit Milieudifferenzen umzugehen (wie beispielsweise das „Bierdeckel rundaufen“ mit Söldnern).

In Bezug auf die Reflexion über eigenes Wissen und Handeln, ein Aspekt, welcher in Studien zu interkultureller Kompetenz häufig einen zentralen Stellenwert erhält, zeigt sich, dass es bedeutsam ist, auf welche Art und Weise im Zusammenhang mit Differenzenerfahrungen reflektiert wird. Wird das eigene Wissen, durchaus im Sinne einer Expert/innenhaltung, immunisiert, kommt dem Wissen und Können der Anderen wenig Bedeutung zu und ein Austausch ist nicht unbedingt angestrebt. Ein Wissen um die Fehlbarkeit der Methoden des Interagierens und Fremdverstehens und um das eigene Nicht-Wissen begünstigen dagegen neue Erfahrungen mit Milieudifferenzen, da alternative Praxen wahrgenommen und für das eigene Handeln in Betracht gezogen werden. Sie sind daher auch grundsätzlich an Interaktionen interessiert. Gleichzeitig kann es bei einer Infragestellung des eigenen Handelns auch dazu kommen, dass Personen erkennen, dass sie nicht in der Lage sind, mit Milieudifferenzen umzugehen, und sie sich entsprechend zurückziehen, wie ein Beispiel einer Entwicklungshelferin zeigt, die erkennt, dass keine Kooperationen mit kenianischen Kollegen zustande kommt:

- Katoschek: wenn denn wenn denn wir da anfangen das Programm selbst zu stricken und so dann ist es natürlich nicht gut ja, //ja//weil man das einfach nicht aushält weil da nichts passiert ...gut da muss man dann sagen geht man da weg, //ja// warum macht man dann da weiter

Auf der Ebene der Selbst- und Fremdbilder zeigt sich, dass sich aus einer kulturalisierenden Bezugnahme auf Andere zwar weitere milieuübergreifende Interaktionen anschließen können, diese aber zumeist nicht nur von einer Differenzsetzung, sondern auch von impliziten Bewertungen gekennzeichnet sind. Ob mit dieser Wahrnehmung nicht nur das Handeln Anderer als ‚kulturell‘ eingebettet gesehen wird, sondern auch das eigene, hängt mit der Art und Weise der Reflexion der Differenzenerfahrungen zusammen.

Das Zusammenspiel von Fremd- und Selbstbild erhält in seiner Konsequenz für milieuübergreifendes Handeln in einer politökonomisierenden Wahrnehmung eine besondere Relevanz. Eine Differenz entlang einer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit wahrzunehmen, ermöglicht neben einer Distanzierung und Abwertung auch eine Option des Verstehens über kommunikativ-generalisiertes Wissen. Wird Differenz jedoch entlang des sozialen Status wahrgenommen, scheinen Interaktionen nahezu unmöglich. Werden Differenzen dagegen hauptsächlich an unterschiedlichen Lebenswelten festgemacht, so zeigt sich in der Handlungspraxis, dass Personen nach gemeinsamen Aspekten und Interessen mit Personen aus anderen Milieus suchen.

- Stöcker: hier, ähm ich bin für viele Kenianer sicherlich immer noch die reiche Weiße, aber ich bin längst nicht so reich wie viele Kenianer. //mh// das heißt äh so mit Leuten in meinem Alter also das das funk- dann das funktioniert dann schon so ungefähr auf auf einem auf einem Level auch vom Geld her. und ähm

ich werd ständich eingeladen wenn wir ausgehen oder wir teilen das alles also, da hätt- also ich ich weiß auch nich, ich glaube es kommt auch drauf an wo man nach seinen Freunden sucht.

In Frau Stöckers Aussagen zeigt sich, dass sie Differenzen zur Bevölkerung Kenias sieht, also eine Herkunftsdifferenz, diese aber nicht verallgemeinert werden. Vielmehr sucht sie gezielt nach gemeinsamen Milieudimensionen, wie etwa dem „Alter“. Durch eine Wahrnehmung der Mehrdimensionalität von Milieus wird eine existentielle Differenzerfahrung umgangen und eine geteilte Praxis kann sich anschließen.

## 4. Fazit

Anhand der Rekonstruktion von typischen Praxen und einer Analyse hinsichtlich sich anschließender Handlungsmöglichkeiten wurde deutlich, dass sich Handlungsorientierungen bezüglich unterschiedlicher Situationen, wie etwa beruflich und privat, unterscheiden können. Die Erkenntnisse meiner Studie legen daher nahe, die Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenzen unter Bezugnahme von Situationen an bestimmten Handlungspraxen festzumachen und weniger an einer einzelnen Person. Darüber hinaus dokumentiert sich in der Studie auch, dass Handlungspraxen nicht beliebig nebeneinander stehen und nicht voluntaristisch verfügbar sind, sondern als typische, sich gegenseitig bedingende Praxen rekonstruiert werden können. So geben die Rekonstruktion verschiedener Formen des Handelns, Reflektierens und Wahrnehmens und deren handlungspraktische Anschlussmöglichkeiten einen empirischen Einblick in praktizierte interkulturelle Handlungskompetenzen. Gerade dort, wo Fragen entstehen, wie heterogene Wahrnehmungen und Handlungspraxen interagieren, ist eine Rekonstruktion der Praxis von besonderer Bedeutung. Es kann nur so überhaupt erkennbar werden, wo Differenz erlebt wird und auch welche handlungspraktische Konsequenz aus der Wahrnehmung von Verschiedenheit folgt. Auch kann auf diese Weise aufgezeigt werden, wie die Wahrnehmung anderer Menschen und Situationen durch die Handlungspraxis strukturiert ist. Wird für eine Analyse interkultureller Handlungskompetenz zunächst die Bewertung des Handelns hinten angestellt, wird nicht nur eine Prioritätensetzung durch die Forschung vermieden, sondern unterschiedlichste Handlungspraktiken und ihre Folgen kommen überhaupt erst in den Blick. Durch empirische Vergleichshorizonte in einer komparativen Analyse werden praktische und vorstellbare Anschlussmöglichkeiten des Handelns sichtbar. Sie ermöglichen eine Analyse interkultureller Handlungskompetenz, die sich auf verschiedene Dimensionen des Handelns und auch ihrer situativen Bedingtheit bezieht. Für Studien in moralisch aufgeladenen Feldern, wie dies interkulturelle Studien, etwa auch eine Forschung zu Antisemitismus (Radvan 2010) sein können, bietet die Rekonstruktion von Handlungspraxen und das Aufzeigen von typisierten Relationen die Chance, von eindimensionalen Erklärungen wegzukommen und Strukturen der Lebens- und Wahrnehmungswirklichkeit der Erforschten, die mehrdimensional und verschränkt ist, erkennen zu können.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. u.a. Auernheimer 2010, Knapp 2010, Kiesel/Volz 2010, Bender-Szymanski 2010, Straub et al. 2007.
- 2 Adick weist etwa daraufhin, dass Studien im Bereich der Migrationsforschung etwa häufig entlang ethnischer Kultur verlaufen würden (Adick 2010, S. 109).
- 3 Dieser Ansatz findet sich insbesondere in der Biographieforschung (vgl. dazu Mecheril/Rose 2010, S.125 oder auch Rosenthal 1999) und der rekonstruktiven Milieuforschung (vgl. u.a. Bohnsack 2007, Nohl 2001).
- 4 Der Kritik, es handle sich bei Milieu um einen „Alternativbegriff“ (Adick 2010; S. 113), in welchem Kultur nicht ganz aufgehen würde, kann nur die Frage entgegnet werden, wie sonst unterschiedliche kollektive Zugehörigkeiten und deren Bedeutungen für das praktische Handeln erfasst werden können.
- 5 Adick (2010) greift auf den Begriff „Alterität“ zurück, um kollektive Zugehörigkeiten zu greifen, und beruft sich auf den Begriff „natio-ethno-kulturell“ von Mecheril (2004). Die Wahrnehmung und Konstruktion von Alterität kann in der Rekonstruktion von Fremd- und Selbstbildern empirisch erforscht werden.
- 6 Hinsichtlich der Nationalzugehörigkeit ist zusätzlich davon auszugehen, dass es sich um eine so starke Abstraktion einer kollektiven Erfahrungsdimension handelt, dass Menschen eben nicht aufgrund ihrer Nationalzugehörigkeit gleichartige Erfahrungen machen und somit eher von einer „Zugehörigkeitsfiktion“ bzw. einer „nur vorgestellten Gemeinschaft“ (Nohl 2010, S. 154) auszugehen ist.
- 7 So verfahren auch Hesse/Göbel in der Konzeption der DESI-Studie, die explizit auf die Erfassung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht ausgelegt ist (vgl. Hesse/Göbel 2007).
- 8 Der Rückgriff auf Fragebogenbefragungen anstatt einer Beobachtung von Verhalten ist zwar nicht konzeptionell so angedacht, wird aber zumeist aus forschungsökonomischen Einschränkungen praktiziert (vgl. Hesse/Göbel 2007).
- 9 So weist Bender-Szymanski in ihrer Studie zu interkultureller Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern mit Verweis auf Studien aus der kulturvergleichenden Kognitionspsychologie auf die Möglichkeit von „Fehlschlüssen“ hin (vgl. Bender-Szymanski 2010, S.205).
- 10 Dies kann im Anschluss an Kiesel/Volz, in der Konzeption der Studie auch als Trennung zwischen sozialwissenschaftlicher und ethischer Fragestellung gesehen werden (vgl. Kiesel/Volz 2010, S. 74).

## Literatur

- Adick, C. (2010): Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Wiesbaden, S. 105–133.
- Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 35–65.
- Bender-Szymanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 201–228.
- Bennett, M.J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. R. (Ed.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, pp. 21–71.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. Opladen.

- Bohnsack, R./Nentwig-Geseman, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Geseman, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9–27.
- Brislin, R./Cushner, K./Cherrie, C./Yong, M.(Eds.) (1986): Intercultural interactions. A practical guide. Beverly Hills.
- Butler, J. (1990): Gender Trouble. New York.
- Dewey, J. (1938): Experience and Education. New York.
- Diehm, I./Radtke, F.-O.(1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 201–254.
- Glaser, B. G./Strauss, A.(1967/1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Gogolin, I. (2008): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B.(Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 297–315.
- Hall, S.(2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg.
- Hesse, H.-G./Göbel, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse. Band 1 Weinheim, S. 256–272.
- Hiller, G. (2009): Der Einsatz der „Erweiterten Critical-Incident-Analyse“ in der kulturkontrastiven Forschung. In: FQS 10(1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1249/2703> [09.11.2012].
- Hörning, K. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K./Reuter, J. ( Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 19–39.
- Knapp, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 81–97.
- Mannheim, K. (1922/1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Martens, M./Asbrand, B. (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: ZQF 10(2), S. 201–217.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel.
- Mecheril, P./ Rose, N. (2012): Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 115–134.
- Nohl, A.-M. (2012): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Interpretation von Interviews. Wiesbaden (in Vorbereitung).
- Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. 2. Erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Opladen.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris.
- Over, U./Mienert, M. (2010): Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften: In: Interculture Journal 2010/12, S. 33–49.
- Ploder, A. (2009): Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. In: FQS 10(1) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901426> [13.04.2012]

- Popp, F.(2004): Anmerkung zur ‚interkulturellen Kompetenz‘. In: Jehle, B./Kammerer, B./Unbehau, H.(Hrsg.): Migration- Integration- Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Nürnberg, S. 47–80.
- Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(6), S. 853–864.
- Radvan, H. (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11(3), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/rathje.pdf> [09.11.2012].
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weierswist.
- Schzlondelmayer, A.-C. (2010): Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika – eine narrative Studie. Bielefeld.
- Schondelmayer, A.-C. (2006): Begegnung mit dem Fremden – eine qualitative Untersuchung zu Handlungspraktiken und Handlungskompetenzen von Entwicklungshelfern. In: Kreutzer, F./Roth, S. (Hrsg): Transnationale Karrieren. Wiesbaden, S. 174–189.
- Schondelmayer, S. (2008): Stereotypisierung am Arbeitsplatz. Zur Handlungsrelevanz von Selbst- und Fremdbildern in der deutsch-polnischen Interaktion. Münster.
- Spivak, G. C. (1999): A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present. Cambridge.
- Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (2007) (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart.
- Thomas, A.(1993): Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. München, S. 257–281.
- Wulf, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel.



Anne Schippling

# Qualitativ-empirische Zugänge zum Feld französischer Elitehochschulen: Fallanalysen zur Selbstrepräsentation einer *École normale supérieure*

## Qualitative-empirical approaches to the field of French elite schools: case studies about the self-representation of an *École normale supérieure*

### **Zusammenfassung:**

Angesichts der aktuellen Entwicklungen im europäischen Hochschulwesen befindet sich auch die französische Hochschullandschaft im Prozess der Transformation. Dieser betrifft u.a. das bereits seit der Französischen Revolution verankerte System der Elitebildung, welches derzeit in seiner Existenzberechtigung in Frage gestellt wird. Wie verhalten die französischen Elitehochschulen, die *grandes écoles*, innerhalb dieses Transformationsprozesses? Vor diesem Hintergrund erscheint eine Analyse von Diskursen der Selbstrepräsentation der Elitebildungseinrichtungen fruchtbar, da sie Aufschluss über Verschiebungen von Kräfteverhältnissen und Neupositionierungen im Hinblick auf gewachsene hierarchische Relationen geben. In diesem Beitrag werden exemplarisch Ergebnisse von Fallanalysen auf der Grundlage von Experteninterviews mit Personen vorgestellt, die repräsentative Funktionen innerhalb der *École normale supérieure de la rue d'Ulm*, eine der renommiertesten Pariser Elitehochschulen, ausüben.

**Schlagworte:** Elitebildung in Frankreich, *École normale supérieure*, Diskurse der Selbstrepräsentation, Experteninterview, dokumentarische Methode

### **Abstract:**

In keeping with current developments in European higher education, the institutions of higher education in France are experiencing a transformational process. Notably, this has caused the existence of the system dedicated to providing elite education to be called into doubt, a system which has been firmly anchored in French society since the French Revolution. How are the French elite schools, the *grandes écoles*, behaving in response to this transformation? In light of these considerations, an analysis of the discourses of self-representation at elite educational institutions is a fertile opportunity to better understand power-shifts and the ongoing restructuring of established hierarchies. This contribution presents exemplary results from diverse case studies based on expert interviews with individuals who are tasked with representing the *École normale supérieure de la rue d'Ulm*, one of the most renowned elite Parisian institutions of higher education.

**Keywords:** elite education in France, *École normale supérieure*, self-representative discourse, expert interview, documentary method



# 1. Forschungsfeld, Forschungsstand und -desiderata

Für das französische System der Elitebildung ist zunächst von Bedeutung, dass es schon über Jahrhunderte hinweg ein eigenständiges System bildet, welches neben dem und häufig auch in Konkurrenz zum universitären System existiert. Im Mittelpunkt stehen die französischen Elitehochschulen – die so genannten *grandes écoles* –, die ihre äußerst strengen Selektionsverfahren auch im Zuge der Bildungsexpansion beibehalten haben, während sich die französischen Universitäten zu Einrichtungen einer „Massen“-Ausbildung entwickelten. Die Elitehochschulen sind traditionell sehr stark im französischen Bildungswesen verankert und ihre Gründung geht zum Teil noch vor die französische Revolution zurück und zwar mit der Absicht, in einer Phase der Auflösung der seit dem Mittelalter bestehenden Universitäten (z.B. Schließung der Sorbonne im Jahr 1792) für den Staat fähige und kompetente Fachkräfte auszubilden.<sup>1</sup> Sie stellen daher Spezialschulen im Hochschulbereich dar, die sich häufig nur auf eine Disziplin oder eine Gruppe verwandter Disziplinen konzentrieren (beispielsweise Gründung der *École centrale des travaux publics* [später *École polytechnique*] im Jahr 1794 für die Ausbildung von Offizieren und Ingenieuren). Ein grundlegendes Merkmal besonders der renommierten *grandes écoles* ist die scharfe Selektivität an den Übergängen in diese Institutionen, welche sich im System des französischen *concours*<sup>2</sup> manifestiert. Den Elitehochschulen vorgeschaltet sind die zweijährigen *classes préparatoires aux grandes écoles* (CPGE, dt. Vorbereitungsklassen)<sup>3</sup>, die sich an das französische *baccalauréat*<sup>4</sup> anschließen und auf die Selektion durch den *concours* vorbereiten.

Im Hinblick auf die französischen Elitehochschulen unterscheidet Pierre Bourdieu (2004, S. 163) in seinen inzwischen schon als „klassisch“ zu bezeichnenden Studien zum Feld der französischen *grandes écoles* zwischen einem intellektuellen und eher wissenschaftlich orientierten Pol bzw. einem ökonomischen und administrativen Pol. Die *École normale supérieure* (ENS) de la rue d'Ulm, die den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags bildet, verortet er am wissenschaftlichen Pol der *grandes écoles* und zwar am „Gipfel der gesamten akademischen Hierarchie“ (Bourdieu 1988, S. 19). Im Feld der *grandes écoles* nehmen die *Écoles normales supérieures* insofern eine Sonderstellung ein, als sie, traditionell Hochschulen der Lehrerausbildung, sich während des 20. Jahrhunderts zur renommiertesten Stätte der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses entwickelten (vgl. z.B. Karady 1986) und daher zum einen interdisziplinär ausgerichtet sind, zum anderen die Forschung sehr stark betonen. Damit entstand in Frankreich die Situation, dass ein Großteil der akademischen Spitzenpositionen nicht durch Personen, die an der Universität studiert hatten, besetzt wurde, sondern durch AbsolventInnen der ENS und weiterer *grandes écoles*.

Die Arbeiten von Pierre Bourdieu und seinen Mitarbeitern zum Feld der französischen Elitehochschulen (vgl. z.B. Bourdieu/de Saint Martin 1978, 1987; Bourdieu 1989) können einer *ersten Hauptphase* der Forschung zu Elitebildung in Frankreich zugerechnet werden (vgl. hierzu im Überblick de Saint Martin 2008). Das Hauptwerk dieser Phase bildet die Studie *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps* (Bourdieu 1989). Nach der Veröffentlichung von *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (Bourdieu/Passeron 1964, deutsch teilweise in Bourdieu/Passeron 1971), eine bildungssoziologische Studie, die die Proble-

matik der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Bezug auf das gesamte französische Hochschulsystem in den Blick nahm, traten Studierende der *École normale supérieure* an Bourdieu mit dem Vorschlag heran, eine ähnliche Studie über ihre Elitehochschule durchzuführen (vgl. Bourdieu 2004, S. 281). Diese Studie, welche in Frankreich 1989 veröffentlicht wurde (Übersetzung in die deutsche Sprache erst 2004), basiert vor allem auf quantitativem Datenmaterial zur sozialen Zusammensetzung der Studierenden an renommierten französischen *grandes écoles*. Das Material stammt aus den 1960er und 1970er Jahren und wurde zu großen Teilen durch Bourdieu nicht mehr aktualisiert.

In einer *zweiten Hauptphase* der Forschung zum französischen System der Elitebildung, die Ende der 1980er Jahre einsetzte, verschob sich der Fokus auf andere nationale Systeme der Elitebildung, wodurch ermöglicht wurde, dass das eigene System in einer vergleichenden Perspektive in den Blick genommen werden konnte (vgl. z.B. de Saint Martin/Gheorghiu 1992; Broady/de Saint Martin/Palme 1995; Broady/Chmatko/de Saint Martin 1996; Drosile Vasconcellos 1997, 1998; Panayotopoulos 1998; Suleiman/Mendras 1997; Huret 2005, Sabouret 2005; Vermeren 2005; Mons 2005). In diesem Zusammenhang erfolgte ebenfalls eine Konzentration auf die Dimensionen der Internationalisierung des französischen Felds der *grandes écoles* (vgl. z.B. Lazuech 1998, 1999; Wagner 1997, 1998; de Saint Martin 2005; Lebègue/Walter 2008; Baudelot/Establet 2009).

Auch bedingt durch die internationale Perspektive auf das französische System der Elitebildung vermehrten sich kritische Stimmen an der starken sozialen Selektivität dieses Systems und Mitte der 1990er Jahre setzte eine *dritte Hauptphase* der Forschung ein, in welcher quantitativ-empirisch angelegte Studien dominierten, die die soziale Zusammensetzung der Studierenden an den Elitehochschulen untersuchen (vgl. z.B. Baudelot/Matonti 1994; Euriat/Thélot 1995; Baudelot 1997; Albouy/Wanecq 2003; Institut Moutaigne 2006). Seit 2001 sind verschiedene Initiativen, etwa Tutorienprogramme wie die Initiative *Pourquoi Pas Moi?* (PQPM) von der Wirtschaftshochschule *École supérieure des sciences économiques et commerciales* (ESSEC 2012) zu verzeichnen, die um eine soziale Öffnung der Elitebildungseinrichtungen bemüht sind. Jüngst entstand in diesem Kontext eine kritische Diskussion, ob durch diese Initiativen tatsächlich eine soziale Öffnung des französischen Systems der Elitebildung erreicht wird (vgl. z.B. Allouch/van Zanten 2008; Beaud/Convert 2010; Pasquali 2010; van Zanten 2010).

Nimmt man diese verschiedenen Forschungslinien in den Blick, so ist auffällig, dass sich das Gewicht der Forschung auf quantitativ angelegte Studien hauptsächlich zur sozialen Zusammensetzung der Studierenden an den Elitehochschulen konzentriert. Studien mit einem qualitativ-empirischen Forschungsdesign zum Feld der französischen Elitehochschulen existieren demgegenüber nur spärlich (vgl. z.B. zu den *Écoles normales supérieures* Ferrand/Imbert/Marry 1999 oder zur *École nationale d'administration* Oger 2008). Zudem bilden auch aktuelle Entwicklungen im französischen Hochschulsystem, die sehr stark international ausgerichtet sind, etwa die französische Exzellenzinitiative (vgl. ausführlich Hasenbrink 2011) und deren Auswirkungen auf das Elitebildungssystem, ein Forschungsdesiderat. Es werden Stimmen laut (vgl. z.B. Lebègue/Walter 2008), die die französischen Elitehochschulen angesichts der Transformationen im Hochschulsystem in ihrer bisherigen exklusiven Stellung und damit in ihrer gesamten Existenz, die auf Exklusivität fußt, bedroht sehen. Wie sich diese Elitebildungseinrichtungen zu den neueren Ent-

wicklungen jedoch verhalten, wie sie sich innerhalb dieses Kräftefeldes positionieren und möglicherweise neu justieren, ist eine bislang unbearbeitete Fragestellung. An diesem Forschungsdefizit setzt das Projekt zu den Diskursen der Selbstrepräsentation der *Écoles normales supérieures*, die Aufschluss über die (Neu-)Positionierungen dieser Institutionen in einem sich transformierenden Kräftefeld geben, an. Es basiert auf einem Korpus von qualitativ-empirischen Datenmaterial<sup>5</sup> und einem ausgearbeiteten qualitativen Forschungsdesign und reagiert in diesem Kontext ebenso auf das Forschungsdesiderat im Bereich der qualitativ angelegten Studien zum Feld der französischen Elitebildung.

## 2. Die *Écoles normales supérieures* als „Gipfel der gesamten akademischen Hierarchie“

Pierre Bourdieu (1988, S. 19) bezeichnet in *Homo academicus* die *École normale supérieure de la rue d'Ulm*<sup>6</sup> als „Gipfel der gesamten akademischen Hierarchie“. Immer wieder proklamiertes Ziel der *Écoles normales supérieures* ist die Ausbildung einer zukünftigen wissenschaftlichen Elite auf der Grundlage einer „*formation par la recherche et pour la recherche*“ (ENS 2012a, S. 12, dt. Ausbildung durch die Forschung und für die Forschung). Die Betonung der Forschungsdimension spielt in der Selbstrepräsentation der ENS eine entscheidende Rolle, die sich als Institution darstellt, die ihre Studierenden – diese tragen den Titel *normaliens* (männliche Bezeichnung)/*normaliennes* (weibliche Bezeichnung) – durch die Forschungspraxis für zukünftige Spitzenpositionen im Bereich der Forschung vorbereitet.

Traditionell dienten die *Écoles normales supérieures* der Lehrerausbildung für die gymnasiale Stufe. Die Gründung der ENS de la rue d'Ulm geht auf das Jahr 1794 zurück, wobei zu dieser Zeit folgende Programmatik vertreten wird: „Es wird in Paris eine *École normale* errichtet, wohin aus allen Teilen der Republik bereits gelehrte Bürger in den praktischen Wissenschaften gerufen werden, um unter den gewandtesten Lehrern aus allen Bereichen die Kunst des Lehrens zu erlernen.“ (Convention Nationale 1794) Das Ziel der Lehrerausbildung verschob sich im 20. Jahrhundert zunehmend auf die Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs. Besonders nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges prägten die AbsolventInnen der *Écoles normales supérieures* das französische akademische Feld maßgeblich. Karady (1986, S. 362) konstatiert bis in die 1960er Jahre „eine richtige Hegemonie über die wichtigsten Stellen der Disziplinen“, welche von den *normaliens* ausgeht (vgl. auch Rieffel 1994). Pierre Bourdieu (1988, S. 153) kommt in diesem Kontext zu dem Schluss, dass der Besuch der *École normale supérieure* zur wissenschaftlichen „Modellkarriere“ gehört, „die allen übrigen Laufbahnen als objektiver Maßstab vorgegeben ist“.

Über das akademische Feld hinaus übten die *normaliennes* und *normaliens* auch einen „einzigartigen Einfluss“ (Rieffel 1994, S. 215) auf das gesamte französische intellektuelle Feld aus. So zählen zu den AbsolventInnen dieser Hochschule berühmte Intellektuelle wie etwa Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Louis Althusser, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida etc. Den Höhepunkt ihres nachhaltigen Einflusses drückt sich in der Annahme der

Existenz eines „*esprit normalien*“ (dt. „*normalien-Geist*“) aus, der „wiedererkennbar unter allen“ sei (Debray 1993, S. 21). Dem Titel *normalien* oder *normalienne* haften damit eine Vorstellung von einer gewissermaßen naturgegebenen Disposition an, einer „besonderen Art zu denken und vielleicht sogar auch zu handeln“ (Rieffel 1994, S. 216), die gleichsam mit in die Wiege gelegt wurde. In diesem Kontext behauptet der frühere französische Staatspräsident Georges Pompidou (1963, S. 13), Absolvent der ENS de la rue d'Ulm: „Man wird nicht zum *normalien*, man wird als *normalien* geboren wie man als Ritter geboren wurde. Der concours ist nur der Ritterschlag.“

### 3. Qualitative Zugänge zum Feld der französischen Elitehochschulen: Anmerkungen zum Sinn eines derartigen Vorgehens und zu einem methodologisch-methodischen Rahmen<sup>7</sup>

Unter den aktuellen Entwicklungen im europäischen Hochschulbereich gerät auch die französische Hochschullandschaft und insbesondere die bisher in ihrer dominanten Stellung unhinterfragten *grandes écoles* in die Fänge eines Transformationsprozesses, der traditionelle Kräfteverhältnisse innerhalb dieses Feldes in Frage stellt. Im Zuge hochschulpolitischer Ereignisse, wie die Bildung von Exzellenzcampi (*opération campus* von 2008) oder die Entstehung von Exzellenzclustern (*pôles d'excellence*), z.B. den so genannten *initiatives d'excellence* (IDEX), welche in zwei Runden von 2011 und 2012 ausgewählt wurden und Bündnisse von Universitäten, *grandes écoles* und weiteren Forschungsinstitutionen darstellen,<sup>8</sup> befindet sich das französische Hochschulwesen derzeit in einer Phase der Neustrukturierung und -positionierung. Die französischen Elitehochschulen geraten in diesem Transformationsprozess zum Teil sehr stark unter Druck, da etwa aufgrund der Bildung von Exzellenzclustern ihre bisher unhinterfragte exklusive Position in Frage gestellt wird.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Analyse der Diskurse der Selbstrepräsentation der französischen Elitehochschulen fruchtbar, da sie Aufschluss darüber geben kann, wie sich die *grandes écoles* in dieser Situation (neu) positionieren. Für diese Analyse erweist sich ein qualitativ empirisch angelegtes Forschungsdesign als geeignet. Zudem stellen Studien mit einem ausgearbeiteten qualitativen Design zur aktuellen Situation des Feldes der französischen Elitehochschulen noch immer ein Forschungsdesiderat dar.

Zu fragen bliebe, welcher methodologische Rahmen für eine Analyse der Diskurse der Selbstrepräsentation der Hochschulen fruchtbar erscheint und welches methodische Verfahren sich als diesem Forschungsgegenstand adäquat erweist. Für die Konzeption des methodologischen Rahmens wird auf verschiedene Konzepte Foucault'scher (vgl. vor allem Foucault 1981, 1991) und Bourdieu'scher Theorie (vgl. vor allem Bourdieu 1988, 1990, 2004) rekurriert, die als heuristische Ausgangselemente verstanden werden.

So erscheint etwa das Bourdieu'sche Konzept des Habitus (und zwar im Speziellen eines institutionellen Habitus) als fruchtbares Ausgangselement. Ziel ist

es, über eine Analyse der Diskurse der Selbstrepräsentation der Hochschulen institutionelle Habitusformen zu rekonstruieren, die auf kollektive Wissensbestände und Erfahrungsräume, in diesem Fall der Angehörigen einer bestimmten Institution, rekurren. In diesem Kontext erweist sich das Experteninterview mit Personen, die eine repräsentative Funktion in dieser Einrichtung ausüben, als ein geeignetes methodisches Erhebungsverfahren und bildet neben der Analyse von Diskursen der Hochschulleitung zu offiziellen Anlässen (z.B. Reden zur Begrüßung der neuen Studierenden) oder offiziellen Dokumenten der Repräsentation der Hochschule (z.B. Broschüren, Internetauftritte) einen Hauptpfeiler des qualitativen Datenmaterials der Studie.<sup>9</sup> Dabei wird davon ausgegangen, dass die Experteninterviews mit Personen, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Institution der ENS teilen, eine Rekonstruktion von sowohl kommunikativen als auch von impliziten Wissen über dieselbe, Wissensformen, welche beide für einen institutionellen Habitus konstitutiv sind (vgl. Nohl 2006, S. 50), erlauben.

Ebenfalls gewinnbringend im Hinblick auf das Gegenstandsverständnis der Studie erscheint die Foucault'sche Diskurskonzeption. Foucault (1981, S. 74) verweist in der *Archäologie des Wissens* darauf, Diskurse „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“. Er fasst Diskurse als diskursive Praktiken, welche sich nicht in ihrer rein sprachlichen Dimension erschöpfen, sondern vielmehr die soziale Realität erst konstituieren. Da sich die Studie darauf richtet, nicht nur die inhaltliche Ebene der Diskurse der Selbstrepräsentation zu rekonstruieren, sondern vielmehr herauszuarbeiten, wie innerhalb dieser Diskurse soziale Realität konstituiert wird – in diesem Fall im Hinblick auf die Transformation des Machtfelds der französischen *grandes écoles* – erscheint diese Diskurskonzeption als anschlussfähiges Element für den methodologischen Rahmen der Studie.<sup>10</sup>

Da weder die Foucault'sche noch die Bourdieu'sche Theorie ein konsistentes Verfahren der Datenauswertung enthält, ist die Anbindung an ein etabliertes Verfahren der empirischen Sozialforschung sinnvoll. Hier wird die dokumentarische Methode (vgl. z.B. Bohnsack 1997, 2007) als qualitatives Auswertungsverfahren vorgeschlagen. Auch bei der dokumentarischen Interpretation geht u.a. darum, im Rahmen eines diskursanalytischen Fokus eine Rekonstruktion von Habitusformen zu realisieren.<sup>11</sup> In diesem Zusammenhang hebt Bohnsack (1997, S. 199f., Hervorhebung im Original) hervor, dass die dokumentarische Methode als Diskursanalyse konzipiert werden kann und zwar insofern als sich Habitusformen „in ‚zeremoniellen‘, also *habitualisierten*, d.h. immer wieder reproduzierten Handlungspraktiken des Diskurses“ manifestieren.

#### 4. Exemplarische Ergebnisse von Fallanalysen zur Selbstrepräsentation einer französischen *grande école*

Bei der französischen *grande école*, die im Folgenden in den Blick genommen werden soll, handelt es sich um die *École normale supérieure de la rue d'Ulm* als traditionsreichste und renommierteste *École normale supérieure* im Zent-

rum von Paris. Im Folgenden wird diese Institution in einem kurzen Hochschulporträt mit Bezugnahme auf ihre Besonderheiten gegenüber den anderen ENS (ENS de Cachan und ENS de Lyon) dargestellt und anschließend werden exemplarisch einige Ergebnisse der Fallanalysen auf der Grundlage der Experteninterviews mit zwei Vertretern dieser Hochschule präsentiert, in welchen sich maximale Kontraste in Bezug auf das Selbstbild der Institution zeigen.

### *Hochschulporträt: École normale supérieure de la rue d'Ulm*

Auf ihrer Webseite wird die ENS de la rue d'Ulm als „Hochschuleinrichtung für prädoktorale und doktorale Studien (graduate school) und ein bedeutender Standort der französischen Forschung“ (ENS 2012b) charakterisiert. Die enge Verbindung von Forschung und Lehre stellt bei dieser Hochschule (wie auch bei den anderen ENS) eine grundlegende Dimension des Selbstverständnisses dar. Die ENS de la rue d'Ulm befindet sich an drei Standorten. Der Hauptstandort ist im 5. Arrondissement im Zentrum von Paris nahe der Sorbonne angesiedelt (45, rue d'Ulm). Des Weiteren existiert neben dem *campus d'Ulm* der *campus de Jourdan* (48, boulevard Jourdan) im Süden von Paris. Hier befinden sich u.a. die Fachbereiche der Sozialwissenschaften und der Geografie. Ein weiterer Campus, *campus de Montrouge*, liegt in einem Vorort südlich von Paris. Die ENS de la rue d'Ulm ist als einzige unter den ENS mit ihrem Hauptstandort im Zentrum von Paris gelegen. Die ENS de Cachan befindet sich demgegenüber mit ihrem Hauptstandort in der Kleinstadt Cachan im südlichen Umkreis von Paris, während die ENS de Lyon im Zentrum von Lyon gelegen ist. An der ENS de la rue d'Ulm werden sowohl geistes- und sozialwissenschaftlich als auch naturwissenschaftlich orientierte Studiengänge angeboten. Es existieren 14 *départements*, davon sieben im Bereich der Naturwissenschaften (Mathematik und Anwendungen, Informatik, Physik, Chemie, Geowissenschaften, Biologie, kognitive Studien) und sieben im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften (Altertumswissenschaften, Geschichte, Geografie, Philosophie, Literatur und Sprachen, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Kunstgeschichte und -theorie). Damit ist diese Hochschule ähnlich wie die ENS de Lyon interdisziplinär angelegt, während die ENS de Cachan stärker auf angewandte Naturwissenschaften und Technik ausgerichtet ist. Derzeit befinden sich an der ENS de la rue d'Ulm etwa 900 Studierende, die das traditionelle Aufnahmeverfahren (*concours*) durchlaufen haben: die *normaliennes* und *normaliens*. Diese haben einen besonderen Status von BeamtInnen auf Probe inne und verfügen über ein monatliches Gehalt, welches derzeit bei 1250 Euro liegt. Zudem ist seit einiger Zeit eine weitere Studierendenpopulation an der Institution anzutreffen, die als *étudiants* (dt. Studenten) bezeichnet wird und auf andere Weise als die *normaliens* rekrutiert worden ist. Sie bewerben sich zunächst schriftlich bei der Institution und werden dann zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen. Die *étudiants* durchlaufen die gleiche Ausbildung wie die *normaliens*, erhalten jedoch kein monatliches Gehalt und dürfen auch nicht diesen Titel führen. Hinzu kommen etwa 650 Doktorandinnen und Doktoranden, welche sich auf 23 Promotionskollegs, die zum großen Teil in Kooperation mit anderen Hochschuleinrichtungen fungieren, verteilen.

Im Zuge der aktuellen Transformationen im Hochschulbereich hat die ENS de la rue d'Ulm verschiedene Bündnisse mit anderen renommierten Einrichtungen der französischen Hochschul- und Forschungslandschaft geschlossen. So ist z.B. im Rahmen des Programms *opération campus* das Exzellenzcluster *Paris Sciences*

et *Lettres* (PSL) entstanden, das 2011 auch als IDEX (*initiative d'excellence*) nominiert wurde. PSL umfasst derzeit 16 Institutionen, u.a. die ENS de la rue d'Ulm, das Collège de France, das Observatoire de Paris, die *grandes écoles* École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris (ESPCI ParisTech) und die École nationale supérieure de chimie de Paris (Chimie ParisTech).

### *Selbstrepräsentationen der Hochschule: Fallanalysen zu Experteninterviews*

#### *Monsieur Mueller: ENS als große Forschungsuniversität*

Monsieur Mueller reagiert, als er aufgefordert wird, die ENS de la rue d'Ulm ausführlich vorzustellen, wie folgt:

(2) Gut, die École normale supérieure rue d'Ulm ist also eine große Hochschuleinrichtung der Forschung also, was man in den angelsächsischen Ländern also eine Forschungsuniversität nennen würde, und äh die äh die Führungskräfte der französischen Nation ausbildet, oder einen großen Teil der Führungskräfte der französischen Nation, sowohl in den Naturwissenschaften, in den harten Wissenschaften, als auch äh den Geisteswissenschaften und den Sozialwissenschaften //mmh//.

Ein erstes auffälliges Motiv bei der Repräsentation der Hochschule durch Monsieur Mueller ist die Betonung der Forschungsdimension. Seiner Ansicht nach stellt die ENS de la rue d'Ulm eine „Forschungsuniversität“ dar. Ins Auge fällt hier der Bezug auf „Universität“, da die ENS strukturell gesehen keine Universitäten sind und sich historisch auch immer von diesen distinguieren haben. Deutlicher wird seine Position, wenn man die Erwähnung des angelsächsischen Raums beachtet. Seine Bezugsgröße sind die Universitäten im angelsächsischen Raum, mit welchen er die ENS de la rue d'Ulm hier vergleicht. Eine weitere Dimension der Vorstellung der Hochschule durch Monsieur Mueller bildet die Größe der Einrichtung: Für ihn stellt die ENS „eine große Hochschuleinrichtung der Forschung“ dar.

Außerdem zeigt sich wiederholt ein Bezug auf Karriereperspektiven der AbsolventInnen der Hochschule: Die Institution wird hier als Ausbildungsstätte der „Führungskräfte der französischen Nation“ verstanden, was dann noch präzisiert und zugleich eingeschränkt wird auf „einen großen Teil der Führungskräfte“. Diese Charakterisierung erscheint überraschend, da die ENS de la rue d'Ulm klassisch als Stätte der (Hochschul-)Lehrerbildung verstanden wird; auch Bourdieu (2004, S. 163) hatte die ENS am intellektuellen und wissenschaftlichen Pol verortet und sie vom ökonomischen und administrativen Pol, welcher in erster Linie „Führungskräfte“ hervorbringt, abgegrenzt. Schließlich manifestiert sich in der Eingangssequenz das Motiv der Interdisziplinarität der Hochschule, wenn Monsieur Mueller auf die verschiedenen Fachdisziplinen, die hier angesiedelt sind, verweist.

Diese in der Eingangssequenz auftauchenden Dimensionen werden im Verlauf der Vorstellung der Institution durch Monsieur Mueller weiter ausdifferenziert. Zum einen präzisiert er die Dimension der Forschung. Er kommt auf das „beachtliche Forschungspotenzial“ der Institution zu sprechen, welches er mit Bezug auf quantitative Größen einführt und verankert:

Von den dauerhaften Forschern äh, gibt es äh, äh ungefähr 600, nicht wahr, dauerhafte Forscher 600, 650 nicht wahr. Äh man muss die Ingenieure, die Techniker hinzufügen, die in diesen Laboren arbeiten, also, da sind wir bei 900 Personen angekommen, äh es

gibt 400 Doktoranden und dann etwa 100 Postdoktoranden, wie Sie, nicht wahr, nur dass in den Naturwissenschaften äh die Postdoktoranden systematisch Mitglieder eines Labors sind, aber Sie, Sie sind ja ebenfalls Mitglied eines Labors, nicht wahr.

Hier ist die wiederholte Nennung konkreter Zahlen im Hinblick auf die Personen, die an die *École* angebunden sind, auffällig. Das „beachtliche Forschungspotenzial“ der Institution wird nicht inhaltlich – etwa in der inhaltlichen Charakterisierung von Forschungsprojekten, die dort stattfinden – eingeführt, sondern an der Anzahl von Personen festgemacht. Damit verbunden ist der wiederholte Verweis auf die Größe der Institution, der bereits am Beginn der Einstiegssequenz sichtbar wurde.

Gleichzeitig taucht an dieser Stelle auch eine Bezugnahme auf das „Labor“ auf, indem er u.a. die Interviewerin direkt als „Mitglied eines Labors“ anspricht. Die „Labore“ stellen für Monsieur Mueller „Orte der Forschung“ dar, an denen ebenfalls die Ausbildung stattfindet: An dieser Stelle zeigt sich eine Hervorhebung der engen Verbindung von Forschung und Lehre:

Das heißt, dass ab dem ersten Jahr, die äh Schüler<sup>12</sup> der *École normale* wirklich Seminare an Orten der Forschung haben, in den Laboren, zum Beispiel in Mathematik sind das die Labore der Mathematik, in äh in Physik ist das am Fachbereich Physik in, inmitten des Fach-, der Physiklabore.

Das Motiv des Labors durchzieht das gesamte Interview mit Monsieur Mueller und kann daher als eine grundlegende Metapher, die seinen Diskurs determiniert, verstanden werden. Sie verweist auch auf dessen starke Hervorhebung der naturwissenschaftlichen Studiengänge an der ENS. Die Qualität der Institution, welche sich, wie durch eine häufige Verwendung von Steigerungspartikeln deutlich wird („sehr gut“, „sehr hoch“ etc.), nach Ansicht von Monsieur Mueller im obersten Bereich bewegt, wird wiederum an der Qualität der Labore festgemacht:

Also das ist so äh die Schule hat sehr gute Labore, äh wir haben eine nationale Evaluierungsagentur, die AERES heißt, nicht wahr, die Agentur äh der Evaluierung des Hochschulschulwesens und der Forschung. Und, äh die Mehrheit der 35 Labore der *École normale supérieure*, nicht wahr, um nicht alle zu sagen, sind mit A+ eingestuft worden. Es gibt die Kategorien A, B, C nicht wahr, und A+ ist wirklich die beste Kategorie, also sie sind durch diese Agentur mit A+ eingestuft worden.

Hier wird deutlich, dass die Qualität der Labore über eine externe Institution, der nationalen Evaluierungsagentur AERES (*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*), diskursiv erst konstituiert und dann auch legitimiert wird. In einem beschreibenden und zugleich durch Bewertungen versehenen Stil betont Monsieur Mueller wiederholt, dass „die Mehrheit“ der Labore der Institution „um nicht alle zu sagen“ mit der höchsten Kategorie „A+“ eingestuft worden sei. Auffällig ist innerhalb der diskursiven Struktur die Verwendung von Abkürzungen. Dieser Stil setzt sich auch bei der Charakterisierung von *Paris Sciences et Lettres* (PSL) fort, ein Exzellenzcluster, bei dem die ENS de la rue d'Ulm einen wichtigen Bündnispartner bildet:

PSL ist ein Konsortium von Einrichtungen, nicht wahr //mmh// und PSL Stern das heißt nicht, dass wir uns selbst als *stars* ansehen, nicht wahr, das bedeutet einfach, dass das größer als PSL ist. Viel-, wahrscheinlich, in einigen Jahren wird alles das gleiche sein, das heißt, dass die Einrichtungen, die dazu gekommen sind, werden in PSL eintreten, nicht wahr, dann gibt es nur noch PSL //mmh//.



Hier wird genau zwischen „PSL“ und „PSL Stern“ differenziert, wobei Monsieur Mueller deutlich macht, dass „PSL Stern“ mehrere Einrichtungen als „PSL“ umfasst und damit größer ist: Das Motiv der Größe taucht an dieser Stelle wieder auf. Er stellt hier die Prognose auf, dass die Einrichtungen, die PSL angehören, in der Zukunft in diesem Bündnis aufgehen werden: „dann gibt es nur noch PSL“. Außerdem ist auch die Verwendung von Anglizismen („stars“) auffallend. Mit der Äußerung „das heißt nicht, dass wir uns selbst als *stars* ansehen“ drückt Monsieur Mueller zunächst eine Distanzierung von der Annahme aus, dass sich die Institution im Hinblick auf andere Einrichtungen heraushebt. Jedoch wird bei dieser Bemerkung auch eine gewisse Ironie spürbar, welche bedeuten könnte, dass es durchaus Stimmen gibt (möglicherweise auch Monsieur Mueller selbst), die die ENS im Hinblick auf andere Einrichtungen sehr stark distinguieren und sich diesen gegenüber als überlegen definieren.

Das Motiv der Größe, welches hier wieder aufgenommen wird, konstituiert ein Spannungsfeld, welches die Struktur des Diskurses von Monsieur Mueller prägt. Während er die ENS am Anfang des Interviews als eine „eine große Hochschuleinrichtung der Forschung“ charakterisiert, führt er nun aus:

Die École normale ist äh die École normale supérieure ist ((Klingeln des Telefons)) ein bisschen klein in äh der, äh der heutigen Welt der, der Forschung, es gibt eine totale Globalisierung, nicht wahr, äh des Hochschulbereichs und der Forschung. Und also die École normale supérieure ist etwas klein, also hat sie beschlossen Bündnisse einzugehen //mmh// nicht wahr und wir haben ein Bündnis mit Einrichtungen, nicht den großen Universitäten, aber mit relativ kleinen, aber sehr renommierten Einrichtungen etabliert.

Hier wird nun wiederholt auf die fehlende Größe der ENS innerhalb der aktuellen Hochschullandschaft verwiesen und dass ihre Strategie daher darin besteht, Bündnisse mit anderen „relativ kleinen, aber sehr renommierten Einrichtungen“ einzugehen, um an Größe zu gewinnen.

An das Spannungsfeld der Größe der Institution gliedert sich die Dimension der Geschlossenheit/Offenheit der ENS an, welche bei der Beschreibung der Studierendenpopulation sichtbar wird:

[...] äh also eine Ausbildung auf, auf, auf sehr hohem Niveau und die übrigens, die nicht nur die normaliens betrifft, da, Sie wissen es auch, äh die Gesamtheit der Ausbildung an der École normale auch für die besten Studierenden der französischen und ausländischen Universitäten offen ist //mmh//.

An dieser Stelle betont Monsieur Mueller die Offenheit der Institution, die „auch“ für „die besten Studierenden“ aus anderen Universitäten „offen“ sei. Die Verwendung von Steigerungsformen setzt sich in dieser Passage fort. Auffällig ist aber hier, dass es neben den „besten Studierenden“ augenscheinlich eine weitere Population an der Institution gibt, die Monsieur Mueller mit dem Eigennamen *normaliens* charakterisiert. Diesen scheint die Hochschule in erster Linie „offen“ zu stehen, während sie für die „besten Studierenden“ (frz. „*meilleurs étudiants*“) „auch“ offen ist. Es wird daher eine Differenz von den *normaliens* zu den „besten Studierenden“ markiert, was auch durch die Verwendung des Namens angezeigt wird. Gleichzeitig findet hier aber auch eine Verschleierung statt. Der Name verweist darauf, dass die *normaliens* der École normale angehören – darin liegt ihre Besonderheit – jedoch wird nicht genau spezifiziert, was diese Besonderheit ausmacht. Gerade durch die Nicht-Benennung der Charakteristika, welche die *normaliens* von den „besten Studierenden“ der anderen Universitäten unterscheiden, wird diese Unterscheidung perpetuiert. Erinnert

sei hier an die oben erwähnte Annahme der Existenz eines „*esprit normalien*“ (dt. „*normalien*-Geist“), der „wiedererkennbar unter allen“ sei (Debray 1993, S. 21). Neben der „Offenheit“ der Institution gewinnt gleichzeitig das Motiv ihrer Geschlossenheit an Bedeutung, da auf der einen Seite die Offenheit im Hinblick auf die Population der *étudiants* eingeschränkt wird, da von diesen nur die „besten Studierenden“ Zutritt zur Institution erhalten. Gleichzeitig impliziert die „Offenheit“ der Hochschule für die *normaliens*, dass diese nur im erfolgreichen Durchgang durch die extrem selektiven Prüfungsverfahren den Titel *normalien* erhalten, und daher das Motiv der „Offenheit“ zugleich an das Motiv der Selektion und Geschlossenheit gebunden ist.

Insgesamt entstehen innerhalb des Diskurses von Monsieur Mueller Spannungsfelder von Dimensionen, die die Größe bzw. die Offenheit/Geschlossenheit der Hochschule betreffen. Innerhalb der Spannungsfelder entwirft er die Zielperspektive der Schaffung einer „Forschungsuniversität“ mit großem Umfang, deren Vergleichshorizont die Universitäten im angelsächsischen Bereich sind. Aktuelle Transformationen im französischen Hochschulwesen, etwa die Entstehung von Exzellenzclustern, werden begrüßt und vor diesem Hintergrund bettet sich der Diskurs der Repräsentation von Monsieur Mueller in den aktuellen Exzellenzdiskurs ein, was auch auf formaler Ebene, etwa durch den Bezug auf quantitative Größen bezüglich des Umfangs der Institution und zeitökonomische Größen im Hinblick auf den Studiengang oder auch an der Verwendung von Anglizismen sichtbar ist.

#### *Monsieur Poitier: ENS als „Tübinger Stift“*

Der Einstieg von Monsieur Poitier in die Vorstellung der ENS de la rue d'Ulm ist zunächst durch eine gewisse Zurückhaltung gekennzeichnet. Er verweist darauf, dass „die *École normale supérieure* eine Institution ist, die schon vor mindestens zwei Jahrhunderten gegründet wurde“ und stellt daher ihre geschichtliche Dimension in den Vordergrund. Gleichzeitig macht er jedoch auch auf die Schwierigkeit aufmerksam, die ENS zu charakterisieren, da sich diese gerade „in Bewegung“, „im Wandel“ befinde. Die aktuelle Transformation der Hochschule stellt für ihn daher wie für Monsieur Mueller ein wichtiges Thema bei deren Charakterisierung dar. Monsieur Poitier findet schließlich einen Einstieg über die Hervorhebung seiner persönlichen Bindung an die Institution:

Aber was mich betrifft, die, die, die *École normale supérieure*, an der ich studiert habe und an der ich zum Dozenten ernannt wurde und an der ich gearbeitet habe seit, ähm, vierzig Jahren, [...]

Innerhalb dieser Ansätze eines Erzählstils zeigt sich, dass bei der Vorstellung der Institution durch Monsieur Poitier dessen eigener persönlicher Erfahrungsraum eine wichtige Rolle spielt, worin eine Differenz zu Monsieur Mueller sichtbar wird. Bei der Charakterisierung der Institution sind im Folgenden zwei Hauptmotive zentral, die im Interview wiederholt angesprochen werden:

Was ist sie? Das ist eine, das ist eine Schule, das ist eine Institution, die eine bestimmte Anzahl von Studenten auswählt, eine kleine Anzahl von Studenten im Vergleich zur Gesamtmasse der französischen Universitätsbevölkerung, und die ihnen besondere Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen bietet, [...]

Das Motiv der Größe spielt auch im Diskurs von Monsieur Poitier eine Rolle: Er hebt an dieser Stelle die „kleine Anzahl von Studenten“ hervor, führt als wichtige Dimension, welche er für die Institution als charakteristisch erachtet, die Selektion ein („auswählt“) und betont damit auch den Aspekt der Geschlossenheit der Hochschule: ein Problemfeld, das auch bei Monsieur Mueller eine Rolle gespielt hatte. Gleichzeitig erfolgt eine Abgrenzung zur „Gesamtmasse der französischen Universitätsbevölkerung“, wodurch Distinktion hergestellt wird. Das zweite Hauptmotiv stellen die „besonderen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen“ dar. Auch hier erfolgt eine Betonung der „Besonderheit“, welche Distinktionsprozesse in Gang setzt.

In diesem Kontext kommt Monsieur Poitier auf die Dimension der Forschung zu sprechen, die bei ihm ganz anders als bei Monsieur Mueller diskursiv verhandelt wird.

[...] und für mich ist das äußerst wichtig, eine frühzeitige Garantie, ähm, (.) die die Zukunft betrifft, das heißt eine Art Sicherheit, die eine sehr sehr wichtige Rolle in der Psychologie des, ähm, des Forschers, des Gelehrten spielt. Das heißt der Forscher muss, um effektiv arbeiten zu können, wissen, dass (.) er morgen nicht gezwungen ist Rechenschaft abzulegen, nicht etwas anderes suchen muss, es gibt eine, eine Art langfristige Garantie //mmh// des Arbeitsplatzes, die die, wie soll ich sagen, das wissenschaftliche Verhalten der, der meisten Gelehrten begründet hat, die aus, der Forscher, die aus dieser Schule hervorgegangen sind.

An dieser Stelle entwickelt Monsieur Poitier in einem argumentativen Stil Elemente einer Eigentheorie im Hinblick auf eine „effektive“ Arbeit des Forschers. Unter Betonung seiner persönlichen Sichtweise verweist er auf das Motiv der Sicherheit, welches auf einer „frühzeitige[n]“ und „langfristige[n] Garantie“ des Arbeitsplatzes beruht und ermöglicht, dass der Forschende ohne äußerlichen Druck (etwa durch Evaluation) in einem nach außen abgeschirmten Schutzraum Forschung betreiben kann. Hier wird ein maximaler Kontrast zur Darstellung der Forschungsdimension bei Monsieur Mueller deutlich, welcher die Qualität der Forschung an der Hochschule durch die positiven Klassifikationen der externen Evaluierungsagentur legitimiert hatte.

Die Vorstellung der Hochschule als ein Schutzraum, ein zurückgezogener Ort, an dem der Forschende ohne äußere Zwänge der Existenzsicherung Forschung beschreiben kann, drückt sich auch in einer Metapher aus, die Monsieur Poitier für die ENS de la rue d'Ulm verwendet: das Tübinger Stift:

Der (.) es gibt eine Institution, die ich recht oft mit der École normale supérieure vergleiche, das ist das Tübinger Stift. Das ist ähnlich. Es ist eine Auswahl der besten Schüler der Schulen ((Türknallen)) //mmh//, um anschließend in das Stift einzutreten und dort Studien der Theologie, der Philosophie, alter Sprachen, aber im Wesentlichen der Theologie zu betreiben, mit einem Ort, einer kleinen Anzahl, einer materiellen Unterstützung, einer bedeutenden pädagogischen Unterstützung, also hier handelt es sich nicht um ein Priesterseminar, nicht wahr? Die, die, der, der, der wissenschaftliche Themenkreis ist vollkommen breit, aber das Prinzip ist genau dasselbe.

Während die Bezugsgröße der ENS innerhalb der diskursiven Konstruktion von Monsieur Mueller eine „große [...] Forschungsuniversität“ im angelsächsischen Bereich darstellt, vergleicht Monsieur Poitier die ENS mit dem Tübinger Stift, einer Ausbildungsstätte für Pfarrer. Die Hauptmotive der Selektion und der damit verbundenen „kleinen Anzahl“ bzw. der besonderen Ausbildungsbedingungen kehren an dieser Stelle wieder und bilden für Monsieur Poitier das „Prinzip“ die-

ser Art von Ausbildungsstätten. Den Unterschied zum Tübinger Stift sieht er allein in der Breite des Angebots an Fachdisziplinen, die im Tübinger Stift eingeschränkt ist: Hier erfolgt eine Andeutung der Dimension der Interdisziplinarität der Institution, die auch bei Monsieur Mueller von Relevanz war. In der Analogiebildung zwischen der *École normale supérieure* und dem Tübinger Stift zeigt sich aber auch noch etwas anderes. Beim Tübinger Stift handelt es sich um eine kirchliche Einrichtung und es eröffnen sich Konnotationen zum Sakralen. Damit könnte das Bild der *École normale supérieure de la rue d'Ulm* auch als Stätte des Sakralen, des Heiligen erscheinen. Diese Stätte der Zurückgezogenheit, der Distanz zu Zwängen der äußeren Welt, eine Stätte der Sicherheit und des Schutzes, welche effektives Forschen erst möglich macht, sieht Monsieur Poitier aufgrund der aktuellen Transformationen des französischen Hochschulwesens bedroht. Während Monsieur Mueller z.B. die Entwicklung der ENS hin zu einer großen Forschungsuniversität sehr stark begrüßt, bedeutet die Entwicklung der ENS in Richtung Universität für Monsieur Poitier ihre „Zerstörung“: ein Ausdruck, welchen er mehrfach wiederholt. Die aktuellen Hochschulentwicklungen (wie die Bildung von Exzellenzclustern: etwa die IDEX „Paris Sciences et Lettres“), in denen sich die ENS de la rue d'Ulm aktuell positioniert, weist Monsieur Poitier in einem emotional hoch aufgeladenen Stil vehement zurück:

Wir sind keine Exzellenzinstitution, wir sind kein Exzellenzpool. Wir sind eine Übergangsphase, die auf der Grundlage einer Selektion funktioniert, und die offensichtlich versucht, das Beste zu tun, und die offensichtlich recht oft Leute hervorbringt, die unter den besten ihres Fachs sind, aber das ist keine Notwendigkeit, und das ist nicht von Anfang an gegeben.

Er stellt die ENS als Ausbildungsstätte dar, die exzellente ForscherInnen ausbilden kann, die das aber nicht notwendigerweise tut. An dieser Stelle zeigt sich ein maximaler Kontrast zu Monsieur Mueller, welcher beständig versucht, die „Exzellenz“ der Institution diskursiv zu legitimieren und seine Institution im aktuellen französischen Diskurs um Exzellenz positiv verortet.

## 5. *École normale supérieure*: Das Ende einer französischen Ausnahme?

Im Hinblick auf die ENS de la rue d'Ulm zeigt sich bei den Experten ein Orientierungsrahmen mit sehr stark kontrastierenden Elementen. Diese Differenz, die innerhalb der Diskurse zur Selbstrepräsentation der ENS de la rue d'Ulm manifest wird, spiegelt die derzeitige Situation der Umbruchs der Institution, wo unklar ist, „was aus ihr werden wird“, anschaulich wider.

Ein Element des institutionellen Habitus stellt die Vorstellung der Hochschule als Stätte der Zurückgezogenheit und des Schutzes dar, die frei von äußeren Zwängen die Möglichkeit einer „*formation par la recherche et pour la recherche*“ (ENS 2012a) eröffnet und zum Teil auch mit einer heiligen Stätte assoziiert wird. Gleichzeitig wird sie diskursiv als Ort konstituiert, zu dem nur eine „kleine Anzahl“ von Personen Zutritt hat, die strenge Selektionsverfahren durchlaufen haben (Monsieur Poitier). In der kontrastiven Selbstrepräsentation der ENS wird demgegenüber ihre fehlende Größe als problematisch identifi-

ziert. Die Entwicklung der Hochschule hin zu einer großen Forschungsuniversität, welche mit den Universitäten im angelsächsischen Bereich verglichen wird, erscheint als Zielperspektive: eine Perspektive, die ebenfalls eine Dimension des institutionellen Habitus ausmacht (Monsieur Mueller). Diese kontrastiven Entwürfe zur Hochschule stellen die äußersten Pole eines Transformationsprozesses dar, in welchem sich die ENS derzeit befindet: ein historisch sehr stark verankertes Bild der Hochschule, welches die Existenz der ENS angesichts der derzeitigen Entwicklung im Hochschulbereich bedroht sieht, versus einem Bild, das die Institution im aktuellen Transformationsprozess positiv verortet. Jedoch bilden die diskursiven Entwürfe der Selbstrepräsentation der Hochschulen nicht nur die derzeitige Situation ab, gleichzeitig konstituieren diese Entwürfe selbst erst die soziale Realität, in welcher Machtverschiebungen und Neupositionierungen innerhalb dieses Kräftefeldes stattfinden.

Insofern manifestiert sich innerhalb der Diskurse der Selbstrepräsentation der *École normale supérieure* nicht nur auf der Ebene des kommunikativen Wissens die Frage nach der Existenzberechtigung der äußerst selektiven französischen *grandes écoles* angesichts der aktuellen Transformationen des europäischen Hochschulraumes, diese Frage wird vielmehr auf der Ebene des konjunkativen Wissens diskursiv erst konstituiert: Sind die *grandes écoles* in ihrer Existenz bedroht, wie der Titel eines im Jahr 2008 erschienenen Bandes von Thomas Lebègue und Emanuelle Walter suggeriert: *Grandes Écoles. La fin d'une exception française* (dt. *Grandes Écoles. Das Ende einer französischen Ausnahme*)? Der inzwischen verstorbene Direktor der Elitehochschule Sciences Po Richard Descoings<sup>13</sup> (zit. nach Lebègue/Walter 2008, S. 17) prognostiziert das Ende dieser französischen Institution: „Die *grandes écoles* sind tote Sterne. Sie strahlen noch immer, aber es ist vorbei.“

## Anmerkungen

- 1 Die von Napoleon im Jahr 1808 neu gegründete, zentralisierte und streng hierarchisierte *université impériale* weist im Vergleich zu der preußischen Universität eine völlig unterschiedliche Struktur auf und verfolgt eine andere Programmatik. Während in Deutschland der Anspruch einer Integration von Forschungs- und Ausbildungsfunktion innerhalb der Institution der Universität systematisch verfolgt wurde, entwickelte sich in Frankreich eine funktionelle Differenzierung von Institutionen der Ausbildung und der Forschung. Dabei bildeten sich die *grandes écoles* zunehmend als Stätten der Ausbildung von Fachkräften für den französischen Staat neben den Universitäten heraus (vgl. zur historischen Entwicklung im Ländervergleich z.B. Hudemann/Soutou 1994; Brauns 1998; Joly 2005; Musselin 2005; Charle 2008, 2010).
- 2 Der *concours* stellt eine sehr selektive Wettbewerbsprüfung dar, durch welche ein Zugang zu einer bereits vorher festgelegten Anzahl von Plätzen ermöglicht wird.
- 3 Sämtliche Übersetzungen in die deutsche Sprache unterliegen der Verantwortung der Autorin. Dies gilt ebenso für die Interviews, die in französischer Sprache von der Autorin geführt wurden.
- 4 Das *baccalauréat* ist die Bezeichnung für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe in Frankreich; dieser Abschluss ist mit dem deutschen Abitur vergleichbar.
- 5 Während eines Forschungsaufenthaltes am Centre Maurice Halbwachs an der *École normale supérieure de la rue d'Ulm* in Paris von Oktober 2010 bis Juli 2011 (gefördert vom Deutschen Akademischen Austauschdienst) wurde ein umfangreicher qualitativer Datenkorpus zu den Diskursen der Selbstrepräsentation an zwei *Écoles normales supérieures* (ENS de la rue d'Ulm, ENS de Cachan) erhoben. Hierbei handelt es sich

- um Experteninterviews mit VertreterInnen der Hochschulleitung und weiteren HochschullehrerInnen, um offizielle Diskurse der Hochschulleitung zu verschiedenen zentralen Ereignissen (etwa Begrüßungsreden für neue Studierende, Neujahrsreden, Diskurse anlässlich der Diplomverleihung), teilnehmende Beobachtung der Prüfungsverfahren und weiterer offizieller Veranstaltungen in diesem Kontext, Prüfungsberichte bzw. Erhebung von sämtlichen Dokumenten der Selbstrepräsentation (Broschüren, Poster, Internetpräsentationen).
- 6 Pierre Bourdieu bezieht seine Ausführungen an dieser Stelle nur auf die ENS de la rue d'Ulm im Zentrum von Paris. Die anderen ENS finden hier keine Erwähnung.
  - 7 Aufgrund des begrenzten Rahmens des Umfangs des Beitrags kann auf methodologische Aspekte bzw. das methodische Forschungsdesign nur kurz eingegangen werden (vgl. hierzu ausführlich Schippling 2013, im Erscheinen). Stärkeres Augenmerk wird auf eine ergebnisorientierte exemplarische Darstellung zweier Fallanalysen zu den Diskursen der Selbstrepräsentation der Hochschule gelegt.
  - 8 Hierbei sind durchaus Parallelen zur deutschen Exzellenzinitiative zu erkennen, die in bestimmten Punkten als Orientierungsfolie für die hochschulpolitischen Initiativen in Frankreich fungierte. Es ist aber eine Reihe von Unterschieden zwischen den entsprechenden Entwicklungen in beiden Ländern zu konstatieren, etwa die stärkere Ausdifferenzierung der französischen Initiative in eine Vielzahl thematischer und institutioneller Elemente, während sich die deutsche Exzellenzinitiative auf drei unabhängige Förderlinien (Graduiertenschule, Exzellenzcluster, Zukunftskonzepte) beschränkt (vgl. ausführlich Hasenbrink 2011).
  - 9 Insgesamt wurden im Rahmen dieser Studie während des Forschungsaufenthaltes an der ENS de la rue d'Ulm von Oktober 2010 bis Juli 2011 18 Experteninterviews an beiden Hochschulen (ENS de la rue d'Ulm und ENS de Cachan) sowie fünf explorative Interviews während einer ersten Annäherung an das Forschungsfeld erhoben. Die Fallauswahl erfolgte auf der Grundlage einer Kombination des Schneeballverfahrens mit dem *theoretical sampling* (Glaser/Strauss 1998).
  - 10 Die Verbindung von Elementen Foucault'scher und Bourdieu'scher Theorie im theoretischen und methodologischen Rahmen der Studie erfolgt im kritischen Bewusstsein, dass diese Theorien zum Teil unvereinbar miteinander sind, etwa im Hinblick auf die Frage nach der Konstitution von sozialer Realität. Jedoch birgt eine solche Verbindung durchaus auch ein Potenzial (vgl. z.B. Chalaby 1996; Kajetzke 2008; Diaz-Bone 2010), besonders wenn die theoretischen Konzepte als heuristische Werkzeuge verstanden werden, die im Forschungsprozess weiterentwickelt und gegebenenfalls modifiziert werden können.
  - 11 An dieser Stelle ist auf Studien zu verweisen, bei denen eine Rekonstruktion von Habitusformen auf der Grundlage der dokumentarischen Methode erfolgt (vgl. z.B. Kramer u.a. 2009).
  - 12 Die Personen, die das traditionelle Aufnahmeverfahren durchlaufen haben, werden als *élèves* (dt. Schüler) der ENS oder auch als *normaliens* bezeichnet.
  - 13 Richard Descoings starb am 3. April 2012.

## Literatur

- Albouy, V./Wanecq, T. (2003): Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. In: *Économie et statistique* 361, p. 27–47. [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/es361b.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es361b.pdf) [16.10. 2012].
- Allouch A./van Zanten A. (2008): Formateurs ou „grands frères“? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des grandes écoles et des classes préparatoires. In: *Éducation et Sociétés* 21(1), p. 49–65.
- Baudelot, C. (1997): Le recrutement des élites scolaires en France. In: Broady, D./Chmatko, N./de Saint Martin, M. (éditeurs): *Formation des élites et culture transnationale*. Paris/Uppsala, p. 139–154.
- Baudelot, C./Establet, R. (2009) (éditeur): *Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris.

- Baudelot, C./Matonti, F. (1994): Le recrutement social des normaliens 1914–1992. In: Sirinelli, J.-F. (éditeur): *École normale supérieure. Le livre du bicentenaire*. Paris, p. 155–190.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen, S. 191–212.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 6. Auflage. Opladen.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1989): *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris.
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- Bourdieu, P. (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz.
- Bourdieu, P./de Saint Martin, M. (1978): Le patronat. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 20 (20–21), p. 3–82. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1978\\_num\\_20\\_1\\_2592](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1978_num_20_1_2592) [16.10.2012].
- Bourdieu, P./de Saint Martin, M. (1987): Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 69 (1), p. 2–50. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1987\\_num\\_69\\_1\\_2380](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1987_num_69_1_2380) [16.10.2012].
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Brauns, H. (1998): *Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens*. Opladen.
- Broady, D./de Saint Martin, M./Palme, M. (1995) (éditeur): *Les élites. Formation, reconversion, internationalisation*. Paris/Stockholm.
- Broady, D./Chmatko, N./de Saint Martin, M. (1997) (éditeur): *Formation des élites et culture transnationale*. Paris/Uppsala.
- Chalaby, J. K. (1996): Beyond the prison-house of language: discourse as a sociological concept. In: *British Journal of Sociology* 47 (4), pp. 685–698.
- Charle, C. (2008): Elite Formation in Late Nineteenth Century: France Compared to Britain and Germany. In: *Historical Social Research* 33 (2), pp. 24–261.
- Charle, C. (2010): The specificities of French Elites at the End of the Nineteenth Century. France compared to Britain and Germany. In: *Historical Reflections, Réflexions historiques* 36(3), pp. 7–18.
- Convention Nationale (1794): Décret du 9 brumaire an III. In: Masson, N.: *L'École normale supérieure. Les chemins de la liberté*. Paris.
- Debray, R. (1993): Préface. In: Dufay, F./Dufort, P.-B.: *Les normaliens. De Charles Péguy à Bernard-Henri Lévy, un siècle d'histoire*. Paris, p. 13–27.
- de Saint Martin, M. (2005): Méritocratie ou cooptation? La formation des élites en France. In: *Revue internationale d'éducation* 39 (9), p. 57–66.
- de Saint Martin, M. (2008): Les recherches sociologiques sur les grandes écoles: de la reproduction à la recherche de justice. In: *Éducation et sociétés* 21, p. 95–103. <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-1-page-95.htm> [16.10.2012].
- de Saint Martin, M./Gheorghiu, M. D. (1992) (éditeur): *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Étude comparée*. Paris.
- Diaz-Bone, R. (2010): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Drosile Vasconcellos, M. (1997): Politiques d'enseignement et internationalisation. Le cas des écoles de gestion des cadres. In: Broady, D./Chmatko, N./de Saint Martin, M. (éditeur): *Formation des élites et culture transnationale*. Paris/Uppsala, p. 263–270.
- Drosile Vasconcellos, M. (1998): L'internationalisation des écoles de gestion au Brésil. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 121 (121-122), p. 62–65. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1998\\_num\\_121\\_1\\_3245](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1998_num_121_1_3245) [16.10.2012].

- ENS (2012a): École normale supérieure. Sciences, humanités, sciences sociales. [http://www.ens.fr/IMG/file/a\\_propos\\_ens/presentation\\_ens\\_fr.pdf](http://www.ens.fr/IMG/file/a_propos_ens/presentation_ens_fr.pdf) 20. 08.2012].
- ENS (2012b): <http://www.ens.fr/spip.php?rubrique8&lang=fr> [20.08.2012].
- ESSEC (2012): Pourquoi pas moi? <http://egalite-des-chances.essec.edu> [20.08.2012].
- Euriat, M./Thélot, C. (1995): Le recrutement social de l'élite scolaire en France. In: *Revue française de sociologie* 36 (3), p. 403–438. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1995\\_num\\_36\\_3\\_5065](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_3_5065) [16.10.2012].
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.
- Ferrand, M./Imbert, F./Marry, C. (1999): *L'excellence scolaire: une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen.
- Hasenbrink, Jutta (2011): Vergleich der Exzellenzinitiativen in Deutschland und Frankreich. [http://www.kooperation-international.de/fileadmin/cluster/Paris/Exzellenzinitiativen\\_DEU\\_FRA\\_Langfassung.pdf](http://www.kooperation-international.de/fileadmin/cluster/Paris/Exzellenzinitiativen_DEU_FRA_Langfassung.pdf) [20.08.2011].
- Hudemann, R./Soutou, G.-H. (Hrsg.) (1994): *Eliten in Deutschland und Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert*. München.
- Huret, R. (2005): Le recrutement des élites aux États-Unis au XXe siècle. In: *Revue internationale d'éducation* 39(9), p. 25–36.
- Institut Montaigne (2006): *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*. Paris.
- Joly, H. (2005) (éditeur): *Formation des élites en France et en Allemagne*. Cergy-Pontoise.
- Kajetzke, L. (2008): *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden.
- Karady, V. (1986): De Napoléon à Duruy. Les origines et la naissance de l'université contemporaine. In: Verger, J. (éditeur): *Histoire des universités en France*. Toulouse, p. 261–322.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Lazuech, G. (1998): Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 121 (121–122), p. 66–76. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1998\\_num\\_121\\_1\\_3246](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1998_num_121_1_3246) [16.10.2012].
- Lazuech, G. (1999): *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes.
- Lebègue, T./Walter, E. (2008): *Grandes Écoles. La fin d'une exception française*. Paris.
- Mons, N. (2005): Doit-on sélectionner ou former les élites scolaires? Une comparaison internationale des politiques éducatives. In: *Revue internationale d'éducation* 39(9), p. 105–122.
- Musselin, C. (2005): *Le marché des universitaires. France, Allemagne, Etats-Unis*. Paris.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Oger, C. (2008): *Le façonnage des élites de la République*. Paris.
- Pasquali, P. (2010): Les déplacés de l'«ouverture sociale». *Sociologie d'une expérimentation scolaire*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 183(3), p. 76–103.
- Pompidou, G. (1963): Introduction. In: Peyrefitte, A. (1994): *Rue d'Ulm. Chronique de la vie normalienne*. Paris, p. 13–15.
- Rieffel, R. (1994): Les normaliens dans la société intellectuelle française depuis 1945. In: Sirinelli, F. (éditeur): *École normale supérieure. Le livre du bicentenaire*. Paris, p. 215–239.
- Sabouret, J.-F. (2005): Les élites anciennes et nouvelles au Japon. In: *Revue internationale d'éducation* 39(9), p. 37–46.
- Schippling, A. (2013): Am Übergang in eine französische Elitehochschule. Diskursanalytische Perspektiven. In: Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A.



- (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 217–228 (im Erscheinen).
- Suleiman, E./Mendras, H. (2007): Le recrutement des élites en Europe. Paris.
- Wagner, A.-C. (1997): La mobilité des élites et les écoles internationales: des représentations spécifiques du national. In: Broady, D./Chmatko, N./de Saint Martin, M. (éditeur): Formation des élites et culture transnationale. Paris/Uppsala, p. 235–252.
- Wagner, A.-C. (1998): Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France. Paris.
- van Zanten, A. (2010): L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? In: Sociétés contemporaines 79(3), p. 69–96.
- Vermeren, P. (2005): Maghreb: des élites entre deux mondes. In: Revue internationale d'éducation, 39(9), p. 47–56.

Steffen Großkopf

# Diskursanalyse – ein Forschungsbericht über Etablierungsprobleme einer Analysestrategie<sup>1</sup>

## Discourse analysis? A research paper about problems with establishing an analysis strategy

### **Zusammenfassung:**

Die Diskursanalyse ist ein sich in den Sozialwissenschaften etablierendes und zugleich wegen seiner schwierigen Umsetzung umstrittenes Forschungsverfahren.<sup>2</sup> Die Frage, ob die Diskursanalyse methodisierbar ist oder nicht, steht im Mittelpunkt der sozialwissenschaftlichen Diskussion um diesen Forschungsansatz und damit auch die Frage, ob Diskursanalyse als Methodik, Methodologie oder Methodenkritik zu begreifen ist.

Im Folgenden wird vor dem Hintergrund der Erfahrungen eines von der DFG geförderten und am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der FSU Jena durchgeführten Forschungsprojektes die Entwicklung und Umsetzung eines diskursanalytischen Forschungszugangs beschrieben. Es wird dafür plädiert, von strengen Methodisierungsversuchen Abstand zu nehmen. Diskursanalyse wird als Hybrid begriffen, d.h., sie ist sowohl gegenstandskonstituierende Theorie als auch Forschungsstrategie. Diese scheinbare strukturelle Schwäche verlangt zwar vom Forscher ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und Plausibilität bei der Umsetzung, um der Gefahr eines sich selbst beweisenden Verfahrens zu entgehen, impliziert aber ebenso das erkenntnisgenerierende Potenzial der Diskursanalyse.

Der Aufsatz ist die Beschreibung einer Strategie oder exakter als Rationalisierung

### **Abstract:**

On the one hand the method of discourse analysis is quite common among the social sciences. On the other hand it is controversial because it's difficult to handle. The question whether the discourse analysis is methodicable or not is the core issue of the discussion about that approach, as well as the question whether it is a single methodology, a study of different methodologies or a criticism of a methodology. Based on the experiences with a DFG-funded research-project, which was implemented by the professorship of general educational science and theory of social education at the FSU Jena, the following text describes the development and implementation of a discourse analytic research-approach during this project. The text recommends not to methodize the discourse analysis too strict. It is seen as an hybrid, that means it is a theory that constitutes its own subject and it is a research-strategy as well. This apparent weakness in structure demands from the researcher a high degree of reflectivity and verisimilitude to avoid the dangers of an self-fulfilling theory. But this weakness also implements the knowledge generating potential of the discourse analysis. The article contains the explanation of a strategy, or more precisely it must be understood as a retrospective reconstruction of a way of research. It will be explained how the group of researchers gained access to their material and how co-

eines retrospektiv rekonstruierten Forschungsweges zu begreifen. Dargestellt wird, wie die Forschergruppe zu ihrem Materialzugang gelangte, wobei auch der Zufall eine Rolle spielte. Im Kern geht es um die Entwicklung eines bestimmten Diskursverständnisses, welches von bisherigen Verfahren, die auf Foucault rekurrieren, abweicht und zugleich erklärt, warum ein streng methodischer Zugang die Erkenntnispotenziale der Diskursanalyse degradiert. Ein Kernproblem aber ist und bleibt die Materialauswahl. Untermauert wird die Bedeutung der Offenheit des Verfahrens, angeboten wird eine Methodologie, welche gerade die Fruchtbarkeit eines Zusammenfalls von Theorie und Methodologie belegt bzw. umgekehrt sich aus ihr ergibt.

**Schlagworte:** Diskursanalyse, Ausbildungsfähigkeit, Foucault, Foucaultsche Diskursanalyse

incidence helped them. The core issue of the article is the development of a new understanding about discourses, which differs from the common understanding that refers back to Foucault. This new perspective also explains why a strict methodical approach lowers the potential of gaining knowledge with the discourse analysis. A major problem stays the selection of the material. The importance of an open procedure/mode/process is also shown in the text. It also offers a methodology which proofs the advantages of the simultaneity of theory and methodology or respectively develops out of it.

**Keywords:** discourse analysis, Ausbildungsfähigkeit, Foucault, foucaultian discourse analysis

## 1 Ausgangspunkt: Ausbildungsfähigkeit

Im von 2009 bis 2011 laufenden Projekt „*Ausbildungsfähigkeit*“ – eine Diskursanalyse im erziehungswissenschaftlichen Publikationsraum wurde der konzeptionell kaum gefasste Begriff der *Ausbildungsfähigkeit* untersucht. Dieser erscheint aufgrund der über ihn entwickelten Maßnahmen (Gesetzestexte, Ausbildungspakt usw.) als Musterbeispiel diskursiver Macht im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhang. Das Projekt hat seinen Ursprung in der im Jahr 2002 durchgeführten Untersuchung zur Ausbildungsfähigkeit Thüringer Jugendlicher (vgl. Winkler/Kratochwil 2002). Diese Untersuchung wurde – wenn auch skeptisch bezüglich der Angemessenheit der Methode – über einen sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch bezüglich des Gegenstandes seit den 1970er Jahren klassisch sozialwissenschaftlichen Zugang, nämlich als quantitative Befragung konzipiert, d.h. im Wesentlichen wurden Erwartungen von Personen, die im Ausbildungsbereich arbeiten, mit den Leistungen der Absolventen abgeglichen. Bedenklich schien dabei jedoch einerseits die Unterstellung, dass es (mangelnde) Ausbildungsfähigkeit als Eigenschaft gäbe – mithin wird die Behauptung durch solche Untersuchungen eher prolongiert als geprüft. Andererseits bleibt offen, ob die vielfach zum Maßstab erhobenen Erwartungen der Arbeitgeber als Gradmesser von Ausbildungsfähigkeit legitim sind. Darüber hinaus ist angesichts des Fehlens belastbarer Daten unklar, ob von einer Verschlechterung gesprochen werden kann, von der in den Debatten zum Übergang an der ersten Schwelle stetig zu hören ist und die deren Brisanz ausmachen. Pädagogisch betrachtet käme hinzu, dass selbst eine bessere Datenlage der

Komplexität des Phänomens kaum genügen würde, da die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen hinsichtlich des Aufwachsens und Arbeitens darin noch nicht reflektiert wären, was letztlich einen Vergleich der Generationen bezüglich ihrer Ausbildungsfähigkeit erschwert (vgl. auch Ehrental/Eberhard/Ulrich 2005). Im Zuge einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Thema in den letzten Jahren trat der – wissenschaftlich unbrauchbare, weil unklar und undifferenziert verwendete – Begriff der Ausbildungsfähigkeit selbst in den Fokus (vgl. Großkopf 2005), so dass sich das Erkenntnisinteresse zum Begriff als solchem verschob. Legitim erschien das insbesondere deshalb, weil Ausbildungsfähigkeit kaum sinnvoll als „empirische Fähigkeit“ oder Leistungsqualität erforschbar ist. Zu verschieden sind die Ansprüche der Ausbildungsberufe und selbst die Minimaldefinition der Bundesanstalt für Arbeit (vgl. BA 2009), die aus einer Auseinandersetzung mit der Debatte um Ausbildungsfähigkeit hervorging und auf berufsspezifische Aspekte verzichtet, überzeugt nicht.

Die nachweisbare Konstanz des unter Ausbildungsfähigkeit kursierenden Phänomens und der stets angeführte Vergleich der heutigen Jugend mit älteren Generationen deutet zudem auf eine Form funktionaler Kommunikation zur Erhaltung der Generationendifferenz hin (vgl. Großkopf 2012a). Zu lang ist das Phänomen – wenn auch unter verschiedenen Namen (Berufsreife, Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit) – bekannt und bildungsreformerisch bearbeitet worden, als dass man noch an seine Lösung glauben könnte. Sollte man dies doch tun, irritiert das Verfahren der „Bildungsverbesserung“. Dessen offenkundiges Scheitern belegt vielmehr die Funktionalität der Rhetorik bzw. basiert auf ihr. Mit anderen Worten: Die bisherige wissenschaftliche Untersuchung des Phänomens der Ausbildungsfähigkeit verfehlt möglicherweise dessen Kern, da sie relativ theorielos oder besser: alltagstheoretisch vorgeht. Mithin ist sie, obschon sie sich gern als Lösungsfaktor gibt, nur Generator und Profiteur der Debatte.<sup>3</sup>

In Folge dieser Überlegungen verschob sich der Forschungszugang zunehmend in eine Richtung, welche Ausbildungsfähigkeit nicht als mess- und veränderbare Größe, sondern funktional, als Teil der Konstruktion von Wirklichkeit bzw. einer Wissensordnung und damit verbundener Machtprozesse begreift. Zugleich wurde sich damit einer Tradition besonnen, welche Erziehungswissenschaft als Arbeit am Begriff bzw. als Analyse von Debatten, in denen das Phänomen Erziehung erst hervorgebracht wird, versteht (vgl. hierzu Winkler 2004; 2006, S. 92ff.; Schäfer 2005; Luhmann 2002). Beschreibung und Bearbeitung, also auch die Hervorbringung und der Umgang mit dem konkreten Fall, selbst wenn er als Stigmatisierung oder „bei genauerem Hinsehen“ nicht der „Wirklichkeit“ entsprechend begriffen wird, bleiben im Rahmen gesellschaftlicher Debatten, Wissensordnungen, Regularien sowie technischer Möglichkeiten verfangen und unterliegen darum diskursiver Herstellung und Macht. Demnach ging es um Grundlagenforschung, welche die Bedingung der Möglichkeit der genannten Zugänge untersucht. Mit Foucault formuliert:

„Ich versuche weniger zu untersuchen, was ich gesagt habe und was ich hätte sagen können, vielmehr bemühe ich mich, in der ihm eigenen und von mir schlecht beherrschten Regelmäßigkeit das erscheinen zu lassen, was das möglich machte, was ich sagte.“ (Foucault 1981, S. 166)

Aufgrund der Kontinuität der Debatten um den Übergang in die Berufsausbildung und der in diesem Kontext auffälligen Veränderungen der Begriffe erschien der diskursanalytische Forschungszugang nach Foucault als adäquates

Verfahren, um sich dem Phänomen „Ausbildungsfähigkeit“ insbesondere – gleichsam als Paradigmenwechsel (vgl. hierzu Piaget 1973) – im Hinblick auf neue Erkenntnis statt Replikation zu nähern. Ausbildungsfähigkeit wird darum anhand schriftlicher Dokumente bzw. als sprachvermittelte Konstruktion der Wirklichkeit analysiert. Foucaults *Archäologie des Wissens* (1981) ist dabei der entscheidende Referenztext. Unterstützt wird dieser Zugang dadurch, dass sich die Diskussion um den Übergang in den Beruf nicht nur wie ein roter Faden durch die Geschichte des 20. Jahrhunderts zieht, sondern die sie prägende Kritik mithin deckungsgleiche sprachliche Äußerungen über die nachfolgende Generation hervorbringt (vgl. Großkopf 2012b, S. 23ff.). Diese Kritik kann sowohl als Beleg für ein genuines Objekt der Erziehungswissenschaft gelten als auch für Foucaults Zweifel am die Moderne prägenden Fortschritt (vgl. auch Tenorth 2003, S. 73).

Zum Zeitpunkt der Antragstellung war die Diskursanalyse auf dem Weg, sich im sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Bereich zu etablieren (vgl. z.B. Weber/Maurer 2006; Koller/Lüders 2004; Pongratz u.a. [Hrsg.] 2004; Bührmann u.a. [Hrsg.] 2007; zu dieser Einschätzung vgl. auch Glasze 2008, S. 185), wengleich die methodische Umsetzung sich als ein Kernproblem erwies (vgl. z.B. Keller 2007). In der Konsequenz wird die Diskursanalyse in den Sozialwissenschaften einerseits als Methode, andererseits als Methodenkritik bzw. philosophische Haltung begriffen (vgl. z.B. Klemm/Glasze 2004; Feustel/Schochow [Hrsg.] 2010). Obschon beide Positionen als akzeptiert erscheinen, wird zunehmend versucht, die Diskursanalyse zu methodisieren bzw. scheint ihre Etablierung als sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz in den letzten Jahren mit einem starken Hang zur Methodisierung einherzugehen.<sup>4</sup> Diskursanalytisch könnte formuliert werden, dass ihre Anerkennung in den Sozialwissenschaften gerade an diesen Prozess gebunden ist. Zwar fehlt in kaum einer Ausführung der Hinweis auf die Entwicklung der Methode am Gegenstand, z.T. erscheint auch der Hinweis auf offene Verfahren bei der Umsetzung, dennoch ist eine starke Formalisierungstendenz erkennbar, welche primär auf eine „rationale“ Korpusbildung als Basis des Verfahrens setzt und daran anschließend oft in inhaltsanalytischer Manier die Daten auswertet. Dieses Vorgehen wirft jedoch die Frage auf, inwiefern sich die Diskurs- von der Inhaltsanalyse unterscheidet bzw. worin das *Mehr* der Diskursanalyse besteht (Foucault 1981, S. 74).

Die mit den Methodisierungsbestrebungen einhergehende Anerkennung der Diskursanalyse eröffnete die Möglichkeit, überhaupt einen Forschungsantrag bei der DFG zu stellen, da die Darstellung des methodischen Vorgehens wesentlich ist und die inzwischen vorliegende Literatur eine methodische Umsetzbarkeit zu belegen schien. Dennoch schwebte das Damoklesschwert des „am Material entwickeln“ über dem Projekt. Eine Anlehnung an die stärker formalisierten Zugänge der Materialauswahl, z.B. Kellers Konstruktion der Diskursanalyse über Subdiskurse (vgl. z.B. Keller 2004, S. 207; ähnlich Jäger 1997), welche methodisch relativ elaboriert und insgesamt gut unter methodischen Gesichtspunkten nachvollziehbar sind, schien „antragstechnisch klug“, erwies sich jedoch aus heutiger Perspektive bezüglich der Erkenntnisgenerierung als weniger fruchtbar.

Der Erstantrag wurde mit der Empfehlung einer Überarbeitung des methodischen Vorgehens abgelehnt, so dass die bereits eingeleitete Methodisierung der Foucaultschen Diskursanalyse weiter vorangetrieben wurde. Der vorge-

schlagene Korpus aus pädagogischen Nachschlagewerken und den Zeitschriften *Zeitschrift für Pädagogik* und *Pädagogische Rundschau* wurde um *Bildung und Erziehung*, die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* sowie *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erweitert. Die Forderung der DFG nach der Erweiterung der Textbasis ergab sich aus unserer Perspektive jedoch primär daraus, dass Diskursanalyse inhaltsanalytisch gedacht wurde, weniger aus einer diskursanalytischen Notwendigkeit.<sup>5</sup> Dass diese Überlegungen zutreffen, zeigt nicht nur die Zurückweisung des Erstantrages als zu stark an der Perspektive Foucaults orientiert, in welcher Theorie und Methode zusammenfallen (vgl. Großkopf 2007, S. 42), sondern auch die Forderungen nach einer detaillierten Bestimmung des zu untersuchenden Diskursraumes für den die Aussagen gelten sollen (im Nachhinein wissen wir, dass dieser erst im Forschungsprozess sichtbar wird). Die von der DFG geforderten Überarbeitungen erscheinen als Konsequenz eines Sich-nicht-Einlassens auf die enge Verbindung von Theorie und Methode und damit auf die prinzipielle Offenheit der Foucaultschen Diskursanalyse, die zuerst eine philosophische Haltung ist. Zudem ist es eine die Differenz zur Inhaltsanalyse im Versuch einer streng methodischen Umsetzung verwischende Vorstellung der Diskursanalyse, da so die kontrollierte Erkenntnisgewinnung verloren zu gehen scheint. Dabei spielt vermutlich auch die doppelte Bedeutung des Diskursbegriffs eine nicht unwesentliche Rolle (s.u.), denn es wurde auch das Fehlen von Wirkungsanalysen (im Antrag war von „Ausbildungsfähigkeit als Musterbeispiel für die Wirkung diskursiver Macht“ die Rede) kritisiert und empfohlen, das „Verhältnis von Diskursanalyse und gesellschaftlicher Kontextbedingungsanalyse“ ausführlich zu erläutern und im Forschungszugang umzusetzen.<sup>6</sup> Diese Empfehlung erinnert stark an eine Agenda-Setting-Perspektive, der wir jedoch folgten, indem wir die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* als Medium zur Kontextanalyse in Betracht zogen. Folgerichtig wurde seitens der DFG konstatiert, dass Diskursanalysen nach Foucault in einem „sozialwissenschaftlich-inhaltsanalytischen Sinn“ tatsächlich rar in der Erziehungswissenschaft seien. Es wurde, wie sich bereits in der Formulierung zeigt, eine stärkere Zuhilfenahme der etablierten inhaltsanalytischen Verfahren empfohlen, damit „das foucaultsche Konzept nicht zum Analyseinstrument und zur gegenstandskonstituierenden Theorie zugleich wird“.

Im Verlauf des Forschungsprojekts zeichnete sich jedoch immer stärker eine Unzufriedenheit mit diesem Vorgehen ab. Es stellte sich die Frage, worin das „Mehr“ der Diskursanalyse bestehen sollte, wenn doch eigentlich ein Projekt vor uns lag, welches im Grunde in eine klassische Agenda-Setting-Untersuchung führte. Es fällt schwer, die Ereignisse und Entscheidungen, die zur heute im Projekt verfolgten Strategie führten, präzise darzustellen – trotz Protokollierung. Diese Daten geben zwar Aufschluss, doch erzeugen sie keine stringente Notwendigkeit und Logik. Vielmehr verweisen sie auf Versuch und Irrtum, auf Zufall und Aha-Erlebnisse mithin auf Abduktion sowie ein Unbehagen gegenüber dem, so kann man heute sagen, durch strenge Methodisierung sich (wieder) einschleichenden Alltagsdiskursbegriff.

## 2. Produktives Scheitern als Forschungsstandsbeschreibung – Reflexionen

Nach eineinhalb Jahren Projektlaufzeit wurde ein Antrag auf Weiterförderung gestellt. Dieser begann mit der Feststellung, dass die bisherige Projektarbeit von der Entwicklung einer Forschungsstrategie in Auseinandersetzung mit dem Material und durch intensive Theoriediskussionen geprägt war. Nach dem ersten Versuch des in Folge der Antragstellung und der Überarbeitung des Designs methodisch (scheinbar) abgesicherten Verfahrens der Diskursanalyse mittels eines aus Artikeln zum Übergang an der ersten Schwelle gebildeten Korpus wurde deutlich, dass der Begriff Ausbildungsfähigkeit keine Erwähnung findet.<sup>7</sup> Stattdessen fanden sich vielfach die Begriffe Studierfähigkeit, Berufsfähigkeit, Berufsreife/Berufswahlreife, die vermutlich strukturell ähnliche gelagerte Phänomene wie Ausbildungsfähigkeit beschreiben. Die Sichtung des Zeitschriftenmaterials als Basis für die Bildung eines zu analysierenden Textkorpus gab wenig Aufschluss über einen „Diskurs“ Ausbildungsfähigkeit, sondern vielmehr den Hinweis, dass dieser und die eben genannten Begriffe an der „Oberfläche“ der Diskurse erscheinen (vgl. Foucault 1981, S. 83ff.).

Dieser erste Zugang, insbesondere der Versuch einer Korpusbildung, welche einen Diskurs „Ausbildungsfähigkeit“ repräsentieren sollte, erfolgte gemäß dem überarbeiteten Antragstext, erwies sich jedoch schon bald als unfruchtbar. Der Irrtum bestand in der Annahme, von einem Ausbildungsfähigkeitsdiskurs auszugehen. Als problematisch erwies sich – wider Erwarten nach der intensiven Beschäftigung mit der Thematik in der Antragsphase – erneut der Begriff des Diskurses selbst und der daraus resultierende Forschungszugang. Denn es zeigte sich, dass das dahinterstehende Diskursverständnis noch immer eher eines der alltäglichen Verwendung, als ein Foucault folgendes war. Die fehlende Präzision des Diskursbegriffs (vgl. z.B. Keller u.a. 2006, S. 11f.) hat demnach – das kann durchaus positiv gesehen werden – in Sackgassen geführt. Diese Problematik ist Foucault selbst zu verdanken, aber ebenso den sozialwissenschaftlichen Methodisierungsbestrebungen inhaltsanalytischer Prägung, die dazu führen, dass der Diskurs als in einem Textkorpus systematisch erfass- und repräsentierbar erscheint (vgl. auch Schrage 1999). Eine Konsequenz dessen ist, dass der Diskurs so immer wieder zu einem „Diskurs über“ wird.

Die zentrale Problematik bestand nun darin – es geht möglicherweise gar nicht anders – mitten in der Arbeit am Material die eigenen wohlgeordneten Vorstellungen und planmäßigen Abläufe verwerfen zu müssen. Die Forschergruppe musste erfahren, was es heißt, am Material die Auswertungsstrategie zu entwickeln. Wie erwähnt wurde die Forschungsarbeit von der lauter werdenden Frage begleitet, worin denn der Anspruch des „Mehr“ der Diskursanalyse besteht. Will man diesen einlösen, muss das Wagnis der Foucaultschen Diskursanalyse, „Analyseinstrument und [...] gegenstandskonstituierende[...] Theorie zugleich“ zu sein, eingegangen werden. In der Verbindung von theoretischer Perspektive und Instrument liegt die Option der Erkenntnis, also eben jenes „Mehr der Diskursanalyse“ (Schrage 1999, S. 63; Diaz-Bone 2005, 6). Der Schlüssel zum „Mehr“ der Diskursanalyse bestand also darin, ein klares Verständnis des Diskursbegriffs zu gewinnen – allerdings primär im Sinne einer Ausschlussdiagnose, also vor der Folie dessen, was der Diskurs nicht ist. Es

wurde im Zuge der Analyse der Nachschlagewerke deutlich, dass die Begriffe „Diskussion/Debatte“ vom „Diskurs“ als Struktur, Aussagensystem bzw. darin begründetem Deutungsschema (Heuristik) explizit zu trennen sind.<sup>8</sup> Eigentlicher Ausgangspunkt der Untersuchung wurde darum die vor dem Hintergrund der empfohlenen Methodisierungsversuche zunächst verlorene Erkenntnis, dass es keinen Ausbildungsfähigkeitsdiskurs gibt, sondern lediglich eine Debatte, welche mit diesem Begriff operiert. Aber es gibt im Verborgenen einen Diskurs, welcher den Begriff Ausbildungsfähigkeit hervorbringt. Diesen zu identifizieren ist die Aufgabe der Diskursanalyse.

Infolge dieser Erfahrung und erneuter theoretischer Überlegungen ergab sich eine Strategie der Defokussierung (der Thematik Ausbildungsfähigkeit), um sich dem gewonnenen Diskursverständnis folgend dem Phänomen Ausbildungsfähigkeit später erneut nähern zu können. Wissenschaftlich und forschungspragmatisch erscheint das als Katastrophe. Statt einen Korpus zu bilden und zu selektieren, mussten in der Konsequenz die bereits gesichteten Zeitschriften in Gänze als Textbasis gelten – vorerst ohne auch nur eine Idee der Materialreduktion jenseits der Aufsatztitel zu haben. Die praktizierte Defokussierung ist der vorhandenen Literatur zur Umsetzung von Diskursanalysen nirgends zu entnehmen. Das Kernproblem ist die Bestimmung des Ausgangsmaterials, wenn diese nicht entlang des Forschungsthemas erfolgen soll. Wir sind zu der Erkenntnis gelangt, dass der Diskurs, der einen Begriff zirkulieren lässt, gerade nicht an Debatten erkennbar ist, die unter diesem geführt werden. Das Ausgangsmaterial muss in jedem Fall mehr umfassen, als es die Forschungsfrage auf den ersten Blick nahelegt. Der Hinweis steckt im Kontext. Das umzusetzen ist das Problem der Diskursanalyse (insbesondere wenn man Forschungsgelder beantragt): Es ist eben kaum rational zu begründen, warum man die gesamte pädagogische Kommunikation analysieren will, um Ausbildungsfähigkeit – ein Begriff, der noch nicht einmal in irgendeiner Zeitschrift Erwähnung findet – diskursanalytisch zu erforschen. Die strategische Desorientierung war ein Befreiungsschlag angesichts der unbefriedigenden Situation, die uns das seit der Überarbeitung des Antrags noch enger gewordene methodische Korsett der inhaltsanalytischen Herangehensweise vorgab. Heute kann von einem „produktiven Scheitern“ gesprochen werden, wodurch der Weg zur Diskursanalyse frei wurde (vgl. Foucault 1981, S. 48).

In der Konsequenz distanzierte sich die Forschergruppe von der im Erstantrag formulierten Orientierung am Schema „Diskurs definiert durch Subdiskurse“, da dieses Diskurse nach bereits bekannten Kriterien definiert und dann analysiert, nicht jedoch durch Analyse sichtbar macht bzw. (re-)konstruiert (vgl. Bublitz 2001, S. 237; Keller 2005, S. 62ff.). Vielmehr behauptet diese Vorgehensweise einen Ausbildungsfähigkeitsdiskurs, der durch Subdiskurse definiert werde (solche wären z.B. Lehrplanfragen oder bildungstheoretische Reflexionen, insofern sie verdeutlichen, was Schulabsolventen können sollen, aber auch Aussagen zum Abschneiden deutscher Schüler in Leistungstests sowie einzelne Artikel zur Berufsorientierung). Methodisch ist dieses Vorgehen zwar nachvollziehbar (vgl. auch Jung 2006), bleibt jedoch etwas, was eher Debattenanalyse genannt werden sollte. Damit wird vermutlich auch die Differenz zur Inhaltsanalyse deutlich. Wer Diskurs und Diskussion/Debatte (ob thematisch, akteursbezogen oder bünnenspezifisch gedacht, vgl. Keller 2006, S. 138) gleichsetzt, unterliegt einem Kategorienfehler, der die Erkenntnismöglichkeiten der Diskursanalyse massiv einschränkt (vgl. hierzu auch Angermüller 2010, S. 78). Die



verworfenen Überlegungen und methodischen Vorgehensweisen unterlagen also dem Irrtum einer Identifikation von Debatte und Diskurs. Jetzt wurde uns sehr viel klarer, was Schöttler meinte, als er sagte: „[I]mmer, wenn das Wort Diskurs in Verbindung mit den Präpositionen ‚über‘, ‚um‘, ‚an‘ oder ‚zu‘ auftritt (oder auftreten könnte), hat der Autor oder die Autorin nicht Foucault im Hinterkopf, sondern Habermas – und oft nicht einmal den“ (Schöttler nach Schrage 1999, S. 63). Diese viel diskutierten Probleme mussten von der Forschergruppe erfahren werden, um das untrennbare Konglomerat von Theorie und Methode am Material entwickeln zu können. Das zuvor stark inhaltsanalytisch zugeschnittene Verfahren wurde sowohl empirisch als auch theoretisch sowie erkenntnistheoretisch als inadäquat erfahren. Es war zwar bereits im Erstantrag formuliert worden, dass Diskurse „nicht einfach ‚vorgefunden‘ oder ‚erkannt‘ [werden], sondern [...] semantische Komplexe konstruierend und rekonstruierend, ‚erschlossen‘“ werden (Bublitz 2001, S. 237), weshalb die Materialauswahl sorgfältig zu plausibilisieren ist und technische Unschärfen durch theoretische Stringenz auszugleichen sind (vgl. hierzu auch Diaz-Bone 1999; Schwab-Trapp 2003, S. 171ff.; Steinke 2004; Waldschmidt 2003, S. 155f.; Wrana 2006, S. 117f.). Dennoch ließen sich die tatsächlichen Implikationen dieser Aussagen erst am Material gewinnen (vgl. auch Feustel 2010, S. 82f.).

Der Aspekt der theoretischen Begründung wurde zu einem zentralen Leitmoment. Denn die Erforschung von Wissensordnungen ist gerade nicht über eine jenseits des Materials angesiedelte und einer kausalen Logik der Strukturierung des Materials folgenden „Überstülpung“ von Kategorien möglich, sondern kann – wenn überhaupt möglich – nur am Material gewonnen werden, bei gleichzeitigem maximalen Zurückstellen bekannter Ordnungsvorstellungen. Die von Keller (2003) beschriebene Logik der strukturierenden Abstraktionsebene der Diskurse verbleibt in einem herrschenden Diskurs bzw. gehorcht der „Ordnung der Dinge“ (vgl. Foucault 1991; vgl. auch Feustel 2010, S. 91; Bröckling/Krasmann 2010, S. 32f., 39). Gegen ein solches Vorgehen spricht auch eine Überlegung zur Struktur von Diskursen (s. Abbildung 1). Theoretisch stellt sich nämlich die Frage: Ist Diskursanalyse überhaupt möglich? Die konsequente Annahme einer radikalen Diskursimmanenz lässt diesbezüglich nur eine negative Antwort zu (vgl. auch White 1974/1986). Dies würde beispielsweise auch den Eindruck erklären, warum in der Gouvernementalitätsforschung immer wieder auf einen neoliberalen Diskurs verwiesen wird, welcher jedoch kaum *erkannt*, als vielmehr vorausgesetzt zu werden scheint (vgl. hierzu den Band Angermüller/van Dyk 2010). Bröckling und Krasmann (2010, S. 33) sprechen von einer repetitiven Tendenz der Gouvernementalitätsanalysen „die immer gleiche Rationalität und [...] Strategien und Technologien des Neoliberalismus“ nachzuweisen. Das Dilemma ähnelt dem der kritischen Theorie, welche einerseits um die eigene Verfängenheit im „Falschen“ wusste und doch die Option der Distanzierung im Rahmen der Wissenschaft als Kritischer Theorie behauptete.

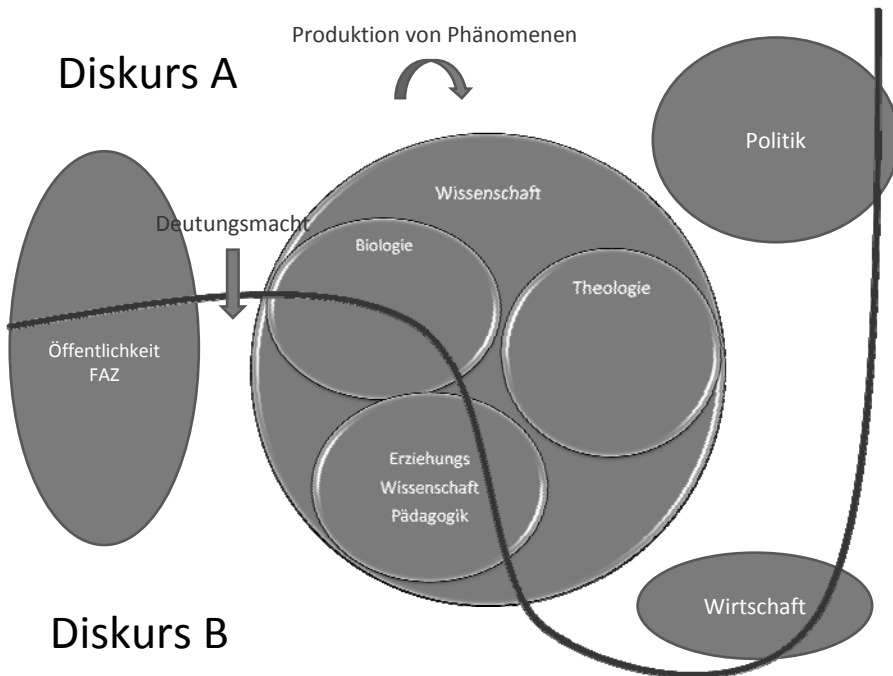
Die Forschergruppe unterlag demnach zu Beginn des Projektes einer Denkweise (in Folge eines dominanten Diskurses), welche zwar im Erstantrag explizit abgelehnt wurde, sich jedoch über den eher standardisierten methodischen Zugang wieder einschlich. Wird mangelnde Ausbildungsfähigkeit über die an der definitorischen Erzeugung beteiligten Subdiskurse hergeleitet, verbleibt man im bekannten Schema der Debatten um mangelnde Ausbildungsfähigkeit, d.h., Ausbildungsfähigkeit wird als Qualität von Absolventen und damit als pädagogisch behebbares Problem gesetzt. So wird die bekannte Logik der Her-

stellbarkeit repetiert, die davon ausgeht, dass durch die gezielte Veränderung bestimmter Faktoren – wie Reformen, Schule, Elternhaus usw. (Elemente der am definitorischen Prozess beteiligte Subdiskurse) – eine Problemlösung erreicht werden könne. Diese Erkenntnis entwickelte sich beim Versuch der Umsetzung des ursprünglich geplanten und z.T. durchgeführten Vorgehens auf Basis der Bildung eines Textkorpus' zum Übergang (explizite Thematisierungen des Übergangs und am definitorischen Prozess beteiligte Subdiskurse). Dieses Vorgehen erwies sich jedoch nicht nur in dieser Hinsicht als fragwürdig, sondern auch als praktisch hochgradig problematisch, da die Forschergruppe anhand von Kriterien versuchte, in Zweiergruppen je eine Zeitschrift zu sichten und sich dabei herausstellte, dass die Interkoderreliabilität (vgl. Mayring 2008, S. 45ff.) in der Gruppe relativ hoch war, jene zwischen den Gruppen jedoch zunehmend differierte. Diese Entwicklung war offensichtlich auch an die sich verändernde Art Aufsatztitel zu formulieren – auf deren Basis die Korpusbildung erfolgte – gebunden. Die Forschergruppe vermutete, dass auch darin eine Wirkung von Diskursen zu sehen ist. Problematisch für eine systematische Auswahl der Artikel erwiesen sich zudem die sich stetig wandelnden Rubriken in den Zeitschriften. Für einen harten Methodiker ist dies negativ, aus einer diskursanalytischen Perspektive ist auch das erkenntnisversprechend und verweist nochmals auf das Erkenntnisbehindernde eines bereits im Vorfeld festgelegten methodischen Zugangs, da diese Veränderungen als Ausdruck diskursiver Entwicklungen zu begreifen sind und daher Beachtung als Phänomen und nicht als methodisches Problem verdienen.

Grundsätzlich erwies sich die Überlegung Subdiskurse zu identifizieren und in den Korpus aufzunehmen als kaum durchführbar, weil alle Thematisierungen von Entwicklungen im Schulsystem und Fragen der Allgemeinen Pädagogik ebenso wie die Lehrerbildung nicht mehr plausibel ausgeschlossen hätten und im gegebenen Zeit- und Personalrahmen nicht bewältigt werden können. Hätte man sich hingegen auf ein strengeres Verfahren auf der Abstraktionsebene „Diskurs – Ausbildungsfähigkeit“ bzw. der Übergangsthematisierung zur Korpusbildung festgelegt, wäre der Korpusumfang relativ gering ausgefallen. Der Erkenntnisgewinn wäre auf der Feststellung der Konstanz des Phänomens, welches heute unter Ausbildungsfähigkeit kursiert, verblieben bzw. hätte auf die bekannten Optionen ihrer Herstellung verwiesen. In Folge der beschriebenen Entwicklungen verwarf die Forschergruppe das angewendete inhaltsanalytisch orientierte Verfahren.

Die Schärfung des Bewusstseins der Forschergruppe aufgrund theoretischer Überlegungen sowie der Auseinandersetzung mit dem Material legte das in Abbildung 1 dargestellte Verständnis der Struktur von Diskursen nahe, deren Erkenntnis im zuvor verwendeten, stark methodisierten Verfahren systematisch ausgeschlossen war. Diese Konstruktion differiert massiv von thematisch oder auch an Debatten orientierten, z.T. systemtheoretisch anmutenden (der wissenschaftliche Diskurs) oder auch von stärker einer Kontinuität der Geschichte bzw. einem Entwicklungsgedanken mit Ursprüngen oder auch einem (evolutionären) Ausdifferenzierungsgedanken folgenden Diskursmodellen, wie es aus unserer Perspektive die Diskursstränge/-fragmente Jägers (1997, 2006) oder das Modell „Diskurs definiert durch Subdiskurse“ tun (vgl. hierzu auch Foucault 1981, S. 34f.).<sup>9</sup>

Abb. 1: Beispiel für die Deutungsmacht von zwei Diskursen



Im dargestellten Modell durchschneiden die Diskurse die bekannten Ordnungen und verändern sie graduell. Der Diskurs zeigt sich durch Disziplinen, gesellschaftliche Teilsysteme sowie Themen hindurch. Er ist Deutungsmacht von Phänomenen, welche er einerseits selbst hervorgebracht hat (geschwungener Pfeil); andererseits kann er aber ebenso seine Deutungen auf Phänomene eines anderen Diskurses anwenden und damit tendenziell seine Deutungsmacht erweitern (gerader Pfeil). Auch das Phänomen konstanter Thematisierungen – wie im Falle der Kritik an Jugendlichen an der ersten Schwelle (vgl. Großkopf 2012a; 2012b, S. 23ff.) – kann so noch immer auf differente Diskurse verweisen, insofern das Phänomen je nach herrschendem Diskurs eine Deutung bzw. begriffliche Fassung erfährt – in unserem Fall: Berufsreife, Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit. Die so gedachten Diskurse schaffen in der Ordnung der Dinge Implikationen, die dann doch als Differenz im Konstanten begriffen werden können und zugleich unbemerkte oder gar wider Erwarten stattfindende Veränderungen (in der thematischen Konstanz) sichtbar machen können.

Dieser theoretische Zugang begründet, warum eine Auswahl des Analysematerials erschwert ist bzw. der Pferdefuss der Diskursanalyse ist. Weder garantiert eine an der konkreten Forschungsfrage (Thema) orientierte Auswahl noch eine an erziehungswissenschaftlichen Debatten orientierte oder eine akteursorientierte Auswahl Erfolg. Die Defokussierung hat uns zwar auf einen als erziehungswissenschaftliche Debatte benennbaren Korpus zurückgeworfen, das war jedoch rein zufällig. Im Kontext der Nachschlagewerke wurde verschiedenstes Material für die Sensibilisierung für diskursive Entwicklungen benötigt. Das

beschriebene Verfahren entgeht der Gefahr, Thema, Debatte und Diskurs identisch zu behandeln und so entscheidende Kontexte zu übersehen. Zudem wird nicht von nur *einem* – auf den ersten Blick naheliegenden – Diskurs ausgegangen, der je nach Abstraktionsebene der allgemeinpädagogische, Bildungsdiskurs oder spezifischer der Ausbildungsfähigkeitsdiskurs benannt wird bzw. von anderen pädagogischen Subdiskursen definiert wird. Ein solcher Zugang würde eine Diskursanalyse qua Diskursdefinition als wenig ertragsfähig ausweisen.

### 3. (Neu-)Justierungen

Im Zuge der Defokussierung wurde der Versuch einer kriterienorientierten Korpusbildung verworfen und die Gesamtheit der Inhaltsverzeichnisse der Zeitschriften erneut gesichtet. Im Kontext der Forschungserfahrungen entwickelte sich während vieler ergebnisloser Ordnungsversuche ein Bewusstsein für eine über die verwendeten Begriffe herstellbare Differenz im Material. Der sprachlich-semantische Aspekt erwies sich (im Gegensatz zum inhaltlichen) als erkenntnisgenerierend. Wie von Foucault beschrieben, reicht eine Analyse der „Oberfläche“ (Ebene der Aufsatztitel), um Diskurse zu identifizieren. Mit anderen Worten: Unabhängig vom spezifischen Erkenntnisinteresse Ausbildungsfähigkeit – dieses ist nur der Aufhänger der Analyse<sup>10</sup> – sind Diskurse auffindbar.

Als entscheidende Strategie Diskurse zu identifizieren zeigte sich – an die Überlegungen Foucaults anknüpfend – nicht nur die Sensibilisierung für heute z.T. unüblich scheinende Begriffe und Formulierungen und damit die Identifikation semantischer Differenzen in der Wissenschaftssprache, sondern auch eine darauf aufbauende „semantische Analyse“ einzelner, aus dem Material gewonnener auffälliger Komposita (vgl. hierzu auch Mattisek 2010). Die semantische Analyse meint das Aufspüren von bestimmten Implikationen oder Widersprüchen in Komposita. Solche Widersprüche waren der Ausgangspunkt für die Analyse der Nachschlagewerke. Beispielsweise irritieren die heute üblichen Begriffe Berufsorientierung und Berufswahl vor dem Hintergrund historischer Überlegungen, da der (christliche) Beruf dem Leben Orientierung sowie Sinn gab und gerade als nichts zu Wählendes erschien. Die Analyse der Nachschlagewerke, welche als Dissertationsprojekt mit einigem Vorlauf begann und den Zugang über Begriffe intensiv verfolgte, hatte bereits erste schlüssige Ergebnisse ausgewiesen. Allerdings war das Vorgehen bezüglich des Materials, der zu untersuchenden Zeiträume und der Sichtung von für relevant gehaltener Literatur offen und bezog sich nicht nur auf einen im Vorfeld bestimmten Korpus von Nachschlagewerken (vgl. Großkopf 2012). Die Ergebnisse der Untersuchung wurden jedoch der Forschergruppe nicht mitgeteilt, um so genannte Primingeffekte zu verhindern und zugleich die Chance auf eine unabhängige Replikation der (re-)konstruierten Diskurse und damit Validität zu erhalten. Es zeichnete sich bei der Analyse der Zeitschriften ab, dass die Forschergruppe verwandte Auffälligkeiten entdeckte und das Vorgehen sowie Erkenntnisse beider Analysen sich ähnelten bzw. ergänzten. Dies verweist auf eine intersubjektive Qualität der Strategie und deren wissenschaftliche Tragfähigkeit. Aus diesem Grund kann von einer intersubjektiven Reproduzierbarkeit der Strategie gesprochen

werden oder kritischer: zumindest von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit.<sup>11</sup> Definitiv ließen sich die anhand der Nachschlagewerke nachgewiesenen diskursiven Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft auch in den allgemeinpädagogischen Periodika aufzeigen.

Im Falle der Zeitschriften waren wegweisende Begriffe solche, die heute als unüblich auffallen und zugleich auf eine spezifische Weltdeutung verweisen wie z.B. der bis in die 1960er Jahre oft verwendete Begriff der Begegnung. Ferner fanden sich Komposita, wie der heute kaum noch verwendete Begriff der Jugendpflege, welcher zu der These veranlasste, dass Jugend heute weitaus autonomer verstanden wird, da der Begriff der Pflege semantisch eine stärkere Einschränkung der Selbständigkeit impliziert, insofern die Verantwortung der älteren Generation höher ist, als dies im heute üblichen Ausdruck der Jugendhilfe impliziert ist. Insbesondere in der Semantik des Hilfebegriffs steckt heute auch der Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe, was die Verantwortung der älteren Generation relativiert und die Selbständigkeit der Jugend stärkt. Zudem steckt im Begriff der Pflege eine bereits in der Analyse der Nachschlagewerke auffällige Naturmetaphorik (Pflege des Gartens), welche seit den siebziger Jahren eine zunehmend geringere Rolle in der pädagogischen Sprache spielt. Diese Qualitäten galt es zu identifizieren und mit Thesen bezüglich der Deutung der Welt auszuliegen, die dann wiederum in einem progressiv regressiven Durchgang durch das Material auf Tragfähigkeit überprüft wurden, so dass sich ein erstes Bild über veränderte (Be-)Deutungen ergab. Diese Veränderungen wurden als Folge der Ablösung bzw. Schwächung eines Diskurses durch einen anderen interpretiert. Es konnten zwei Diskurse, vorerst mit A und B bezeichnet, am Material (re-)konstruiert werden. Die Texte, die dem bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts dominanten Diskurs A zugeordnet wurden bzw. ihn zu identifizieren halfen, verwiesen beispielsweise vielfach auf einen impliziten Sinnhorizont in ihren Argumentationen durch die verwendete Metaphorik der organischen Ganzheit bzw. des Organismus. Dies zeigt sich noch daran, dass eine nur geringe Spezifität bzw. aus heutiger Perspektive Unterkomplexität in den Überschriften sichtbar war, welche später von einem zerteilenden Denken und Sprechen in Systemen abgelöst wurde (Diskurs B). Zudem zeichneten sich einige Themen als besonders sensibel für Veränderungen – diskurstheoretisch gesprochen: als Kampffelder – aus, an denen die Deutungsmachtverschiebungen explizit wurden, aufgrund der Art einen Gegenstand zu thematisieren. Auf Basis dieser Wahrnehmung wurden Thesen formuliert. Anschließend wurden alle in diesem Kontext relevanten Artikel gesucht und gelesen, um die Gültigkeit der These zu prüfen. Die Thesen haben im Gegensatz zu Kategorien keinen Ausschließlichkeitsanspruch; im Gegenteil: Sie ermöglichen zwar, wie eine Kategorie, Relevantes zu erfassen, aber ebenso Entwicklungen zu erkennen. Mithin kann gerade in einer gehäuften Doppelzuordnung von Artikeln zu verschiedenen Thesen der Zusammenhang zwischen diesen entscheidende Erkenntnisse generieren.

Als ein Kampffeld der Diskurse erwies sich die Sprache, so dass die These formuliert wurde: Sprache wird vom Kulturgut mit Eigenwert zum Instrument der Verständigung. Diese These wurde anhand aller relevanten Artikel bestätigt. Für die daraus letztlich polarisierend erscheinenden (re-)konstruierten Diskurse ergab sich unter anderem, dass ein Diskurs A bewahrend, also mit der Tendenz zur Stasis und der Sprache einen Eigenwert gebend beschrieben werden kann, während ihm gegenüber ein Diskurs B steht, der Sprache instrumen-

tell, nützlich und mit Blick auf produktive Verwertbarkeit deutet und insofern auch als eher dynamisierend beschrieben werden kann. Auf diesem Wege wurde versucht, Merkmale der Diskurse zu identifizieren bzw. bereits identifizierte in den Texten zu finden und in deren Kontext weitere, die Deutungsmacht der Diskurse anzeigende, zu extrahieren. Mit diesem progressiv-regressiven Verfahren konnten diskurstypische Begriffe gefunden werden, die zugleich im Text analoge Denkweisen und Deutungen identifizierbar machten, so dass anhand dieser bzw. den sich über die Jahrgänge herausstellenden Unterschiede aber auch am Verschwinden und neu Erscheinen von synonym scheinenden Begriffen die Diskurse sichtbar gemacht werden konnten.

Dabei zeichnete sich eine Gegensätzlichkeit in den Deutungen ab, die es nahelegte die Diskurse polar zu (re-)konstruieren, d.h. über Merkmale eines Diskurses die des anderen zu bestimmen. Diese polar rekonstruierten Merkmale wurden jedoch immer wieder am Material geprüft, mussten sich also empirisch bewähren. So beinhaltet Diskursanalyse hermeneutische und streckenweise spekulative Elemente, doch werden diese an die Empirie zurückgebunden. Das ist es, was mit Foucault als die Arbeit im Gelände begriffen werden könnte, welche die Linien entmischt (vgl. Deleuze 1991, S. 157). Dieses Verfahren ist grundlegend abduktiv, es entspricht der Befreiung der „diskursiven Fakten [...] von allen Gruppierungen [...], die sich als natürliche unmittelbare und universelle Einheiten geben [...] durch eine Menge von beherrschten Entscheidungen, andere Einheiten zu beschreiben“ (Foucault 1981, S. 45). Denn unter Angabe der Bedingungen ist „es legitim, ausgehend von korrekt beschriebenen Beziehungen, diskursive Mengen zu bilden, die nicht arbiträr wären, indessen aber unsichtbar geblieben wären“ (ebd.).

Auf einen solchen Gegensatz wies z.B. der Wandel in der Art der Thematisierung von Phänomenen und dessen begriffliches Korrelat, wie im Falle der „Natur“, die zur „Umwelt“ wird. In diesem Wandel wird ein Gegensatz sichtbar, der beiden Diskursen ein Merkmal hinzufügt bzw. eines bestätigt. Bestätigt werden – darüber ist die Identifikation der Diskurszugehörigkeit möglich – die Merkmale Ganzheit (Natur, Teil dieser) und definitive Zerteilung (Umwelt). Zugleich ergibt sich das neue Gegensatzpaar außen vs. innen, insofern Umwelt auf das Außen verweist (Diskurs B) und darüber das Innen als Merkmal von Diskurs A konstruiert werden kann (diese konstruierte Polarisierung entspricht nicht derjenigen, vor welcher Foucault warnte, vgl. Foucault 1981, S. 38).<sup>12</sup> So entstand ein Raster, welches immer mehr Einzelmerkmale aufwies, die sich zu einem Diskurs bzw. dessen Deutungsmacht verdichteten bzw. polarisierend verdichtet wurden. Mit anderen Worten: An den semantischen Merkmalen der Überschriften wurde eine Sensibilität entwickelt, die dann auch in den Inhalten eine bestimmte Art der Deutung und Argumentation zu erschließen vermochte. So konnten infolge semantischer Überlegungen, am Duktus der Texte sowie an konkreten Inhalten ausgewählter Kampffelder progressiv-regressiv die Diskurse prägende Merkmale und Deutungsweisen bestätigt und weiterentwickelt werden (vgl. Tabelle 1). Diese sind als die durch die Diskursanalyse gesuchte Regel der Diskurse zu begreifen.<sup>13</sup> In diesem Prozess konnte das Raster der Diskurse immer weiter verfeinert werden. Inzwischen sind die Thesen soweit eruiert, dass die verbleibenden systematisch am Material untersucht werden können, wobei sich im Forschungsprozess noch immer Thesen ergeben, welche aber aus Zeitgründen derzeit zurückgestellt werden müssen.

Tab. 1: Merkmale der Diskurse<sup>14</sup>

<b>Diskurs A</b>	<b>Diskurs B</b>
Kreis	Pfeil
Stasis	Dynamik
Innen	Außen
ganzheitlich	zerteilend
organisch/reifen	mechanisch/herstellen
ganzes Haus	institutionalisierte Welt
organisches Ganzes/Organismus	System
Einzigartigkeit	Austauschbarkeit (Gleichheit)
Handwerk	Industrie
materiale Bildung	formale Bildung
Kunst/Geisteswissenschaft	Naturwissenschaft
Arbeit an „sich“	„produktive“ (Lohn-)Arbeit
Teleologie, Norm (irrational)	Wertfreiheit (rational)

Die Texte zum Übergang in den Zeitschriften waren für diese Art der Analyse kaum geeignet. Die Antwort auf die Forschungsfrage ergibt sich vielmehr aus einer vor dem Hintergrund der beiden konstruierten Diskurse verständlich werdenden Betrachtung des Begriffs Ausbildungsfähigkeit bzw. der semantischen Analyse des Begriffs und seiner Synonyme. Betrachtet man nämlich Ausbildungsfähigkeit, Berufs- und Ausbildungsreife komparativ in ihrer Semantik sowie der darüber vermittelten Implikationen, bestätigt sich der Begriff „Ausbildungsfähigkeit“ als Konsequenz des Deutungsmachtgewinns von Diskurs B bzw. als von diesem in Umlauf gebracht. Werden nämlich die Begriffe in ihre Komposita Beruf, Reife, Ausbildung und Fähigkeit zerlegt, weisen sie völlig unterschiedliche Semantiken auf (vgl. Großkopf 2012b, S. 333-383). Die Semantik gibt Hinweise auf die Diskurszugehörigkeit bzw. auf Merkmale der Diskurse und verweist zugleich auf weitere Merkmale. Das Erscheinen der Begriffe folgt aus den beiden und wie gezeigt zugleich in diesem Stil identifizierten Diskurse. So ergibt sich z.B. ein Hinweis bezüglich des Zeitaspektes der Diskurse, dieser ist im Falle von Beruf und Reifung ein deutlich anderer, als im Falle von Ausbildung und Fähigkeit (bei letzterem ist er inexistent). Weiterhin verweist der Berufsbegriff noch immer auf Berufung, mithin auf (gottgegebene) soziale Ordnung, und der Begriff der Reifung auf Natur – beides sind Größen, welche sich menschlichem Einfluss entziehen. Ausbildung und Fähigkeit aber legen die Herstellbarkeit durch den Menschen nahe. Explorative Hilfskonstruktionen, die dies bestätigen, sind Überlegungen zu möglichen Verbformen der Begriffe, welche wiederum auf die Möglichkeit des menschlichen Einflusses verweisen (z.B. „befähigen“ vs. das unglücklich klingende und nicht verwendete „bereifen“). Durch den Verweis auf dem Menschen entzogene Größen, die von Gott bzw. der Natur gegeben sind, worin zugleich auch eine als Eigenzeit zu bezeichnende Größe liegt, ist der Begriff der Berufsreife klar Diskurs A zuzuordnen. Der Begriff der Ausbildungsfähigkeit hingegen weist keinerlei dem Menschen entzogene Größen auf, sondern über den Aspekt des Befähigens sogar die Herstellbarkeit durch ihn. Zudem wird über den Aspekt der Ausbildung der Zeithorizont verkürzt und flexibel. Die zeitliche Schrumpfung (vom Beruf zur Ausbildung) ist Implikat der Herstellbarkeit. Bestätigt wird dieses Ergebnis dadurch, dass zumindest der Begriff der Berufsreife zunehmend aus der Übergangsdiskussion

verdrängt wurde. Der „Zwischenbegriff“ der Ausbildungsreife zeigt – die Analyse der Nachschlagewerke belegt das vielfach –, dass es neben der Tilgung von Begriffen auch Aneignungsstrategien gibt, mit Hilfe derer sich ein Diskurs die Begriffe des anderen assimiliert. Dies geschieht nicht nur über die Redefinition von Begriffen, sondern eben auch über Kompositabildungen (vgl. hierzu auch Glasze 2008).<sup>15</sup> Hier zeigt die Aneignung des Begriffes durch Diskurs B den Machtverlust des Diskurses A. Es kann festgehalten werden, dass heute Diskurs B die Erziehungswissenschaft dominiert.

Bezüglich einer weiteren Validierungsstrategie der beiden Diskurse durch den Vergleich von Aufsätzen aus der Gründungszeit der Zeitschriften mit älteren Jahrgängen ist anzumerken, dass diese zum einen relativ präzise dasselbe Thema haben müssen und zum anderen Differenzen nicht einfach dem Zeitpunkt des Erscheinens entsprechen müssen. Denn nicht jeder Artikel in den Anfangsphasen der Zeitschriften wurde von ein und demselben Diskurs dominiert, sondern – und das spricht für die Strategie und das Bewusstsein, dass es eine Zeit vor dem Material gab – es sind durchaus Artikel erschienen, die bereits einen Deutungsmachtwechsel indizieren, welcher sich in anderen Bereichen erst später abzeichnete. Fanden sich jedoch zwei Artikel, die jeweils von einem anderen Diskurs beherrscht wurden, fand sich vielfach auch ein Artikel, der die Verschiebung der Deutung eines Phänomens von einem Pol zum anderen explizit zu machen schien (vgl. hierzu auch Foucault 1981, S. 36). Dieser wurde auf Basis der Aufsatztitel gefunden und befand sich nicht automatisch in der Mitte zwischen den Erscheinungszeitpunkten der beiden anderen Artikel. Über diese Strategie der Extrempunkte konnte die Deutungsmacht und der Deutungsmachtwechsel der Diskurse ebenso herausgearbeitet werden.

Es kann festgehalten werden, dass der Defokussierungsansatz zwei Diskurse identifizieren konnte, welche global in der Pädagogik wirken und so – nach der Entfernung vom ursprünglichen Erkenntnisinteresse – der Begriff Ausbildungsfähigkeit als konsequente Folge einer diskursiven Entwicklung zu betrachten ist. Anders formuliert: Es wurde ein diskursives Deutungsschema entwickelt, mit welchem nicht nur Ausbildungsfähigkeit, sondern verschiedenste Phänomene interpretierbar sind bzw. als Effekte den beiden Diskursen zugeordnet werden können. Dabei ist davon auszugehen – das unterscheidet bekanntlich die Foucaultsche Sichtweise vom Entwicklungsgedanken und der Annahme eines historischen Fortschritts –, dass bis heute beide Diskurse wirken, wenn auch unterschiedlich stark in ihrer Deutungsmacht. So kann beispielsweise die Existenz des dreigliedrigen Schulsystems noch immer als Wirkung der Praxis eines in der Erziehungswissenschaft derzeit nicht besonders wirkungsmächtigen Diskurses A gelten. Darüber hinaus ist bezüglich des Diskursraums und der Frage der Wirkungsanalyse davon auszugehen, dass die beiden gefundenen Diskurse weit über die Pädagogik hinaus wirken.

Leider konnten wir die Arbeit nicht beenden und somit auch die Frankfurter Allgemeine Zeitung in die Analyse nicht mehr einbeziehen, obschon interessante Erkenntnisse bezüglich der Wirkmächtigkeit von Diskursen zu erwarten gewesen wären. Eine Weiterförderung des Forschungsprojektes wurde – trotz eines positiven Gutachtens – von der DFG abgelehnt.<sup>16</sup>



## 4. Methodologische Schlussfolgerungen

Das praktizierte Verfahren der Diskursanalyse ist als eine am Material und über die Zeit entwickelte „Kunstlehre“ zu begreifen (Reichertz/Schröer 1994, S. 80ff.) und war Folge einer kritischen Distanzierung von einer strengen, standardisierten methodischen Annäherung bzw. der Trennung von Methode und Theorie, da diese einen inadäquaten Diskursbegriff forciert. Basal sind Intuition, Sprachgefühl und eine unvoreingenommene Annäherung an das Material, welche zugleich dafür sensibilisieren soll, begriffliche Widersprüche zu finden/zu entwickeln bzw. progressiv-regressiv Thesen (keine Kategorien) zu formulieren und zu prüfen. Wesentlich ist zudem die Reflexivität des Forschers, der sich selbst im Machtgefüge der gefundenen Diskurse begreifen muss (philosophische Haltung). Das bedeutet auch zu bedenken, dass der Forschungsprozess post factum beschrieben wurde und so möglicherweise die Diskursanalyse als methodisierbar im Sinne eines offenen Verfahrens nur *erscheint*, da auch hier die „kontinuierliche Geschichte [...] das unerlässliche Korrelat“ einer „Stifterfunktion des Subjekts [ist]: Die Garantie, daß alles, was ihm entgangen ist, ihm wiedergegeben werden kann“ (Foucault 1981, S. 23). Wird davon abgesehen, ist das Kernproblem des Verfahrens in dem nicht eindeutig mit der Forschungsfrage bestimmbar Material zu sehen, welches zur notwendigen Sensibilisierung führen soll.

Da Diskurse theoretisch ganze Wissensgebiete dominieren können, ist eine disziplinspezifische Korpusbildung, wie sie bei uns (nicht vorsätzlich, sondern aus der Not heraus) entstand, keine Garantie für den Erfolg der Analyse, da diese theoretisch nur einen Diskurs repräsentieren kann (s. Abbildung 1). Ist dies der Fall, kann die notwendige Differenz im Material nicht gefunden werden, d.h. es können – folgt man einem streng empirischen Zugang – immer nur Diskurse, nicht aber ein Diskurs identifiziert werden. Ein gedankenexperimenteller Zugang zur Konstruktion eines zweiten Diskurses ist vorstellbar, widerspricht aber einem empirischen Anspruch.<sup>17</sup> Insofern ist anzunehmen, dass der Zufall eine entscheidende Rolle für diese Art der Forschung spielt, da die Materialwahl gerade nicht nach bekannten systematischen und quasi technisch umsetzbaren Prozeduren erfolgen kann. Rechnet man dies zum Anspruch eines methodischen Zugangs, ist die Diskursanalyse nicht methodisierbar.

Sicherlich kann behauptet werden, dass einige Forscher bezüglich der Umsetzung einer Diskursanalyse auch auf das offene Verfahren der Grounded Theory verweisen (z.B. Keller) und dieser Zugang die beschriebenen Fehlschläge vermutlich von Anfang an vermieden hätte, zumal sich offenbar im Nachhinein Ähnlichkeiten ergeben. Hierzu ist einerseits festzuhalten, dass die Empfehlungen seitens der DFG zur Überarbeitung des Forschungsantrags keinerlei offene Verfahren wie die Grounded Theory nahe legten.<sup>18</sup> Andererseits trifft diese Annahme insofern nicht zu, da die Forschergruppe nach dem Scheitern des ersten Zugangs zum Material die Grounded Theory in ihre Überlegungen zum Fortgang des Projektes einbezog, darin aber kein besonderes Lösungspotenzial entdeckte, denn auch in diesem Kontext wird vielfach bei der Materialauswahl ein Diskurs festgelegt, der anschließend mit dieser Methodologie untersucht wird.<sup>19</sup> Auch wenn im Rahmen dieses Verfahrens der Textkorpus im Fortgang der Analyse korrigiert bzw. erweitert werden kann (vgl. Keller 2007, S. 31), ist dies nicht zu vergleichen mit der von uns vorgenommenen Vorgehensweise, die den

an der Forschungsfrage entwickelten Datenkorpus aus Unzufriedenheit völlig verwarf und relativ orientierungslos das gesamte Zeitschriftenmaterial erneut zur Analyse heranzog.<sup>20</sup> Ähnlichkeiten zur Grounded Theory sehen wir daher primär auf der Ebene der Etablierung einer Forschungsstrategie, dem offenen Charakter des Verfahrens und dem Aspekt der Kunstlehre.

Hilfreich wäre vermutlich die uns gerade nicht empfohlene „starke“ Orientierung an Foucault gewesen, welche durch die Methodisierungsversuche geradezu in Vergessenheit geriet (vgl. hierzu auch Allolio-Näcke 2010), formuliert doch Foucault in der *Archäologie* eindeutig: Der Diskursanalyse geht es um die Aufhebung der Einheiten, um sie dann wiederzufinden (Foucault 1981, S. 43), um

„[d]ie Beziehungen der Aussagen untereinander [...], Beziehungen zwischen so aufgestellten Gruppen von Aussagen (selbst wenn diese Gruppen nicht die gleichen Gebiete oder benachbarte Gebiete betreffen, selbst wenn sie nicht das gleiche formale Niveau haben [...]); Beziehungen zwischen Aussagen oder Gruppen von Aussagen oder Ereignissen einer ganz anderen (technischen, ökonomischen, sozialen, politischen) Ordnung. Den Raum in seiner Reinheit erscheinen zu lassen, in dem sich die diskursiven Ereignisse entfalten, heißt nicht zu versuchen ihn in einer Isolierung wiederherzustellen [...]; es heißt, sich frei zu machen, um in ihm, und außerhalb seiner, Spiele von Beziehungen zu beschreiben.“ (ebd., S. 44f.)

Geht es aber gerade darum, dann ist das „sich befreien“ bereits Teil der Analysearbeit, also des Forschungsprozesses und bleibt zuvor eben nur ein Postulat. Schnell, fast automatisch, verfällt man dem üblichen Sprachgebrauch und -verständnis des Diskursbegriffs, gerade beim Versuch einer systematisch gesicherten Materialauswahl und Analyse (vgl. auch Foucault 1981, S. 156). Den Diskurs als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (Foucault 1981, S. 156) zu begreifen, verlangt sich der bekannten Ordnung der Dinge zu entziehen, was die Materialauswahl problematisch macht.

Die Aufhebung der Einheiten und die Möglichkeit der Beschreibung von Relationen kann im Vorhinein gar nicht klar sein, denn es ist der Kern dessen, was die Analyse impliziert und leisten soll. Wüsste man vorher, wie Diskurse zu finden sind, dann wäre das Ergebnis der Analyse ja bereits klar und insofern würde sich Forschung erübrigen. Diskursanalyse ist darum ein offenes Verfahren ähnlich der Grounded Theory.<sup>21</sup> Zugleich fällt sie aufgrund der Unterstellung von Diskursen sowie unterschiedlichen „Forschungsinteressen und Anwendungsfelder[n]“ (Keller 2007, 31) nicht mit dieser zusammen.<sup>22</sup>

„Dass die Diskursanalyse selber eine Praxisform ist, wird deutlich, wenn man ihr methodologisches Problem sieht: sie hat zunächst nur einen unsicheren Anfangspunkt, sie unterstellt, dass diskursive Praktiken vorliegen, aber sie kennt anfänglich die Gestalt dieser Regeln nicht und muss (abduktiv) aus dem Material auf die das Material hervorbringende Praxis schließen.“ (Diaz-Bone 2005, 19)

So wird *dann* der Diskursbegriff zum strukturierenden Mittel, ggf. kommt die Vorstellung vom „Kampf der Diskurse“ hinzu (vgl. Schwab-Trapp 2003).

## 5. Schlussbemerkungen

Im Nachhinein kann die Möglichkeit der Diskursanalyse selbst unter Beibehaltung der totalitären Annahme radikaler Diskursimmanenz bejaht werden. Minimalbedingung dafür ist die Existenz einer Differenz im Sinne Luhmanns, also die Existenz von wenigstens zwei Diskursen. Erst die Wirkmacht beider ermöglicht eine Identifikation. Dass das Verfahren allerdings nicht auf Dualität beschränkt ist – eine polare Konstruktion könnte das vermuten lassen – würde sich daran zeigen lassen, dass die Strategie mehr als zwei Diskurse identifizieren kann. Erst dann wäre das Verfahren empirisch gehaltvoll und würde sich nicht aus einer schlichten polarisierenden Logik, möglicherweise einer dem Verfahren impliziten „Gouvernementalitätslogik“ (vgl. hierzu auch Langemeyer 2007), her erklären. Alternativ könnte die Unvorstellbarkeit aber auch Indikator für die radikale Diskursimmanenz, also die Deutungsmacht der beiden Diskurse sein, insofern keine anderen gedacht werden können. Generell ist von der Möglichkeit eines dritten Diskurses auszugehen. Dieser mag bereits wirken, wurde aber noch nicht eindeutig identifiziert. Würde er das und würde seine Regel erkannt – was jederzeit passieren kann – ist anzunehmen, dass bereits Artikel existieren und auch gelesen wurden, die seine Wirkung ausweisen. Ein Indiz für einen dritten Diskurs kann im Begriff des Netzwerkes gesehen werden. Während die beiden identifizierten Diskurse basal mit den Begriffen „Organismus“ bzw. „System“ operieren und sich entsprechend regulieren, könnte der in jüngster Zeit zunehmend verwendete Netzwerk-Begriff einen dritten Diskurs andeuten. Ein weiterer Hinweis auf einen solchen dritten Diskurs findet sich wiederum im Zusammenhang mit der Sprache, denn es gibt Indizien für die Akzeptanz einer Sprache, die weder normativ-korrekt (Diskurs A) noch instrumentell auf Verständigung (Diskurs B) gerichtet ist, sondern als beliebig charakterisiert werden muss (Diskurs C?).

Der besondere Wert der entwickelten diskursanalytischen Perspektive liegt jedoch in der Möglichkeit die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu begreifen, welche auch in der (Post-)Moderne immer wieder in Erscheinung tritt. Effekte von Tradition und Beharrung sowie „nationalstaatliche Besonderheit“ in einer primär als beschleunigt und globalisiert begriffenen Welt können erfasst werden. Diskursanalyse bietet demnach die Möglichkeit empirisch eine Theorie großer Reichweite aufgrund eines interessierenden Phänomens zu entwickeln. Es ist nicht notwendig bzw. wäre geradezu kontraproduktiv Gouvernentalitätstheorie und Diskursanalyse zu integrieren (vgl. hierzu Mattissek 2010, S. 130), denn die Diskursanalyse ist ebenso wie das

„Konzept der Gouvernentalität in der Lage [...], in makrosoziologischer Hinsicht aufzuzeigen, dass und inwiefern in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen Veränderungen stattfinden, die ähnlichen Argumentationslogiken und Legitimationsmustern folgen“ (ebd.).

Allerdings zeichnet sich die Diskursanalyse durch eine weitaus geringere Normativität als die Gouvernentalitätsforschung aus (vgl. hierzu die Beiträge in Angermüller/van Dyk [Hrsg.] 2010; Weber/Maurer 2006) und kann insofern eher als wissenschaftliche Forschungsstrategie gelten (vgl. hierzu auch Wickham/Kendall 2008).<sup>23</sup> Selbstverständlich hinterlässt eine solche Analyse dann eine gewisse Leere beim Leser, da dieser sozusagen mit den „Fakten“ alleinge-

lassen wird. Gerade das aber wäre dann die Kunst, hätte man sich doch so scheinbar – wie in unserem Fall – dem Optimum der Wissenschaft (nun anders begründet) angenähert: die Diskurse zu beschreiben und doch keinem den Vorzug zu geben. Die Kritik an einem wäre nur die Perpetuierung der Deutungsmacht des anderen – sofern nicht ein dritter erscheint.

## Anmerkungen

- 1 Ich danke der Projektkollegin Julia Schreiber für die intensive Diskussion des Aufsatzes. Weiterhin danke ich Michael Winkler, Bruno Hildenbrand, Christine Wiezorek und der Redaktion der ZQF, insbesondere Frau Dr. Griese, für kritische Anmerkungen und die dafür investierte Zeit.
- 2 Wenn im Folgenden von Diskursanalyse im Singular geschrieben wird, ist evident, dass es „die“ Diskursanalyse nicht gibt, sondern nur Interpretationen (vgl. z.B. Keller 1997, S. 325). Eine gewisse Zuspitzung, die durch den Singular erreicht wird, ist dennoch beabsichtigt, um eine Interpretation des Verfahrens stark zu machen, die durch den Rekurs auf weitere Ansätze eher verhindert worden wäre.
- 3 Dafür spricht auch die Gründung eines *Zentrums für Sekundarbildung und Ausbildungsfähigkeit* an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
- 4 Als Beleg kann das *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* von Keller u. a. gelten, welches inzwischen in der 3. Auflage (2008) erschienen ist.
- 5 Darum sollten nicht nur zwei der zum erziehungswissenschaftlichen Kernbestand gehörenden Zeitschriften betrachtet werden, sondern alle vier, und darüber hinaus auch – da es um den Übergang ging – eine Zeitschrift aus dem Bereich Berufspädagogik. Der Autor hatte ursprünglich ein globaleres Verständnis von Diskursen und ging davon aus, dass sich keine erziehungswissenschaftliche Zeitschrift dem/n Diskurs/en entziehen kann und daher – qualitativ – die Analyse von zwei Zeitschriften genüge.
- 6 Dieser Hinweis verdeutlicht, dass Diskurs als „wissenschaftlicher Diskurs“ begriffen wurde, welcher Kontextbedingungen habe.
- 7 Wider Erwarten findet sich „Ausbildungsfähigkeit“ jedoch bereits in der kanonisierten Textform, d.h. in einem Wörterbuch der Pädagogik (vgl. Schaub/Zenke 2000).
- 8 Die Problematik einer Gleichsetzung von Debatte mit Diskurs korreliert vermutlich auch mit der „Übersetzung“ von diskursiv/nicht diskursiv in sprachlich/nicht sprachlich (vgl. hierzu auch Wrana/Langer 2007; Bröckling/Krasmann 2010, S. 24; Denninger u.a. 2010, S. 212).
- 9 Jungs Anmerkungen, derer gemäß sich kein „Text [...] durch seine Zugehörigkeit zu einem Diskurs vollständig erfassen“ ließe und auch „in thematisch einschlägigen Texten [...] Inhalte vor[kommen], die man nicht zum gleichen Diskurs rechnen möchte, weil offensichtlich zwischenzeitlich das Thema wechselt“ (Jung 2006, S. 38, ähnlich Jäger 2006, S. 99), ist demnach bezüglich der Aussage zur eindeutigen Zuordnung von Texten zu Diskursen zuzustimmen, allerdings erfolgt unsere Begründung gerade nicht thematisch.
- 10 Es ist zu vermuten, dass auch bezüglich einer anderen Forschungsthematik – wenn diese auf Basis desselben Materials diskursanalytisch untersucht worden wäre – ein deckungsgleiches Vorgehen mithin Ergebnis entstanden wäre.
- 11 Allolio-Näcke (2010, 53) verweist auf Plausibilität als zentrales Validitätskriterium der Diskursanalyse. Dem kann hinzugefügt werden, dass in unserem Fall die Tragfähigkeit der gefundenen Diskurse auch an anderen Materialien/anderen Themen geprüft werden kann. Im Falle der sozialwissenschaftlichen Debatte um die Familie hat sich dies bereits in einer ersten Exploration bestätigt. Bezüglich der Nachvollziehbarkeit muss jedoch eingeschränkt werden, dass Semantiken unsicherheitsbehaftet sind bezüglich der ausgelösten Assoziationen, mithin zwischen den Generationen differieren bzw. disziplinspezifisches Wissen wirksam wird (vgl. auch Teubert 2006, S. 11f.). Zum Beispiel löste die „genetische Methode“ bei den jüngeren Projektmitarbeitern Assoziationen zu Biologie und Naturwissenschaft aus, während in der Fachsprache der

- (alten?) Pädagogik schlicht (altgriechisch) entwickelnd gemeint ist. Dies kann also bereits bei der Auswahl von Texten zu Verwirrungen führen. Diese sind jedoch produktiv zu verstehen, zeigen sie doch an, wie sich Diskurse Begriffe aneignen und semantisch besetzen bzw. Verbindungen löschen. Saussure verwies auf das Arbiträre zwischen Signifikant und Signifikat. Zugleich wird deutlich, dass eine altersdifferentielle Zusammensetzung des Forscherteams forschungsstrategisch sinnvoll, mithin notwendig ist. Dennoch wurden die Begriffe/Begriffskombinationen in ihrer Semantik intersubjektiv ähnlich beurteilt, so dass sich das Vorgehen als praktikabel erweist (vgl. hierzu auch Angermüller 2010, S. 98) – andernfalls würden Diskurse so generationsabhängig werden, dass die Konzeption zur reinen Zeitgeistforschung transformiert. Belegt wird so jedoch definitiv die Unhintergebarkeit der Hermeneutik (vgl. hierzu auch Alolio-Näcke 2010, 46ff.).
- 12 Ähnlich verhält es sich mit dem gefundenen Gegensatzpaar rational vs. irrational. Es ist Folge dessen, dass die Forschergruppe selbst von einem Diskurs dominiert wird und darum einem Rationalitätsverständnis folgen muss, aber auch kann, welchem Irrationalität, wie wir den Begriff heute verstehen, gegenübergestellt wird. Mit anderen Worten: Die Beschreibung des derzeit weniger dominanten Diskurses erfolgt aus Perspektive des dominanten und seiner Begriffe. Dass der so beschriebene (weniger dominante) Diskurs in sich „rational“ ist, aber muss klar sein, nur dass diese Qualität uns irrational erscheint. Dieser Diskurs beansprucht für seine Selbstbeschreibung ebenso Rationalität. Evident wird der Kampf der Diskurse z.B. an Marcuses *Der eindimensionale Mensch* (Marcuse 1998; er arbeitet mit zwei Rationalitäten). Ähnliches scheint in der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1988) der Fall zu sein. Dabei ist es die Macht des aktuell herrschenden Diskurses, der dieses Phänomen mit sich selbst erklärt und damit seiner Regel folgt, nämlich der Rationalität der Aufklärung. Aus unserer Perspektive ist es die Dominanz eines anderen Diskurses, welche stetig in diesen Werken durchbricht, weshalb sich Adorno beispielsweise letztlich in das „rational“ nicht mehr Fassbare, das Sprachlich nicht ausdrückbare, also in Kunst und Musik flüchtet. Dass die Positionen dennoch nachvollzogen werden können, wir eine „Idee“ des Gemeinten haben können, zeigt – radikale Diskursimmanenz vorausgesetzt – die Deutungsmacht beider Diskurse.
  - 13 Die so entschlüsselten Regeln, welche die Diskurse hervorbringen, verweisen nochmals auf den qualitativen Aspekt der Forschung, denn das Schema, welches uns anleitete, wurde nicht zwingend angewandt, sondern diente als Heuristik, um Grundmerkmale der Diskurse zu entschlüsseln. So konnte später, wenn es zu Begriffsaneignungen durch einen Diskurs kam bzw. ein Artikel oberflächlich auf der Ebene der Begriffe und ihrer Semantik (z.B. im Falle des Elitebegriffs) nach dem einen Diskurs „klang“, dieser Artikel über die Regel bzw. seine Logik dennoch geprüft werden, ob er dem vermuteten Diskurs tatsächlich zuzuordnen ist. Zentral war es also, einen Weg zur Regel zu finden, selbst wenn das Schema, diese zu finden, später brüchig und uneindeutig wurde.
  - 14 Obschon die Relativität der Begriffe und Merkmale, welche den Diskursen zugeordnet bzw. aus denen diese re-/konstruiert wurden, durchaus explizit werden kann, so ist in der Gesamtheit gesehen wiederum das Argument der Plausibilität zentral.
  - 15 Die Methodik der Korpuslinguistik (z.B. Teubert 2006; Glasze 2008; Glasze/Mattisek 2009) ist uns leider erst seit kurzem bekannt. Das hier als semantische Analyse beschriebene Verfahren zeigt Bezüge zu diesem, sich in jüngster Zeit in der deutschen Diskursanalyse etablierenden Verfahren. Unser Verfahren folgt der Distanzierung Inhaltsanalysen gegenüber (vgl. Glasze 2008, S. 196ff.) sowie der zentralen Überlegungen die – auch wenn dies nicht statistisch ermittelt, sondern „herausgelesen“ wurde – Frequenz von Worten und deren Kontexte zu beachten und semantische Aspekte einzubeziehen. Unser Ausgangspunkt eine qualitative Differenz in den Begriffen Ausbildungsfähigkeit und Berufsreife findet sich prinzipiell in den Überlegungen Teuberts (2006 Abschnitt 7). Jedoch basieren die semantischen Überlegungen auf der Zerteilung der Komposita und dem semantischen Vorwissen des Forscherteams. Zudem muss in unserem Fall überlegt werden, wenn Begriffe von Diskursen angeeignet werden können, inwiefern nicht (wie im Fall des Bildungsbegriffs) zuerst die Semantik entleert über Kompositabildungen (Bildungsökonomie, Bildungsreserve usw.) wird

- und dabei der (Teil-)Begriff Bildung neue Qualität erhält. In der Folge kann er nach einiger Zeit wieder allein stehen ohne automatisch die Semantik aufzuweisen (sicherlich gibt es auch hier generative Differenzen), welche er 50 Jahre zuvor noch implizierte. Mithin sind hier Überlegungen anzuschließen, wie das erziehungswissenschaftliche Studium gestaltet werden sollte. Folgt man den Überlegungen, welche insbesondere im Zusammenhang mit den Arbeiten von Mouffe/Laclau erscheinen, dass es die Aufgabe der Diskursanalyse sei, auf die Redefinition von sozialer Wirklichkeit aufmerksam zu machen – das prominenteste Beispiel hierfür ist die inzwischen enorm wirksame Diskussion um das (soziale) Geschlecht: Gender und deren enorme Machtwirkungen in der sozialen Praxis (vgl. hierzu Glasze/Mattisek 2009a, S. 43ff.) –, muss überlegt werden, inwiefern das Studium der Pädagogik Klassiker zur Pflicht macht und wann diese zu lesen sind, denn genau das könnte über die Semantik des Bildungsbegriffs bei den zukünftigen Experten entscheiden.
- 16 Ausschlaggebend war ein Gutachten, welches die Forschungsstrategie als zu intransparent beurteilte bzw. die im Forschungsprozess entwickelte Methodenkritik und die daraus folgende forschungsstrategische Neuausrichtung als Begründung für eine Abweichung vom ursprünglich geplanten Vorgehen nicht akzeptierte (vgl. kritisch hierzu im Kontext der Diskursanalyse Keller 2011, S. 84). Unser Hinweis auf eine Kunstlehre wurde als ungenügend kritisiert.
  - 17 In der dokumentarischen Methode ist diese Art der Validierung im Rahmen der komparativen Analyse bekannt: „Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falles selbst, sondern auch an die zunehmende empirische Fundierung der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten.“ (Bohnsack 2007, S. 137)
  - 18 Vermutlich würde auch ein konsequent daran ansetzender Projektantrag relativ aussichtslos bezüglich einer Bewilligung sein, da Methoden und Untersuchungsplan in diesem zentral sind: „Wenn sie dort angeben: Ich werde mit einem Fall [oder Artikel, S.G.] anfangen und dann sehen wie es weiter geht, und außerdem benutze ich dafür folgende Leitlinien [z.B. Foucaults vier Formationen, S.G.], sind sie schon aus dem Rennen. [...] Wenn sie [...] bestehen wollen, müssen sie einen Plan erfinden für etwas, was nicht zu planen ist, zumindest nicht im Detail.“ (Hildenbrand 1999, S. 15, Anm. 1).
  - 19 Keller legt beispielsweise zuerst den zu untersuchenden Diskurs fest: Dies „kann thematisch (der Diskurs über Abtreibung), disziplin- bzw. bünnenspezifisch (der öffentliche Diskurs, der medizinische Diskurs...) und akteursbezogen (der Diskurs eines Industrieverbandes) erfolgen“ (Keller 2006, S. 138; vgl. auch Jung 2006; Jäger 1997; Link 2006; Foucault 1981, S. 35).
  - 20 Selbstverständlich kann behauptet werden, dass dies auf die Möglichkeit einer rationalen Korpusbildung verweist, die eben einem „pädagogischen Diskurs“ entspricht, insofern die Zeitschriften die Disziplin repräsentieren. Das kann zutreffen, war jedoch nicht unser Motiv, sondern ergab sich aus der Situation und konnte nur erfolgreich aufgrund eines langen Erscheinungszeitraums der Zeitschrift sein. Obschon die Option der Erweiterung des Textkorpus der Grounded Theory implizit ist, verweist das „theorieorientierte Sampling“ darauf, „dass die Auswahl von Daten (bspw. Textpassagen) zur Analyse nicht zufällig erfolgt und auch nicht an statistischer Repräsentativität orientiert ist, sondern sich an Kriterien der Forschungsfragen orientiert“ (Keller 2007, 32). Folglich beginne die Untersuchung mit einem als wesentlich erscheinenden Dokument (in unserem Fall einem Aufsatz über Übergangsprobleme Jugendlicher an der ersten Schwelle), welches analysiert wird, um dann ein kontrastierendes Dokument heranzuziehen. Sinn dieses Vorgehens ist es, das „Aussageereignis, etwa mit dem Ziel, die gesamte Bandbreite der Aussageereignisse eines Diskurses im typisierenden Zugriff zu erschließen“ (ebd.). Nach diesem Ansatz hätte sich die Korpusbildung wiederum in die Richtung, in der sie oben beschrieben wurde, entwickelt, d.h. Dokumente zum Übergang wären fokussiert worden. Im Hinblick auf die theoretische Sättigung ist zu konstatieren, dass diese einerseits auftritt bezüglich der (Re-)Konstruktion der beiden Diskurse, andererseits jedoch weiter gesucht werden muss nach Nicht-Zuordenbarem, um einen weiteren Diskurs nicht systematisch auszuschließen.

Auch das Verfahren der maximalen Kontrastierung (Polarisierung) scheint der Identifikation von zwei Diskursen zu dienen, während z.B. Wagenknecht das „Gesamtspektrum des Diskurses“ vermisst (Wagenknecht 2011, S. 33 – wobei auch hier der Diskurs bereits bekannt ist und nicht erst entdeckt wird).

- 21 In der methodologischen Diskussion der Grounded Theory ist dieses Problem bekannt. Hildenbrand konstatiert zur Entwicklung des Hilfsmittels (!) Kodierparadigma: „Im Lauf der Zeit nimmt dieses Hilfsmittel allerdings [...] ein gewisses Eigenleben an. Ich stimme Glaser zu: Je mehr die Grounded Theory auf ein Handwerk reduziert wird, desto mehr besteht die Gefahr, daß Kreativität und Rekonstruktionslogik, also die Methodologie als Kunstlehre, Schaden nehmen. In der Grounded Theory ist dieser Schaden bereits angerichtet. Studierende mit wenig Sicherheit im Forschungsprozeß und Forscher mit prekären wissenschaftlichen Grundlagen beziehen sich eher auf ‚Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung‘ (Strauss und Corbin 1996), das ihnen Handwerksregeln als Ersatz für Kreativität zu versprechen scheint, als auf ‚Grundlagen qualitativer Sozialforschung‘ (Strauss 1991), in welchem methodologische Reflexion, Beispiele und einige wenige Faustregeln einander abwechseln und der Leser seinen eigenen Weg in der Bearbeitung seines Forschungsthemas finden muß.“ (Hildenbrand 2004, S. 185)
- 22 Erwähnenswert ist, dass etwa Keller (2007, 31) sich relativ bedeckt hält, inwiefern Grounded Theory und Diskursanalyse nicht vielleicht dasselbe tun. Er verweist auf ein Dokument, in welchem u. a. Foucault textbezogene Kategorien bildete, „die auch eine Grounded Theory wohl nicht anders anlegen würde“ (ebd., 14; vgl. auch Diaz-Bone 2005, 6f.). Sollten Experten der Grounded Theory feststellen, dass wir nichts anderes als diese praktiziert haben, lassen wir uns den Vorwurf gern gefallen. Eine Kritik, dass wir dies hätten wissen müssen, vertragen wir vor dem Erlebnis einer unwissentlichen, quasi eigenen Entdeckung des Verfahrens in der Forschungspraxis. Zweifel haben wir dennoch, dass das Projekt – bis auf eine mögliche Weiterförderung – so verlaufen wäre, hätten wir es vorsätzlich mit dem Verfahren der Grounded Theory „nach Lehrbuch“ verfolgt. Jedenfalls konnten wir den hierzu gelesenen Texten nicht die Anregung für die letztlich entstandene Forschungsstrategie entnehmen.
- 23 Obschon unsere Untersuchung einen als „gouvernemental“ zu bezeichnenden Diskurs aufgedeckt hat (vgl. Bröckling/Krasmann 2010, S. 26f.), hat sie ebenso die Entdeckung eines anderen Diskurses ermöglicht. Zudem besteht ein Erkenntnisgewinn in der zeitlichen Vergewisserung des Deutungsmachtgewinns/-verlusts der beiden Diskurse, die mithin thematisch spezifiziert werden können. Die Zwangsläufigkeit, mit der sich auch bei der Diskursanalyse eine „Gouvernementalitätslogik“ einzuschleichen scheint, verweist so gesehen auf die Deutungsmacht eines solchen Diskurses, der sich der Forscher nicht entziehen kann.

## Literatur

- Allolio-Näcke, L. (2010). Diskursanalyse – Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre. In: FQS 11(3), Art. 26. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1555/3066> [20.06.2012].
- Angermüller, J. (2010): Widerspenstiger Sinn. Skizze eines diskursanalytischen Forschungsprogramms nach dem Strukturalismus. In: Angermüller, J./Dyk, S. van (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M., S. 71–100.
- Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.
- Bundesanstalt für Arbeit (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> [20.08.2011].

- Bohnsack, F. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitative Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Frankfurt a.M.
- Bröckling, U./Krasmann, S. (2010): Ni Méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. S. 23–42.
- Bublitz, H. (2001): Differenz und Integration. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 226–260.
- Bührmann, A./Diaz-Bone, R./Gutiérrez Rodriguez, E./Kendall, G./Schneider, W./Tirado, F. (Hrsg.) (2007). Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung. In: FQS 8(2). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-E1-d.htm> [02.01.2008].
- Deleuze, G. (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Francois, E. von/Waldenfels, B. (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a.M., S. 153–171.
- Denninger, T./Dyk, S. van/Richter, A./Lessenich, St. (2010): Die Regierung des Alter(n)s. Analysen im Spannungsfeld von Diskurs, Dispositiv und Disposition. In: Angermüller, J./Dyk, S. van (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M., S. 207–235.
- Diaz-Bone, R. (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. In: Bublitz, H./Bührmann, A./Hanke, Ch./Seier, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a.M., S. 119–135.
- Diaz-Bone, R. (2005): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: FQS 7(1), Art. 6. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-6-d.htm> [10.11.2006].
- Ehrenthal, B./Eberhard, V./Ulrich, J.G. (2005): Ausbildungsfähigkeit – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB Expertenmonitors. <http://www.bibb.de/de/21840.htm> [20.08.2011].
- Feustel, R. (2010): „Off the record“. Diskursanalyse als die Kraft des Unmöglichen. In: Feustel, R./Schochow, M. (Hrsg.): Zwischen Sprachspiel und Moderne. Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld, S. 81–98.
- Feustel, R./Schochow, M. (Hrsg.) (2010): Zwischen Sprachspiel und Moderne. Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld.
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1991): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M.
- Glasze, G. (2008): Georg Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden. In: Historical Social Research 33 (1), S. 185–223.
- Glasze, G./Mattisek, A. (2009a): Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: Glasze, G./Mattisek, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie und die sozial-und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 11–59.
- Glasze, G./Mattisek, A. (Hrsg.) (2009): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie und die sozial-und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld.
- Großkopf, S. (2005): „Ausbildungsfähigkeit“. In: Sozial Extra 29(5), S. 6–11.
- Großkopf, S. (2007): Rezension zu: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.) (2006). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. In: FQS 9(1), Art. 14. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-14-d.htm> [01.02.2008].



- Großkopf, S. (2012a): Die Rhetorik der Generationendifferenz. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 10(1), S. 3–18.
- Großkopf, S. (2012b): Industrialisierung der Pädagogik. Eine Diskursanalyse. Würzburg.
- Hildenbrand, B. (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: Sozialer Sinn 5 (2), S. 177–194.
- Horkheimer, M./Adorno, T. (1988): Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Jäger, S. (1997): Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. Vortrag auf der Tagung „Das große Wuchern des Diskurses. Der Diskurs als unberechenbares Ereignis“ am 3. und 4.7.1997 in der Universität GH Paderborn. [http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm\\_edn1](http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm_edn1) [18.04. 2011].
- Jäger, S. (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 83–114.
- Jung, M. (2006): Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 31–53.
- Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 309–335.
- Keller, R. (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 113–143.
- Keller, R. (2004): Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. II: Forschungspraxis. Opladen, S. 197–232.
- Keller, R. (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz 2005, S. 49–75.
- Keller, R. (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In: FQS 8 (2), Art. 19. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198> [10.03.2012].
- Keller, R. (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (2006): Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 7–27.
- Klemm, J./Glasze, G. (2004): Methodische Probleme Foucault-inspirierter Diskursanalysen in den Sozialwissenschaften. Tagungsbericht „Praxis-Workshop Diskursanalyse“. In: FQS 6 (2), Art. 24. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-24-d.htm> [20.10.2006].
- Koller, H.-C./Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 57–76.
- Langemeyer, I. (2007): Wo Handlungsfähigkeit ist, ist nicht immer schon Unterwerfung – Fünf Probleme des Gouvernementalitätsansatzes. In: Bettinger, F./Stehr, J./Anhorn, R. (Hrsg.): Michel Foucaults Analytik der Macht und die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 69–85.
- Link, J. (2006): Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 407–430.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

- Marcuse, H. (1998): *Der eindimensionale Mensch*. München.
- Mattisek, A. (2010): Stadtmarketing in der neoliberalen Stadt. Potentiale von Gouvernamentalitäts- und Diskursanalyse für die Untersuchung aktueller Prozesse der Stadtentwicklung. In: Angermüller, J./Dyk, S. van (Hrsg.): *Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt a.M., S. 129–154.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Piaget, J. (1973): *Der Strukturalismus*. Olten.
- Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und Machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden.
- Reichertz, J./Schröer, N. (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen: Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, N. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Opladen, S. 56–84. [http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/991/reichertz-schroer-erheben\\_auswerten\\_darstellen.pdf](http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/991/reichertz-schroer-erheben_auswerten_darstellen.pdf) [10.12.2010].
- Schäfer, A. (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim.
- Schaub, H./Zenke, K.G. (Hrsg.) (2000): *DTV-Wörterbuch der Pädagogik*. München.
- Schrage, D. (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. In: Bublitz, H./Bühmann, A./Hanke, Ch./Seier, A. (Hrsg.): *Das Wuchern der Diskurse*, Frankfurt a.M., S. 63–74.
- Schwab-Trapp, M. (2003): Methodische Aspekte der Diskursanalyse am Beispiel „Kosovokrieg“. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. II: Forschungspraxis*. Opladen, S. 169–195.
- Steinke, I. (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 319–331.
- Tenorth, H.-E. (2003): Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (1), S. 69–85.
- Teubert, W. (2006): Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. In: *Linguistik online* 28, 3 (6). [http://www.linguistik-online.de/28\\_06/teubert.html](http://www.linguistik-online.de/28_06/teubert.html) [20.05.2011].
- Wagenknecht, A. (2011): *Das Automobil als konstruktive Metapher*. Wiesbaden.
- Waldschmidt, A. (2003): Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. II: Forschungspraxis*. Opladen, S. 147–168.
- Weber, S./Maurer, S. (2006): Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden, S. 9–36.
- White, H. (1974/1986): Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In: White, H.: *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses*. Stuttgart, S. 101–122.
- Wickham, G./Kendall, G. (2008): Critical Discourse Analysis, Description, Explanation, Causes: Foucault's Inspiration Versus Weber's Perspiration. In: *Historical Social Research* 33(1), pp. 142–161.
- Winkler, M. (2004): *Erziehung*. In: Krüger, H.-H.; Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 57–78.
- Winkler, M. (2006): *Kritik der Pädagogik*. Stuttgart.
- Winkler, M./Kratowil, S. (2002): *Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern in Thüringen*. Jena.
- Wrana, D./Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: *FQS* 8 (2), Art. 20. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-20-d.htm> [18.04.2011].



Paula Bleckmann, Nadine Jukschat, Jan Kruse

# Der virtuelle Geist des Kapitalismus oder: warum exzessives Computerspielverhalten Arbeit ist

## The virtual spirit of capitalism: Excessive video gaming seen as work

### **Zusammenfassung:**

Im qualitativen Teilmodul einer vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) wurden bisher über 30 biografisch-narrative Leitfadenterviews mit Computerspielern<sup>1</sup> durchgeführt, die nach dem Screeninginstrument CSAS-II und Selbsteinschätzung aktuell computerspielabhängig sind bzw. früher einmal waren. Die rekonstruktive Analyse der ersten Interviews konnte überraschenderweise in einigen Interviews das konsistente Muster einer Arbeitsmetaphorik herausarbeiten. Dieser Beitrag expliziert auf empirischer Ebene dieses semantische Referenzsystem. Die Interpretation erfolgt in einem ersten Schritt auf der Ebene des Interviewmaterials, welches auch selbstreflexive Aussagen zur Computerspielabhängigkeit enthält, die von den Betroffenen entweder als Arbeitsqualifikation (Normalisierung) oder Krankheit (Pathologisierung) betrachtet wird. In einem zweiten Schritt werden diese normalisierenden bzw. pathologisierenden selbstreflexiven Aussagen vor dem Hintergrund dreier soziologischer Ansätze betrachtet, die für die Reflexion postmoderner Arbeitsgesellschaften hilfreich sind: dem „Simulationsprinzip“ (Baudrillard), der „Disziplinarmacht“ (Foucault) und *De[m] neue[n] Geist des Kapitalismus* (Boltanski/Chiapello).

**Schlagnworte:** Computerspiel(-abhängigkeit), Arbeit, Kapitalismus, Pathologisierung, Normalisierung

### **Abstract:**

In the qualitative part of a study conducted by the Criminological Research Institute of Lower Saxony (KFN) and funded by the Ministry for Science and Culture of Lower Saxony more than 30 biographical narrative interviews have been carried out to date with gamers who call themselves addicted and score addicted according to the present and retrospective versions of screening instrument CSAS-II. Reconstructive analyses of the first interviews surprisingly revealed a consistent pattern of occupational semantics (work-related vocabulary and imagery) throughout some interviews. Initially, the article expatiates this semantic reference system on the empirical basis of the transcripts. The following interpretation in a first step stays on the level of the interviews, which contain self-reflective statements regarding video game dependency which the affected persons either regard as qualification for a job (normalization) or as disease (pathologisation). In a second step these normalizing or pathologising self-reflections are discussed in the light of sociological theories which are helpful for the understanding of work in post-modern societies: Baudrillard's „principle of simulation“, Foucault's „disciplinary power“ and Boltanski/Chiapello's „new spirit of capitalism“.

**Keywords:** Video game (dependency), work, capitalism, pathologisation, normalization

# 1. Einleitung

- „World of Warcraft (WoW) ist ein Computerspiel, das (1) als Trainingsinstrument wichtige Fähigkeiten wie Team- und Leistungsorientierung vermittelt, (2) prognostische Qualitäten für zukünftige Topmanager hat, (3) durch die eingenommenen Rollen Hilfestellung bei der Eignungsdiagnostik leistet und (4) durchaus Spaß macht.“

Diesen Eintrag liefert Christian Scholz in seinem Blog auf FAZ.de und verweist auf den bekennenden WoW-Spieler Steffen Gillett, der seit Anfang 2009 als Chief Information Officer bei Starbucks tätig ist. WoW, so argumentiert Scholz mit Bezug auf Gillett, ist „dazu prädestiniert, in der aktuellen Arbeitswelt zu überleben“ (Scholz 2009). Ganz falsch, sagt das andere gesellschaftliche Lager. Spiele wie WoW zerstören Existenzen und damit erfolgreiche Berufsbiographien, indem sie süchtig machen: „World of Warcraft. Süchtig nach Monstern“ (Denkler 2009), „World of Warcraft. Wenn das Online-Spiel zur Sucht wird“ (Bild.de 2008) oder "Spielen, spielen, spielen ... Wenn der Computer süchtig macht" (ARD 2008). Diese Schlagzeilen stehen stellvertretend für einen Diskurs, in dem Video- und Computerspielen pathologisiert wird, im Statement von Professor Christian Scholz kommt dagegen dessen Normalisierung und sogar eine programmatische Positivdarstellung zum Ausdruck.

Ähnlich gespalten wie die öffentliche Debatte ist auch die der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Hier stehen die den Spielen tendenziell positiv gesinnten game studies (vertreten u.a. durch Sozial-, Kultur- und Medienwissenschaftler) Forschern insbesondere aus Medizin und Psychologie gegenüber, die Spiele vor allem kritisch hinsichtlich ihres Gewaltpotenzials und der Suchtgefahr betrachten. Prominente Vertreter dieser Forschungstradition setzen eher auf standardisierte Verfahren, hierzu zählen Gentile und Kollegen, Mark Griffiths, die Forschungsgruppe um Thalemann, Grüsser und Wölfling, aber auch das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (vgl. Gentile et al. 2011; Griffiths/Hunt 1998; Rehbein/Kleimann/Möble 2010; Thalemann/Wölfling/Grüsser 2007). Die game studies dagegen nutzen vorzugsweise ethnographische Methoden, um verschiedene in-game Verhaltensweisen zu untersuchen: Der WoW-Reader ist ein ebenso prominentes Beispiel für diese Forschungsrichtung (Corneliussen/Rettberg 2008) wie die Arbeit von T. L. Taylor über Everquest (Taylor 2009) oder das *International Journal of Computer Game Research* ([www.gamestudies.com](http://www.gamestudies.com)). Rob Cover argumentiert in *Gaming (Ad)diction: Discourse, Identity, Time and Play in the Production of the Gamer Addiction Myth* explizit gegen die Pathologisierung von Computerspielverhalten als Sucht (Cover 2006). Studien, die das komplexe Wechselverhältnis von obsessiver, suchtartiger Spielpraxis und Alltag differenziert betrachten, fehlen allerdings. Zudem mangelt es an Arbeiten, die in den Blick nehmen, welche subjektiven Deutungen, die sich als ein „metaphorisches Konzeptsystem“ äußern (vgl. Lakoff/Johnson 2003; Kruse/Biesel/Schmieder 2012), die Spieler selbst in Bezug auf ihre, von Teilen der Gesellschaft als pathologisch oder programmatisch betrachteten Verhaltensweisen entwickeln, wie sie also selbst ihr „süchtiges“ Verhalten deuten.

Eine vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderte Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) zur Erforschung von Internet- und Computerspielabhängigkeit setzt an diesen

Forschungslücken an. In dem seit Sommer 2010 laufenden Projekt arbeiten Psychologen und Sozialwissenschaftler zusammen, die sich dem Thema aus verschiedenen Blickwinkeln sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Methoden nähern. In einem Teilmodul der Studie werden u.a. biographisch-narrative Interviews bzw. offene Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich 2005; Kruse 2011) mit Computerspielern durchgeführt, die nach dem Screeninginstrument CSAS-II<sup>2</sup> und Selbsteinschätzung computerspielabhängig<sup>3</sup> sind bzw. früher waren. Ziel dieses Teilmoduls ist es, abweichend vom engen thematischen Fokus dieses Beitrags, in der Gesamtschau des biographischen Kontextes zu rekonstruieren, welche Bedeutung dem suchtartigen Computerspielen zukommt, welche Mechanismen und Prozesse zur Entstehung und Aufrechterhaltung dieses Verhaltens beitragen und wie eine signifikante Veränderung des Spielverhaltens möglich wird (vgl. Bleckmann/Eckert/Jukschat 2012). Dagegen verfolgen wir in diesem Aufsatz keine individual-biographische Perspektive, sondern eine gesellschaftstheoretische: Wir analysieren und diskutieren, ob und inwiefern im biographischen Kontext Computerspielsucht als gesellschaftliche Subjektivierungspraxis verstanden werden kann.<sup>4</sup>

Die rekonstruktive Analyse (grundlegend Helfferich/Kruse 2007; Kruse 2011; Kruse/Biesel/Schmieder 2011; Kruse/Schmieder 2012) der ersten Interviews offenbarte einen überraschenden Tatbestand, der über die originären Forschungsfragen des Projekts hinausführte: Einige der Interviews sind von einer Arbeitsmetaphorik durchzogen; Interviewpartner thematisieren das Computerspielen wie Erwerbsarbeit. Sie sprechen von „Arbeit in Schichten“, „Urlaubsvertretung“, „Teams“ oder „Vor- und Nachbereitung“. Nach einer kurzen Einführung in die KFN-Studie wollen wir dieses semantische Netz darstellen und exemplarisch zeigen, wie es aus dem Material entwickelt wurde. Dabei werden wir untersuchen, auf welchen bewussten wie impliziten Ebenen die Interviewpartner semantische bzw. metaphorische Konzeptsysteme mit Bezügen zur Arbeitswelt nutzen, und ob sie dies im Kontext einer Normalisierung bzw. programmatischen Positivdarstellung oder einer Pathologisierung ihres Spielverhaltens tun. Am Ende des Beitrags werden wir die Befunde in einem größeren theoretischen Rahmen verorten. Dabei müssen wir uns auch offen der Frage stellen, inwieweit diejenigen Strukturen der Arbeitswelt, auf welche die Interviewpartner mit ihrer Arbeitssemantik Bezug nehmen (und die in der Öffentlichkeit als „normal“ wahrgenommen werden), nicht ebenfalls als pathologisch gedeutet werden müssten (vgl. Kruse 2004b).

## 2. Methodik

Bei der Erforschung eines Phänomens wie der Computerspielabhängigkeit, das gerade durch einen Rückzug der Personen aus alltäglichen gesellschaftlichen Bezügen gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage nach Strategien zur Rekrutierung von Interviewpartnern in besonderem Maße. Entsprechend breit wurde für die Studie geworben. Eine Aufwandentschädigung von 25 Euro diente dazu, die Teilnahmemotivation zu erhöhen. Um ein zu starkes Framing auf das Thema Abhängigkeit zu vermeiden und auch Spieler zu erreichen, die sich selbst nicht als abhängig einschätzen, warben wir mit dem Slogan *Computerspielen in*

*Deutschland – zwischen aktiver Freizeitgestaltung und Abhängigkeit.* Flyer und Plakate wurden im deutschen Hilfesystem, an Berufsschulen in Niedersachsen und Universitäten sowie über die Interviewpartner, mit denen bereits Interviews geführt wurden, verteilt. Wichtig waren auch Werbemaßnahmen innerhalb der Szene, d.h. in allgemeinen und spielbezogenen Internetforen, aber auch auf relevanten Veranstaltungen (z.B. beim WoW-Nachtverkauf). Presse- und Rundfunkberichte über unsere Studie komplettierten die Rekrutierungsstrategien. Interessenten wurden auf eine Website mit einem kurzen Onlinefragebogen verwiesen. Insgesamt konnten so rund 1.100 potenzielle Interviewpartner gewonnen werden, etwa 300 von ihnen nach CSAS-II aktuell oder ehemals abhängig.

Die Auswahl der Interviewpartner aus dieser Grundgesamtheit orientierte sich am Theoretical Sampling (vgl. Strauss 1998; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008) und folgte dem Prinzip minimaler/maximaler Kontrastierung (vgl. auch Kleining 1982; Merckens 2003). Bisher wurden rund 40 Interviews mit Spielern verschiedener Genres im Alter zwischen 16 und 44 Jahren geführt, etwa 30 nach CSAS-II und Selbsteinschätzung aktuell bzw. ehemals computerspielabhängig. Die Interviews dauerten zwischen einer und fast vier Stunden und fanden in der Regel bei den Interviewpartnern zu Hause statt. Die Auswertung der Daten lehnt sich an die Grounded Theory Methodology an (vgl. Strauss 1998), folgt beim offenen Kodieren dem integrativen Basisverfahren (vgl. Helfferich/Kruse 2007; Kruse 2011; Kruse/Biesel/Schmieder, 2011; Kruse/Schmieder 2012) und orientiert sich an der dokumentarischen Interpretation von Karl Mannheim (vgl. Mannheim 1964; Kruse/Schmieder 2012). Im Verlauf der ersten Interpretationen stießen wir auf die für uns überraschende Arbeitsmetaphorik. Wir verfolgten diese Spur und zogen für deren Rekonstruktion verstärkt die Metaphernanalyse (vgl. Kruse/Biesel/Schmieder 2011) heran. Hierbei lehnen wir uns an Lakoff und Johnson (2003) an und nehmen an, dass subjektive Deutungen metaphorisch konzipiert sind und sich in metaphorischen Konzeptsystemen verdichten können. Metaphern verstehen wir somit in Anlehnung an Lakoff und Johnson als etwas, das

„unser Alltagsleben durchdringt und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch. [...] Unsere Konzepte strukturieren das, was wir wahrnehmen, wie wir uns in der Welt bewegen und wie wir uns auf andere Menschen beziehen. Folglich spielt unser Konzeptsystem bei der Definition unserer Alltagsrealitäten eine zentrale Rolle. Wenn, wie wir annehmen, unser Konzeptsystem zum größten Teil metaphorisch angelegt ist, dann ist unsere Art zu denken, unser Erleben und unser Alltagshandeln weitgehend eine Sache der Metapher.“ (Lakoff/Johnson 2003, S. 11)

Für diesen Artikel wurden drei Fälle ausgewählt, anhand derer wir unsere Erkenntnisse exemplarisch darstellen wollen. Wir haben uns für drei – als Einzelfälle durchaus kontrastierende – WoW-Spieler entschieden, um die Lesbarkeit des Artikels zu erhöhen.<sup>5</sup> Ähnliche Metaphern und Konzepte finden wir jedoch auch in Interviews mit Spielern ganz anderer Spiele, auch jenseits von Online-rollspielen. Dass auch Nick Yee (2006) in *The Labor of Fun. How video games blur the boundaries of Work and Play* auf die Thematisierung des Computerspiels als Arbeit hinweist, stützt die Erkenntnis, dass es sich hier um ein zentrales Muster handelt. Wir verfolgen auf der Basis unserer Fallanalysen keinen Anspruch auf Generalisierung im Sinne einer quantitativ-induktiven

Schlussfolgerung (vgl. Kruse 2011, S. 39–48), sondern versuchen in Anlehnung an Karl Mannheim (vgl. Kruse/Schmieder 2012) ein homologes Muster zu rekonstruieren:

„Gemäß Karl Mannheim beinhaltet die Dokumentarische Methode die Suche nach ‚einem identischen, homologen Muster, das einer weit gestreuten Fülle total unterschiedlicher Sinnverwirklichungen zugrunde liegt‘. Dies bedeutet die Behandlung einer Erscheinung als ‚das Dokument‘, als ‚Hinweis auf‘, als etwas, das anstelle und im Namen des vorausgesetzten, zugrunde liegenden Musters steht.“ (Garfinkel 1973, S. 199)

Dieses homologe Muster theoretisieren wir in unserer abschließenden Interpretation aus der Perspektive der gesellschaftstheoretischen Ansätze von Baudrillard, Foucault und Boltanski/Chiapello, deren – bei allen Differenzen im Detail! – Gemeinsamkeit u.E. darin besteht, spezifische Prozesse, Strukturen und Institutionen des Gesellschaftlichen im Zusammenhang mit Subjektivierungsformen und -weisen zu betrachten (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000).

### 3. Computerspielen als Arbeit – Arbeit als Computerspiel: ausgewählte empirische Ergebnisse

An den Anfang stellen wir einen mit Textbelegen aus Interviews durchsetzten Überblick über unterschiedliche Bereiche, in denen Arbeitssemantik/metaphorik die Erzählungen durchziehen. Von der zeitlichen Strukturierung der Arbeit über die Belohnungssysteme und die sozialen Organisationsformen schreiten wir zu Arbeitsdruck, Leistungsnachweisen und Qualifikationswegen fort. Wir lehnen uns dabei in einigen Punkten an das Konzept von Marie Jahoda an, die fünf zentrale Erfahrungskategorien von Arbeit herausarbeitet:

„1. die Auferlegung einer festen Zeitstruktur, 2. die Ausweitung der Bandbreite sozialer Erfahrungen in Bereiche hinein, die weniger stark emotional besetzt sind als das Familienleben, 3. die Teilnahme an kollektiven Zielsetzungen oder Anstrengungen, 4. die Zuweisung von Status und Identität durch die Erwerbstätigkeit und 5. die verlangte regelmäßige Tätigkeit.“ (1983, S. 99)

Diese Erfahrungskategorien sind nach Jahoda als sozial strukturierende Schlüsselkategorien in modernen Gesellschaften zentral für Arbeit, worauf im Abschnitt 5 nochmals eingegangen wird.

Neben dem (sozialen) Konzept der Arbeit ist für die Analyse zudem das Konzept des Spiels von zentraler Bedeutung. Johann Huizinga beschreibt in seiner Kulturgeschichte des Spielens den „homo ludens“, den spielenden Menschen und charakterisiert das Spiel zuvorderst als freie Aktivität: „Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln“ (1938, S. 16). Als zweites Merkmal von „Spiel“ beschreibt er dessen „als-ob-Charakter“, den er illustriert durch das Beispiel eines vierjährigen Jungen, der „auf dem vordersten einer Reihe von Stühlen sitzt und ‚Eisenbahn‘ spielt“, also durch eine imaginierte Parallelwelt in den Vorstellungen des Spielenden. Eine Abgrenzung zwischen dem phantasievollen kindlichen Rollenspiel (make believe) und den stärker auf Konkurrenz und



Leistung abzielenden erwachsenen Spielformen nimmt bereits Huizinga vor, nicht aber die Abgrenzung zwischen dem ursprünglichen Kinderspiel und dem technisch vorgegebenen Besetzen von Phantasieräumen durch bewegte externe Bilder in den Medien, obgleich sich diese Unterscheidung aus den von Huizinga vorgeschlagenen Charakteristika durchaus ableiten ließe (diesen expliziten Gegensatz beschreibt erst viel später der Kinderpsychiater Heinz Herzka [2010] unter der Überschrift *Präformierung des Imaginären*, wenn er von der zunehmenden Gefährdung des ursprünglichen und heilsamen Kinderspiels durch technisch vorgeformte Spielinhalte und vorgegebene Bilder berichtet).<sup>6</sup>

### 3.1 Die arbeitszeitliche Organisationsstruktur

In prägnanter Form zeigt sich eine Arbeitssemantik auf verschiedenen Ebenen, wenn (der ehemals computerspielabhängige) Joshua, 28 Jahre, über seinen Tagesablauf während der Spielphase berichtet:

*„Meistens ging’s bei uns um acht Uhr los, mit’m Raid. /Mhm./ Ab halb acht war einladen. Das war- also ich musste /Mhm./ immer schon halb acht drin sein .. und dann konnten sich die Leute bei mir einladen, in de- in .. diese Gruppe ein- /Mhm./ fügen und dann ging’s um acht Uhr dann los. Dann wurde halt äh gespielt. Wir haben das so damals aufgeteilt, dass wir gesagt haben, es gibt zwei Schichten. Von 20 bis 22 Uhr. Und von 22 bis 24 Uhr.“<sup>7</sup>*

Deutlich wird, wie stringent die Spielphasen strukturiert sind, ähnlich der Arbeitsorganisation in einem Betrieb. Als Leiter und Koordinator ist Joshua regelmäßig bereits vor halb acht, vor den anderen Mitgliedern „drin“, also online. Dabei fällt auf, dass er, ähnlich wie dies z.B. für einen Arbeiter im Betrieb zu erwarten wäre, diese Strukturierung nicht als eine beliebige oder gewählte schildert, sondern durch die Passivkonstruktionen („müssen“ statt „wollen“) sowie die Verwendung des Indefinitpronomens den Schluss nahelegt, dass er sich nicht als Akteur, sondern als einer übergeordneten Struktur Unterworfener empfindet. Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, und zwar umso mehr, als sich die Bezeichnung „Spiel“ üblicherweise auf freiwillige und selbstgewählte Aktivitäten bezieht, ist aber bereits wegen der o.a. grundlegenden Unterschiede zwischen „computer game“ (gaming) und „original play“ (playing) weniger überraschend. Auf der Ebene der Wortwahl wird durch den Begriff „Schichten“ jedenfalls unmittelbar eine Parallele zur Tagesstrukturierung in der Arbeitswelt sichtbar. Diese von außen vorgegebene Strukturierung, die Jahodas erster zentraler Erfahrungskategorie von Arbeit entspricht, wird auch sichtbar, wenn Simone (29 Jahre) sagt:

*„Ne WoW-Woche hat irgendwo immer Mittwochs begonnen, weil Mittwochs gabs ne neue Weekly,...“*

Es gibt einen externen Zeitgeber: Von Herstellerseite werden jede Woche neue Spielaufgaben bereitgestellt, die erledigt werden müssen. Dies sind die Weeklies, „Schlachtzüge“, die die Spieler mit ihren Charakteren online in der Gruppe bewältigen können. Für die Arbeitswelt ist die klare zeitliche Strukturierung von Aufgaben charakteristisch. Dazu beschreibt Simone eine Parallele in der WoW-Welt. Der Ausdruck „WoW-Woche“ legt nahe, dass ihr Alltag durch das Spiel in ähnlicher Weise strukturiert wird. Während aber in der Arbeitswelt

eine Woche in der Regel am Montag startet, ist es in der WoW-Welt der Mittwoch, an dem die neue Arbeit ansteht.

Selbst das Jahr wird bei einigen Spielern nach den zu erwartenden Aufgaben in der Onlinewelt ausgerichtet. Dies berichtet Ben (29), wenn er die intensiven Spielphasen beschreibt, in denen phasenweise bis zu 18 Stunden pro Tag in WoW verbracht werden.<sup>8</sup> Um dies mit einer Berufstätigkeit zu vereinbaren, sind größere Organisationsleistungen nötig:

*„Danach [nach WoW] wird eigentlich alles ausgerichtet. Jahresurlaube .. Familienurlaube .. alles.“*

Als wie zwingend diese Strukturen von den befragten Spielern erlebt werden, zeigt sich auch an den Regelungen, die für den Fall der Abwesenheit getroffen werden. In der Arbeitswelt gibt es Regelungen für Abwesenheiten zur Erholung (Urlaubs-/Vertretungsregelungen) oder wegen Krankheit. Dass man bei Gruppenaktivitäten die anderen informiert, würde man bei einem Hobby oder Spiel allenfalls noch erwarten. Dass man Ausflüchte ersinnt, dass man sich verpflichtet fühlt, triftige Gründe für Abwesenheit anzugeben, dass man vorhersehbare Abwesenheiten planen und Vertretung organisieren muss, erstaunt dagegen. Joshua berichtet aber von einem Fall, in dem die Co-Leiterin seiner Gilde, Christiane, sich bei ihm meldet, um sich über die Gründe seiner Abwesenheit zu erkundigen:

*„Ehm dann hat Christiane, die andere Raid-Leiterin eben auf einmal mich angerufen und da hab ich gesagt, äh ja mh ich konnte nicht hier, hab halt Ausreden erfunden. /Mhm./ Ehm ich ha- bin momentan zu Hause, ich bin krank bei meinen Eltern. /Mhm./ Ich kann momentan nicht spielen. Und sie hat dann alles weiter mit dem zusammen übernommen und /Mhm./ das organisiert.“*

Wenn Joshua im nachfolgenden Zitat beschreibt, dass er während seiner Gildeleiterphase, für ihn vorhersehbar, einige Tage nicht am Spiel teilnehmen wird, verwendet er den eindeutig der Arbeitssemantik zugehörigen Begriff „Urlaub“. Dabei ist hier nicht ein „Urlaub zum Spielen“ (Ben), sondern eine Abwesenheit von WoW, also ein „Urlaub vom Spiel“ gemeint. Wenn er sagt, das „muss jemand anderes übernehmen“, verweist er implizit auf das Konzept der „Vertretung“:

*„ich bin [...] auch mit meiner Schwester noch nach England geflogen. Das hab ich auch noch irgendwie organisiert bekommen, so. Dann in der Zeit bin ich dann ja nicht im Spiel gewesen. Hab da gesagt, ich bin jetzt im Urlaub, geht nicht. Muss jemand anderes übernehmen oder so.“*

Dass Abwesenheiten vom Spiel als Ausnahmen geplant und Vertretungen organisiert werden müssen, verweist darauf, dass Präsenz und Teilnahme die Regel darstellen. Deutlich wird hier die Parallele zur fünften zentralen Erfahrungskategorie von Arbeit nach Jahoda: die verlangte regelmäßige Tätigkeit.

### 3.2 WoW – oder: Anerkennung und Status durch Arbeit

Nach dem erwähnten Englandurlaub stellt Joshua fest, dass die Vertretung ihn nicht voll ersetzen konnte. Ein Gildemitglied sagt ihm:

*„ehm ja jetzt, w=wo du wieder da bist, jetzt muss es klappen. /Ja./ Und das war natürlich dann auch wieder so ne Anerkennung, die man da bekommen hat. Und wo man auch, sag ich mal, das dann selber wusste, ja wenn man das nicht macht, dann kriegen die das nicht hin.“*

Durch die mehrtätige Abwesenheit aus dem Spiel, in der die Gruppe ohne ihn die nächsten Spielziele nicht erreichen kann, wird Joshuas Status als Gildeleiter besonders hervorgehoben. Es ist nach Auffassung der Mitspieler keine willkürlich gewählte Rollenverteilung, sondern Joshua werden Fähigkeiten attestiert, die seine Vertretung nicht hatte. Diese Anerkennung seines besonderen fähigkeitsbasierten Status<sup>4</sup> ist für Joshua bedeutsam. Er fühlt sich unverzichtbar, denn ohne ihn wäre der Leistungsstand nicht haltbar. Damit ergibt sich in zweierlei Hinsicht ein enger Bezug zu den Erfahrungskriterien von Arbeit nach Jahoda – und zwar zur Teilnahme an kollektiven Zielsetzungen und zur Zuweisung von Status durch die Tätigkeit. Die Anerkennung durch andere Gildemitglieder und der damit verbundene Status bilden im Erleben der Spieler einen zentralen Teil dessen, was sie im Spiel hält.

### 3.3 WoW – oder: der Mühe Lohn

Diese Form der Anerkennung kann gleichzeitig als die soziale Ebene eines komplexen, durch eine Kombination vorgegebener und flexibler Anteile charakterisierten Belohnungssystems in WoW beschrieben werden (vgl. auch Plöger-Werner 2012). Durch das Programm vorgegebene Belohnungen können entweder per programmiertem Zufallsprinzip selten oder häufig vergeben werden oder aber als garantierte Belohnungen beim Durchführen eines bestimmten Spielvorgangs. Flexible Anteile sind das von jeder Gilde im Detail anders gewichtbare Belohnungssystem durch DKP, das häufig aus einer spielzeitabhängigen Komponente (ähnlich einem Stundenlohn) und einer leistungsabhängigen Komponente (ähnlich einer Bonuszahlung) besteht, indem eine Reihe von erwünschten Verhaltensweisen bei den Gildemitgliedern (z.B. Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit der Spielteilnahme) oder auch Beiträge zu gemeinsamen „Erfolgen“ (wie das Töten eines virtuellen Gegners) belohnt werden. In Bens Gilde gibt es sowohl einen Stundenlohn als auch Bonuszahlungen. Er beschreibt das Vergabesystem für die Spielwährung DPK in seiner Gilde folgendermaßen:

*„Wir haben DKP-Punkte bekommen. /Hmhm./ Ne, /Hmhm./ also pro Stunde Anwesenheit hat man irgendwie fünf Punkte bekommen. /Hmhm./ Für jeden Boss noch mal ne bestimmte Anzahl von Punkten (atmet ein). Und die konnte man dann halt für Items einsetzen.“*

### 3.4 WoW – oder: die kommunikative Ordnung des Sozialen

Um verschiedene Arbeitsweisen bei der Erschließung von Bedeutungszusammenhängen nachzuvollziehen, stellen Sie sich als Leser dieses Artikels einmal vor, Sie könnten sich frei machen von dem Wissen über den Gesprächskontext, aus dem die Textstellen stammen. In einer Straßenbahn würden Sie zufällig Fetzen eines Gesprächs hören:

„Also, wir haben vorher auch so in der .. Leitungsgruppe besprochen, so okay, was machen wir heute?“ (Ben)

„Und dann war meistens immer für mich ja immer noch dann Nachbesprechung. Nachgucken, was haben wir heute geschafft, was haben wir gemacht? /Mhm./ Dann mit den anderen besprechen, wie sieht das aus? Wann machen wir- oder, wie geh- wie ist das weitere Vorgehen? Wer ist heute hier so gut be- gewesen, /Mhm./ wer schlecht?“ (Joshua)

Um welchen Lebensbereich könnte sich dieses Gespräch drehen? An verschiedenen Stellen hat sich im Projektzusammenhang eine solche texthermeneutische Arbeitsweise bewährt. Wir fragten also nach sozialen Situationen, in welchen die betrachteten Aussagen Sinn machen könnten<sup>9</sup>: Es könnte sich um ein Gespräch über die Arbeitsorganisation im Team im Rahmen einer Berufstätigkeit handeln, die vor bzw. nach dem Abschluss bestimmter Arbeitsphasen stattfinden (Debriefing). Andererseits könnte das Gespräch auch im Rahmen eines Leistungssportkontextes Sinn machen, es ginge also um den Austausch zwischen Trainer/Mannschaft vor bzw. nach dem Spiel. Diese beiden Kontexte haben gemeinsame Charakteristika: Es geht um den sozialen Austausch, der nicht um seiner selbst willen geschieht, sondern instrumentalisiert wird zur Erhöhung von Erfolgchancen und Leistungsfähigkeit in Abgrenzung zu anderen Akteuren.

### 3.5 WoW – oder: Ethos der Arbeit

Für die Behauptung einer Position oder gar Spitzenposition wird von den WoW-Spielern z.T. eine enorme Leistungsbereitschaft gefordert, die Leistungsdruck erzeugen kann. So wird in einer Gilde, die Ben beschreibt, phasenweise bis zu dreizehn Stunden täglich intensiv gespielt, teilweise werden Nächte durchgemacht, wenn das Projekt (World First Bosskill) kurz vor dem Abschluss steht. Eine ähnliche Schilderung könnte, wenn man gedankenexperimentell „Bosse legen“ durch „Patentanträge stellen“ ersetzt, in den Arbeitskontext mit Projektarbeit passen, z.B. die Stressphase im Ingenieurbüro kurz vor Abgabe eines eiligen Patentantrags, in der alle Mitarbeiter Überstunden machen müssen.

„Und dann geht's 12 Stunden, 13 Stunden. .. Und wenn man knapp davor ist, nen Boss zu legen, der noch nicht gelegt worden ist, dann macht man halt auch durch. Ok, in der Zeit, wo Bosse zu legen sind, machen wir das so. Danach, wenn wir das alles gelegt haben .. dann haben wir halt noch zwei Tage die Woche, ne, dann können wir das alles locker machen, so easy.“

In dieser Weise wird die Strukturierung der Tätigkeit an die inhaltlichen Erfordernisse der Tätigkeit angepasst. Nicht immer geht es (in der Arbeit wie bei WoW) um große Ziele, es gibt zwischendurch Phasen ermüdender Routinetätigkeiten, für die deutlich weniger Konzentrationsleistung erforderlich ist: Auch daran wird die Arbeitsweise angepasst. Als Beispiel kann man im realen Berufsleben etwa an das Wechseln zwischen arbeitsamen Tagesschichten und Nachtwachen denken, die „abgesehen“ werden. In ähnlicher Weise gibt es für WoW-Spieler bei den langweiligen Routinespielphasen des „Farmens“, die für die Vorbereitung/Ausrüstung der Spielfigur für die aufregenderen Raidphasen nötig sind, verschiedene Möglichkeiten, sich von der Langeweile dieses zur Pflicht gewordenen Spiels abzulenken:

*„Also, zu WoW hab ich so den Zeiten wo ich gefarnt hab /Hmhm./ oder so, hab ich halt Hörspiele gehört /Hmhm./ nebenbei. /Hmhm./ (1) Um mir irgendwie halt die Langeweile des Farmens zu vertreiben [...] Ich weiß, dass meine Kumpels, die dann halt zwei Monitore haben, haben nebenbei Serien geguckt oder so.“ (Ben)*

### 3.6 WoW – oder: die Pflicht zum Erfolg

Das in der WoW geltende Leistungsprinzip ist in verschiedenen Zitaten bereits angeklungen. In folgender Sequenz beschreibt Simone seine Wirkmächtigkeit am Beispiel der Suche nach einer Spielgemeinschaft für einen gemeinsamen Raid, für den Fall, dass der Spieler nicht auf Mitglieder einer eigenen Gilde zurückgreifen kann („random“):

*„Weil das ist das Problem, ehm .. wenn du ehm in ner Gilde bist, geht das ruckzuck. [...] .. wenn du ne gute Gilde hast, dann hast du ausgeglichene .. Verhältnisse mit Tanks, Heiler und DDs. Das heißt, da finden sich schnell mal so ne zehner Truppe und kannst Weekly gehen. /Mhm./ Wenn du aber halt ehm keine Gilde hast und random suchst, /Mhm./ .. dann dauert's länger. Aber wenn du zum Beispiel wie jesagt, so nen richtigen Status hast schon, dann wissen sie, dass du gut bist und nehmen dich mit. /Mhm./ Grade als DD ist es schwierig gewesen, ehm .. Gruppen zu finden, weil oft werden ja nur Tanks und Heiler gesucht. /Mhm./ Und ehm .. aber wenn sie zum Beispiel wussten, ey die macht ordentlich Schaden, dann haben sie lieber nen anderen weggelassen und /Mhm./ dich dann mitgenommen. /Mhm./ Also so ist das. Du du hast immer dafür gesorgt, dass du immer gut wirst und auffällst. /Mhm./ Und dich ja (nuschelt) in ner anderen Welt, damit du .. random mitgenommen wirst. /Ja./“*

Simone beschreibt den „random“-Zustand als anstrengend, weil (ähnlich wie bei wechselnden Arbeitsverhältnissen/Zeitarbeit) ständig neue „Bewerbungsphasen“ entstehen, in denen immer wieder aufs Neue Qualifikation unter Nachweis gestellt werden muss. Für bestimmte Positionen ist die Konkurrenz besonders hoch, da es viele Bewerber gibt. Das Leistungsprinzip wird hier ganz deutlich. Nicht Sympathie entscheidet, sondern „Status“. Wer z.B. als „DD“ (damage dealer/Schadenausteiler), „ordentlich Schaden macht“, wird bevorzugt. Diese Leistungslogik ist einerseits klar, rational, kalkulierbar: Der Bessere gewinnt und hat Erfolg. Andererseits reicht es aber nicht, gut zu sein, sondern es geht darum, aus der Masse durch eigene Leistung herauszustechen (wie Simone sagt: „aufzufallen“). Nur wer auch für seine Stärke bekannt ist und von anderen als stark wahrgenommen wird, hat Erfolg. Es zählt nicht mehr nur die Leistung, sondern die Performance (vgl. Bartmann 2012). Der Spieler scheint, ähnlich wie der moderne Arbeitskraftunternehmer, den Prinzipien der erweiterten Selbstkontrolle, vor allem aber der verstärkten Selbst-Ökonomisierung sowie der wachsenden Selbstrationalisierung unterworfen (vgl. Voß/Egbringhoff 2004).

### 3.7 WoW: Optimieren Sie sich und erhöhen Sie Ihre Karrierechancen!

Wie in der Arbeitswelt erscheint auch in WoW die eigene Qualifikation als erfolgsrelevant. Ben beschreibt, wie er sich durch spezifische Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen von anderen Spielern abhebt:

„Und das ist zum Beispiel ne Grundlage, die hab ich mir ziemlich schnell angeeignet, die haben /Hmhm./ ganz viele Spieler nicht. Die haben sich dann später mich immer gefragt, wieso machst du so viel Schaden. Hab ich gesagt, ja Leute (gepresst) .. guckt euch doch mal an, wie ihr rumlauft. /Hmhm./ Ne. Ihr könnt gerne 1000 Beweglichkeit haben, wenn ihr keine Trefferchance habt, dann ist es äh /Hmhm./ ne. Habt ihr zwar viel Bumms, aber ihr trifft nicht.“

An Formulierungen wie „ja Leute [...] guckt euch doch mal an, wie ihr rumlauft“ wird deutlich, dass er die Verantwortung für die Fortbildung/Ausgestaltung der eigenen Fähigkeiten bei den Spielern selbst sieht.

Gibt es für das Berufsleben Bewerbungstrainings, Coachings sowie eine Vielzahl von Ratgebern – wie *Die Marke ICH. So entwickeln Sie Ihre persönliche Erfolgsstrategie* (Seidl/Beutelmeyer 2006; ähnlich Berndt 2009) –, die helfen sollen, sich für den Arbeitsmarkt fit zu machen und das Beste aus sich herauszuholen, existieren für das Spiel ausgefeilte technische Hilfsmittel, um die eigene Performance zu verbessern bzw. zu optimieren:

„Dafür gibt’s [...] mittlerweile Exceltabellen, wo /Hmhm./ man seine Ausrüstung einträgt, mit allen Werten, allem drum und dran. Seine Skilling /Hmhm./ und der /Hmhm./ rechnet ein dann aus, was die besten Ausrüstungsgegenstände sind. /Hmhm./ Und was die beste Reihenfolge ist seine verschiedenen Schüsse anzubringen und so weiter, damit halt den möglichst höchsten Schaden macht. /Hmhm. Hmhm./ Das ist halt mittlerweile (1) ne Wissenschaft. [...] also dieses Ganze, man nennt das Theorycraft. [...] /Hmhm./ Ne, die Theorie /Ja./ von /Genau./ World of Warcraft. /Hmhm./ Das hat so Mitte 2005, /Hmhm./ Ende 2005 richtig angefangen, /Hmhm./ dass die Leute angefangen haben sich damit auseinanderzusetzen. /Hmhm. Hmhm./ Und mittlerweile ist es im Spiel Usus. /Hmhm./ Also, jeder macht’s.“

Bens Beschreibung der „Theorycraft“ ist Ausdruck einer Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Spielabläufe. Sie erinnert darüber hinaus an die „wissenschaftliche Betriebsführung“, ähnlich der Zeit- und Arbeitsstudien von Taylor, bei denen es darum ging, Arbeitsabläufe möglichst effizient zu gestalten (vgl. Ulich 1998). Im Unterschied zum Taylorismus liegt die Optimierung hier nicht mehr in der Verantwortung von Managern (vgl. Kocyba 2000). Die Spieler haben diese Prinzipien internalisiert, sie brauchen keinen externen Manager, der ihnen sagt, was sie zu tun haben, sondern der Leistungsdruck sorgt dafür, dass sie ihre Performance selbst kontrollieren, dass Theorycraft „im Spiel Usus“ ist. Wer diesen Prinzipien folgt, Verantwortung für sich selbst und andere übernimmt, hat gute Chancen auf eine Führungsposition in WoW. So wie Joshua, der die Gelegenheit nutzt, als der alte Leiter seiner Gilde seinen Posten aufgibt:

„er macht das nicht mehr. /Mhm./ Und da hab ich gesagt, ja dann mach ich das, ne? /Mhm./ U=und sofort alles übernommen, gemacht /Mhm./ und dann halt immer den Raid geleitet.“

### 3.8 WoW – oder: die virtuelle Work-life-balance

Die Kehrseite der beschriebenen Karriere- und Erfolgchancen ist der Druck, der damit beim Spieler einhergeht, ähnlich wie beim aufstiegsorientierten Arbeitnehmer/Freiberufler. Simone beschreibt diese Dimension der Leistungsorientierung anschaulich, wenn sie eine Situation schildert, in der es zu einer Verzögerung im Spielverlauf kam, die durch ihr Verhalten nicht beeinflussbar war:

„das heißt mittwochs, [...] konntest du ja vormittags immer nicht ran, /Mhm./ weil sie da die Server /Ja./ immer nebenbei gemacht haben. War immer total der Stress. Mensch, nun geht doch endlich mal an. Hier, ich will jetzt endlich, ich muss. /Mhm./ Ey so was Bescheuertes, ja? Ich meine, .. du hast den ganzen Tag Zeit gehabt, aber du hast um .. halb zehn, wenn das Ding immer noch nicht oben war, /Mhm./ schon Panik jeschoben, ich schaff hier nischt, ich muss, ich muss, ich muss.“

Simones Reaktion auf die technischen Verzögerungen überrascht angesichts des Spielkontextes. Hier würde man eher den Abbruch der Tätigkeit erwarten (nach dem Motto: Ist ja nur ein Spiel, das kann ich auch ein anderes Mal spielen). Stattdessen findet sich aber bei Simone die Beschreibung einer enormen Getriebenheit. Den Server, auf dem sie mit ihrer Gilde spielt, spricht sie in ihrer Not wie einen Gesprächspartner in der zweiten Person an („Mensch, nun geh doch endlich mal an“). Der nur schwer erträgliche Leistungsstresszustand wird in Formulierungen wie „Panik“ und „ich muss, ich muss, ich muss“ deutlich. Eine solche Reaktion würde man wohl eher im Arbeitskontext erwarten, z.B. bei einem Manager mit defektem iPhone, oder aber bei einem Süchtigen, der unter Suchtdruck vor dem hinausgezögerten Konsum leidet. Erst im Rückblick kann sich Simone von dieser Haltung distanzieren: „Ey, so was Bescheuertes, ja?“ Die Außenperspektive ermöglicht es ihr, die Dringlichkeit der WoW-Aufgaben zu relativieren und damit auch ihren Stellenwert im Vergleich zu anderen Dingen im Leben neu zu verorten.

Angesichts der enormen zeitlichen Anforderungen und des Leistungs- und Konzentrationsaufwandes, der von den Spielern letztlich eine Ausrichtung ihres Lebens nach den Anforderungen dieses Spiel verlangt, stellt sich die aus der Arbeitswelt bekannte Frage nach der Work-Life-Balance. Wie wird in einer Gilde damit umgegangen, wenn einzelne Mitglieder diesen Anforderungen nicht genügen können/wollen? In einem solchen Fall kann nach einer einfachen Marktlogik vorgegangen werden – wer die geforderte Leistung erbringt, bleibt Mitglied im Team, wer sie nicht bringt, wird ausgeschlossen. Ben berichtet über eine solche Vorgehensweise aus einer professionellen Gilde, in der er selbst nicht Mitglied ist:

„Jeder an dem .. Termin nicht ausgerüstet ist, fliegt raus. /Ja./ Dafür werden andere geholt. /Hmhm./ Dann wird in die Instanzen gegangen und es wird (klatscht in die Hände) knallhart gearbeitet, bis die ersten Bosse liegen.“

Wie sich diese rigide Gildenpolitik für die beteiligten Spieler anfühlen kann, lässt sich anhand von Simones Schilderung nachempfinden:

„Ich bin einmal mit der Raidgilde von meinem damaligen Freund mit. /Mhm./ Ey, .. der hat ja so uns so voll jepflaumt, weil wir den eenen Boss nicht jele- gelegt haben, auf hardmode. [...] Ah ich sag, nie wieder. Also nee. Den Stress brauch ich mir nicht antun, ich hab schon- ich mach mir selber schon genug Stress, da brauch ich den nicht auch noch haben, der mir da vollmault.“

Der enorme Leistungsdruck kann bei Misserfolg für Spannungen im Team sorgen. Simone empört die Art der Kritik, die bei Misslingen der Mission geübt wird („der hat ja so uns so voll jepflaumt“). Diese Form der Spielkultur lehnt sie ab, obwohl sie selbst durchaus leistungsorientiert spielt. Auch Ben scheint sich dieser Spannung zwischen Leistungsorientierung und Verbissenheit/Ausbeutung durchaus bewusst. Seine Gilde hat sich daher für eine andere Spielphilosophie entschieden:

„Aber wir hatten halt immer den Anspruch, zwar leistungsorientiert zu spielen, aber trotzdem menschlich, ne. /Hmhm./ Wir wollten halt immer noch Spaß haben und lachen und äh .. es nicht einfach pur durchziehen.“

In der Betonung der Menschlichkeit und Freude, die trotz aller Leistungsorientierung erhalten bleiben sollen, klingen Parallelen zu Zielen moderner Arbeitnehmerführung an, in denen die Bedeutung des Arbeits-/Betriebsklimas für den Unternehmenserfolg betont werden (vgl. Bröckling 2000).

### 3.9 WoW und CSR (Corporate Social Responsibility)

Noch einen Schritt weiter geht Joshua als Gildenleiter. Er setzt nicht nur auf ein gutes Klima im Team, sondern übernimmt soziale Verantwortung für seine Mitspieler, so z. B. für einen Mitspieler, der nach der Geburt von Zwillingen kaum noch Zeit zum Spielen findet und daher sein Leistungsniveau nicht halten kann:

„da hat einer jetzt Zwillinge bekommen in der F- in der Gilde, der hat jetzt keine Zeit mehr zu spielen. Und der möchte aber trotzdem gerne mitkommen. Und dann hab ich halt immer alles, was ich an Klamotten so zusammensammeln konnte in dem Spiel, hab ich ihm gegeben. Dass er trotz- obwohl er nicht mehr die Zeit hatte, immer noch mitgehen konnte mal. Ja? Und der hats- also der hat sich so- das das war dann immer so so ne wahnsinnige Freude, die man dann mitbekommen hat von den anderen, wenn man die dann mitnehmen konnte und dabei hatte.“

Damit der Vater der Zwillinge weiterhin an Schlachtzügen teilnehmen kann, wird er von Joshua mit „Klamotten“ (Items), ausgestattet, deren Besitz für eine erfolgreiche Teilnahme die Voraussetzung ist. Anders als in der Gilde, die Ben oben beschrieben hat, wird der schwache Mitspieler von Joshua nicht fallengelassen, sondern bekommt eine Art Elterngeld, so dass seine Pflichten als Vater mit dem Spielen vereinbar sind. Dieses Verhalten wirkt wiederum positiv auf die Atmosphäre in der Gilde zurück.

Überhaupt legt Joshua als Gildenleiter sehr viel Wert auf soziale Aspekte, z.B. wenn er das Prinzip der Gerechtigkeit betont:

„wir haben sehr viel eingeteilt, sehr viel geguckt. Wie kriegen wir das re- äh gerecht hin? Teilweise auch wie viel Frauen sind dabei? Wie viel Männer sind dabei? /(lachend) Ja.) Das ist halt alles versucht gleichmäßig zu machen. Ja? Um halt auch den den Leuten sag ich mal, was zu bieten.“

Ein weiteres Beispiel für solch prosoziales Verhalten ist die Rücksichtnahme auf ältere Mitspieler:

„Weil ich war in einer Gilde, die hieß OPA. Old players association. Und da waren viele ältere drin. Auch vor allen Dingen Familienmitglieder, Vätern mit Kindern, aber auch Mütter, äh teilweise auch alleinerziehende Mütter. Und ehm da war es dann sehr schwer, die alle untereinander zu bekommen. Wir hatten auch ei= einen dabei, der war al- schon äh 70, 75. /Oh aha./ Hat gespielt und [...] der wollte natürlich auch gerne dran teilhaben an solchen Raid-Geschichten, aber er war halt nie so leistungsfähig sag ich mal, wie andere. Und das war dann immer schwierig, das halt abzuschätzen und dann zu gucken, wo können wir- [...] hingehen? Was können wir machen? Ohne dass die Leute zu fru- frustriert sind.“ (Joshua)



Wie in den Schilderungen deutlich wird, gehörte es zur Philosophie von Joshuas Gilde, Menschen mit eingeschränkten zeitlichen Ressourcen oder im Spiel sonst eher benachteiligten Gruppen Partizipationschancen zu eröffnen. Diese Haltung wird offensiv nach außen vertreten, wie schon der Gildename „OPA“ verrät. Dass sich die Gilde über diese Verhaltensweise profiliert, wird deutlich:

*„Ich weiß noch ganz genau unserer .. über 70-Jähriger, /Ja./ [...] /Ja./ Der war der erste Priester von uns, der sein Set .. T2 komplett hatte [...] Und das war- dann haben wir das auch als große Gildenmeldung bei uns gegeben und auch an den Server weitergegeben. /Mhm./ Und boah, was? Nen 70-Jähriger spielt hier und so?“*

Der Erfolg des alten Spielers wird über eine „große Gildenmeldung“ der Spielöffentlichkeit mitgeteilt, wodurch die Gilde positive Aufmerksamkeit bekommt. In der Wirtschaft und im Marketing wird dieses Verhalten unter dem Begriff der Corporate Social Responsibility (vgl. Baker 2004) diskutiert. Das Engagement für mitarbeiterorientierte und familienfreundliche Arbeitsbedingungen und der Einsatz für gesellschaftliche Werte sind zentrale Aktionsfelder. So definiert der *World Business Council for Sustainable Development* Corporate social responsibility beispielsweise als „the commitment of business to contribute to sustainable economic development, working with employees, their families, the local community and society at large to improve their quality of life“ (in Bassen/Jastram/Meyer 2005, S. 232). Firmen versuchen durch verantwortliches unternehmerisches Handeln ihr Image bei Kunden, Mitarbeitern, Marktpartnern, Medien, NGOs oder Politikern zu verbessern. Dazu gehört auch – getreu dem alten PR Slogan „Tue Gutes und rede darüber“ – die eigene Philosophie nach außen zu kommunizieren (vgl. Mavridis 2010).

## 4. Ergebnisse und theoretische Reflexion

Im Folgenden werden wir die im Material aufgefundenen Parallelen zusammenfassen und auf verschiedenen Ebenen deuten. Zunächst geschieht diese Deutung auf Ebene des Interviewmaterials, in einem zweiten Schritt werden wir diese selbstreflexiven Aussagen theoretisch reflektieren, indem wir sie in einen Zusammenhang mit soziologischen Überlegungen stellen.

### 4.1 Die Arbeitsmetaphorik

Die Darstellung des empirischen Materials legt erstaunliche Parallelen zwischen dem Computerspiel WoW und der Arbeitswelt offen (vgl. Yee 2006). In den Thematisierungen der Computerspieler drängen sie sich oft förmlich auf, z.B. wenn sich die Computerspieler direkt einer Arbeitssemantik bedienen, um ihr Spielverhalten zu beschreiben. Darüber hinaus werden strukturelle Ähnlichkeiten deutlich. So finden sich etwa Parallelen zu den fünf zentralen Erfahrungskategorien von Arbeit, wie sie Jahoda beschreibt: Wie Erwerbsarbeit scheint auch in WoW eine feste Zeitstruktur vorzugeben und Kontakte über das Familienleben hinaus sowie Erfahrungen von Kollektivität/Kooperation zu er-

möglichen. Es verlangt verbindliche Teilnahme, stiftet Identität und verleiht dem Spieler Status und Anerkennung (vgl. Jahoda 1983, S. 99). Darüber hinaus ist insbesondere die Nähe zu den Prinzipien der modernen Arbeitswelt augenscheinlich. So erleben sich die Computerspieler getrieben von einer „Pflicht zum Erfolg“ (Neckel 2008) und einer Leistungslogik, wie sie die Arbeitswelt kennt. Ganz ähnlich wie der moderne „Arbeitskraftunternehmer“ fühlen auch sie sich den Prinzipien der erweiterten Selbstkontrolle, der verstärkten Selbstökonomisierung sowie der wachsenden Selbstrationalisierung unterworfen (vgl. Voß/Egbringhoff 2004). Hat Scholz also recht, wenn er sagt, dass das Spielen von Computerspielen (wie WoW) ideal auf die Arbeitswelt vorbereitet?

## 4.2 Selbstbezügliche Aussagen

Schaut man sich genauer an, wie die Befragten über ihr Spielverhalten reflektieren und wie sie es deuten, fällt bei Joshua und Simone auf, dass die Verweise auf die Arbeitswelt implizit bleiben. Beide nutzen für die Beschreibung ihrer Spielerfahrungen zwar Begriffe bzw. metaphorische Konzepte aus dem semantischen Feld Arbeit, das scheint ihnen jedoch nicht bewusst. Sowohl Joshua als auch Simone deuten ihr Spielverhalten nicht als Training für zukünftige Führungspositionen, sondern sie begreifen es vielmehr als verspielte Lebenszeit. So drückt sich in Joshuas Worten deutlich das Gefühl aus, das „eigentlich[e]“ Leben verpasst zu haben, wenn er an seine WoW-Zeit zurückdenkt:

*„Also dieses- was was man Eindrücken und sowas verloren hat, die in der wirklichen Welt verpasst sind, dieses ehm .. dass man wirklich kaum was mitbekommen hat von dem was.. um einen herum eigentlich passiert ist.“*

Auch in Simones Worten kommt das Bedauern zum Ausdruck, die „wirkliche Welt“, sei einfach so vorbeigegangen, ohne dass sie wahrgenommen wurde oder daran partizipiert wurde:

*„Das ist es- /Mhm./ ..s- das ist das Gefährliche, du vergisst wirklich alles, selbst .. das, was dir sonst immer am Wichtigsten war, /Mhm./ .. und .. aber das war dir zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst, im Nachhinein is- wird mir das erstmal bewusst, ey, wie wie sch=schlimm das eigentlich war. /Mhm./ Das .. ist schon Wahnsinn. Wie schnell man doch .. (atmet schwer aus) .. ja den Verlust, also .. den Realitätsverlust .. hat. /Mhm./ Ist ganz, ganz schlimm.“*

Während der Spielzeit blieb dieser Verlust unbemerkt. Erst retrospektiv wird dieses Spielverhalten als Problem („das Gefährliche“, „schlimm“) markiert und damit pathologisiert.<sup>10</sup> Interessant ist die Tatsache, dass Joshua und Simone ihr Spielverhalten pathologisieren, wenn sie reflektieren, sich jedoch der Sprache der Arbeitswelt bedienen, wenn sie sich an ihre WoW-Zeit zurückerinnern und sie aus dem Erleben heraus beschreiben. Nicht alle ehemals computerspielabhängigen Spieler pathologisieren ihr Spielverhalten auf diese Art. Bei Ben zeigt sich ein anderes Muster: Wenn er reflektiert, finden sich starke Normalisierungstendenzen. Wenig überrascht dann, dass er die Verbindungen zwischen Spiel und Arbeit herausstellt und auch wissenschaftliche Diskurse aufgreift:

*„Da ist es dann halt immer der Knackpunkt, was sieht die Gesellschaft als positiv und was sieht sie als negativ. /Hmhm./ (1) Wobei ich auch der Meinung bin, dass es wahrscheinlich irgendwann diesen Knackpunkt geben wird, dass die das, was man in diesen Spielen*

*leistet .. halt wirklich .. gesellschaftlich anerkannt wird. Dass man halt wirklich in die Bewerbung schreibt, hier schaut .. ne, ich hab das gespielt, ich hab das und das im Spiel erreicht, hier ist der Ausdruck. (1) Und dass die .. die einen einstellen, dann halt schon wissen, so, hey (anerkennend) (1) der kann auch mal 100 Stunden die Woche durchziehen. So. /Hhm./ Ne. /Hhm./ Ich habe jetzt neulich nen Zeitungsartikel gelesen, FAZ. Da ging's halt darum .. um diese Stanford .. studie. (1) Und da haben sie ein Vorstandsmitglied von Starbucks Deutschland . /Hhm./ Der halt auch äh (1) ja (1) Gilddenleiter einer der erfolgreichsten Gilden Deutschlands ist.“*

Ben stellt die herrschenden gesellschaftlichen Normvorstellungen der Computerspielsucht in Frage und normalisiert damit sein Spielverhalten. In dieser Perspektive sind nicht die Spiele und deren Nutzer das Problem, sondern die Gesellschaft, die sie stigmatisiert und deren Wert nicht anerkennt. Indem er vorhersagt, dass auch die Gesellschaft irgendwann das, was die Spieler „leisten“ anerkennt, macht er implizit seine Haltung deutlich, dass es in den Spielen etwas gebe, was auch für die Gesellschaft, genauer: für die Berufswelt nützlich sei. Damit hebt Ben auf den Leistungsaspekt ab, der aus seiner Sicht sowohl die Spiel- als auch die Berufswelt bestimmt. Das Spiel und die darin erreichten und sichtbaren Leistungen werden zur Visitenkarte. Ben unterstellt so, dass der Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen im Spiel bzw. deren Transfer von der Spiel- in die Berufswelt stattfindet.<sup>11</sup>

## 5. Reflexion der Reflexion

Wie im vorausgegangenen Abschnitt deutlich wurde, nehmen die Befragten selbst reflexiven Bezug zu der impliziten Arbeitsmetaphorik – entweder in direkter positiver oder in indirekter negativer, d.h. abgrenzender Weise. In den Thematisierungen der Befragten zeigen sich in Bezug auf die inhärente Arbeitsmetaphorik sowohl normalisierende als auch pathologisierende Sinnbezüge. Diese können unterschiedlich interpretiert werden: So kann die Normalisierung als eine Legitimationspraxis fungieren<sup>12</sup> und die Pathologisierung als Abgrenzung. Gemeinsamer Bezugspunkt bleibt aber die Arbeitsmetaphorik. Das Interessante ist dann, dass *Computerspiel(sucht)* keine Arbeit *ist*. Sie wird nur in einer (identifizierenden oder distanzierenden) Bezugnahme des „so als ob“ konstruiert. Im Folgenden soll eine Antwort versucht werden durch den Rekurs auf drei soziologische Ansätze, die für die Reflexion postmoderner – wobei „postmodern“ eher eine soziale Strukturkategorie bezeichnet und keinen epochalen Begriff darstellt – Arbeitsgesellschaften hilfreich sind: Baudrillrads Simulationsprinzip, Foucaults Disziplinarmacht sowie Boltanski und Chiapellos *Neuer Geist des Kapitalismus*. Bemerkenswert ist, dass diese in ihrer Erklärungskraft bis in das Feld der Computerspielsucht hinzureichen scheinen, vorausgesetzt das Spielen wird (subjektiv) als Arbeit gedeutet.

## 5.1 Das Computerspiel als Arbeitssimulator

Die Idee der *Simulation*, des Prinzips des „so als ob“ als strukturierende Kraft des Sozialen ist nicht neu, insbesondere in Hinblick auf das Feld gesellschaftlicher Arbeit (hierzu und im Folgenden ausführlicher Kruse 2004a/b). So kann konstatiert werden, dass je geringer die ökonomische Bedeutung von Arbeit in unserer Gesellschaft ist, desto fester die Arbeit uns in sozialstruktureller Hinsicht in der Hand hat: Es ist erstaunlich, dass die gesamte semantische Struktur unserer Gesellschaft auf das Prinzip Arbeit ausgerichtet ist, dass sich Arbeit als ein gesellschaftliches Prinzip retotalisiert (vgl. Bröckling 2000). Die aktuelle Bedeutung, ja der anhaltende „Hype auf die Arbeit“, manifestiert sich somit weniger in einem ökonomischen als vielmehr in einem symbolischen Sinn. Arbeit strukturiert als symbolische Leitkategorie die soziale Struktur unserer Gesellschaft. Arbeit wird zu einem zentralen Simulationsprinzip der postmodernen Gesellschaft. Nach Baudrillard (1982) herrschen in postmodernen Gesellschaften zahlreiche „Tun-wir-einfach-so-als-ob“-Prinzipien: Die sozialstrukturelle Basis postmoderner Gesellschaften stellen *Fiktionen* dar. Er veranschaulicht dies an einfachen Beispielen, nämlich an den Simulationen von Arbeit, Produktion, Geld und an der Finanzwirtschaft. Nach dem weltweiten Börsenboom der 1990er-Jahre, der zu Beginn des 21. Jahrhunderts dann wie eine Seifenblase geplatzt ist, sollte deutlich geworden sein, was Baudrillard vor über 30 Jahren gemeint hat: Die Bedeutung der Realwirtschaft spielt keine Rolle mehr, die reale Wirtschaft wird simuliert, in Börsenwerten, die sich nur noch auf sich selbst beziehen. Nach dem gleichen Modell wird nun mit dem Prinzip Arbeit verfahren: Der Referenzwert von Arbeit – die ökonomische Notwendigkeit und die Bearbeitung realer Materialitäten – wurde durch den „homo faber“ selbst abgeschafft. Arbeit regiert fortan in symbolisch-repräsentationaler Hinsicht: Nur diese Abschaffung des Referenzwertes von Arbeit (und in Folge dessen eine reine Symbolisierung) kann die ungebrochene und totalisierende Bedeutung von Arbeit in unserer Gesellschaft überhaupt ermöglichen: In der Fiktion wird alles real, wird das Totale präsent und die Präsenz total: Willkommen in der virtual reality of labour, im Reich der rein symbolischen Signifikation der Arbeit. In diesem Zusammenhang scheint die Bedeutung der digitalen Revolution augenscheinlich: So kann der Computer als Inbegriff einer Simulationsmaschine begriffen werden, der sowohl Folge ist als auch zum Motor der Simulationsprozesse wird, insbesondere innerhalb des Feldes gesellschaftlicher Arbeit.<sup>13</sup> Mit dem Simulationsprinzip Baudrillards allein kann jedoch die Dominanz des symbolischen Prinzips Arbeit nicht erklärt werden. Die Menschen müssen schließlich dazu gebracht werden, sich in den „Arbeitssimulator“ zu begeben und darin zu verbleiben. An dieser Stelle kann die Bedeutsamkeit des *Computerspiels* herangezogen werden, innerhalb dessen – es ist ja nur ein virtuelles Spiel – gleich zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen werden: Die Anwender üben sich z.T. schon als Kinder und Jugendliche (und damit lange vor dem Eintritt ins Erwerbsleben) in der simulativen Realität, der Beherrschung der Fiktion, und kommen über die Logik des Spiels auf den Geschmack nach mehr: Sie beginnen sich zu fesseln und werden gefesselt – und alles ganz fiktiv. Das Computerspiel entfaltet seine Bindungswirkung und die Spieler verstricken sich in einer Matrix simulierter Arbeit, die sie frei macht von den Gängelungen des Realen – das Computerspiel als postmodernes Arbeitslager. In diesem Zusammenhang wird – sozusagen dialektisch gewendet – die Auflösung noch einer weiteren Signifikation deutlich: die des Spiels – und zwar in zweifacher Hinsicht. Denn erstens kann von einer

Simulation des Spiels (playing) im Computerspiel (gaming) gesprochen werden, denn dem Computerspiel fehlen essenzielle Aspekte des (eentlichen) Spiels, die sodann im Computerspiel simulativ hypostasiert werden. Und zweitens ist vor dem Hintergrund der Theorie der Simulakren von Baudrillard (Entkopplung von Signifikat/Signifikant) die Definition von Spiel als „als-ob-Handlung“ virulent im Vergleich zum bisherigen Konzept von Arbeit: Durch die Auflösung der Signifikation von Spiel im Sinne des bisherigen „als ob“ (Huiziga 1938) wird es möglich, in dialektischer Weise „Arbeit als Spiel“ und „Spiel als Arbeit“ zu simulieren und funktional bzw. instrumentalisierend aufeinander zu beziehen – mit dem Effekt der Disziplinierung der Subjekte. Das Spiel wird somit zu einer „als-ob als-ob“-Figur.

## 5.2 Das Computerspiel als moderne Disziplinarmacht

Durch diese Betrachtungen wird es nachvollziehbar, dass die Theorie der Simulation von Baudrillard fruchtbar mit den theoretischen Ausführungen eines weiteren französischen Sozialphilosophen verknüpft werden können: mit der Theorie der Disziplinarmacht von Foucault (ausführlich Kruse 2004a/b). Foucaults Ansatz ist der, dass das (post-)moderne „Subjekt“ nicht als autonomes Wesen betrachtet werden darf, sondern stets als ein bereits durch gesellschaftliche Machtprozesse *geformtes Subjekt*, das aber in diese Machtprozesse von vornherein selbst aktiv handelnd involviert ist. „Macht“ ist also nichts, das von *oben* nach *unten* ausgeführt wird (vgl. Foucault 1994); die Macht kommt von unten und ist nicht *negativ*, sondern *produktiv*: Sie „*macht*“ etwas, formt die Menschen zu Subjekten und bringt die Menschen dazu, sich selbst zu spezifischen Subjekten zu formen, insbesondere in Hinblick darauf, *dass sie für die Gesellschaft verwertbar sind* (vgl. Rieger 2002): *Subjektivierung ist Humankapitalisierung*. Foucault interessierte sich gerade für diese produktiven Macht-Praktiken, die er auch Disziplinierungspraktiken oder -technologien nennt, mit denen Menschen zu Subjekten „ge-macht“ werden und sich gleichzeitig selbst zu Subjekten machen/disziplinieren. Hierbei analysiert Foucault historisch unterschiedliche Disziplinarsysteme bzw. -mächte. Die historisch früheren Formen zeichnen sich dadurch aus, dass Menschen vor allem körperbezogen fremddiszipliniert wurden. Dabei drückte sich die Machtausübung über eine *Einschreibung in den Körper* des Menschen aus, wie z.B. bei der Folter, es wurde also sozusagen ihre *Hardware* zugerichtet. Das Funktionsprinzip der Disziplinarmacht in modernen Gesellschaften besteht hingegen darin, dass die Individuen nicht mehr direkt körperbezogen, also „hardwaremäßig“ fremddiszipliniert werden, sondern dass sie dazu gebracht werden, sich mittels (unterschiedlicher) Selbstpraktiken selbst zu disziplinieren. Dies wird möglich durch gesellschaftliche Diskurse, in denen sich z.B. der Bereich der Selbstdisziplinierung zur Arbeit als Einschreibung in die Köpfe („in den Kopf kriegen“, „in die Köpfe bringen“, vgl. Kruse 2004b) beschreiben lässt. Das wäre eine Disziplinierung durch „Software-Programme“ über die „vernünftige Lebensführung“, also darüber, was normal und was pathologisch ist. Es werden diskursiv Dispositive der Selbstsorge generiert (also Anleitungen bzw. Software-Programme für jene Selbstdisziplinierung virulent), die in Hinsicht auf die Internalisierung der Selbststratialisierung, des Selbstmanagements, der Selbstsorge etc. dienlich sind. Die jedes Individuum durchdringenden Softwares (Diskurse) der modernen Disziplinarmacht impli-

zieren stets einen projektiven Begriff von Identität, d.h. niemand entspricht einer gegenwärtig geforderten Identität, jedoch in Zukunft, wenn Selbstpraktiken erfolgreich angewendet werden. Somit können diese projektiven Identitäten auch als „anthropologische Optimierungsstrategien“ (Bröckling 2000) verstanden werden. Genau in dieser Hinsicht werden die Subjekte an die „Ketten ihrer selbst“ gelegt, da sie sich selbst in diese Kette legen: Subjektivierung und Identität werden zu einer Sackgasse insofern, als das Subjekt nicht mehr (wie im humanistischen Paradigma) der Ausgangs-, sondern der Endpunkt „softwaregesteuerter Formatierungsprozesse“ ist.

### 5.3 Das Computerspiel: projektbasierte Polis im neuen Geist des Kapitalismus

Ein Beispiel für diese softwaregesteuerten Formatierungsprozesse ist nun das Prinzip Arbeit gerade in ihrer simulativen Form: Arbeit hatte in Gesellschaften stets strukturierenden, gar disziplinierenden Charakter, allerdings in klassisch herrschaftstechnologischer Hinsicht als Fremddisziplinierung (vgl. Kruse 2002). Das Besondere der modernen Disziplinarmacht ist nun, dass das Prinzip Arbeit als totalisierte Fiktion in die Subjekte programmiert und *das* Mittel der Selbstdisziplinierung geworden ist. Das identitäre Ziel dieser disziplinierenden Simulation ist offensichtlich: nämlich ein Subjekt, das den Anforderungen neoliberal-globalisierter kapitalistischer Gesellschaften gewachsen ist und das sich um sich selbst kümmert, damit nicht für es gesorgt werden muss (wie in „vor“-postmodernen Sozialstaaten). Selbst- ist billiger als Fürsorge. So sollen sich zum Beispiel Menschen über ihre Arbeit an sich selbst zum „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. Voß/Pongratz 2002) oder „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2007) subjektivieren, d.h. disziplinieren, was eine andere identitäre Basis im Vergleich zum herkömmlichen Arbeiter der klassischen Industriegesellschaft darstellt. In diesem Zusammenhang liefern die Analysen von Boltanski/Chiapello (2006) zum neuen *Geist des Kapitalismus* eine fruchtbare Komplettierung, denn die semantischen Codierungen von Arbeit in den Thematisierungen der Computerspieler stehen in einem augenscheinlichen Zusammenhang. Boltanski und Chiapello (2006) haben in ihrer historischen Studie die sich in Entwicklungsschleifen vollziehende Herausbildung des neuen Kapitalismus beschrieben. Sie fassen die Entwicklungsdynamik wie folgt zusammen:

„Der Kapitalismus bindet Akteure an sich, die sich dessen bewusst werden, dass sie bisher unterdrückt worden waren. Er bietet ihnen eine Emanzipation auf einem bestimmten Gebiet, hinter der sich allerdings neue Unterdrückungsformen verbergen. Insofern lässt sich sagen, dass der Kapitalismus durch neue Kontrollmodalitäten die zugestandene Autonomie ‚zurückgewinnt‘. Allerdings werden diese neuen Unterdrückungsformen nach und nach sichtbar und geraten so in die Kritik. Deshalb muss der Kapitalismus seine Funktionsmechanismen verändern, um eine neue Emanzipation in Aussicht zu stellen, die unter dem Einfluss der Kritik neu definiert wurde. Die ‚Emanzipation‘, die sich daraus ergibt, birgt jedoch ihrerseits neue Unterdrückungsstrukturen in sich, die im Rahmen des Kapitalismus eine neuerliche Kontrolle über die Akkumulationsprozesse ermöglichen.“ (Boltanski/Chiapello 2006, S. 456f.)

Diese Entwicklungsfigur gleicht einer Hydra, jedoch an ihrer Oberfläche nicht im zynischen Sinne, denn sie verspricht Freiheit und Fortschritt:

„Im Vergleich zu Gesellschaften, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als ‚traditionell‘ definiert wurden, geht vom Kapitalismus eine befreiende Wirkung aus. Er wirkt darauf hin, dass das Versprechen von Autonomie und Selbstverwirklichung, die in der Aufklärung als grundlegende ethische Forderungen erkannt worden waren, erfüllt werden. Er stellt in zwei Aspekten, die gleichermaßen eine Folge des Marktprimats sind, einen Freiheitsgewinn dar: Im Kapitalismus kann man sowohl seinen gesellschaftlichen Stand (Beruf, Wohnort, Lebensform, Bekanntschaften usw.) als auch die Güter und Dienstleistungen wählen, die man besitzen bzw. konsumieren möchte.“ (ebd., S. 457)

Diese befreiende Wirkung wird vor allem durch eine gesellschaftliche Logik der „projektbasierten Polis“ versprochen: Das soziale Leben gleicht einer Wanderbaustelle auf der Autobahn, man zieht von Projekt zu Projekt, als freies, flexibles und ungebundenes Subjekt – das leider nicht merkt, wohin die Autobahn führt: nämlich in das lebenslange Lernen, das sich selbst zu disziplinieren und auszubeuten bedeutet. Das Computerspiel nach der Logik von WoW nimmt hier (wie ein Flugsimulator) eine zentrale Trainingsfunktion ein und bietet den Akteuren alles, was sie brauchen, um sich für die projektbasierte Polis fit und damit von ihr abhängig zu machen – denn alles andere werden sie (vermutlich danach, immerhin handelt es sich um junge Menschen) verlernt haben.

## 6. Fazit

Das Computerspielen (und die Computerspielabhängigkeit) sowie deren diskursive Konstruktion kann als ein „pars pro toto“ für gesellschaftliche Verhältnisse betrachtet werden. Hier wird wie durch ein Brennglas die Logik, nach der zentrale Felder der Gegenwartsgesellschaft funktionieren, sichtbar. Immer da, wo simuliert wird, wo also keine Lebensnotwendigkeiten den Hintergrund für die Deutung des Geschehens bilden, wird dies besonders deutlich: also auch im Computerspiel, im Virtuellen. Wenn wir eingangs auf den zunächst überraschenden Zusammenhang hingewiesen haben, dass auch Computerspielabhängigkeit als Arbeit verstanden und dadurch normalisiert werden kann, ergibt sich aus diesen Überlegungen nun die Folgerung, dass auch umgekehrt die Berufstätigen in der digitalen Gesellschaft als pathologisch, ja als computerspielabhängig beschrieben werden könnten: Arbeit als Computerspielabhängigkeit (vgl. auch Flaßpöhler 2011). So berichtete das Ärzteblatt unter dem Titel *Besser Psychopath als Aktienhändler* (ÄrzteZeitung 2011) über die Ergebnisse einer Studie, in der sich gerade bei den erfolgreichsten Teilnehmenden dieser Arbeitswelt besorgniserregende „pathogene“ Persönlichkeitseigenschaften zeigten. Und auf einem Treffen von Computerspielentwicklern und -vermarktern, dem „Social Gaming/Virtual Goods Summit“ (2011 in Deutschland) wird unverhohlen erläutert, dass „auf einer Meta-Ebene [...] die Vermarktung von virtuellen Gütern für die Entwickler selbst ein Spiel [ist]. Sie müssten Spaß daran haben, andere Leute abzuzocken“ (Pfeiffer 2012, S. 154). Auch in unserem Projekt zeigte sich diese Dimension: Am Ende des Interviews mit den Angehörigen „eines ehemaligen Computerspielabhängigen“ fragte die Interviewerin nach der Vermittlung weiterer Interviewpartner und bekam eine überraschende Antwort, in der Parallelen zwischen Arbeitssucht und Computerspielabhängigkeit anklingen:

„I. Falls Sie noch jemanden kennen, der für unser Forschungsprojekt in Frage kommt. Ich hab Flyer mitgebracht [...]"

Vater: Ich hab so viele Süchtige, die kommen jeden Tag, jeden Morgen zur Arbeit. /Ja (lacht)/ (lacht) Zur Arbeit. (lacht)/(lacht)/Sowas von süchtig.“

Die Wirtschaftslogik unserer modernen Arbeitsgesellschaft folgt scheinbar zunehmend denselben Prinzipien wie das Computerspiel. Wenn Arbeit immer mehr wie ein Computerspiel wird, dann kann man selbstverständlich im Computerspiel viel für die Arbeitswelt lernen. In der deutschen Computerspielbranche wird das Postulat der Berufsqualifizierung sogar für die Altersgruppe der Kinder aufgestellt. Unter der Überschrift *Davon träumt das Arbeitsamt – Liebe Mütter ...* werden positive Wirkungen der kindlichen Computerspielnutzung behauptet: „Ihre Kinder [...] entwickeln dabei ganz selbstverständlich komplexe Lösungen, gemeinsam und auf höchstem Niveau. Die deutsche Wirtschaft sucht nach wie vor Fachkräfte mit den Fähigkeiten ihrer Kinder“ (USK 2002, S. 49). Diese Behauptung steht der Forschungslage zu den Auswirkungen des Konsums von Bildschirmmedien auf die kindliche Entwicklung entgegen, die eine Beeinträchtigung wichtiger Schritte der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung nachweist und damit eine Gefährdung der Basis für eine nachfolgende Teilnahme am Berufsleben (vgl. Mößle 2012; Spitzer 2005). In jüngeren Bevölkerungsgruppen dürfte es also zu „Kollateralschäden“ kommen, die auf dem Weg der Generierung des gewünschten Subjekts hin- bzw. wahrgenommen werden. Ziel ist es (ähnlich wie beim Kompetenztraining in einem Flugsimulator) ein spezifisches Subjekt zu produzieren, das bezüglich seines Humankapitals über hohe Medienkompetenz verfügt und hinsichtlich seiner sozialen Dispositionen ein leicht und gut verwertbares Objekt im *Neue[n] Geist des Kapitalismus* darstellt. Man sollte sozial kompetent sein, aber nicht gebunden an eine Beziehung, da dies die Flexibilität in der „projektbasierten Polis“ (Boltanski/Chiapello 2006) nimmt (vgl. auch Sennett 1998); man sollte einen Standpunkt vertreten können, aber keinen haben, man sollte hinsichtlich der eigenen Produktivität stets steigerungsfähig sein, ganz im Sinne von „immer einen Level weiter“ etc. (vgl. Gross 1994; Rosa 2006).

Wir möchten mit unserem Beitrag also nicht nur beschreiben, *dass* in dieser Gemengelage normalisiert und pathologisiert wird, sondern einen Schritt weiter gehen und fragen, *wie* es dazu kommt: Was ist das gemeinsame Dritte? – Eben die Stabilisierung des Systems. Eine herkömmliche bipolare Betrachtung der Computerspielsucht im Sinne von „das ist normal“ versus „das ist krank“ verkennt die Produktivität jener Logiken im Sinne einer „Doublette“, durch die eine spezifische diskursive Struktur – gleich einer „Matrix“ – gesellschaftlich generiert wird. Die diskursive Struktur der Computerspielsucht eröffnet eine Perspektive auf die simulative Disziplinierung der gesellschaftlichen Subjekte im Computerzeitalter. Das Medium Computer ist ein zentraler Agent moderner Disziplinarmacht – gerade aufgrund seiner Fähigkeit zur simulativen Praxis. Diese an Foucaults *Gouvernementalität* sich anlehrende Analyse verdeutlicht, in welchen Subjektivierungsprozessen sich Akteure der mediatisierten Gegenwartsgesellschaft verstricken/verstrickt werden. Findet hier also bereits eine Erweiterung der biopolitischen Disziplinierung des modernen Subjekts um eine computertechnologische Programmierung statt?

Sowohl Normalisierung als auch Pathologisierung sind systemstabilisierend bzw. stehen zumindest in der Gefahr, zu diesem Zweck benutzt zu werden. Es



sind zwei Seiten derselben Medaille: Auf der einen Seite muss gewährleistet werden, dass die Ausbeutungslogik, der Zwang zur Selbstentfremdung (vgl. Lohmann 1979) nicht als krank angesehen wird (Normalisierung), da diese der zentrale Antriebsmotor der modernen Arbeitsgesellschaft mit *De[m] neuen Geist des Kapitalismus* und ihrer „projektbasierten Polis“ ist. Auf der anderen Seite muss verhindert werden, dass zu viele Ausfälle aus der Arbeitsgesellschaft stattfinden. Es bedarf also einer Begrenzung der negativen Konsequenzen (Pathologisierung). Dass hier einige – bezeichnenderweise gerade die jüngeren und schwächeren Mitglieder der Gesellschaft – durchs „Rost“ fallen, scheint in der Logik der Humankapitalisierung mit ihrem Programm des „survival of the fittest“ (Bröckling 2007; Kruse 2004a/b) unerheblich.

## Anmerkungen

- 1 Für eine bessere Lesbarkeit verwenden wir die männliche Schreibweise, gemeint sind Männer und Frauen.
- 2 Das Screeninginstrument wurde von Rehbein et al. entwickelt und getestet. Es basiert auf dem von Hahn und Jerusalem (2001a, 2001b) vorgeschlagenen Instrument zur Erfassung von Internetsucht (ISS-20), welches für das Phänomen der Computerspielabhängigkeit erweitert und adaptiert wurde und lehnt sich an die bestehende Abhängigkeitsklassifikation des ICD-10 an (vgl. Rehbein/Kleimann/Mößle 2010).
- 3 In diesem Artikel werden die Worte Computerspielsucht/-abhängigkeit bzw. computerspielsüchtig/-abhängig synonym verwendet. Damit ist der eingegrenzte Bereich der problematischen Nutzung von Video- und Computerspielen gemeint, in Abgrenzung zu den weiter gefassten Konstrukten der Internetabhängigkeit bzw. der Cyber Disorders (vgl. Rehbein/Kleimann/Mößle 2010). Zur sozialwissenschaftlichen Einordnung dieser abweichenden und subjektiv als problematisch erlebten Verhaltensweise (vgl. Jukschat 2013).
- 4 Wir verstehen unter Biografie eine dynamische Konstruktion der (mehr oder weniger) kohärenten Sinngebung der eigenen Lebensgeschichte. Biografie ist dabei weder rein individuelle Konstruktionsleistung noch sozial determiniert. Sie kann als soziologisches Konstrukt folglich als ein vermittelndes Bindeglied zwischen Subjekt und Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Kohli/Günther 1984; Eßbach 2001).
- 5 Eine Legende zu den im empirischen Material verwendeten Vokabular scheint angemessen: *WoW*: Ein Onlinerollenspiel, bei dem in einer laufend ergänzten, virtuellen Fantasiewelt Spieler eine virtuelle Spielfigur (Avatar) steuern und mit anderen Spielern gemeinsam verschiedene Aufgaben (*Quests*) erledigen. *Raid*: Ein virtueller Feldzug, bei dem eine festgelegte Anzahl Spieler gemeinsam eine vorgegebene Abfolge virtueller Gegner besiegt, um am Ende den stärksten Gegner (Boss) zu besiegen, der manchmal ein besonders begehrtes Item fallen lässt (*droppt*); eine ausgewogene Kombination aus Mitspielern verschiedener Fähigkeitstypen (Fern- und Nahkämpfer, Heiler) ist dazu nötig. *Instanz*: Instanzen sind umfangreiche, teils mehrstündige Aufgaben in einem bestimmten, privaten Spielbereich der *WoW*. Sie können nur von einem Team aus einer festgelegten Anzahl von Spielern absolviert werden. *Item*: Ein virtueller Gegenstand (z.B. Schwert oder Rüstung), die als Belohnung für das Besiegen eines virtuellen *NPC* (Non-Player-Character) zur Verfügung gestellt werden, und durch deren Verwendung der Spieler Vorteile im nachfolgenden Spielverlauf erzielt. Nach einem *Raid* kann das Item nicht von allen, sondern nur von einem beteiligten Spieler besessen und genutzt werden, so dass wahlweise per Versteigerung oder Zufallsprinzip über die Vergabe entschieden wird. *Level*: Jeder Avatar beginnt das Spiel auf der niedrigsten Erfahrungsstufe (Level 1), und kann durch das Sammeln von Erfahrungspunkten auf das für die jeweilige Spielversion höchste Level aufsteigen (*leveln*). *Gilde*: Eine feste Spielgemeinschaft, die sich in der Regel zum raiden zu festen Zeitpunkten online trifft und miteinander über Textnachrichten und Internet-Telefonie

- kommunizieren kann. *Dragon Killing Points (DKP)*: Währung zur Verteilung von Belohnungen, die sowohl für Anwesenheitszeiten als auch für erwünschte Verhaltensweisen nach einem je nach Gilde von den Spielern bestimmten unterschiedlichen System ausgegeben wird.
- 6 „Massenmedien, Werbung und Spielzeugindustrie verbünden sich dabei. [...] [P]erfiderweise wird gerade der Drang des Jugendlichen, der dann an der Schwelle zwischen Kindheit und Erwachsenenalter sich gegen alle diese vorgegebenen Dinge auflehnt, wiederum umgeleitet, so dass er schließlich der Industrie und der Produktion wieder zugutekommt.“ (Herzka 2010, S. 170f.) Der vorherrschende Spielbegriff in der Computerspielforschung (z.B. Fritz 2004) setzt dagegen Spiel und Computerspiel auch auf dieser Ebene eher unreflektiert gleich, ohne dabei auf die besonderen Einschränkungen einzugehen, die dem „als-ob-Handeln“ durch die technisch vorgegebenen Bilder auf dem Monitor, mehr noch der Freiheit des Spiels überhaupt durch die Programmvorgaben gesetzt sind. Auf diese Engführung werden wir im Rahmen des Simulationsprinzips von Baudrillard noch genauer eingehen.
  - 7 Transkriptionsregeln: Unterstreichungen = Betonung; .= Pausen kürzer als eine Sekunde; (1) = Pausen, Nummer gibt Länge in Sekunden an; /Mhm./ = kurze Äußerung des anderen Sprechers; de- = Wortabbruch.
  - 8 Dabei geht es z.B. darum, dass eine Gilde, die unter Gamern mit Prestige verbundene Auszeichnung „*World First Bosskill*“ erringen möchte. „*Einen Monat. .. Jahresurlaub, sechs Wochen. (1) Angefangen zu spielen, jeden Tag 18 Stunden. .. Immer gibt ihm, gib ihm, in die Instanzen rein mit der Gruppe (langgezogen), hochgepusht, alles machen, alles machen, nur um .. sofort die guten Items zu bekommen. [...] Und wenn man knapp davor ist, nen Boss zu legen, der noch nicht gelegt worden ist, dann macht man halt auch durch. /Hmhm./ So, die haben .. jetzt irgendwann .. nen World-First-Kill gehabt, also das erste Mal einen bestimmte Boss /Hmhm./ .. weltweit als ersten getötet.*“ (Ben)
  - 9 Die analytische Variation möglicher sozialer Situationen von Aussagen ist ein fruchtbares Verfahren innerhalb verschiedener rekonstruktiver Analysemethoden (vgl. Kruse/Biesel/Schmieder 2011: 57), nicht nur in der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2006). Es findet sich in verschiedenen Spielarten in einer Reihe von sequenz- bzw. konversationsanalytischen Ansätzen (vgl. Kruse 2011: 161) wieder, beispielsweise aber auch in der Grounded Theory, für die sie eine Technik „zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität darstellt“ (Strauss/Corbin 1996, 56f.; ausführlicher Kruse 2012) darstellt.
  - 10 Bei Joshua zeigt sich das eindrücklich, wenn er seine WoW-Zeit beschreibt: „*Also in Ketten .. gelegt sein. Also d=das ist dieses eigentlich. Wie ich mich da gefühlt habe, ich hab mich in einem tiefen Loch gefühlt, /Mhm./ (atmet ein) wo .. oben das Licht, der Ausgang irgendwo zu sehen war, aber wo man .. nicht wusste, wie man da hochkommen soll. Wie man da rauskommt. Also- /Mhm./ das ist dieses, wie ich mich so gefühlt habe. Das war .. dunkel, schwarz. Und ich bin- hab oben zwar Licht irgendwo gesehen, aber ich bin nicht .. hoch gekommen, ich wusste nicht wie.*“
  - 11 Explizit wird dies, wenn Ben im Interview sagt: „*Man muss halt seine Ressourcen ja beisammen halten. /Hmhm./ Muss die Leute motivieren .. an einem Strang zu haben. Die können ja auch zu einem anderen Raid gehen und werden da genommen. /Hmhm./ .. Ne, und wenn ich dem die Items zu gestehe im Raid, dann ist das ja sozusagen Kapital, was ich weggebe. Dann muss ich auch sicher sein, dass der Spieler da bleibt. Und so ist halt auch mittlerweile in der Wirtschaft ja oft. /Hmhm./ Ne. Wenn jetzt einer in Asien sitzt und .. ich sitze in Deutschland .. und ich weiß, der ist ein guter Chemiker oder so. .. Und der sagt dann so, ne, ich bin damit nicht einverstanden, ich hab hier in Asien ein neues Jobangebot. C'est la vie (1) Dann ist halt äh .. ist halt schwierig einzugreifen. Müsste man hinfliegen .. im Notfall. (1) Wenn man dann .. seine .. ja, .. Kompetenzen trainiert hat, das online zu lösen und Gesprächskompetenzen und so weiter. Das halt, ne /Hmhm./ vermitteln zu können. /Hmhm./ Kann ein großer Vorteil sein.*“
  - 12 Bereits vor mehr als 20 Jahren beschrieb Gaßner auf der Basis von Interviews mit Heimcomputernutzern eine solche Legitimationspraxis. Die Idee der Nutzbarmachung von am Computer erworbenen Fähigkeiten auf andere Lebensbereiche bezeich-

net er als modernen Mythos, der „vermutlich viel zu tun [hat, d.A.] mit der Suche nach einer unkritischen und vorteilhaften Legitimation der eigenen Entscheidung“ (Gaßner 1989, S. 110).

- 13 So bearbeiten Handwerker nicht mehr selbst Materialien, sondern bedienen via PC-Terminal Maschinen (z.B. fliegen Piloten nicht mehr selbst ihre Flugzeuge, sondern Softwareprogramme, Computersimulationen geben nach Vulkanausbrüchen den Flugraum frei oder sperren ihn etc. pp).

## Literatur

- ARD (2008): Spielen, spielen, spielen ... Wenn der Computer süchtig macht. <http://www.ardmediathek.de/ard/servlet/content/3517136?documentId=843812> [14.02.2012].
- Ärztezeitung (2011): Besser Psychopath als Aktienhändler. [http://www.aerztezeitung.de/panorama/auch\\_das\\_noch/article/673398/fundsache-besser-psychopath-aktienhaendler.html?sh=2&h=-1738962353](http://www.aerztezeitung.de/panorama/auch_das_noch/article/673398/fundsache-besser-psychopath-aktienhaendler.html?sh=2&h=-1738962353) [14.02.2012].
- Baker, M. (2004): Corporate social responsibility – What does it mean? <http://www.mallenbaker.net/csr/definition.php> [14.02.2012].
- Bartmann, C. (2012): Selbstdarstellung im Büro. Die Performance-Falle. <http://www.sueddeutsche.de/karriere/selbstdarstellung-im-buero-die-performance-falle-1.1267162> [14.02.2012].
- Bassen, A./Jastram, S./Meyer, K. (2005): Corporate Social Responsibility. Eine Begriffserläuterung. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 6 (2), S. 231–236.
- Baudrillard, J. (1982): Der symbolische Tausch und der Tod. München.
- Berndt, J. C. (2009): Die stärkste Marke sind Sie selbst! Schärfen Sie Ihr Profil mit Human Branding. München.
- Bild.de. (2008): World of Warcraft. Wenn das Online-Spiel zur Sucht wird. <http://www.bild.de/digital/technikwelt/world-of-warcraft/wenn-online-spielen-zur-sucht-wird-6773976.bild.html> [14.02.2012].
- Bleckmann, P./Eckert, J./Jukschat, N. (2012): Futile search for a better life? Two biographical case studies on women with depression and video game dependency. In: *Advances in Dual Diagnosis*, 5 (3).
- Boltanski, L./Chiapello, È. (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.
- Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M., S. 131–167.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.
- Corneliusson, H. G./Rettberg, J. W. (2008): Digital Culture, Play, and Identity. A World of Warcraft Reader. Cambridge.
- Cover, R. (2006): Gaming (Ad)iction: Discourse, Identity, Time and Play in the Production of the Gamer Addiction Myth. In: *Game studies. The international journal of computer game research* 6 (1). <http://gamestudies.org/0601/articles/cover/> [01.08.2012].
- Denkler, T. (2009): World of Warcraft. Süchtig nach Monstern. <http://www.sueddeutsche.de/digital/world-of-warcraft-suechtig-nach-monstern-1.83488> [14.02.2012].
- Eßbach, W. (2001): Über soziale Konstruktionen von Biographien. In: Franceschini, Rita (Hg.) (2001): Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis. Tübingen, S. 59–68
- Flaßpöhler, S. (2011): Wir Genussarbeiter: Über Freiheit und Zwang in der Leistungsgesellschaft. München.

- Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. Nachwort. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M., S. 243–250.
- Garfinkel, H. (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 2. Reinbek, S. 189–214.
- Gaßner, R. (1989): Computer und Veränderungen im Weltbild ihrer Nutzer: Eine qualitative Längsschnittdanalyse bei jugendlichen und erwachsenen Computerkursteilnehmern. Frankfurt a.M.
- Gentile, D. A./Choo, H./Liau, A./Sim, T., Li, D./Fung, D./khoo, A. (2011): Pathological Video Game Use Among Youths: A Two-Year Longitudinal Study. In: Pediatrics, pp. 2010–1353. <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/01/17/peds.2010-1353.full.pdf+html> [01.08.2012].
- Griffiths, M. D./Hunt, N. (1998): Dependence on computer games by adolescents. In: Psychological Reports 82 (3), pp. 475–480.
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Hahn, A./Jerusalem, M. (2001a): Internetsucht: Reliabilität und Validität in der Online-Forschung. In: Theobald, A./Dreyer, M./Starsetzki, T. (Hrsg.): Handbuch zur Online-Marktforschung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 1–21.
- Hahn, A./Jerusalem, M. (2001b): Internetsucht: Validierung eines Instruments und explorative Hinweise auf personale Bedingungen. In: Theobald, A./Dreyer, M./Starsetzki, T. (Hrsg.): Handbuch zur Online-Marktforschung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 213–233.
- Helfferrich, C. (2005): Qualität qualitativer Daten – Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews. Wiesbaden.
- Helfferrich, C./Kruse, J. (2007): Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. Oder: Vom „professionellen Blick“ zum „hermeneutischen Ohr“. In: Miethe, I./Fischer, W./Giebeler, C. (Hrsg.): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Leverkusen, S. 175–188
- Herzka, H. (2010): Über die Wirkung der Umwelt auf das spielende Kind. In: Nuesch, M. L. (Hrsg.): Spiel aus der Tiefe. Von der Fähigkeit der Kinder, sich gesund zu spielen. Schaffhausen, S. 163–171.
- Huizinga, J. (1938/2009): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg.
- Jahoda, M. (1983): Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Weinheim.
- Jukschat, N. (2013): Video game dependency: A concept between “disease” and “label”. Plea for a socio-scientific understanding. RESET. REsearch in Social science on the Internet (im Erscheinen).
- Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie Qualitativer Sozialforschung. In: KZfSS 34 (2), S. 224–253.
- Kocyba, H. (2000): Der Preis der Anerkennung: Von der tayloristischen Missachtung zur strategischen Instrumentalisierung der Subjektivität der Arbeitenden. In: Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 127–140.
- Kohli, M./Robert, G. (Hg.) (1984): Biografie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart.
- Kruse, J. (2002): Geschichte der Arbeit und Arbeit als Geschichte. Münster.
- Kruse, J. (2004a): Arbeit und Ambivalenz: Die Professionalisierung Sozialer und Informatisierter Arbeit. Bielefeld.
- Kruse, J. (2004b): Disziplinierende Simulation. Zur Retotalisierung des Arbeitsprinzips in neoliberalen Gesellschaften – eine Auseinandersetzung mit Baudrillard und Foucault. In: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 13 (4), S. 390–400.
- Kruse, J. (2011, Oktober): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg (Online-Publikation, Bezug über [www.qualitative-workshops.de](http://www.qualitative-workshops.de))

- Kruse, J./Biesel, K./Schmieder, C. (2011): *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden.
- Kruse, J. (2012): Strukturierung versus Offenheit: Theoretische Sensibilisierung als Ausgangsbasis des rekonstruktiven Paradigmas. In: Gredig, Daniel/Schnurr, Stefan (Hrsg.): *Forschen in der Sozialen Arbeit. Exemplarische Antworten auf typische methodische Herausforderungen*. Baltmannsweiler, S. 158-203.
- Kruse, J./Schmieder, C. (2012): In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen. In: Kruse, J./Bethmann, S/Niermann, D./Schmieder, C. (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung im Kontext fremder Sprachen*. Weinheim/Wiesbaden [im Erscheinen].
- Lakoff, G./Johnson, M. (2003): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 3. Aufl. Heidelberg.
- Lohmann, H. (1979): *Krankheit oder Entfremdung? – Psychische Probleme in der Überflusgesellschaft*. Stuttgart.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K.: *Wissenssoziologie*. Berlin/Neuwied, S. 91–154.
- Mavridis, T. (2010): Tue Gutes und rede darüber ... <http://mavridis.posterous.com/10647047> [14.02.2012].
- Merkens, H. (2003): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 286–299.
- Möfle, T. (2012): dick, dumm, abhängig, gewalttätig? Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien. Baden-Baden.
- Neckel, S. (2008): *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt a.M./New York.
- Pfeiffer, R. (2012): Hochprozentiges für Kinder, Jugendliche und Erwachsene – Das Abhängigkeitspotential von Online-Rollenspielen und Browserspielen. In: Möller, C. (Hrsg.): *Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*. Stuttgart, S. 131–156.
- Plöger-Werner, M. (2012): *Wie Onlinerollenspiele süchtig machen – am Beispiel von World of Warcraft und Metin2*. Marburg.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München.
- Rehbein, F./Kleimann, M./Möfle, T. (2010): Prevalence and Risk Factors of Video Game Dependency in Adolescence: Results of a German Nationwide Survey. In: *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 13 (3), pp. 269–277.
- Rieger, S. (2002): Arbeit an sich. Dispositive der Selbstsorge in der Moderne. In: Bröckling, U./Horn, E. (Hrsg.): *Anthropologie der Arbeit*. Tübingen, S. 79–96.
- Rosa, H. (2006): Wettbewerb als Interaktionsmodus. Kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 34 (1), S. 82–104.
- Scholz, C. (2009): Generation G: Computerspieler als Sicherheitsrisiko? <http://faz-community.faz.net/blogs/personal-blog/archive/2009/04/08/generation-g-computerspieler-als-sicherheitsrisiko.aspx> [14.02.2012].
- Seidl, C./Beutmeyer, W. (2006): *Die Marke ICH: So entwickeln Sie Ihre persönliche Erfolgsstrategie; mit Herold-Prinzip*. Heidelberg.
- Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.
- Spitzer, M. (2005): *Vorsicht Bildschirm – Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart.
- Strauss, A. L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Paderborn.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Taylor, T. L. (2009): *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture*. Massachusetts/London.

- Thalemann, R./Wölfling, K./Grüsser, S. M. (2007): Specific Cue Reactivity on Computer Game-Related Cues in Excessive Gamers. In: *Behavioral Neuroscience* 121 (3), S. 614–618.
- Tichenor, P. J./Donohue, G. A./Olien, C. N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: *The Public Opinion Quarterly* 34 (2), S. 159–170.
- Ulich, E. (1998): Der Taylorismus und die Psychotechnik. In: Ulich, E.: *Arbeitspsychologie*. Stuttgart, S. 6–35.
- USK (2002): Fair-Play-Kampagne „Ich spiele auch“, Games und Gamer 2002, zit. nach Gerstenberger, K. und Klingelstein, M. (2005): *Crashkurs Kind und Computerspiele*. Stuttgart, S. 49.
- Voß, G. G./Egbringhoff, J. (2004): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Basistypus von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und an die Beratung. In: *Zeitschrift Supervision* (3), S. 19–27. [http://www.tu-chemnitz.de/hsw/soziologie/institut/Aufsaeetze\\_working\\_papers\\_Praesentationen\\_Interviews\\_uam\\_zum\\_download-258.html](http://www.tu-chemnitz.de/hsw/soziologie/institut/Aufsaeetze_working_papers_Praesentationen_Interviews_uam_zum_download-258.html) [01.08.2012].
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (2002): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Bröckling, U./Horn, E. (Hrsg.): *Anthropologie der Arbeit*. Tübingen, S. 127–155.
- Wernet, A. (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden.
- Yee, N. (2006): The Labor of Fun. How Video Games Blur the Boundaries of Work and Play. In: *Games and Culture* 1 (1), pp. 68–71.



Maren Zschach

# Fallkonstituierende Methodentriangulation individueller und kollektiver Orientierungen von Heranwachsenden.

## Das Beispiel divergenter Passungsverhältnisse in einem Längsschnitt

### **Zusammenfassung:**

Im Zentrum dieses Beitrages soll der methodische Zugang einer Triangulation biographischer Interviews und Gruppendiskussionen im Sinne einer Verknüpfung individueller und kollektiver Bildungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 11 und 13 Jahren stehen. Ziel ist es, den Blick sowohl auf methodologische Aspekte zu richten als auch die forschungspraktische Umsetzung anhand konkreter Muster und Falldarstellungen beispielhaft aufzuzeigen. Diskutiert wird zu Beginn der mögliche methodische Ertrag triangulativen Vorgehens ebenso wie jener des empirischen Vorgehens, das im Mittelteil dominiert. Zuletzt werden inhaltliche Schlussfolgerungen für die Sicht auf die Erforschung individueller und Peerorientierungen anhand von Einzel- und Gruppenbefragungen gezogen.

**Schlagworte:** Triangulation, Passungsverhältnis, Längsschnitt, Kinder, Jugendliche

### **Abstract:**

This paper focusses on the methodological approach of triangulation of biographical interviews and group discussions as a connection of individual and collective educational orientations of pupils between 11 and 13 years. On the basis of concrete patterns and case portrayals methodological aspects and research practices are looked at. A first part discusses the possible methodical output of triangulative approach before discussing the gain of empirical proceedings in the middle part of the paper. Finally, content-related conclusions for research into individual orientations and orientations of peers are drawn on the basis of individual and group interviews.

**Keywords:** triangulation, adjustment constellation, longitudinal study, children, youth

## 1. Einleitung

Empirischer Gegenstand sind die Beziehungen zwischen individuellen und Peerorientierungen 11- bis 13-Jähriger in ihrer längsschnittlichen Entwicklung. Dabei soll im Mittelpunkt stehen, wie insbesondere individuelle Schulleistungs-



orientierungen Einzelner im Verhältnis zu kollektiven Orientierungen ihrer Peers stehen. Insbesondere Muster der Divergenz zwischen diesen beiden Orientierungsebenen markieren die Bedeutung und den Gewinn triangulativer Rekonstruktionen individueller und kollektiver Orientierungen auf Fallebene. Nur anhand dieser Verknüpfung lässt sich zeigen, dass weder Peerorientierungen zu schulischer Leistungserbringung sich in individuellen Haltungen einzelner Lernender widerspiegeln müssen noch die Summe individueller Orientierungen der verschiedenen Mitglieder einer Peergroup im Ergebnis deckungsgleich sind mit der kollektiven Orientierung dieser Gruppe. Durch die triangulative Musterbildung individueller und kollektiver Orientierungen mit ihren Paßförmigkeiten und Differenzen kommt zum Tragen, dass nicht nur jeweils adäquate Methoden zur Anwendung kommen müssen, um die unterschiedlichen Ebenen von Orientierungen, Haltungen bzw. Einstellungen zu erfassen, sondern zudem Triangulationen aus Einzelinterviews und Gruppendiskussionserhebungen erweiterte und neue Aufschlüsse z.B. über die Wirkung schulischer Selektionsprozesse über den Schulkarriereverlauf ermöglichen.

## 2. Aspekte der Triangulation in der Methodendiskussion

In der Entwicklung des Diskurses um Fragen der Methodentriangulation im Forschungsprozess stehen verschiedene Argumentationslinien nebeneinander, in denen unterschiedliche Ansätze und Sichtweisen auf Kombinationsverfahren kritisiert oder favorisiert werden (vgl. u.a. Flick 2005, 2011). Auf diesen Aspekt kann an dieser Stelle jedoch ebenso wenig eingegangen werden wie auf die Problemlage und den Trend einer umfassenden Integration diverser Methoden in einem Forschungsvorhaben auf möglichst vielen Ebenen.

Als besonders relevant ist dagegen eine Sichtweise auf Triangulation anzusehen, in der nicht einer Methode eine „Verbesserungsrolle“ gegenüber einer „Hauptmethode“ zufällt, deren Ertrag durch Triangulation erhöht werden soll (vgl. Kelle/Erzberger 1999, S. 516f.; Flick 2011, S. 12). Dies ist dann gegeben, wenn z.B. standardisierte gegenüber rekonstruktiven, interpretativen Verfahren gleichberechtigt zur Anwendung gelangen (vgl. Pfaff 2006; Boller/Henkel/Keuffer 2006; Wiezorek/Fritzsche 2010). Unabhängig davon, ob qualitative und quantitative Methoden in einer Untersuchung genutzt oder verschiedene qualitative Herangehensweisen kombiniert werden (vgl. z.B. Fabel-Lamla/Wiezorek 2006), besteht aktuell eine hohe Erwartungshaltung gegenüber triangulativen Verfahren, die den Anschein erweckt, dass allein eine vieldimensionale Kombination von methodischen Zugängen größeren Erfolg garantiert, als mit einer einzelnen Methode erzielbar wäre (vgl. Kelle 2001, S. 205; Lamnek 2010, S. 290). Dieser Trend sollte jedoch insbesondere aufgrund limitierter Ressourcen im Forschungsprozess kritisch betrachtet werden, da ein triangulierendes Vorgehen eine stärkere Eingrenzung der Intensität der Beschäftigung mit den einzelnen verwendeten Zugängen mit sich bringt. Lohnenswert und unabdingbar ist dieser höhere Untersuchungsaufwand dann, wenn komplexe, multidimensionale Fragestellungen bearbeitet

werden sollen, aus denen sich die Notwendigkeit zur gleichzeitigen Anwendung unterschiedlicher Methoden bzw. Theorien ergibt.

In diesem Sinne zielt im methodologischen Diskurs um Triangulation das Komplementaritätsmodell, welches inzwischen Konvergenzperspektiven mit dem Anspruch der Validitätsprüfung und -erhöhung abgelöst hat, konzeptionell auf Erkenntnisse umfassender Reichweite durch Perspektivenerweiterung. Der Vielschichtigkeit von Forschungsgegenständen soll durch eine dichte Darstellung besser Rechnung getragen werden, indem sich Analyseergebnisse z.B. gegenseitig kaleidoskopartig ergänzen (vgl. Köckeis-Stangl 1980; Denzin 1989; Flick 2005, 2011, 2012; Kelle/Erzberger 1999, 2012; Kelle 2007). Noch einen Schritt weiter geht die Forderung nach einer Integration verschiedener Verfahren auf der Ebene zugrunde liegender Theorien bzw. Erhebungsmethoden und einer Analyse, welche diese Ansätze stärker miteinander verbindet als dies mit dem ergänzenden bzw. summativen Komplementaritätskonzept angestrebt wird (vgl. Kelle 2007, S. 64; Flick 2011, S. 49).

Als mögliches Ergebnis von Triangulation kommt neben Konvergenz und Komplementarität außerdem eine fehlende Übereinstimmung der Forschungserträge in Betracht. Diese Divergenz verweist jedoch nicht zwangsläufig auf methodische Fehler. Einerseits sind bei einer fallinternen Bearbeitung mit mehreren Methoden divergierende Analysen möglich, da diese unterschiedliche Aspekte fokussieren. Andererseits sind Unterschiede u.U. naheliegend, da verschiedene Phänomene einer übergeordneten Forschungsfrage voneinander abweichende Resultate hervorbringen können (Kelle 2007, S. 56; Flick 2011, S. 25). Divergenz kann demzufolge einen Beitrag zur Reflexion über theoretische Annahmen und methodische Herangehensweisen leisten und wertvolle Anregungen zu deren Weiterentwicklung liefern (vgl. Kelle/Erzberger 2012, S. 307; Flick 2011, S. 49f.; Kelle 2001, S. 206). Diesem Ertrag eines Triangulationsprozesses soll im Folgenden anhand verschiedener Typen von divergenten Bildungsorientierungen und -aspirationen von Kindern und deren Peers im längsschnittlichen Verlauf nachgegangen werden.

### 3. Methodentriangulation zur Konstituierung des Falles

Neben einer Triangulation anhand unterschiedlicher Gruppen von Befragten und Materialsorten bzw. der Untersuchung von Probanden mithilfe verschiedener Methoden, welche für Flick die „konsequenteste Variante“ von Triangulation darstellt (2012, S. 316), besteht die Möglichkeit, im Forschungsprozess durch eine Zusammensetzung aus unterschiedlichen Materialsorten den Fall selbst erst zu erzeugen. Die „Triangulation am Fall“ (Flick 2012, S. 316f.) wird hier zur Triangulation *des* Falles. Im längsschnittlich angelegten DFG-Projekt „Peer-groups und schulische Selektion. Interdependenzen und Bearbeitungsformen“ (2005 bis 2011), das im Folgenden als Beispiel dienen soll, entsteht durch eine Integration von Orientierungsmustern auf individueller und kollektiver Ebene für die Bereiche Familie, Schule und Peers der triangulativ gebildete „Individuum-Gruppe Fall“.<sup>1</sup> Die Rekonstruktionen von narrativ-biographischen Inter-

views mit Heranwachsenden sowie Gruppendiskussionen mit deren Peers konstituieren gemeinsam und in gleicher Gewichtung den Forschungsgegenstand der Untersuchung, welche u.a. nach Wechselwirkungen zwischen individuellen und kollektiven Bildungsaspirationen und -orientierungen fragt (vgl. Zschach/Köhler 2010, S. 190ff.).

Als wesentlichster methodischer Zugang fungierte die Dokumentarische Methode nach Mannheim (1923, 1926) in ihrer Weiterentwicklung und Spezifizierung durch Bohnsack (u.a. 2010) sowie auf der Ebene der Einzelinterviews die Narrationsanalyse nach Schütze und Kallmeyer (1977). Ergänzt wurde dieses methodische Vorgehen durch die Ethno- und Videographie schulischer und außerschulischer Freizeitaktivitäten der Befragten, welche darauf abzielte, die Ebene der Handlungspraxen genauer in den Blick zu bekommen. In diesem Zusammenhang wurden die Befragten auf ihren Schulwegen sowie in diversen Pausen beobachtet und zu formellen wie informellen Freizeitaktivitäten begleitet. Die aus den 61 Beobachtungsprotokollen in erster Erhebungswelle und 45 in zweiter Erhebungswelle gewonnenen Erkenntnisse waren besonders für das Verständnis und die Analyse von Gruppenpraxen bedeutsam. Da diese Beobachtungen jedoch im Projekt nur eine randständige Bedeutung hatten und die ausführliche Auswertung der Beobachtungen und Filme die Forschungsressourcen gesprengt hätte, erfolgte ein eher deskriptiver Einbezug. Von den Heranwachsenden in den Gruppeninterviews diskutierte Kommunikationsthemen und Praxen waren so genauer explizierbar und fanden zudem Eingang in Fallbeschreibungen (vgl. u.a. Pfaff 2008, S. 104ff.). Erhoben wurden innerhalb der ersten Erhebungswelle (2005/06) ca. 60 Einzelinterviews, welche zu zwei Dritteln wiederholt werden konnten (2007/08) sowie jeweils 15 bzw. 14 Gruppendiskussionen mit schulischen und außerschulischen Peers ausgewählter Fälle aus insgesamt fünf Schulen unterschiedlichster Formen in Nordrhein-Westfalen sowie Sachsen-Anhalt.

Aus dem Sample der interviewten Kindern wurden zehn Befragte als so genannte Ankerfälle ausgewählt, die gemeinsam mit ihren Peers jeweils einen „Individuum-Gruppe Fall“ bilden. Diese Anker-Kinder bestimmen, mit welchen ihrer Peers Diskussionen stattfinden sollen, so dass sowohl Diskurse im schulischen als auch außerschulischen Kontext durchgeführt und pro Ankerfall mitunter mehrere Gruppendiskussionen erhoben wurden. Auf diese Weise bildete die Verknüpfung der einzeln Interviewten mit den Gruppendiskussionen bereits auf der Erhebungsebene eine zusammengehörende Einheit. Im weiteren Vorgehen wurden dann verschiedene Interviews in ihrem gesamten offenen Teil vollständig interpretiert, wobei im Sinne einer Verbindung von Narrationsanalyse und Dokumentarischer Methode besonders auf die Komparation verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume und individueller Orientierungen unterschiedlicher Interviewter Wert gelegt wurde. Anhand relevanter Kommunikationsthemen und für unser Forschungsanliegen zentralen geschilderten Praxen wurde im gleichen Auswertungszeitraum das Gruppendiskussionsmaterial ausgewertet. Auch hier erfolgte zugleich eine Orientierung auf den interviewten Ankerfall hin als auch ein Vergleich der unterschiedlichen Gruppen.

Aufbereitet wurden die Interpretationen in zusammenfassenden Portraits von Individuum und Gruppe. Zentral insbesondere für die Musterbildung war hier die genaue Herausarbeitung des Passungsverhältnisses des Individuums und seiner Peergroup (vgl. Krüger u.a. 2008, S. 33-197). In den beiden nachfolgenden Erhebungswellen wurde dieses Prozedere jeweils wiederholt. Daran

schloss sich jeweils die Erstellung von Längsschnittportraits an, in denen Entwicklungs-, Veränderungs- und Wandlungsprozesse, welche bereits im Interpretationsprozess berücksichtigt wurden, noch einmal zusammengefasst worden sind. Hier wurden nun insbesondere die Passungs- und Divergenzverhältnisse zwischen den Orientierungen des Individuums und den Gruppenorientierungen längsschnittlich betrachtet (vgl. u.a. Zschach/Köhler 2010).

Im Ergebnis der Auswertung des Materials zeigte sich, dass die analysierten Interdependenzen zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen in einigen Fällen weitgehend passförmig ausgestaltet waren. Es wurden jedoch ebenso divergent konstituierte Fälle vorgefunden. Zudem sind Bildungsorientierungen Wandlungsprozessen unterworfen, die durch das längsschnittliche Untersuchungsdesign sichtbar werden. Auf der Grundlage des Umfangs und der Ausgestaltung der Passungsverhältnisse zwischen den Orientierungen der einzelnen Kinder bzw. jungen Jugendlichen und denen ihrer Peers wurden zehn „Individuum-Gruppe Fälle“ innerhalb der ersten (2005/06) und zweiten Untersuchungswelle (2007/08) trianguliert, mithilfe derer vorläufige Typen von Bildungsorientierungen beschrieben wurden. Die Befragten waren zu diesem Zeitpunkt in der fünften Klasse mehrheitlich zunächst zehn bis elf Jahre alt und hatten den Wechsel auf eine weiterführende Schule gerade vollzogen, die Wiederholungsbefragung wurde zu Beginn der siebenten Klasse mit den nun zumeist 12 bis 13-Jährigen durchgeführt.<sup>2</sup> Zwei wesentliche Triangulationsprozesse bilden den Kern der knapp umrissenen Anlage dieses Projektes:

1. die Zusammenführung der Rekonstruktionen individueller und kollektiver Bildungsorientierungen, welche den Fall gemeinsam konstituieren.
2. die Ausrichtung der Untersuchung im zeitlichen Verlauf, in der Entwicklungen, die Bildungsorientierungen beeinflussen, zu einem Längsschnitt-Fall trianguliert werden.

Zusammengefasst und abstrahiert werden die „Individuum-Gruppe-Fälle“ auf der Ebene einer Typenbildung, die sich sowohl mit Interdependenzen passförmiger oder divergenter Ausprägung auf individueller und kollektiver Ebene beschäftigt als auch Wandlungsprozesse bzw. Kontinuitäten dieser Orientierungen einschließt. Kennzeichnend für diesen Abstraktionsprozess ist es, dass sich aufgrund der Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen jeweils nur wenige Fälle in einem gemeinsamen Typus zusammenfassen lassen. Längsschnittlich differenzieren sich die Typen zudem (infolge des triangulativen Vorgehens) stärker aus, da hier die Ergebnisse der Auswertungen von Interviews und Gruppendiskussionen zusammen maßgeblich sind. So wurden für die erste Erhebungswelle fünf Typen herausgearbeitet, die sich im folgenden Untersuchungszeitraum auf insgesamt sieben Typen ausdifferenzierten. Dies trifft insbesondere auf jene Individuum-Gruppe-Fälle zu, welche zunächst im Typus der Divergenz zusammengefasst wurden. Zugleich werden anhand dieser besonderen Konstellation jedoch Wechselwirkungen und Einflüsse der verschiedenen Orientierungsebenen aufeinander am sichtbarsten.

Demgegenüber ergaben sich in den vier Typen, in denen paßförmigere Verhältnisse zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen dominierten, geringe Veränderungen. Hier erfolgte für den Typus 1 ein partieller Wandel von einer distinktierten individuellen und kollektiven Bildungsorientierung im schulischen und Peerbereich hin zu einer individuellen und kollektiven Orien-

tierung an exzellenter Bildung, während sich Abgrenzungspraxen gegenüber Dritten im Verlauf nun nur noch auf die Peerwelt konzentrierten. Im Typus 2 dominierte zu Beginn der Studie eine aufstiegsorientierte individuelle Bildungsorientierung in der Schule, verbunden mit einer leistungssportlich orientierten Peerwelt. In der folgenden Erhebungswelle blieben diese Orientierungen konstant und wurden auf beiden Ebenen und im Hinblick auf eine höhere Bedeutsamkeit von Peerkontakten ausdifferenziert. Für den Typus 3 war zunächst eine pragmatische, zweckrationale individuelle schulische Bildungsorientierung maßgeblich. Ihr gegenüber fungierten die Peers als eine Spaß und Entspannung garantierende Parallelwelt. Im weiteren Verlauf der Studie erfolgte hier ein Anstieg individueller schulischer Bildungsorientierungen, der jedoch vor allem die Aspirationsebene betraf und nicht vollständig enacted wurde, während die Peers ihre selbstwertstabilisierende Funktion eines Freiraumes jenseits schulischer Leistungserbringung als Parallelwelt beibehalten. Im 4. und damit letzten Passungstypus standen anfangs bildungsferne, ablehnende individuelle Orientierungen gegenüber der Schule im Mittelpunkt, wobei die Peers ein zusätzliches Risikopotenzial für die Schulkarriere darstellten. Im Folgenden verschärfte sich das Risikopotenzial der Peers weiter, bei gleich bleibenden individuellen Orientierungen.

#### 4. Triangulative Perspektiven auf das Passungsverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen

In insgesamt vier von zehn „Individuum-Gruppe-Fällen“ traten im bisherigen Verlauf der Untersuchung Divergenzphänomene auf. Zusammengefasst sind sie in einem Typus der Divergenz, zu dem innerhalb der ersten Erhebungswelle drei Kinder und ihre Peers, zum zweiten Untersuchungszeitpunkt zwei junge Jugendliche und ihre Peers rechneten. Dabei fand in zwei Fällen (Martin bzw. Tim und Peers)<sup>3</sup> eine grundlegende Transformation von einem Divergenzverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen in ein passförmiges statt. In einem weiteren Fall (Umut und Peers) konnte als Ergebnis der triangulativen Analyse eine umgekehrte Entwicklung von hoher Passförmigkeit in ein Divergenzmuster rekonstruiert werden. Während grundlegende Wandlungen bei einem geringen Passungsverhältnis im Sinne von Transformationsprozessen zwischen beiden Erhebungswellen erwartbar waren, erscheint der vierte Divergenzfall (Aylin und Peers) am interessantesten, da hier eine außergewöhnliche Kontinuität des Verbleibs im Typus der Divergenz herausgearbeitet wurde. Im Folgenden soll nun anhand dieser vier Fälle sowohl die Triangulation von individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen beschrieben werden als auch die Entwicklung dieses Interdependenzverhältnisses in seiner zeitlichen Entwicklung zu einem triangulativ konstituierten Längsschnittpassungsverhältnis nachgezeichnet werden.<sup>4</sup>

## 4.1 Konstante individuelle Orientierungen mit längsschnittlicher Entwicklung der Peerorientierungen von der Divergenz zur Passförmigkeit

Im Fall des Gesamtschülers Martin steht in der fünften Klasse dessen recht hohe Bildungsorientierung einer divergenten Peereinbindung gegenüber, welche eine Gegenwelt zur Schule darstellt. Seine Leistungsbereitschaft am Übergang in die weiterführende Schule schildert er als besonders engagiert:

„auf unserm Zeugnis in der vierten Klasse, da da hab ich da hab ich extra noch mal richtig gut mitgemacht in NW [Naturwissenschaften, M.Z.] [Iw: hm] da wollt ich unbedingt ne Eins, und in Mathe auch“ (I: Martin 2005, 330-334).<sup>5</sup>

Potenziell gefährdet ist diese Haltung jedoch nicht nur durch das Erleben zunehmender Freizeiteinschränkungen und von ihm wahrgenommener ungerechter Bewertung durch Lehrende, sondern ebenso durch seine Freundschaft zu Dirk, den er zum Zeitpunkt des ersten Interviews als seinen besten Freund bezeichnet. Martins Peereinbindungen sind zu Beginn der Sekundarstufe I noch sehr instabil, was die Beschreibung dieses Freundes verdeutlicht, mit dem die Gruppendiskussion geführt wird „hier habe ich auch schon neue Freunde gefunden, so zum Beispiel wie den Dirk, der is auch ganz nett“ (I: Martin 2005, 10-12). Zwischen Martin und Dirk besteht nur eine geringe habituelle Übereinstimmung auf dem Gebiet ihrer Bildungsorientierungen. Hier weist Dirk im Gegensatz zu Martin eine partiell schulverweigernde Haltung auf. Schule ist kein zentrales Thema der Peerkommunikation und wird so weit wie möglich ausgeblendet.

Ausgehend von dieser Divergenz zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen war eine Transformation Martins kollektiver Orientierungen von der ersten zur zweiten Welle naheliegend. Während sein individuelles Schulleistungsstreben konstant blieb, war aufgrund der wenig stabilen Peerbeziehungen auf dieser Ebene ein Wandel von der Divergenz zur Passung recht leicht möglich und wurde durch einen neuen Freund realisiert. Getragen ist Martins Bildungsorientierung jedoch durch eine recht geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und große Schulangst. Bereits im biographischen Interview lässt sich der Veränderungsprozess von der ersten zur zweiten Erhebungswelle auf kollektiver Ebene rekonstruieren. Martin distanziert sich nun von einer Gruppe von Mitschülern, die deviante Praxen pflegen und zu denen sein damaliger Freund Dirk inzwischen ein engeres Verhältnis hat. Seine Distanz zu non-konformen Mitschülern ist verknüpft mit einer aktiven Kontaktaufnahme zu Philipp, welcher Klassenbesten ist und von den anderen als Streber und Außenseiter verachtet wird. Seine Orientierung an regelkonformem Verhalten sowie seine kontinuierlich starke Leistungsorientierung, welche im Gegensatz zur Haltung der Mehrheit der Jungen in seiner Klasse steht, bedingen Martins randständige Position im Peernetzwerk und eine Verschiebung hin zur nächsten schulischen Außenseiter-Dyade.

Im gemeinsamen Diskurs zwischen Martin und Philipp ist ihre konforme Orientierung zu schulischer Leistungserbringung zentral. Diese Institution bewerten sie zwar einerseits ablehnend, indem sie einen Zwangs- und Arbeitscharakter postulieren, den sie metaphorisch als „©Sklavenarbeit nur für Kinder©“ und „Freizeitberaubung“ (GD: Martin 2008, 844, 847) beschreiben. Durch diese

ironische Stigmatisierung bearbeiten sie jedoch auch ihre Belastungserfahrung und konstituieren einen Gruppenhabitus der Schicksalsgemeinschaft. Andererseits schildern sie schulleistungsorientierte Praxen, indem sie über die gemeinsame Erledigung von Hausaufgaben berichten, auf deren Qualität sie Wert legen. Die Erfüllung dieser Anforderungen betrachten sie als Verpflichtung, der sie mit möglichst wenig Aufwand nachkommen, da sie hier arbeitsteilig vorgehen. Gleiches gilt für Tests, bei denen in erster Linie Martin von Philipps ausgezeichneten Leistungen profitiert. Strukturell stellt auch diese Peerbeziehung eine Zweckgemeinschaft ohne starken emotionalen Zusammenhalt dar. Es gibt kaum gemeinsame kollektive Erfahrungsräume außerhalb der Schule und nur wenig gemeinsame außerunterrichtliche Praxen. Gravierender Unterschied zur ersten Erhebungswelle ist jedoch die passförmige Leistungsorientierung der Dyade, welche die Divergenz zwischen Martins individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen aufhebt. Ergebnis der Falltriangulationen zu Martin und seinen Peers ist also ein nahezu gleichbleibendes individuelles Bildungsstreben. Durch einen Wandel auf kollektiver Ebene, der durch den Wechsel von Peerbeziehungen vollzogen wurde, erfolgt im Zeitverlauf eine Transformation in ein konvergentes Verhältnis individueller und kollektiver Orientierungen.

## 4.2 Konstante Peerorientierungen als Gegenwelt zur Schule mit längsschnittlich angepassten sinkenden individuellen Bildungsorientierungen

In die Richtung höherer Passförmigkeit zwischen individuellen und kollektiven schulischen Orientierungen entwickelte sich auch der Fall des Gymnasiasten Tim und seinen schulischen bzw. Fußballpeers. Im Gegensatz zu Martin und seinen Peers traten hier jedoch Wandlungsprozesse in erster Linie auf individueller Ebene ein, da Tim sein anfangs sehr hohes Leistungsniveau nicht aufrechterhalten und seine starke Bildungsaspiration nicht dauerhaft enactieren konnte. In diesem Zusammenhang erfolgte eine grundlegende Transformation aufgrund gesunkener Schulorientierungen Tims und damit eine Anpassung an jene Peers, welche bereits in der ersten Erhebungswelle eine Gegenwelt zu schulischen Leistungs- und vor allem aber Verhaltensnormen darstellten. In der ersten Erhebungswelle beschreibt sich der elfjährige Tim als außerordentlich leistungsstarker Schüler. Den Start an der weiterführenden Schule resümiert er im Zusammenhang mit seinen Zukunftsvorstellungen als gelungen und verbindet seine starken schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit der anspruchsvollen beruflichen Vorstellung einer Karriere als „technischer [...] Wissenschaftler“ (I: Tim 2005, 872).

Im Gegensatz zu Martin ist Tim eng in seine beiden Peers in Fußballverein und Schule integriert. Beide Freundesgruppen betrachten Schule weniger als Ort der Leistungserbringung, sondern eher als Teil ihrer Lebenswelt, in der sie Freunde treffen und mit ihnen Spaß haben. In den kollektiven Orientierungen von Tims Peers spielt die Kommunikation über Leistungen und Unterricht eine untergeordnete Rolle. Derartige Themen werden möglichst ausgeklammert oder tabuisiert und als unerwünschte Gesprächsinhalte abgelehnt bzw. randständig behandelt. Leistungsanforderungen werden mit einem möglichst geringen Aufwand bewältigt, wobei das Abschreiben von Hausaufgaben als sinnvolle Hilfe betrachtet wird, so dass das Verhältnis zu Leistung als zweckrational beschrie-

ben werden kann. Völlig irrelevant sind diese jedoch nicht, so dass diese Peers von Tim zwar eine Gegenwelt zur Schule, jedoch kein Risikopotenzial für seine Bildungskarriere darstellen. Zudem fungiert auch die Schulgruppe als emotionale Unterstützung bei schulischem Misserfolg. In diesem Punkt wird Tim von seinen Freuden auf der Leistungsebene zwar nicht direkt unterstützt, in ihrer Rolle als Freiraum gegenüber schulischen Normen und Anforderungen sind seine Peers jedoch hochbedeutsam.

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle haben sich Tims individuelle Bildungsaspirationen deutlich gewandelt. Seine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist stark gesunken. Die weitere Schulkarriere prognostiziert er recht negativ, in diesem Zusammenhang beschreibt er seine beruflichen Ziele als unbestimmt. Obwohl er immer noch gute Leistungen erbringt, führt er seine biographische Erzählung mit der Feststellung ein: „ich hab die sechste Klasse geschafft“ (I: Tim 2007, 8). Hier wird deutlich, dass er sich nicht mehr als exzellenten Schüler betrachtet. Zudem empfindet er diese Bildungsinstitution inzwischen stärker als Belastung und sieht sich einem kontinuierlich steigenden Leistungsdruck ausgesetzt, gegen den er keine erfolgreiche Verarbeitungsstrategie enactieren kann. Bezogen auf seine Schullaufbahn schildert er sukzessiv steigende Anforderungen und sieht sich passiv einer angespannten Situation permanenter Leistungserbringung ausgesetzt. Da Tim von seinen an Exzellenz ausgerichteten Bildungsaspirationen Abstand genommen hat, erscheinen seine individuellen schulischen Orientierungen jedoch inzwischen passförmiger zu dem relativ gleich gebliebenen Gruppenhabitus.

In seiner Peergroup werden schulische Themen noch immer tendenziell ausgeblendet, als wichtiger Interaktionsort hat diese Institution jedoch nach wie vor hohe Bedeutung. Habituelle Übereinstimmung wird durch das Bestreben erzielt, jegliche außerunterrichtliche Freizeit als weitgehend schulleistungsfreien Raum zu konstituieren. Dabei bemühen sich die Jungen jedoch gleichzeitig darum, schulischen Anforderungen mit möglichst geringem Aufwand zu bewältigen und damit den an sie gestellten Schulkarriereerwartungen gerecht zu werden. Die Unterstützung bei der Erbringung schulischer Leistungen erstreckt sich inzwischen nicht nur auf das Abschreiben von Hausaufgaben, sondern diese Praxis wird ebenso auf Tests und Klassenarbeiten übertragen. Einerseits verdeutlichen diese Aktionen, dass die Jungen Leistungsmessungen nicht gleichgültig gegenüberstehen, da sie um gute Ergebnisse unter Einbezug nicht legitimer Hilfen bemüht sind. Andererseits spiegelt die begrenzt deviante und distanzierte Einstellung zur Schule ihren Gruppenhabitus als unangepasste Schüler wider. Die Integration in eine Gruppe, für die Schule nach wie vor eine Gegenwelt zum Habitus gemeinsamer Unterhaltung ist, bietet Tim die Möglichkeit, eine umfassende Übereinstimmung zu seinen gesunkenen Bildungsaspirationen herzustellen. Die Tatsache, dass die Distanz dieser Peers zur Schule begrenzt ist und noch immer Formen von Solidarisationen und gegenseitiger Unterstützung bestehen, hilft Tim dabei, mögliche schulische Misserfolge positiv zu verarbeiten, die Gruppe bietet in diesem Zusammenhang eine Hilfe bei der Bewältigung seiner Belastungserfahrungen. Bedeutsam im Hinblick auf den Ertrag der Triangulation individueller und kollektiver Bildungsorientierungen ist im Fall von Tim und seinen Peers, dass ein diskrepantes Verhältnis wiederum in ein konvergentes transferiert wurde. Während Tims individuelle Orientierungen auf schulischem Gebiet nun weniger ambitioniert sind, bleibt die Haltung der Peers dazu nahezu unverändert.



### 4.3 Ansteigen individueller schulischer Bildungsorientierung bei gleichzeitigem Absinken der Peerorientierungen von einer Parallelwelt gegenüber der Schule hin zu einem Risikopotenzial für die Schullaufbahn

Im Fall des Hauptschülers Umut und seiner Schul- und Nachbarschaftsfreunde fand im Gegensatz zu Martin und Tim mit ihren Peers ein gegenläufiger Wandlungsprozess auf verschiedenen Ebenen der Bildungsorientierungen statt. Dieser Fall gehörte in der ersten Erhebungswelle zum passförmigen Typus pragmatischer individueller Bildungsorientierungen, die um Peerbeziehungen ergänzt wurden, die eine Parallelwelt zur Schule darstellen. Inzwischen verfolgt der anfangs elfjährige Umut eine höhere schulische Orientierung. Seine Peerkontakte stehen jedoch in einem starken Kontrast dazu und stellen zu diesen Aspirationen ein Risikopotenzial dar. Insofern repräsentieren Umut und seine Peers den einzigen Fall, bei dem zwischen erster und zweiter Erhebungswelle eine Transformation von einem Typus hoher Passung hin zu einem Divergenztypus erfolgt. Eine gewisse Bildungsorientierung Umuts zeigt sich im ersten Interview darin, dass er mitunter die Unterstützung einer Freundin beim Lernen und der Erledigung von Hausaufgaben in Anspruch nimmt und dies mit ihrer höheren schulischen Leistungsfähigkeit begründet. Ambivalent ist dagegen sein Verhältnis zu Gleichaltrigen, welches er zunächst als konfliktträchtig beschreibt. Sein Erleben sozialer Beziehungen ist zu Beginn seiner Hauptschulzeit nicht ungetrübt, da es seinen neuen Peers dort obliegt, ihn vor der Gewalt anderer Schüler zu beschützen.

In der Gruppendiskussion mit seinen Schulkameraden zeigt sich die eher randständige Rolle Umuts, während der Diskurs mit den Nachbarskindern eine gleichberechtigte Teilhabe der Akteure aufweist. Der Charakter dieser beiden Peergroups als einer Parallelwelt zur schulischen Ordnung kommt anhand der Dominanz von Aktivitäten zum Ausdruck, welche entweder sportlicher Natur sind oder im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien stehen. Gegenseitige Hilfen bei der Erbringung schulischer Leistungen bleiben dagegen randständig. Das Zensurenspektrum von Umuts schulischen Peers ist instabil und äußerst ambivalent, so dass auf diesem Gebiet eine habituelle Übereinstimmung nicht herstellbar ist. Unbestimmt und nicht im Zentrum des kollektiven Interesses stehend sind Bildungsorientierungen auch innerhalb von Umuts Nachbarschaftsgruppe. Unterstützungsleistungen in schulischen Belangen sind kaum gegeben, was insbesondere mit dem Übergang in unterschiedliche weiterführende Schulen begründet wird. Auch diese Peers stellen daher eine Parallelwelt zur Schule dar, was sich aus einem nicht mehr geteilten schulischen Alltag, aber auch aus den informellen Freizeitinteressen der Gruppe ergibt.

Umuts Wandel, hin zu etwas höheren schulischen Bildungsorientierungen zum Zeitpunkt des zweiten Interviews, bewegt sich vor dem Hintergrund eines recht geringen Leistungsniveaus. Seine gestiegene Bildungsaspiration kommt darin zum Ausdruck, dass er angibt, statt eines Hauptschul- nun einen Real-schulabschluss erreichen zu wollen. Seine bislang nur ausreichenden Leistungen bieten dafür jedoch keine günstigen Voraussetzungen. Auf der Ebene des Gewünschten zu interpretieren und wenig zentral sind demzufolge seine Orientierungen auf diesem Gebiet. Entsprechende Enaktierungspotenziale können anhand seiner biographischen Erzählung nicht rekonstruiert werden. Stattdes-

sen steht hier eine hohe Schulzufriedenheit und -freude im Mittelpunkt, die verdeutlicht, dass er in dieser Institution in erster Linie einen Lebens- und weniger einen Leistungsort sieht.

Auch bei seinen Peers findet Umut keine Unterstützung in der Umsetzung seiner gestiegenen Bildungsaspiration. Diese besteht inzwischen aus 13- bis 15-jährigen Mitschülern der siebten Klassenstufe. Innerhalb der Gruppe bestehen massive Differenzen, welche durch hierarchische Statusunterschiede manifestiert werden. Ein Teil der Gruppe, welcher aus drei Jugendlichen besteht, dominiert den Diskurs und tritt stark distinktiert und stigmatisierend gegenüber der zweiten Hälfte der Gruppe auf, bei der diesbezüglich eine passive Haltung rekonstruiert werden kann. Unterschiedlich sind auch die Freizeitpraxen der Jungen, lediglich ein gemeinsames Interesse am Fußballspielen dient hier als verbindendes Element dieser Peerbeziehungen. Mit „Parkour“ und „Breakdance“ zählen spannende Beschäftigungen zu den Aktionismen der dominanten Jungen, welche für die unauffälligen Gruppenmitglieder einen attraktiv wirkenden Ausdruck oppositioneller jugendlicher Peerkultur darstellen (GD: Umut 2008, 85ff.). Umut und seine Freunde mit niedrigem Gruppenstatus schützt die Anlehnung an die autoritären Jugendlichen jedoch vor deren Gewalt, die zu deren Freizeitpraxen gehört. Im Modus der Belustigung, aber auch der Abwehr wird das Erleben des schulischen Alltags thematisiert. Da auf dem Gebiet von Schulleistungen gegenseitige Unterstützung nicht erbracht wird, stellt diese Gruppe für Umut in erster Linie den ausschlaggebenden Faktor der Transformation zum Bildungsrisiko dar. Durch das triangulative Vorgehen kann im Fall von Umut und seinen Peers das interessante Resultat herausgearbeitet werden, dass dessen individuelle Bildungsorientierungen ansteigen, obwohl ein Wandel der Peerbeziehungen hin zu Orientierungen stattfindet, die dazu einen sehr starken Gegensatz bilden.

#### 4.4 Konstant höhere individuelle schulische Bildungsorientierungen bei konstant divergenten Peerorientierungen im Wandel von der Gegenwelt zum Risikopotenzial für die Schullaufbahn

In den drei bislang beschriebenen Konstellationen fand jeweils eine grundlegende Transformation der Beziehung zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen in ein konvergentes oder aber divergentes Verhältnis statt. Auf den letzten Divergenzfall, welcher durch die Hauptschülerin Aylin und ihre Peers repräsentiert wird, trifft dies jedoch nicht zu. Hier steht die jeweils hohe individuelle Bildungsorientierung Aylins kontinuierlich Peers gegenüber, welche dazu eine Gegenwelt bilden. Zum Ausdruck kommt diese Haltung bei der zehnjährigen Aylin zunächst nur indirekt. In ihre Zukunftsvorstellung eingebettet ist innerhalb des ersten Interviews der Wunsch „dass ich (.) so bessere Noten kriege“ (I: Aylin 2005, 813), worin sich ihre anspruchsvolle schulische Leistungsorientierung zeigt. Da sie bereits von guten Ergebnissen berichtet, wird deutlich, dass sie nach Höchstleistungen strebt.

Durch ihre Peers findet jedoch keine Unterstützung statt, welche Aylin in ihrer leistungsorientierten Lernhaltung fördern könnte. Schulprobleme werden von diesen Freundinnen als schicksalsgegeben hingenommen, Erfolge werden

lediglich erhofft und deren Eintreten als glücklicher Umstand bewertet, mögliche Schulleistungsdifferenzen bleiben ausgeblendet. Einzig der Extremfall schulischen Misserfolges, die Wiederholung einer Klassenstufe, wird als theoretisch möglicher negativer Gegenhorizont von den Mädchen thematisiert. Hier wird in erster Linie der damit verbundene Beziehungsverlust als dramatisch beschrieben, nicht jedoch der negative Verlauf der Schulkarriere.

Innerhalb der zweiten Erhebungswelle verschärft sich diese Divergenz zwischen Aylins hoher individueller Bildungsorientierung und dem Kollektivhabitus. Der interessanteste Aspekt dieser Entwicklung ist der hier von Aylin vollzogene Wandel in den Peerbeziehungen. Die Zusammensetzung ihrer Freundinnengruppe, mit der die Gruppendiskussion durchgeführt wurde, veränderte sich von der ersten zur zweiten Erhebungswelle grundlegend. Inzwischen bestehen ihre Peers nicht mehr aus Mädchen, für die das Schulleistungsthema innerhalb der Freundschaft keine Rolle spielt, die jedoch die schulische Ordnung anerkennen und sich angepasst verhalten. Stattdessen hat sich Aylin einer größeren Gruppe zugewandt, in der die tonangebenden Mitglieder sich nonkonform zu Schulnormen verhalten, was z.B. in Auseinandersetzungen mit Lehrenden oder einem teilweisen Fernbleiben vom Unterricht zum Ausdruck kommt. Diese Aktionismen sind dabei so ausgeprägt, dass sie mit Schulstrafen geahndet werden.

Gleichzeitig stellt für Aylin die Zugehörigkeit zu dieser Mädchengruppe einen Erfolg hinsichtlich ihrer individuellen Orientierung im Hinblick auf Freundschaften dar. Den Zugang dazu eröffnete ihr ein selbstreferenzieller Wandel, in dem sie ihre schüchterne Haltung überwindet und größeres Selbstbewusstsein erlangt. In einem ähnlichen Modus wie in der ersten Erhebungswelle schildert sie Verbesserungen auf dem Gebiet des schulischen Lernens, die sie mit einer gleichermaßen positiven Entwicklung auf dem Gebiet von Peerbeziehungen verknüpft „meine Leistungen denk ich sind besser geworden und von der Freundschaft her in äh in den Pausen und so“ (I: Aylin 2007, 500f.). Gegenüber Stigmatisierungen beweist sie ein starkes Beharrungsvermögen, was sowohl für die Kontinuität ihrer hohen individuellen Bildungsorientierung als auch für ihre inzwischen recht stabilen Peerbeziehungen spricht „ab und zu mal sagen die als Scherz Streber und so aber mehr nich“ (I: Aylin 2007, 515f.).

Die Auseinandersetzung mit Leistungserbringung und Einstellung gegenüber der Schule ist für ihre neuen Peers zentrales Thema, welches in oppositionellen Diskursen bearbeitet wird. Insgesamt ist das Gruppengefüge sehr inhomogen, die Mädchen verbindet jedoch eine kollektive Orientierung an Spaß und Unterhaltung. Eine schulablehnende und teilweise -verweigernde Haltung pflegen nur die dominanten Mitglieder. Mit ihren devianten Aktionismen erfüllen sie eine Stellvertreterinnenfunktion für die konformen Mädchen der Gruppe, welche sich an diesen Aktionen nicht beteiligen. Das Risiko, einer Stigmatisierung als Streberin ausgesetzt zu sein, ist in diesem Peerkontext deutlich erhöht. Dies schlägt sich in dem gegen Aylin gerichteten Vorwurf „streberhaft“ zu sein nieder, woraufhin Aylin interveniert „aber du musst lern“ und damit auf die Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen beharrt (GD: Aylin 2008, 385-391). Insgesamt hält sich Aylin mit solchen eindeutigen Postulaten jedoch zurück und betont „ich lerne sehr selten“ (GD: Aylin 2008, 1046). Somit verlagert Aylin ihre passive Haltung im Zugang zu anderen Heranwachsenden, wie im Interview geschildert, auf eine passive Haltung innerhalb der Gruppe, sowohl gegenüber schulleistungsdistanzierten, abweichenden als auch offen leistungsorientiertem Verhalten. Durch ihre Zugehörigkeit zu diesen Peers ist sie jedoch vor mögli-

chen Ausgrenzungsbestrebungen als Streberin seitens Jugendlicher aus ihrer Schule geschützt. Betrachtet man den Fall Aylin und Peers vor dem Hintergrund der verschiedenen Triangulationsebenen zueinander, so fällt auf, dass sich aus der Zusammenführung der Orientierungen eine Kontinuität der Divergenz rekonstruieren lässt, welche im Zeitverlauf sogar noch zunimmt. Individuelle und kollektive Bildungsbestrebungen sind also so trianguliert, dass ein längerfristiges Divergenzverhältnis Bestand hat.

Zusammenfassend muss darauf verwiesen werden, dass angedeutete Innergruppendifferenzen und Orientierungsdiskrepanzen in unterschiedlichen Feldern wie Schule, Freizeit usw. insbesondere innerhalb der Divergenztypen eine große Rolle zu spielen scheinen. Diese Verhältnisse näher zu untersuchen, scheint insbesondere zur Erklärung der längsschnittlichen Kontinuität von Divergenz sowie für Transformationsprozesse hilfreich zu sein. Zusätzlich wurden im Zuge der Rekonstruktion der Interviews und deren Verknüpfung mit den Gruppendiskursen Divergenzen zwischen Bildungsaspirationen und deren Realisierung deutlich. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass in diesem triangulativen Längsschnitt ebenso die Entwicklung des Wechselverhältnisses zwischen postulierten Bildungsbestrebungen und deren Enaktierung in Form von umgesetzten Bildungsorientierungen untersucht werden kann und muss.

## 5. Fazit

Ein wesentliches Ergebnis des Triangulationsprozesses der Perspektive des Individuums mit jener der Gruppe sind die nachgewiesenen Divergenzen von Bildungsorientierungen. Dies bekräftigt die Notwendigkeit, bei der Betrachtung von Faktoren, welche von Seiten der Peers auf Kinder bzw. Jugendliche wirken, jeweils auch die Orientierungen der Einzelnen gezielt in den Blick zu nehmen. Eine wichtige Erkenntnis ist hier die Tatsache, dass die Haltung der Schule gegenüber auf beiden Ebenen oft nicht identisch ist. Forschungsmethodisch und -methodologisch scheint jedoch bei solchen Fragestellungen häufig die Annahme zu bestehen, dass einzelne Lernende unhinterfragt Gruppenorientierungen übernehmen. Insbesondere im Hinblick auf eine oft postulierte Rolle der Peers als Risikopotenzial für Heranwachsende würde ein triangulatives Vorgehen dazu beitragen, solche voreiligen Schlussfolgerungen zu vermeiden. Statt der Bestätigung solcher Omnipotenzannahmen des Einflusses der Peers zeigte sich, dass deren Bedeutsamkeit stärker in nicht schulleistungsgebundenen Prämissen begründet ist und dass die Individuen ihre eigenen Bildungsziele nicht zwangsläufig an jene ihrer Gruppe angleichen.

Eine vorschnelle Homologie zwischen der Haltung Einzelner und jenen ihrer Gruppe anzunehmen, ist also zu vermeiden. Dies trifft besonders auf jene Untersuchungsdesigns zu, welche unter Verzicht auf Triangulation aus individuellen Aussagen über Peers einen Gruppenhabitus behaupten, ohne die Peers an sich methodisch als Forschungsgegenstand zu berücksichtigen (vgl. z.B. Meier 2004, S. 194ff.). Da es umgekehrt ebenso unzureichend ist, aus Gruppenbefragungen individuelle Orientierungen der einzelnen Mitglieder zu rekonstruieren, spricht viel für ein prinzipiell triangulierendes Vorgehen, möchte man den Zusammenhang eines Phänomens auf verschiedenen Ebenen untersuchen. Beide Seiten des For-

schungsgegenstandes sollten dabei gleichzeitig und gleichberechtigt in den Blick genommen werden. Damit könnten kritisch zu betrachtende Setzungen über den sonst nicht direkt untersuchten Gegenstand vermieden werden.

Unabdingbar ist ein triangulatives Vorgehen außerdem bei der Untersuchung von Einflüssen, welche ein Gegenstand auf einen anderen ausübt. Dazu ist jeweils eine längsschnittliche Ausrichtung des Forschungsprozesses nötig. Durch die Triangulation von mindestens zwei Untersuchungszeitpunkten lässt sich zunächst eine Ausgangssituation rekonstruieren, mit der anschließend das Ergebnis einer Wiederholungsbefragung verknüpft wird. Bemüht man wiederum die Behauptung eines negativen Einflusses der Peers, z.B. auf die Schulleistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, müsste zu dessen Beleg eine anfangs hohe Bildungsorientierung unter dem nachgewiesenen Einfluss dieser Gruppe sinken. Diese den Peers zugeschriebene Rolle wäre bereits dann nicht relevant, wenn von Beginn an eine entsprechende Konvergenz zwischen beiden Orientierungsebenen trianguliert worden wäre.

Resümiert man im Hinblick auf die vorgestellte Studie die Frage einer umfassenden Triangulation auf unterschiedlichen Untersuchungsebenen, so ist festzustellen, dass bei der Beschäftigung mit Wechselwirkungen mehrerer Phänomene bzw. deren Entwicklung immer ein triangulatives Vorgehen angezeigt ist. Außerdem wurde jedoch ebenso deutlich, dass der damit verbundene Forschungsaufwand jeweils genau zu prüfen ist und für Fragestellungen, welche eine unbedingte Notwendigkeit von Triangulation nicht aufweisen, genau abgewogen werden sollte.

## Anmerkungen

- 1 An dieser Untersuchung wirkten eine Reihe von Forschenden mit, die intensiv in den Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsprozess einbezogen waren und ohne die ein solch aufwändiges triangulatives Vorgehen nicht realisierbar gewesen wäre. Neben Prof. Heinz-Hermann Krüger als Projektleiter arbeiteten im hier maßgeblichen Förderungszeitraum der ersten beiden Wellen des Projektes als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen Dr. Sina-Mareen Köhler, assoziiert Dr. Nicolle Pfaff und Dr. Cathleen Grunert sowie die Autorin mit. Zusätzlich unterstützte Ulrike Deppe als Doktorandin die Studie. Des Weiteren waren die Studierenden Aline Deinert, Nora Hoffmann Christiane Zitzke, Martin Hänert, Franziska Haschke, Annemarie Rebstock, Annetta Kessel, Marie Schirner, Eva-Maria Geier, Mirko Steffen und Jessika Piechocki beschäftigt, so dass jeweils vier bis acht studentische Mitarbeitende in den verschiedenen Phasen des Projektes mitwirkten.
- 2 Der dritte Erhebungs- und Auswertungszeitraum ist inzwischen abgeschlossen, welcher sich mit den inzwischen ca. 15-jährigen Befragten der neunten Klassenstufe beschäftigt.
- 3 Alle im Weiteren aufgeführten Namen wurden anonymisiert.
- 4 Zu den „Individuum-Gruppe-Fällen“ wurden, wie bereits im Text beschrieben, zunächst ausführliche Fallportraits zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt erstellt, die anschließend in einer Längsschnittdarstellung trianguliert wurden. Darin finden sich biographische Rahmendaten sowie umfassendere Rekonstruktionen der Bildungsorientierungen anhand des Fallmaterials als dies hier in der Kürze möglich wäre wiederzugeben (zu Martin Wick und seinen Peers vgl. Hänert 2008, Schirner 2008; zu Tim Hoogland und Peers vgl. Deinert 2008, Krüger u.a. 2009; zu Aylin Demir und ihren Freundinnen vgl. Pfaff 2008, Zitzke 2008).
- 5 Im Folgenden werden die Angaben zu den Interviews mit I abgekürzt, auf Gruppendiskussionen wird durch GD verwiesen.

## Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. In: *ZfE* 11(4), S. 577–606.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 8., durchges. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Boller, S./Henkel, C./Keuffer, J. (2006): Formative Evaluation in der Schul- und Unterrichtsforschung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. In: Rahm, S. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Band 2. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 55–67.
- Denzin, N. K. (1989): *The Research Act. A theoretical introduction to sociological methods*. 3. Edition. Englewood Cliffs.
- Fabel-Lamla, M./Wiezorek, C. (2006): Qualitativ-rekonstruktive SchülerInnen- und LehrerInnenbiografieforschung und Perspektiven ihrer Verschränkung. In: Rahm, S. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Band 2. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 69–81.
- Flick, U. (2005): Standards, Kriterien, Strategien. Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. In: *ZBBS* 6 (2), S. 191–210. <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/27819/ssoar-zbbs-2005-2-flick-standards.pdf?sequence=1> [30.10.2012].
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3., akt. Aufl. Wiesbaden.
- Flick, U. (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung: In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 309–318.
- Hänert, M. (2008): *Porträt Martin Wick – 2. Welle*. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg, S. 159–274.
- Kelle, H. (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21 (2), S. 192–208.
- Kelle, U. (2007): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 50–64.
- Kelle, U./Erzberger, C. (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: *KZfSS* 51 (3), S. 509–531.
- Kelle, U./Erzberger, C. (2012): Qualitative und quantitative Methoden: Kein Gegensatz. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 299–309.
- Köckeis-Stangl, E. (1982): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel, S. 321–370.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2008): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontexten. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen/Farmington Hills, S. 201–218.
- Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2008): Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen/Farmington Hills, S. 11–36.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Deinert, A./Hänert, M./Hoffmann, N./Zitzke, C./Grunert, C./Deppe, U. (2009): Peergroups und schulische Selektion – Interdependen-

- zen und Bearbeitungsformen. Zwischenbericht zur Vorlage bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Krüger, H.-H./Deppe, U./Köhler, S.-M. (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills, S. 31–51.
- Krüger, H.-H./Grunert, C./Pfaff, N./Köhler, S.-M. (2010): Der Stellenwert von Peers für die präadoleszente Bildungsbiografie. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills, S. 11–30.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim.
- Mannheim, K. (1923): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Jahrbuch für Kunstgeschichte. Wien, S. 236–274.
- Mannheim, K. (1926): Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde. In: Salomon, G. (Hrsg.): Jahrbuch für Soziologie. Eine internationale Sammlung. Band 2. Karlsruhe, S. 388–400.
- Meier, U. (2004): Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 187–216.
- Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden.
- Pfaff, N. (2008): Aylin Demir – die Unterordnung des Bildungsanspruchs in einem Migrationsmilieu. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills, S. 97–117.
- Schirner, M. (2008): Porträt Martin Wick – 1. Welle. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Treumann, K. P./Burkatzki, E./Strotmann, M./Wegener, C. (2005): Zur Rekonstruktion einer Typologie jugendlichen Medienhandelns gemäß dem Leitbild der Triangulation. In: Bachmair, B./Aufenanger, S. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. 5. Evaluation und Analyse. Wiesbaden, S. 109–132.
- Wiezorek, C./Fritzsche, S. (2010): Methodentriangulation im Forschungsprozess. Zum Beitrag rekonstruktiver Forschungsverfahren im Hinblick auf die Reflexion quantitativer Forschungsverfahren. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 127–142.
- Zitzke, C. (2008): Längsschnittporträt Aylin Demir – 2. Welle. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Zitzke, C. (2008): Porträt Aylin Demir – 2. Welle. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Zschach, M./Köhler, S.-M. (2010): Kinder und ihre Freunde – Mehrdimensionale Typenbildung zum Verhältnis von Bildungsbiographien und Peergroup-Einbindung. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 187–205.

Susanne Timm

## Methodisch reflektierte Annäherungen an kulturelle Differenzen

Gabriele Cappai (Hrsg.): Forschungen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden: VS Verlag 2008, 352 S. 978-3-531-15633-0. 49,95 Euro.

Ralf Bohnsack/Nicolle Pfaff/Wivian Weller (eds.): Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2010, 369 S. 978-3866492929. 39,90 Euro. Open accessURL: [http://www.budrich-verlag.de.upload/files/arhhel/00000334\\_010\\_pdf2.de](http://www.budrich-verlag.de.upload/files/arhhel/00000334_010_pdf2.de)

Gabriele Cappai/Shingo Shimada/Jürgen Straub (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns. Bielefeld: transcript 2010, 300 S. 978-3899427936. 28,80 Euro.

Johannes Bilstein/Jutta Ecarius/Edwin Keiner (Hrsg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag 2011, pp. 256. 978-3531171869. 29,95 Euro.

Pranee Liamputtong: Performing Qualitative Cross-Cultural Research. Cambridge: Cambridge University Press/kindle 2010, 2814 KB, 303 S. ISBN 978-0-521-72731-0. 19,74/34,00 Euro.

James Peoples/Garrick Bailey: Humantiy. An Introduction to Cultural Anthropology. 9. Aufl. Independence US: Cengage Learning Wadsworth 2011, pp. 496. 978-1-111-301522-1. 54,32 Euro.

Forschung, die kulturelle und soziale Konstellationen und Praktiken und deren Bedingungen fokussiert, ist angesichts der weltweiten dynamischen Wandlungsprozesse ohne eine reflexive Bezugnahme auf Alterität nicht mehr vorstellbar: Sie ist zur zentralen Dimension qualitativer Forschung geworden, und es gilt für diese Bezogenheit immer wieder aktualisierte theoretische, methodologische und forschungs-

praktische Annäherungen vorzunehmen. Qualitative Kulturvergleiche stellen ein Feld dar, in welchem die Bearbeitung dieses Imperativs erfolgt. In ihnen ist ein großes Anregungspotenzial enthalten, das den unterschiedlichen Forschungsansätzen und -interessen und der Durchdringung der eigenen Referenzrahmen zu Gute kommen kann. Aus diesem Grund sollen hier einige Monographien und Sammelbände vorge-



stellt werden, die sich in unterschiedlicher Weise an Fragekomplexe annähern, die durch qualitative Kulturvergleiche in den Blick kommen. Bei den Sammelbänden musste für die Darstellung eine Auswahl aus den Einzelbeiträgen getroffen werden, die daran orientiert ist, die einzelnen Bände in ihrer thematischen und methodologischen Fokussierung repräsentativ abzubilden und dabei Anschlüsse zu den weiteren Publikationen zu ermöglichen.

Für alle sechs dargestellten Titel lässt sich als gemeinsames Problem die Verkreuzung zweier Ebenen wissenschaftlicher Methodenreflexion konstatieren: Gehen die einen stärker von grundlagentheoretischen Problemstellungen aus, die dann auch methodenpraktisch erörtert werden (Cappai 2008), setzen weitere Autor/innen und Herausgeber/innen ihren Ausgangspunkt am methodischen Instrumentarium (Bohnsack/Pfaff/Weller [Hrsg.] 2010; Cappai/Shimada/Straub [Hrsg.] 2010) und argumentieren von dort aus theoretische wie normative Implikationen. Beide Herangehensweisen treffen sich in der kritischen Reflexion der eigenen Theorietraditionen und ihrer Standortgebundenheit, teils explizit, teils implizit die eigene Hegemonialität als Forschende und Hochschullehrende umkreisend. Ein weiterer Fokussierungspunkt ist die gegenständliche Ebene, auf der die Herausforderungen durch die kulturellen Differenzen und durch Globalisierung in das Zentrum gerückt werden (Bilstein/Ecarius/Keiner [Hrsg.] 2011).

Ein eigens kenntlich zu machender Ansatzpunkt ist für die beiden letzten Bücher (Liamputtong 2010; Peoples/Bailey 2012) herauszustellen: Bei ihnen handelt es sich um Lehrbücher, die ihr jeweiliges Themenfeld breit ausgefächert und systematisch durcharbeiten. Es werden Lernziele, Wissensextrakte und Diskussionspunkte benannt, und in beiden Büchern steht die Verständlichkeit im Vordergrund, die sich in vielfacher Weise in die Bücher einschreibt: Mit Querverweisen, Glossaren, Zwischenergebnissen, farblicher Unterlegung für verschiedene Textebenen und -sorten, mit Stichwortverzeichnissen, einem Spektrum unterschiedlicher, aber gekennzeichnete Dichtgrade von Theorie, Empirie, schließlich durch die Zielstellungen, Aufgaben und Diskussionsanregungen wird

ein systematischer Wissensaufbau, ein Nachschlagen oder Vertiefen ermöglicht. Beide Monographien weisen ein auffallend hohes Maß an Kompositionskraft auf. In der ersten Abhandlung geht es um ein Forschungssetting, während sich die zweite auf eine ganze Disziplin erstreckt, die dann auch mit knapp 500 Seiten den doppelten Umfang aufweist (und als eine solide Einführung verstanden werden kann).

Gabriele Cappai versammelt in dem von ihm herausgegebenen Buch Beiträge, die auf einer Tagung des Bayreuther Sonderforschungsbereichs *Lokales Handeln in Afrika im Kontext Globaler Einflüsse* die Herausforderungen und den Gewinn interdisziplinärer Anreicherungen ausgelotet haben. Einerseits betont der Herausgeber bereits einleitend, dass das Nachdenken über Methode und Kultur geradezu als eine Selbstverständlichkeit erscheine (9), andererseits wird in der Kompilation der Beiträge deutlich, wie wechselseitig fruchtbar die Theorie- und Methodenkompetenz der Ethnologen und der Soziologen miteinander ins Gespräch gebracht werden können. Die präsentierten methodologischen Reflexionen sind in drei Abschnitte gegliedert, die den *Strategien im Forschungsfeld* (1), der *Rekonstruktion und Verallgemeinerung* (2) sowie *Deutungsmuster(n) und kulturelle(n) Vorgabe(n)* (3) gewidmet sind.

Im ersten Abschnitt werden Fragen und Vorgehensweisen der Feldforschung in Afrika präsentiert, die dort lokalisierte Forschung methodisch reflektieren: Gerd Spittler geht disziplinhistorisch vor und denkt über Wissenschaft auf Reisen anhand der ethnologischen Arbeiten Heinrich Barths aus der Mitte des 19. Jahrhunderts nach. Dida Badi erörtert die methodologischen Spezifika bei Forschungen in der eigenen Kultur im Kontrast zu Forschungen in fremden Kulturen. Am Beispiel der Erforschung oraler Traditionen der Tuareg stellt er die forschungspraktischen Implikationen kultureller Fremdheit wie die Vorteile der Zugänglichkeit bei ethnischer Kongruenz zwischen Forschenden und Beforschten dar. Hierbei entwickle sich insbesondere ein Spannungsfeld von Distanzierung und ethnischer Vereinnahmung, das nur durch Darstellung der Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge des For-

schungsprozesses das notwendige Ausmaß an Transparenz schaffen könne. Genau dieses unternimmt der Beitrag in seiner Darstellung der sozialen Gliederungen, Kommunikationsrituale, Begegnungspraktiken mit Fremden, die – so nicht in der Begegnung angemessen entschlüsselt – zur unüberwindlichen Barriere in der Erhebung werden können. Zu einem noch früheren Zeitpunkt im Forschungsprozess setzen Dieter Neubert, Andreas Neef und Rupert Friederichsen an, die mit dem Participatory Rural Appraisal (PRA) ein Konzept vorstellen, das für die Phase der Forschungsplanung und Datenerhebung von besonderer Relevanz ist. Interessanterweise wird hier ein Instrumentarium wissenschaftlich eingesetzt, das aus der Anwendungspraxis der Entwicklungszusammenarbeit adaptiert wurde.

Der zweite Teil widmet sich angemessenen Interpretationsweisen angesichts der Problematik des Fremdverstehens in unterschiedlichen Kontexten. Bruno Hildenbrand proklamiert grundsätzlich methodische Fremdheit in der sozialwissenschaftlichen Sequenzanalyse und bezeichnet Rekonstruktionen zweiter Ordnung als disparat zu den Konstruktionen erster Ordnung, die in die Praxis eingelassen sind. Diese Fremdheit lässt sich in seinen Augen allenfalls in Form eines Rollenwechsels des Forschenden zum Beratenden bzw. Therapeuten auflösen, was ein von ihm angeführtes Reziprozitätsgebot erfordere. Ulrich Oevermann exemplifiziert auf breitem Raum, dass die von ihm wesentlich entwickelte Methode der textimmanenten objektiven Sequenzanalyse ohne jegliches Kontextwissen auskäme. Anhand ausführlicher Sequenzanalysen von zwei Gruppendiskussionen, die ihm ohne weitere Angaben lediglich als Transkripte vorlagen, führt er seine Unterscheidung von methodischem und praktischem Verstehen vor. Er wendet sich gegen die Gefahr einer Subsumtionslogik und vollzieht die Rekonstruktion der komplexen fallspezifischen Strukturen allein auf der Basis der zwei Transkripte. Die Ausrichtung auf den inneren Zusammenhang einer Fallgesetzmäßigkeit korrespondiere mit dem methodischen Verstehen, während sich praktisches Verstehen und Vorwissen wie ein – in seinen Worten – „opazisierende[r] Schleier“

(147) vor die nur durch geduldiges Fremdverstehen rekonstruierbare Eigenlogik dieses Fremden lege. Oevermanns Beitrag wird mit Anmerkungen von Elísio Macamo konfrontiert, aus dessen Forschungszusammenhang die Transkripte stammen. Dass der Kontext aus dem Material selber erschlossen werden könne und keine Voraussetzung des Fremdverstehens sei, findet seine Zustimmung. Für bedeutsamer hält er aber die Ergebnisse, die durch sequenzielle Feinanalysen geeignet sind, die Entstehungsbedingungen lebensweltlicher Erfahrungen zu rekonstruieren und die durch Verdichtung den Sinn sozialer Handlungen und Beziehungen verdeutlichen könnten (238). Gabriele Cappai thematisiert die theoretischen und methodologischen Herausforderungen in der empirischen Erforschung des kulturell Fremden und verspricht sich weiterführende Lösungsansätze von der Zusammenarbeit zwischen Soziologie und Ethnologie insofern, als die eine Disziplin über ausgefeilte Verfahren der Generalisierung verfüge, während die andere von einem gewachsenen Bemühen um nicht ethnozentrische Betrachtungsweisen geprägt sei. Im Blick auf den Zusammenhang von Methode und Kultur sei das Forschungsgebiet der Migration insofern besonders fruchtbar, als hier kulturelle Differenzen identifiziert werden könnten, die an Unterscheidungen der Betroffenen anschließten, die diese in der Auseinandersetzung mit neuen Denk- und Verhaltensweisen trafen (241). Cappai bezieht sich bei seiner Darstellung auf eigene Forschungen zur Genese von Zeitorientierungen bei Migranten, für die erst eine Mehrebenenanalyse zu einer Klassifizierung von Typen gelangen könne, die – und das ist in dieser doppelten Herausforderung der homogenisierenden Verallgemeinerungen und der ethnozentrisch naiven Sichtweise ohne Klärung der Standortgebundenheit unmöglich – erst in der Vermittlung des impliziten Wissens und der Makrostrukturen der Akteure erreicht sei.

Im dritten Abschnitt des Buches fordert Shingo Shimada für die empirische Sozialforschung eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass sie sich nicht in kulturell homogenen Gesellschaften bewege und kulturelles Fremdverstehen in jedem Fall in die empirische

Sozialforschung hineinragen. Er versteht seinen Beitrag als einen zur methodologischen Reflexion und exemplifiziert diese an der von ihm so genannten „dichten“ Lebensgeschichte eines japanischen Kunsttöpfers: Der Geertz'schen Konzeption werden narrative Elemente hinzugefügt. Kultur werde dann nicht als eine vorhandene Tradition, sondern als pragmatischer Handlungsvollzug in der Erzählung verstanden (266) und es können Einsichten in fremde Kulturen von innen heraus gearbeitet werden (279). Shimada widerspricht Oevermann insofern, als er für die Interpretation der Erzählungen eine wissenschaftliche Analyse der Erzählkonzepte für unabdingbar hält, die wiederum nur in Kenntnis japanischer Erzählmuster Fehlinterpretationen vermeiden könne (279). Arnd-Michael Nohl präsentiert Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation, für die er die Interkulturalität durch differente Milieuzugehörigkeit voraussetzt. Seine Frage richtet sich auf die Verfasstheit dieser Milieus, den interkulturellen Kommunikationsweisen der Jugendlichen und deren Rahmung durch die Milieus. Gruppendiskussionen als Erhebungsweg und deren dokumentarische Interpretation als wissenschaftliche Durcharbeitung bescheinigt er eine interkulturelle Versiertheit (284), als sie ihre interkulturelle Begrenztheit systematisch in ihre methodische Reflexion einbeziehe. Nohl bezieht sich in dieser methodologischen Argumentation auf Joachim Matthes, der davon ausgeht, dass sich gesellschaftliche Wirklichkeit allenthalben immer selbst auf ihre Begriffe bringe.

Die Herausgeber/innen des Buches *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational* führen in den Sammelband mit einer gehaltvollen Einleitung ein, in welcher sie den theoretischen und forschungspraktischen Rahmen für die einzelnen Beiträge und das sie verbindende Gesamtvorhaben abstecken: Im Zentrum steht kulturübergreifende qualitative Forschung, die von ihnen in dreifacher Weise verstanden wird: Zunächst geht es um Zusammenarbeit von Forscher/innen aus unterschiedlichen (forschungs-)kulturellen Kontexten, in einer weiteren Perspektive um ein Sampling aus Kontexten in internationalen Dimensionen und schließ-

lich um ein Sampling innerhalb eines nationalstaatlichen Rahmens bei gleichzeitig unterscheidbaren ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten. Somit sind Beiträge aus der international vergleichenden, aus der interkulturellen Forschungstraditionen wie solche, die auf internationale Kooperationen beruhen, versammelt. Der Schwerpunkt liegt auf deutschen und brasilianischen Forschungs- und Erhebungskontexten, zumal der Band auf eine Arbeitstaugung der versammelten Autor/innen an der Universität von Brasilia zurückgeht. Eine zweite Verortung der Herausgeber/innen bezieht sich auf das Bemühen einer internationalen Verankerung der hier gewählten qualitativen Methode, der dokumentarischen Interpretation, das wiederum in die wachsende internationale Verbreitung und wechselseitige Anregungen qualitativer Methoden einzubetten ist. Hierbei geht es auch um die selbstreflexive Bearbeitung der eigenen Methodenwahl und ihrer impliziten Verortung in einer national vorgeprägten Theorie- und Forschungstradition. Schließlich erheben die Autor/innen den Anspruch, neben methodologischen Grundüberlegungen sowohl die gegenstandsbezogene Breite wie die der Datenformen, die mittels dokumentarischer Interpretationen bearbeitet werden, abzubilden. Mit fünfzehn Beiträgen ist eine solche Breite erreicht, allerdings lässt sich eine Fokussierung und gemeinsame Problemstellung aller Bearbeitungen kaum noch ausfindig machen. Das Buch ist in vier Hauptkapitel gegliedert. Nach einem einleitenden allgemeinen Abschnitt, mit Beiträgen zur Bedeutung qualitativer Methoden in den jeweiligen national geprägten Forschungskontexten, folgen weitere, die jeweils eine Datenform zentrieren, konkret die Gruppendiskussion, Interviews und visuelle Quellen. Jeder Passus wird von einem methodologischen Grundlagenartikel gerahmt, dem Einblicke in die Anwendung folgen.

Die Sektion zur dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussion wird von einem Beitrag Ralf Bohnsacks eingeleitet. Er erläutert das Verfahren und dessen theoretische Herleitung. Bis auf periphere Veröffentlichungen liegt hiermit erstmals auf Englisch eine umfassende Darstellung der Dokumentarischen Methode vor. Mit

dieser Präsentation wird eine wichtige Lücke im Hinblick auf die internationale Verbreitung und Ausdifferenzierung qualitativer Forschungsmethoden geschlossen. Zwei weitere Beiträge werden in dem Anspruch der Internationalität von Forschung in besonderer Weise gerecht: Karin Schnittenhelm gewährt einen Einblick in ihre Studie über den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt junger Frauen in Deutschland. Die untersuchten Gruppen rekrutieren sich aus den Kontexten, in denen Schnittenhelm Brüche zu den Orientierungskontexten der Elterngeneration vermutet, was für sie sowohl auf Immigrantinnen zweiter Generation als auch auf ostdeutsche junge Frauen zutrifft. Ihr Ziel ist es, mittels der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen Orientierungen und Strategien, die in dieser Übergangsphase prägend sind, in ihrer Genese zu rekonstruieren. In den Ansätzen zu einer soziogenetischen Typenbildung finden zuvorderst die Aushandlungen der jungen Frauen, die Konsequenzen auf ihre Orientierungen zeigen, sowie ihre soziale Einbettung Berücksichtigung. Es kann gezeigt werden, dass die Erfahrungen der jungen Frauen in Praktikums- und Ausbildungszusammenhängen im Gruppenkontext gedeutet und zu sozial bedeutsamen, homologen Orientierungen transformiert werden. Gleiche Erfahrungen können gleichwohl in verschiedenen Gruppen zu unterschiedlichen Strategien führen, so dass sich trotz grundsätzlicher ähnlicher Erfahrungen in ersten Arbeitssituationen eine Variationsbreite verschiedener (handlungspraktischer) Orientierungen ergibt. Wivian Weller hat das Ziel, die Unsichtbarkeit von Frauen in Forschungen zu Jugendkulturen, seien sie soziologischer, pädagogischer oder feministischer Provenienz, zu thematisieren und auf ihren empirischen Gehalt zurückzuführen. Um das Zustandekommen der Lücke reflektieren zu können und um sie zu schließen, beschäftigt sie sich mit Mädchengruppen der Hip Hop-Szenen in Berlin und Sao Paolo. In einer Ausgangsthese formuliert Weller, dass der Forschung zumeist die theoretische Annahme zugrunde liegt, dass jugendkulturelle Aktivitäten in erster Linie der Selbstbehauptung dienen – ein utilitaristisches Modell, das den tatsächlichen Ausdrucksgehalt auf rationale Strategien reduziere. Ihr Fokus liegt dagegen auf

der Variation von Ausdrucksgehalten und Orientierungen in der Praxis kultureller Stile. Ein erster Befund aus der Untersuchung von Gruppen aus Berlin und Sao Paolo liegt bereits vor der Rekonstruktion von Orientierungen in der Beobachtung, dass die jungen Frauen eher temporär auf der Bühne der Jugendkulturen agieren, und kaum ein aktives Mitglied über 20 Jahre alt ist. In der weiteren Arbeit am Datenmaterial, das mittels Gruppendiskussionen erhoben wurde, zeigt sich, dass für die jungen Frauen aus dem brasilianischen Kontext die Aushandlung zwischen gegenwärtiger jugendkultureller Praxis und antizipierter Familien-/Mutterrolle höchst bedeutsam ist und sie für sich traditionelle Rollenbilder aktivieren, und sei es in der Form, dass die eigene Mutter sich um ihre (Enkel-)Kinder kümmern wird. Die in Berlin lebenden jungen Frauen haben sich gleichermaßen mit Rollenerwartungen ihrer Umgebung auseinanderzusetzen, und zwar mit denen der männlichen Gleichaltrigen. Am Übergang vom Mädchen zur Frau werden sie mit Zuweisungen aus dem traditionellen sozialen Gefüge konfrontiert, das mit den eigenen Aktivitäten in Einklang gebracht werden muss. Für beide Gruppen bedeutet dies, dass sie ihre kulturelle Performance doppelt behaupten müssen: gegenüber der männlichen Dominanz im kulturellen Segment und gegenüber sozialen Rollenerwartungen. Von hier ausgehend lassen sich dann Fragen nach der Identitätsbildung und den Geschlechterverhältnissen in jugendkulturellen Räumen formulieren, die zugleich noch intensiver die spezifischen Handlungsräume der jungen Frauen in diesen Kontexten herausarbeiten können. Nicolle Pfaff beschäftigt sich mit der Frage, wie Kinder bzw. Präadolzente nicht nur in Ordnungen der sozialen Ungleichheit agieren, sondern diese als Praxis im Peer-Milieu erlernen und ausüben. Hiermit schließt sie eine wichtige Forschungslücke, indem sie den Blick auf den Lernprozess von Praktiken der sozialen Unterscheidungen und Zuschreibungen in kulturell differenten Milieus dieser Altersgruppe richtet. Die Darstellung bezieht sich auf eine Gruppe von Jungen in Brasilien, innerhalb derer geschlechtsbezogene Differenzierungen entlang von Verhaltensweisen in kulturellen, sozialen und genderbezogenen Kontexten

vorgenommen werden. Die Unterscheidung sozialer Klassen wird durch Schulzugehörigkeit markiert und die Hautfarbe für die nachrangige Unterscheidung von Ethnizität herangezogen. Die deutschen Gruppen naturalisieren geradezu die Unterscheidung von geschlechtshomogenen Gruppen innerhalb der Peergruppen. Hier werden soziale Unterschiede entlang des Bildungsstatus der Eltern aktiviert, während ethnische Unterscheidungen an stilistischen Unterschieden, die für ganze Gruppen kulturalisiert werden, vorgenommen werden. Für beide Kontexte spielen Generationsunterschiede insofern eine Rolle, als sie in ästhetischen und wertbezogenen Einstellungen verankert werden. Weitere vermittelte Aspekte der sozialen Distinktion stellen die Entwicklungsgrade, der Geschmack und schließlich der schulische Erfolg dar, der insbesondere für die deutschen Gruppen Relevanz besitzt. Deutlich wird, dass eine große Bandbreite und Variationsvielfalt von Dimensionen ausfindig gemacht werden kann, die für die soziale Differenzierung in Peergruppen bedeutsam sind. Grundsätzlich stellen sie einen erheblichen Anteil der Identitätsarbeit am Übergang von Kindheit zum Jugendalter dar. Die Varianten sind hierbei mit den unterschiedlichen Dimensionen der sozialen Kontexte verknüpft, beispielsweise steigt die Anerkennung atypischer Geschlechtsverhaltensweisen mit der Zugehörigkeit zu sozial privilegierten Gruppen sowohl in Brasilien als auch in Deutschland. Kontextübergreifend kann zudem ausfindig gemacht werden, dass Indikatoren einzelner Kategorien als Kennzeichen von Unterscheidungen anderer Dimensionen genutzt werden. Um zu bestimmen, welches die basalen Unterscheidungsdimensionen sind, auf die dann weitere Differenzierungen bezogen werden, sind weitere Forschung nötig. Zumindest lässt sich die Frage stellen, ob die klassischen Dimensionen von class, gender, race/ethnicity und schließlich generation diese Funktion auch für die sozialen Unterscheidungs- und Lernprozesse in den Peergruppen darstellen.

In dem Passus, der um die dokumentarische Interpretation von Interviews zentriert ist und von einem methodologisch ausgerichteten Text Arnd-Michael Nohls eingeführt wird, stellen Arnd-Michael

Nohl und Ulrike Selma Ofner Teilergebnisse aus einer international vergleichenden Studie vor, in welcher die handlungswirksamen Orientierungen hochqualifizierter Migrant/innen bei der arbeitsmarktlichen Verwertung ihrer Qualifikationen untersucht wurden. In der dokumentarischen Interpretation der erhobenen Interviews und einer mehrdimensionalen Typenbildung dröseln sie die komplexen Prozesse auf, die sich im Kontext der Motivationslagen und -gründe sowie verschiedener Arbeitsmarktregularien in den einzelnen Ländern je spezifisch darstellen. Besonders bemerkenswert ist hier der Befund, dass neben Fremd- und Selbstethnisierungen ein drittes Verhältnis ausfindig zu machen ist, in welchem Migrant/innen (Teil-)Gemeinsamkeiten mit sprachlich-kulturell differenten Gruppen nutzen, um die eigene Position im Arbeitsmarkt zu generieren, beispielsweise durch russische Sprachkenntnisse.

Der letzte Abschnitt wird von einem Beitrag zur dokumentarischen Interpretation in der Anwendung auf Bilder von Ralf Bohnsack eingeleitet, der mit Beiträgen zur Rezeption (Alexander Geimer) und zur Produktion (Astrid Baltruschat) von Filmmaterial wie zu ästhetischen Selbstzeugnissen (Andrea Salisch) das Spektrum der Interpretation visueller Daten breit abbildet.

Die dokumentarische Methode wird in diesem Band ein weiteres Mal als theoriefundiertes Instrumentarium präsentiert, welches sich mit seinem vergleichenden Vorgehen in mehrdimensionalen Konstellationen und daran anschließende Typenbildungen als hervorragend geeignet für die qualitative Erforschung interkultureller Zusammenhänge erweist. Die Stärke liegt vor allem darin, dass hier keine Unterscheidungskategorie per se als absolute (voraus-)gesetzt wird, sondern gerade die Konstruktionsprozesse solcher in den Blick genommen werden. Dennoch besteht weiterhin Klärungsbedarf, wie sich die Internationalität auf der Ebene der Forscher/innen in methodologischen Reflexionsprozessen niederschlagen kann.

In Sammelband *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns* werden Texte präsentiert, deren Autor/innen das Interesse an der

kulturellen Seite von Handlungen teilen, die dem Aspekt des Kulturellen in seiner Eigenschaft als sinn- und bedeutungsstrukturierendem Phänomen verpflichtet sind. Als Grundvoraussetzung wird konstatiert, dass Handlungen als kulturelles Phänomen ausschließlich komparativ untersucht werden können. Von hier aus seien eingehende Reflexionen der komplexen theoretischen Grundbegriffe und anspruchsvolle Verfahren gefordert, so Gabriele Cappai, Shingo Shimada und Jürgen Straub im Vorwort. Die Beiträge kommen aus der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik, es sind theoretische, begriffsanalytische und methodologische Überlegungen, erweitert durch Einblicke in einzelne empirische Studien. Der Band ist in drei Abschnitten angeordnet: *Theoretische Positionen und methodologische Reflexionen* (1), *Empirische Analysen und praktische Applikationen* (2), *Materiale Studien und zeitdiagnostische Perspektiven* (3). Ein Akzent der Beiträge liegt auf interkulturellen Konstellationen.

Gabriele Cappai eröffnet mit grundlagentheoretischen Überlegungen der Kultursoziologie, unterstreicht den Aspekt von Kultur im Handeln, ohne den Handelnden einzig auf Kultur zu determinieren: Vielmehr wirken Kultur, soziale Struktur und Persönlichkeit zusammen (15). Cappai differenziert im weiteren Argumentationsgang drei Verfahrensweisen der Rekonstruktion und der Interpretation fremdkultureller Phänomene aus: Das Interpretieren zerlegt er in verschiedene Ausprägungen und Ansatzpunkte, für das Übersetzen reklamiert er die soziale und kulturelle Analyse des Sprachkontextes und schließlich drängt er für das Vergleichen auf eine sorgfältigere Reflexion des tertium comparationis und dessen implizite Setzungen. Methodisch und methodologisch herausgefordert sieht Cappai die auf Handlungen und Praktiken bezogenen Kulturanalysen durch Determinismus, Relativismus und Ethnozentrismus. Systematisierungen der Forschungsprobleme, die bis in die analytische Philosophie greifen, bieten allerdings die Möglichkeit zur fallspezifischen und gleichzeitig der Komplexität des Methodologiediskurses sich annähernden Bearbeitung. In einem weiteren Beitrag im ersten Abschnitt des Buches entfaltet Cappai eine Argumentati-

on, in welcher er das rekonstruktive Paradigma als den Forschungsansatz herausstellt, der für die Forschung in kulturell fremden Wirklichkeiten prädestiniert sei und begründet dies mit der dort angesiedelten Selbstreflexivität. Cappai gibt zu bedenken, dass auch Methoden der empirischen Sozialforschung nicht kulturunspezifisch bzw. -neutral seien. Im zweiten Abschnitt des Buches setzt sich Shingo Shimadas in seinem Beitrag mit dem Zusammenhang von Biographie, Kultur und sozialem Wandel auseinander und untersucht forschungspraktische Konsequenzen kultureller Mischformen (Stichwort u.a. Hybridität). Am Beispiel von lebensgeschichtlichen Erzählungen aus Japan führt er aus, welche Rekonstruktionsleistung bei der Interpretation solcher Texte erbracht werden kann. Hierbei zeigt er auf, dass derartige Texte durch das implizite kulturelle Wissen, aber auch durch das individuelle und kollektive Gedächtnis sowie durch Selbstinszenierung strukturiert sind. Insbesondere geht es ihm um die Bedeutung von Kultur, die sich in den Voraussetzungen der Sprache, der gesellschaftlichen Struktur als Rahmen für einen individuellen Lebenslauf und schließlich eine vorgängige Konzeptionalisierung eines Selbst, das in sozialen Zusammenhängen relationiert werden kann, zeige.

Aus dem dritten Abschnitt des Buches sind Hans-Georg Soeffners und Dariuš Zifonuns Auseinandersetzungen mit Integration aus einer wissenssoziologischen Perspektive hervorzuheben. Die Autoren unterscheiden in ihrem Beitrag zwei Ebenen der Integration: jene in die und innerhalb der Alltagswelt, die sich fortwährend im Handeln vollziehe, wird von einer symbolischen Integration, die sich dem eigenen Tun entziehe, geschieden. Hierbei zielen sie auf eine Umkehrung der Integrationsforschung ab, indem sie den Ausgangspunkt beim Einzelnen und nicht bei der Gesellschaft und den ihr inhärenten Totalitätsvorstellungen ansetzen, um vermehrt auftretende Wissensasymmetrien in unterschiedlichen Dimensionen fassen zu können.

Der von Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Edwin Keiner herausgegebene Band *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* präsentiert Ergebnisse der Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

in der DGfE, die im Frühjahr 2009 stattfand. Der gemeinsame Bezugspunkt der 13 Beiträge sind die Herausforderungen für den Umgang mit Komplexität und Kontingenz, die sich durch die kulturellen Differenzen und durch Globalisierung neu gestalten würden (7). Nach einer kurzen Einleitung werden theoretische Überlegungen, methodologische Reflexionen, historisch-rekonstruktive und kritische Betrachtungen der eigenen Disziplin, pädagogische Anwendungsmodi mit Bezug auf die Globalisierung und schließlich Forschungsergebnisse, die sich u.a. dem Topos der Migration zuwenden, zusammengetragen. Sie sind in drei Abschnitten angeordnet: *Differenzen und Globalisierung: erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (1), *Zur erziehungswissenschaftlichen Topographie der Globalisierung* (2), *Migration und Konfrontation: Bildungsprozesse unter veränderten Bedingungen* (3).

Zum ersten Bereich zählen u.a. die Beiträge von Ulrike Hormel und Katharina Walgenbach. Während die Erstere den Zusammenhang von Differenz und Diskriminierung seziert, indem sie die Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit profunde auch auf die eigene Disziplin anwendet, befasst sich Katharina Walgenbach mit Intersektionalität und stellt für dieses Analyseparadigma als Stärken heraus, dass in ihm die interne heterogene Strukturierung sozialer Kategorien bedacht werde und dass die Kategorien als interdependente angesehen würden. Im zweiten Abschnitt breitet Adrian Schmidtke materialreich die internationalen Bezüge des Vorschuldiskurses zwischen 1965 und 1976 aus. Im dritten Abschnitt reflektiert Astrid Messerschmidt erneut Bildungsprozesse und die notwendige Reflexion globalisierter Projekte. So erhellend einzelne Beiträge sind, so schwer stellt sich ein gemeinsamer Diskussionszusammenhang ein. Selbst die Zuordnung der Beiträge zu den einzelnen Rubriken kann nicht immer überzeugen, so dass sich schwerlich von einem durchkomponierten Buch sprechen lässt. Zugleich zeigt dieser Band, dass die methodisch ausdifferenzierte Bearbeitung von Fragen aus dem Kontext von Internationalität, Globalität und kulturellen Differenzen Disziplinengrenzen längst überschritten hat: Was aussteht, ist

ein profundes selbstreflexives Umgehen mit den Konsequenzen für Denktraditionen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Der Fokus des Lehrbuchs von Pranee Liamputtong *Performing Qualitative Cross-Cultural Research* liegt auf ethnologischer Forschung, die kleine, zumeist marginalisierte Gruppen in den Blick nimmt, seien es native Bevölkerungsgruppen, kulturelle und/oder soziale Minderheiten, wie beispielsweise Frauen einer besonderen Migrationsgruppe. Liamputtongs eigener Forschungshintergrund kann hier genannt werden, da sie als Professorin für Public Health einen Schwerpunkt darin sieht, nordthailändische Frauen, die in Australien leben, z.B. hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit Kaiserschnittgeburten zur Sprache kommen zu lassen. Hiermit ist ein deutlich formuliertes Interesse der Autorin benannt, die eigene Forschung nicht nur implizit normativ zu fundieren, sondern explizit eine normative Ausrichtung einzuschlagen und diese methodisch zu verankern. Es geht ihr darum, Menschen in ihren Selbstdeutungen zu Wort kommen zu lassen und jeden möglichen Anlass zur weiteren Marginalisierung durch Forschung und Publikation zu verhindern. Im Gegenteil, sie spricht von Empowerment und von Methoden, die in der Forschung zu mehr Handlungsmöglichkeiten und mehr Einfluss der Beforschten führen. Die einzelnen Buchkapitel sind analog aufgebaut und könnten auch als Behandlung eines Problems unabhängig voneinander rezipiert werden. Jedes ist mit Übungsvorschlägen zur Weiterarbeit, einer Zusammenfassung und Hinweisen auf besonders relevante Literatur ausgestattet. Im ersten Kapitel führt Liamputtong überblicksartig in den Problemzusammenhang und ihr Vorgehen ein, es folgen Kapitel zu ethischen Perspektiven, zum Zugang zu Untersuchungsteilnehmer/innen und zur Reziprozität, die als wechselseitige Verantwortung verstanden wird. Weitere Kapitel bearbeiten das kulturelle Einfühlungsvermögen und die (ethische) Verantwortung der Forscher/innen, deren Perspektive als Outsider, Bedingungen kulturübergreifender Kommunikation und Sprachverhältnisse und das Verhältnis zwischen individuellen und kollektiven Dimensionen von Aussagen. Nicht zuletzt werden Fragen des

Schreibens und Verbreitens von Forschungsergebnissen diskutiert. Jedes Kapitel enthält einen Aufriss des speziellen forschungspraktischen Problemzusammenhangs, dessen Diskussion und schließlich umfangreiche Einblicke in Lösungsvarianten unterschiedlicher Forschungsansätze. Die Fülle der zitierten und auf ihre methodische Reflexivität hin befragten internationalen Studien ist immens. Liamputtong ist in ihrer ausdrücklich anti-kolonialen Herangehensweise zutiefst parteiisch, die Argumentation also vielmehr normativ als theoretisch eingebettet. Gleichwohl führt sie zu ähnlichen Überlegungen wie die grundsätzliche Debatte zur Standortgebundenheit, die vielschichtigen Erörterungen zu Übersetzungsproblemen oder die Frage nach den strukturellen und machtbezogenen Differenzen zwischen verschiedenen Wissensformen – wenn auch nicht immer zu gleichen Ergebnissen. So sind für sie die durch Forschung erreichten Erkenntnisse auf eine Verbesserung der Praxis ausgerichtet, beispielsweise durch kulturell informierte Operationspraxen beim Kaiserschnitt in australischen Krankenhäusern. Relevanz bemisst sie in erster Linie an der Dimension der Verbesserung von Lebenslagen der Beforschten, denen sie das Verfügungsrecht über das durch die Forschung gewonnene Wissen zuspricht. Diese Positionierung, die im Gegensatz zum theoretisch formulierten unüberwindbaren Hiatus zwischen Wissen erster und Wissen zweiter Ordnung steht, lässt sich auch vor dem Hintergrund anwendungsorientierter Forschung verstehen. Gleichwohl ließe sich von hier aus fragen, ob nicht die Machtfrage in theoretisch gesättigteren Überlegungen vordergründig zwar suspendiert zu sein scheint, letztlich aber zu Gunsten der Forscher/innen bearbeitet wird.

Das in 9. Auflage erschienene Lehrbuch von James Peoples und Garrick Baileys folgt dem Ziel, Studierenden einen umfassenden Einblick in die Ethnologie, in ihre grundlagentheoretischen Voraussetzungen und methodischen Anforderungen zu gewähren und in die gegenwärtige Relevanz gehaltvoller Forschung im Kontext von Globalität und Globalisierung einzuführen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist das Buch in vier Teile gegliedert, die jeweils mehrere Kapitel umfassen: Im ersten

Teil *Humanity, Culture, Language* steht die Entfaltung der Grundlagentheorien im Vordergrund, im zweiten Teil *Theories and Methods of Cultural Anthropology* wird in die Arbeitsweisen und deren Fundierung eingeführt, im dritten Teil *The Diversity of Cultures* werden materialreich zentrale Forschungsfelder und -ergebnisse dargestellt. Mit zehn Kapiteln, die u.a. das Verhältnis von Kultur und Natur, Konstruktion von Verwandtschaft, Religion und Weltanschauung, die Strukturierung von Ungleichheit und schließlich auch Kunst und Ästhetik in unterschiedlichen Bezügen bearbeiten, nimmt es deutlich mehr als die Hälfte des Buches ein. Im vierten Teil *Anthropology in the Global Community* werden die drei vorangegangenen Stränge mit Blick auf Globalität und Globalisierung verdichtet. Beispielhaft können hierfür Abschnitte zum Hunger, zu Auswirkungen der weltweiten kulturellen Entwicklungen und ökonomischen Verflechtungen auf lokaler und regionaler Ebene wie zu Fragen angewandter Ethnologie im Gesundheitswesen genannt werden. In diesem Lehrbuch werden auf unterschiedlichen Aggregationsebenen Zusammenfassungen wie Vertiefungen geboten, die es ermöglichen, sich in kurzer Zeit eine Übersicht über das Gebiet zu verschaffen und dennoch von einem letztlich frei zu wählenden Punkt aus in die Verästelungen der Ethnologie auf hohem Niveau vorzudringen. Auch verführt die in Kleinstschritten aufbereitete Strukturierung des Materials zur Rezeption kleiner, voneinander isolierter Portionen: Jedes Kapitel wird mit einer Aufstellung der Lernziele eingeleitet, auf jeder Seite werden Begriffe in maximal 20 Worten hervorgehoben definiert, jedes Kapitel enthält eine Zusammenfassung, die die Diskussionsgegenstände, den zu reproduzierenden Lernstoff und die vertiefenden Zusammenhänge eigens ausweist, ebenso einen Kasten (*concept review*), in dem Begriffskonzeptionen erneut zusammenfasst werden. Dieses Lern- und Studienprogramm wird ergänzt durch eingeschobene Vertiefungstexte, die einen Anwendungsfall des thematischen Zusammenhangs angesichts globaler Herausforderungen entfalten, und schließlich durch Hinweise auf Medienressourcen, die der Verlag auf dieses Buch abgestimmt zur



Verfügung stellt: Mittels dieser kann der Lernstoff online erneut repetiert werden. Im methodischen Teil wird besonders deutlich, dass es sich bei dem Buch um ein Lehrbuch für das gesamte Fach, nicht aber um eines, das in eigene Forschung einführen will, handelt. Auf den ersten neun Seiten des Methodenteils wird in den Methodenkatalog ethnographischer Feldforschung eingeführt. Behandelt werden neben einer allgemeinen Darstellung von Interviewverfahren und teilnehmender Beobachtung methodologische Grundprobleme, wie der Komplex immanenter Zuschreibungsmechanismen oder die Reflexion von Feldforschung als Initiationsritus für Ethnographen. In einem zweiten Unterabschnitt werden komparative Methoden im engeren Sinn dargestellt, hier ausgehend von der Tatsache, dass sich das Spezifische einer untersuchten Gruppe, Kultur oder Lebenswelt erst durch den Vergleich mit anderen ergäbe. Der Verweis auf die 1949 gegründete Datenbank Human Relations Area Files, die bis heute kodierte Variablen zu mehr als 100 Kulturdimensionen von 1167 Gesellschaften gesammelt hat, wird als besonderes Sampling von Referenzhorizonten benannt. Erst eine solche umfangreiche Sammlung von Angaben zu einzelnen Gruppen lasse die Varietätenvielfalt und Unterschiede erkennen, stelle aber vor allem die Voraussetzung für die Erklärung spezifischer Zusammenhänge dar. Einerseits werden im Anschluss Cross-Culture-Vergleiche auf den einfachen Dreischritt einer Hypothesenbildung, der Auswahl von Vergleichskulturen, dann schließlich zur Erklärung des Vorfindlichen die Rezeption der statistischer Variablen und der Versuch, in ihnen Muster homologer Datenbereiche zu finden, beschränkt, andererseits wird auf dieser Basis das Problem der Korrelation vs. Kausalität zur Erklärung kultureller Phänomene eingekreist und deutlich gemacht, wie die Zersplitterung komplexer sozial-kultureller Zusammenhänge in Variablen auf Generalisierungen und unhistorisch-sta-

tische Grundannahmen hinauslaufe, also fragliche Forschungsergebnisse produziere. In der nächsten Spirale des Nachdenkens über kulturvergleichendes Vorgehen wird der Einwand formuliert, dass in Vergleichsverfahren Variablen dekontextualisiert würden. Der vertiefende Einschub präsentiert schließlich verschiedene Interpretationen des Tods Thomas Cooks in Hawaii im Jahr 1779, einschließlich der postkolonialen Dekonstruktion gängiger Darstellungen, um die begrenzte Reichweite implizit eurozentrischer Interpretationen kultureller Sachverhalte zu problematisieren. Die Zusammenfassung des Methodenteils bildet schließlich auf elf Zeilen – im Rekurs auf die Stichworte *Ethnographic methods*, *Ethnographic fieldwork*, *Ethnographic research*, *Comparative methods*, *Cross-cultural comparisons* und *Controlled Comparisons* – die angestrebte Essenz lexikalischen Wissens ab (110), gleichwohl werden problemorientierte Horizonte eröffnet, die die positivistische, lernstofforientierte Darstellungsweise immer wieder durchbrechen und zu weitergehenden Diskussionen auffordern.

In den Büchern wird ein breites Spektrum methodischer, methodologischer und thematischer Facetten in der Annäherung an kulturelle Differenzen entfaltet. Deutlich wird, dass dieses Feld zu bearbeiten ein Prozess ist, der qualitativer Forschung inhärent ist und damit allenfalls zu einem jeweils auf den Gegenstand bezogenen Zwischenfazit gelangen kann. Wie offen aber der Problemkontext gehalten wird und/oder werden kann, hängt sowohl vom Forschungsgegenstand und seiner Einbettung als auch von der je eigenen Schwerpunktsetzung auf methodisches oder empirisches Argumentieren und schließlich vom Verwendungszusammenhang, beispielsweise der Lehre als spezifischem Kontext, ab. Alle Beiträge gemeinsam dokumentieren auf eindrucksvolle Weise, dass Forschung ohne kritische Reflexion der eigenen Referenzrahmen nicht mehr auskommt.

# Rezensionen

## Karin Haubrich

Ralph Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich 2010, 356 S., 978-3-86649-292-9, 39,90 Euro.

Der Titel des Sammelbandes *Dokumentarische Evaluationsforschung – Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* lässt theoretisch und methodologisch Interessierte bereits mehr erwarten als lediglich eine Bestandsaufnahme praktischer Beispiele der Evaluationsforschung. Vielmehr verspricht der Titel die Vorstellung eines neuen Zugangs der Evaluation, der den vorrangig anglo-amerikanisch geprägten evaluationstheoretischen Diskurs um einen eigenständigen Beitrag aus dem deutschsprachigen Raum erweitert. Das ist insofern beachtlich, als die Evaluationstheorie und die Differenzierung unterschiedlicher Modelle der Evaluation hierzulande zwar schon seit den 1970er Jahren rezipiert werden, aber bislang eher neue Systematisierungen dazu beigetragen wurden. Eigenständige theoretisch und methodologisch begründete Evaluationszugänge wurden dagegen nur bedingt entwickelt und in die internationale evaluationstheoretische Debatte eingeordnet.

Die einführenden Beiträge der beiden Herausgebenden erläutern die konzeptionellen Grundlagen sowie die theoretischen und methodologischen Prämissen des Evaluationsansatzes, der Mitte des vergangenen Jahrzehnts im Rahmen eines Projekts zur Peer-Mediation entwickelt wurde. Praktische Anwendungen der dokumentarischen Evaluationsforschung unter Einsatz unterschiedlicher Methoden (Gruppendiskussion, Interview und teilnehmende Beobachtung) werden in den drei Praxisfeldern *Unterrichtsentwicklung und Professionalität in Schule und Vorschule, Jugendarbeit, Jugendförderung und Jugendschutz* sowie *Organisations-, Betriebs- und Personalrekrutierung* mit 13 Beiträgen von 19 Autorinnen und Autoren vorgestellt. Damit wird deutlich, dass die dokumentarische Evaluationsforschung in enger Auseinandersetzung mit ihrer praktischen Anwendung entwickelt wurde. Die gemeinsame Vorstellung eines neuen Evaluationszugangs und praktischer Anwendungsbeispiele, die vorrangig ein methodologisches Interesse verfolgen, veranschaulicht nachvollziehbar, was es bedeutet, Evaluationen mit diesem Zugang durchzuführen. Dies erleichtert Adaptionen und Übertragungen in weitere Politik- und Praxisfelder. Aus der Tradition der rekonstruktiven Forschung kommend und diese auch in systematischer Unterscheidung zu standardisierenden und offenen Zugängen mit-be-

gründend ist es für die Herausgebenden selbstredend, dass neue Zugänge der qualitativen Evaluationsforschung aus ihrer praktischen Anwendung und deren theoretischer und methodologischer Rekonstruktion heraus entwickelt werden. Dies steht in deutlichem Unterschied zu mehreren Modellen aus dem englischsprachigen Raum, die im ersten Schritt als normative Theorien bekannt wurden (bspw. die zielfreie Evaluation nach Scriven). Dort prägt in der Folge seit vielen Jahren die Forderung nach einer verstärkten empirischen Theorieentwicklung durch die Erprobung und systematische Untersuchung der Umsetzung theoretischer Modelle die Diskussion. Die Beiträge dieses Sammelwerkes veranschaulichen lebendig den aktuellen Entwicklungsstand der dokumentarischen Evaluationsforschung und lassen zugleich weitere Herausforderungen erkennbar werden. Doch um nicht den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun, sollen zunächst die Beiträge zusammenfassend vorgestellt werden.

Schon die einleitende methodologische und grundlagentheoretische Verortung der dokumentarischen Evaluationsforschung von Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann macht deutlich, dass die dokumentarische Evaluationsforschung mehr ist als die Anwendung der dokumentarischen Methode (mit ihrer Fokussierung der Handlungspraxis und deren Soziogenese sowie der analytischen Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen) auf evaluative Fragestellungen. Erstens stellen sich mit der Anwendung auf den Bereich der Evaluation neue Fragen zum einen der Bewertung und zum anderen der Nutzung der Ergebnisse. Zweitens eröffnet die Zusammenführung der Diskussion über die dokumentarische Methode und die Evaluationstheorie-debatte interessante Perspektiven für letztere. Analog zur responsiven Evaluation (Stake) und der praktischen Hermeneutik (Schwandt) nimmt auch die dokumentarische Evaluation die gelebte Handlungspraxis zum Ausgangspunkt und zentralen Gegenstand ihrer Analysen und erschließt diese über die Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens der Akteure. Dies ist evaluations-theoretisch gewendet insofern folgenreich, als damit der Anwendungsbezug von Evaluationen – so Bohnsack und Nentwig-

Gesemann – dann nicht zu einer Beschränkung für den Einsatz wissenschaftlicher Methoden wird, sondern zum Ausgangspunkt und Gegenstand methodologischer und theoretischer Weiterentwicklungen. Dies gilt gleichermaßen für die Prozesse der Erkenntnisgewinnung wie auch der Verwendung der Ergebnisse (wie kommunikative Verhandlung im Entdeckungs- und Verwertungszusammenhang, Rückkopplung von Ergebnissen an die Stakeholder, Zielfindungsprozesse und Qualitätsentwicklung, Erarbeitung von Empfehlungen für Politik und Praxis). Für die Evaluationstheorie-debatte ergibt sich daraus die Herausforderung, Fragen des Wissenstransfers in die Praxis, der Moderation und Aushandlung nicht aus der Wissenschaft auszuklammern, sondern vielmehr ebenso grundlagentheoretisch und methodologisch zu reflektieren.

Ralf Bohnsack begründet in seinem Beitrag die einleitend bereits thesenartig skizzierte methodologische und grundlagentheoretische Rahmung und Einordnung der dokumentarischen Evaluationsforschung in Auseinandersetzung mit der nationalen und internationalen Debatte zur qualitativen Evaluationsforschung, insbesondere dem im nordamerikanischen Raum dominierenden interpretativen Paradigma. Besonders hervorzuheben ist die in der Adaption auf evaluative Fragestellungen liegende Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode über eine Differenzierung zwischen expliziten Bewertungen und impliziten, atheoretischen Werthaltungen. Damit greift er ein zentrales, aber bislang methodisch und methodologisch eher stiefväterlich behandeltes Thema der Evaluationsdebatte auf. Interessante Perspektiven eröffnen sich außerdem mit dem Einbezug der Verwendungsseite. Den elementaren Gesprächscharakter von Evaluation betonend unterscheidet Bohnsack drei Phasen der Ergebnissicherung und -rückkopplung: erstens die empirisch fundierte begrifflich-theoretische Explikation der handlungsleitenden Wissensbestände und Orientierungen, zweitens Rückvermittlung dieser Erkenntnisse und Kommunikation über Differenzen oder Übereinstimmungen der Stakeholder (wissensoziologisch gewendet, eröffnet dies wechselseitige Einblicke in die jeweilige Standortgebundenheit) und drit-

tens die Entwicklung von gemeinsamen Zielvereinbarungen und Empfehlungen auf dieser Grundlage. Eigene Bewertungen der Evaluierenden werden in die Differenzbearbeitung und Konsensfindung als eine Perspektive neben anderen eingebracht. Die moderierten Gespräche können im Anschluss selbst wiederum Gegenstand einer Rekonstruktion werden. Als offenes Desiderat erweist sich nach Bohnsack die Entwicklung einer Methodik der Moderation. Dies so klar herauszuarbeiten ist jedoch allein schon ein wichtiger Schritt auf dem Weg der evaluationsbezogenen Theorieentwicklung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beratung. Die sich anschließende ausführliche Begründung von „Evaluation als Typ wissenschaftlicher Forschung“ bleibt beschränkt auf den vorgestellten dokumentarischen Zugang, der sich auf die Explikation impliziten Wissens bezieht (im Unterschied zur Evaluation der Wirkung von Aspirin, um nur ein Beispiel zu nennen). Mit dieser legitimen Eingrenzung argumentiert Bohnsack überzeugend für die Forschungspraxis als wesentliche Quelle methodologischer Reflexion und evaluationstheoretischer Weiterentwicklung. Zugleich benennt er Herausforderungen für weitere Entwicklungen (z.B. ökonomisierende Erhebungs- und Auswertungsverfahren).

Iris Nentwig-Gesemann nimmt zwei weitere methodische Themen näher in den Blick: die Frage der erforderlichen Anpassungen der Gruppendiskussionsverfahren im Rahmen von Evaluationsstudien, die nicht mehr nur erzählgenerierend, sondern auch evaluativ sein sollen, und die Perspektiven, die sich für die Qualitätsentwicklung mit Blick auf die Frage „*wie* Qualität *praktiziert* wird“ aus einem rekonstruktiven Ansatz der Evaluation ergeben. Angesichts der in der (Sozial-)Pädagogik beachtlichen Nähe zwischen den Debatten zu Evaluation und Qualitätssicherung ergeben sich hieraus wichtige Ansatzpunkte für die Bearbeitung der Schnittmengen.

Das Feld der Unterrichtsentwicklung und Professionalität in Schule und Vorschule eröffnet der Beitrag von Sven Brademann, Sylke Fritsche, Kathrin Hirschmann und Nicolle Pfaff mit dem Beispiel einer formativen und prozessorientierten Evaluation eines Projekts zur Implementierung

der politischen Bildung in die berufliche Ausbildung im Rahmen des Programms Xenos. Aufgezeigt werden das multimethodische Vorgehen und die Relevanz der gewonnenen Ergebnisse für das untersuchte Bildungsprojekt i.S.e. Weiterentwicklung der Praxis einerseits und für die Forschung zur Lehrerfortbildung andererseits. Dies exemplifiziert, wie Anwendungsbezug und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn gleichermaßen erreicht werden können. Anhand der Evaluation eines Projekts der Lehrerfortbildung und -weiterbildung beleuchten Barbara Asbrand und Claudia Bergmüller das Potential der dokumentarischen Evaluation für die Rekonstruktion des Zusammenwirkens habitualisierten, erfahrungsbasierten und theoretisch-reflexiven Handlungswissens, das für professionelles Handeln in pädagogischen Kontexte kennzeichnend ist. Ihre Ergebnisse verdeutlichen den Erkenntniswert der dokumentarischen Methode: so kann die (In-)Effektivität von Fortbildungen über die von den Lehrkräften explizit benannten Faktoren hinaus durch die Rekonstruktion impliziter Orientierungen erklärt werden. Christiane Lähmann wendet die dokumentarische Methode in einer Selbstevaluation der Wirkungen ihres eigenen Lehrerinnenhandelns und der Erfahrungen der Schüler(innen) an, um die eigene Praxis zu optimieren. Evaluationstheoretisch interessant ist die Herausarbeitung der spezifischen Herausforderungen, aber auch z.T. Begrenzungen der Anwendung des dokumentarischen Zugangs im Feld der Selbstevaluation – zumal Selbstevaluationen gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern weit verbreitet sind. Im Feld der Weiterbildung von Früh- und Schulpädagog(inn)en widmet Dorothea Emmerl ihre Evaluationsstudie einem Projekt zur Förderung der Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Veränderungen der Kommunikations- und Kooperationsqualität im Projektverlauf stehen dabei im Mittelpunkt ihres Interesses. Als Voraussetzungen für eine hochwertige Kooperation erweisen sich ein prozesshafter Gesprächscharakter und ein kollektives Einigungs-geschehen über demokratische Aushandlungen, als hinderlich das Hierarchiegefälle u.a. zwischen Lehrkräften und Erzieher(inne)n.

Drei Studien illustrieren die Anwendung der dokumentarischen Evaluation in der Jugendarbeit, Jugendförderung und dem Jugendschutz. Arnd-Michael Nohl und Heike Radvan zeigen anhand einer Evaluation jugendpädagogischen Handelns im Problemfeld des Antisemitismus, wie die handlungsleitenden Orientierungen und Werthaltungen von Akteuren als Träger handlungspraktischen und theoretischen Erfahrungswissens im Rahmen von Mitgliedsrollen in Organisationen über die dokumentarische Methode rekonstruiert werden können. Neben den bisher vorgestellten Anwendungsbeispielen mit der Methode der Gruppendiskussion wird damit das Experteninterview als Methode der dokumentarischen Evaluationsforschung exemplarisch vorgestellt und methodologisch begründet. Aufgezeigt werden aber auch anwendungsorientierte Perspektiven für die systematische Vermittlung der Evaluationsergebnisse etwa im Rahmen einer Fortbildung von Fachkräften. Der Beitrag von Ute B. Schröder widmet sich am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Schülerfirmen zwei für die dokumentarische Evaluation zentralen theoretischen Konzepten: der Responsivität und der Triangulation (von Perspektiven und Methoden). Beide erscheinen als geeignete „Strategien, um ‚blinde Flecken‘ von Handlungspraktiken und Orientierungen transparent zu machen“. Responsivität als Evaluationsstrategie zielt jedoch über die Erkenntnisgewinnung hinaus auf „die kommunikative Vermittlung und Bewertung von Erkenntnissen, die Beurteilung von deren Praxisrelevanz, die Relationierung mit den beabsichtigten Zielen einer Maßnahme und die Weiterentwicklung der Praxis.“ Anschaulich herausgearbeitet werden die damit verbundenen Herausforderungen anhand dreier transkribierter und komparativ analysierter Feedbackgespräche. Die Autorin schlägt vor, Feedback-Gespräche selbst als eine evaluationspezifische Form der Perspektiventriangulation zu begründen und greift damit die von Bohnsack und Nentwig-Gesemann formulierte Aufforderung zur Entwicklung einer Methodik der Moderation auf. Alexander Geimer und Achim Hackenberg führen die Leser(innen) ins Feld des Jugendmedienschutzes ein und analysieren die Perspektive von

Prüfer(inne)n auf ihre Prüftätigkeit und die sie dabei leitenden expliziten und insbesondere impliziten Orientierungen. Es geht ihnen darum, mit Blick auf die Praxisoptimierung das Potenzial einer Reflexion der eigenen Standortgebundenheit von Beurteilungen für die Qualität der Prüf- und Bewertungspraxis zu verdeutlichen.

Das Anwendungsfeld der Organisations-, Betriebs- und Personalentwicklung ist mit sechs Evaluationsbeispielen facettenreich repräsentiert. Angesichts der Dominanz der Programmevaluation in der internationalen Debatte ist es begrüßenswert, dass die Evaluation von Organisationen hier einen hervorgehobenen Stellenwert einnimmt. Den Einstieg übernimmt Anja Mensching mit ihrer Evaluation organisationskultureller Praktiken am Beispiel der Polizei. Rekonstruktiv nimmt sie nicht nur komplexe – erwartete und gelebte – Hierarchiezusammenhänge, sondern auch „die Organisation in ihrem Organisieren, d.h. den Prozessen ihrer Reproduktion“ in den Blick. Deutlich wird anhand ihrer Ausführungen, dass sich die Evaluation von Organisationen durchaus spezifischen Herausforderungen zu stellen hat und Evaluierende neben methodischen auch profunde Kenntnisse im Bereich der Organisationstheorien und -forschung mitbringen müssen. Sonja Kubisch eröffnet eine andere Perspektive auf die dokumentarische Evaluation, wenn sie thematisiert, in welcher Weise die besonderen Kennzeichen der Sozialen Arbeit in der qualitativen Evaluationsforschung zu berücksichtigen sind. Als Kennzeichen der Sozialen Arbeit rückt sie den (professionellen) Umgang mit sozialer Differenz (wie Geschlechterdifferenz, ethnische Differenz etc.) und die hierbei handlungswirksamen Orientierungen in den Fokus. Sie schlägt vor, den Umgang mit Differenz als metatheoretische Kategorie zu präzisieren, welche in Evaluationen unterschiedlicher Programme oder Projekte betrachtet werden könnte und auch Perspektiven der Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit eröffnet. Interessant sind diese Überlegungen v.a. im Lichte eines Verständnisses von Evaluation, die nicht nur einem instrumentellen Nutzen im Projektzusammenhang dienen, sondern darüber

hinaus zur fachlichen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung beitragen will. Cornelia Behnke untersucht anhand zweier Fallstudien Veränderungsprozesse in Unternehmen, die durch externe Beratung als Beitrag zur Früherkennung von betrieblichem Qualifikationsbedarf angestoßen werden. Angelehnt an die dokumentarische Evaluation rekonstruiert sie unter Anwendung von leitfadengestützten Interviews und Gruppendiskussionen die Tiefenstruktur der Interaktionsdynamik zwischen externen Berater(inne)n und Mitarbeiter(inne)n in Betrieben. Der eher an den inhaltlichen Ergebnissen ausgerichtete Beitrag zeigt resümierend die Vorteile, aber auch die Gefahren der empirisch nachgezeichneten Angleichung der beratenden Außen- an die betrieblichen Innenperspektiven auf. Eva Breitenbach und Petra Korte stellen ihre evaluierende Bestandsaufnahme einer Personalentwicklungsmaßnahme in einer Bundesbehörde vor. Dabei legen sie einen Schwerpunkt auf die Verwendungsseite – schließlich sollten die Ergebnisse der Evaluation als Instrumente der Personalentwicklungsmaßnahme nutzbar gemacht werden. In ihrem Ausblick argumentieren sie dahingehend, dass die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen zur Beratung werden kann, wenn Empfehlungen formuliert werden. Die von ihnen zugespitzte und nicht abschließend beantwortete Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen einer sozialwissenschaftlichen Evaluation und einer systemischen Organisationsberatung markiert eine zentrale Herausforderung der Weiterentwicklung einer praxeologisch ausgerichteten Evaluation. Gerade die mit der Rückmeldung von Ergebnissen fließend werdenden Übergänge erfordern m.E. umso dringlicher, die Grenzen grundlagentheoretisch klarer zu konturieren als dies bislang offensichtlich gelingt. Evaluationsforschung ist nicht in eins zu setzen mit Beratung, es sei denn wir verlassen die Grundlage der eingangs von Ralf Bohnsack formulierten Definition dokumentarischer Evaluationsforschung. Die Verwendungsseite beleuchtet auch der folgende Beitrag von Juliane Lamprecht – mit Blick auf die Nutzung der Ergebnisse für Prozesse der Qualitätsentwicklung. Am Beispiel einer Schulevaluation zu Leis-

tungsbewertungen entwickelt sie – dem von Bohnsack und Nentwig-Gesemann vorgeschlagenen Phasenmodell folgend – eine Methodik der Moderation für beratende Feedbackgespräche, die über reine Informationsweitergabe hinausgeht. Besonders hebt sie den Stellenwert von Imagination als kontrafaktisches Element zu Erfahrungswissen hervor. Dies hat auch Konsequenzen für die dokumentarische Erhebung und Auswertung, die konzeptionell zu erweitern ist, zumal sich „imaginative Wissensbestände auch in Zukunfts-, Utopie- und Reflexionspassagen sowie bei Selbst- und Fremdzuschreibungen finden lassen“. Es geht nicht allein darum, Erkenntnisse – im Sinne einer Wissens- und Kompetenzhierarchie – zu vermitteln, sondern im Verständnis von Beratung bei den Beteiligten Bildungsprozesse anzustoßen, die evokative Anteile enthalten. Die Reihe der Praxisbeispiele dokumentarischer Evaluationsforschung schließt Werner Vogd mit seiner rekonstruktiven Längsschnittstudie ärztlicher Orientierungen – im Spannungsfeld zwischen organisatorisch-ökonomischen und medizinischen Ansprüchen – im Kontext der Krankenhausmodernisierung. Interessant ist die Adaption der teilnehmenden Beobachtung als ein weiteres Verfahren im Rahmen dokumentarischer Evaluationsforschung. Der Autor setzt sich intensiv mit den damit verbundenen methodischen Herausforderungen auseinander und hebt den hohen Forschungsaufwand hervor, der jedoch bei bestimmten Untersuchungsgegenständen (wie in seinem Fall: korporative Akteure und systemische Aspekte der untersuchten Organisation) gerechtfertigt erscheint. Gerade im Kontext der Evaluation ist dies ein relevanter Aspekt, schließlich sollen sich Evaluationen nach den Standards der „DeGEval – Gesellschaft für Evaluation“ rechnen, d.h. die Kosten-Nutzen-Relation einer Evaluation sollte unter Wahrung von Qualitätsstandards angemessen sein.

Die vorgestellten Beiträge illustrieren ein breites Spektrum an Anwendungen der dokumentarischen Evaluation: von Studien, die für Qualifizierungsarbeiten genutzt wurden, über vorrangig nutzungsorientierte Evaluationen mit ihren Übergängen zur Organisationsberatung bis hin zu einem Beispiel der Selbstevaluation. An vielen

Stellen werden offene Fragen aufgeworfen, die ein hohes Anregungspotenzial für die Weiterentwicklung der Evaluationsdebatte enthalten. Doch schon mit dem aktuell erreichten Reifegrad und Umsetzungsstand leistet die deutschsprachige Debatte mit der dokumentarischen Evaluationsforschung in der wissenssoziologischen Tradition Karl Mannheims einen eigenständigen Beitrag, der auch die internationalen Theoriedebatten im Feld der Evaluation befruchten kann. Rekonstruktive Verfahren, anknüpfend an den Arbeiten von Stake oder Schwandt, bleiben schließlich in ihrem Potenzial in der internationalen Debatte bislang eher unterbelichtet. Hier leistet die dokumentarische Evaluationsforschung einen substanziellen Beitrag. Es scheint gerechtfertigt, die dokumentarische Evaluationsforschung den Modellen der Evaluation zuzurechnen – auch wenn die Autor(inn)en diesen Schritt nicht unternehmen. Neben einer Theorie der Erkenntnisgenerierung in der Tradition der praxeologischen Wissenssoziologie und einer Theorie des Untersuchungsgegenstandes im Sinne von Handlungspraxis (d.h. über die Common Sense-Theorien der Akteure hinausgehend wird das handlungsleitende Wissen der Akteure und dessen Genese zum Gegenstand der Rekonstruktion) entwickeln Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann sowohl eine Theorie der Bewertung als auch in Grundzügen eine Theorie der Nutzung. So unterscheiden sie bezogen auf den Erkenntnisprozess analytisch zwischen situativ gebundenen Bewertungen und generalisierungsfähigen Werthaltungen. Mit Blick auf die Verwendung der Ergebnisse und der Nutzung legen sie die Basis für eine grundagentheoretisch reflektierte Entwicklung einer Methodik der Moderation. Die Beiträge greifen die eingangs skizzierten Herausforderungen auf, zeigen das Potenzial und die Grenzen unterschiedlicher Methoden auf, adaptieren diese auf den Evaluationskontext und entwickeln sie weiter, diskutieren empirisch fundiert methodologische und theoretische Konzepte (z.B. Responsivität), setzen sich reflektiert mit dem Auftrag der Bewertung auseinander und tragen aus unterschiedlichen Perspektiven zur Entwicklung einer Methodik der Moderation bei.

Dieses große Plus auf der einen Seite hat jedoch auch eine Kehrseite: So besteht in der Evaluationsdebatte weitgehend Konsens, dass der gewählte methodische Zugang in Evaluationen abhängig gemacht werden sollte vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand und häufig ein Methodenmix – unter Einbezug qualitativer und quantitativer Verfahren – einzusetzen ist. Nicht immer reicht es aus, zur Beantwortung der oft komplexen Evaluationsfragestellungen nur *einen* erkenntnistheoretisch begründeten methodologischen Zugang zu wählen. Zwar befürwortet Ralf Bohnsack die Anwendung unterschiedlicher Methoden (wie Gruppendiskussion, offene, narrative und biographische Interviews, Bild- und Videoanalysen und die teilnehmende Beobachtung), aber letztlich nur auf dem erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Boden der dokumentarischen Methode. Auch wenn seine dafür angeführten wohlbelegten Argumente fruchtbare Anlässe zur Schärfung der methodologischen Gegenargumente sind, so wird auf diese Weise doch der Anwendungsbereich der dokumentarischen Evaluationsforschung deutlich eingengt. Sie wird zukünftig im Methodenkoffer der Evaluatoren und Evaluatorinnen ihren Platz einnehmen, weitere Überlegungen, wie sie gewinnbringend auch mit anderen methodischen und methodologischen Zugängen kombiniert werden kann, sollten aber nicht ausgeklammert bleiben und bergen m.E. ein noch ungenutztes Potenzial.

## Matthias Völcker

Stefan Thomas: Exklusion und Selbstbehauptung: Wie junge Menschen Armut erleben. Frankfurt am Main/New York: Campus 2010, 447 S. 978-3593391939. 45,00 Euro

Sozialwissenschaftliche Fragestellungen der Gegenwart befassen sich u.a. mit den vielfältigen Umbrüchen in westlichen Gesellschaften, die seit den 1970er Jahren unter dem Deckmantel (neo-)liberaler Rolle-Back-Prozesse die Stützpfeiler der organisierten Moderne und mit diesen die Versprechen des Modernisierungsprozesses – ein gutes und glückliches Leben etwa auf

der Grundlage wohlfahrtsstaatlicher Arrangements leben zu können – sukzessive zersetzen. Gesellschaftsdiagnosen, die sich seitdem mit sich wandelnden sozialen Arrangements, den sie bedingenden Prozessen und den biographischen Erfahrungen der in diese Transformationsprozesse involvierten Akteure befassen, erweisen sich dabei als komplexe Gefüge, die mit der Kultur des neuen Geist des Kapitalismus (vgl. Boltanski/Chiapello 2006; Sennett 2007) verbunden sind. Als Bestandteile dieser Kultur gelten etwa permanente Ungewissheitserfahrungen, die als Konsequenzen fortschreitender kapitalistischer Entwicklungen entstehen. Insbesondere die Erschütterungen biographischer Lebensmuster stehen dabei im Vordergrund jüngerer Arbeiten aus diesem Zusammenhang. Die Vielfalt der verhandelten Folgen werden durch ein vielgestaltiges theoretisches wie empirisches Begriffsangebot repräsentiert, mit deren Hilfe unterschiedliche soziale Phänomene wie auch ganze Forschungsrichtungen formuliert werden. Dabei ist dann etwa von sich „ausbreitender Prekarität“ und Prekarisierung (vgl. etwa Dörre/Castel 2009) oder gar den „Überflüssigen“ (vgl. Bude/Willisch 2008) die Rede und die „Wiederkehr der sozialen Unsicherheit“ (Castel 2009, S. 21) tritt in ihren vielfältigen Facetten als (Re-)Formulierung der sozialen Frage erneut in den Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Auseinandersetzungen.

Mit diesen vielfältigen Themenfeldern setzt sich auch die hier rezensierte Untersuchung: *Exklusion und Selbstbehauptung: Wie junge Menschen Armut erleben* von Stefan Thomas (2010) auseinander. Die Monographie ist das Resultat einer umfassenden und über einen langen Zeitraum realisierten Untersuchung von Jugendlichen am Berliner „Bahnhof Zoo“. Die Auswahl dieser „Extremgruppe innerhalb der Armutpopulation“ (S. 39) legitimiert sich einerseits durch die Absicht, die Vielfalt der elementaren Erscheinungsformen von Armut und Exklusion zu untersuchen, andererseits in dem ambitionierten Vorhaben, die disziplinären Grenzen zwischen soziologischen und psychologischen Forschungszugängen im Sinne einer Verbindung differenter Perspektiven zu überschreiten, um damit soziale Zusammen-

hangsstrukturen besser analysieren und verstehen zu können.

Seit den 1970er Jahren gilt der Bahnhof Zoo dabei als der „soziale Unort“, an dem sich Junkies, Stricher und Obdachlose und damit vielfältige (vielfach individualisierte) Problematiken überlagern. Unter den gegenwärtigen Bedingungen hat sich jedoch auch „der Bahnhof“ gewandelt. Fungierte dieser in den 1970er Jahren noch als ein Ort jugendkultureller Abgrenzungsgelegenheiten und sozialer Ausbruchsversuche, so ist der Bahnhof heute zum paradigmatischen Ort des sozialen Abstiegs avanciert (S. 12), der für eine Vielzahl desintegrierter Jugendlicher zum Treffpunkt wird. Der soziale Raum des Bahnhofs symbolisiert dabei eine letzte Zufluchtsstätte für Jugendliche, die jedoch nicht simplifizierend (etwa als Endstation einer Drogenkarriere) thematisiert werden kann, sondern vielmehr am Ende einer Kette sozialer Exklusionsprozesse steht und für die Jugendlichen die letzte Möglichkeit markiert, „überhaupt noch irgendwo dazuzugehören und sozial eingebunden zu sein“ (S.13).

Stefan Thomas arbeitet hierbei mit einem umfangreichen begrifflichen Verständnis des Exklusionsbegriffes, mit dessen Hilfe er ein umfassendes Forschungsraster und eine Argumentationsfolie entwirft, um lebensweltliche Ausgrenzungsprozesse möglichst umfassend in den Blick zu bekommen. Betont wird mehrfach, dass es sich bei diesen Exklusionsprozessen keineswegs bloß um punktuelle Phänomene handelt, sondern vielmehr um wechselseitige Verstärkungsprozesse. Methodologisch und methodisch folgt die Studie einer ethnographischen Forschungsperspektive. Dabei bedient sich Thomas gekonnt der Vielfalt sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Zum Einsatz gelangten sowohl Interviews, (teilnehmende) Beobachtungen in Form einer Forschungshospitalisation bei der Berliner Treberhilfe e.V. wie auch Diskussionen, die der Zielstellung unterstanden „das ‚wirkliche‘ Leben erst einmal aufzustöbern, damit in Kontakt zu treten und es sukzessive von innen her zu erschließen“ (S. 32). Die Auswertung des Datenmaterials orientierte sich in der Vorgehensweise an der Methode der Grounded-Theory mit dem An-



spruch einer möglichst dichten Beschreibung der Praktiken der Akteure. Durch Kodierungs- und Kategorisierungsvorgänge und sich daran anschließende theoretische Verdichtung des Materials wurden zentrale Theorieachsen – hier als Begriffscluster – gewonnen, mit deren Hilfe die Themenaspekte der Interviews geordnet und die Kodes und Unterkategorien zu einer schlüssigen Theorie formuliert werden konnten. Die theoretisch-konzeptionelle Vorgehensweise basiert auf einem Subjekt-Integrationsmodell (S. 25ff.), mit dessen Hilfe zentrale Dimensionen von Armut und Exklusion wie auch die Folgen auf der Verhaltens- und Erlebensebene der Subjekte herausgearbeitet wurden.

Der Aufbau der Studie folgt den Differenzierungs- und Strukturierungsannahmen dieses Subjekt-Integrationsmodells, mit dessen Hilfe drei zentrale Dimensionen – Lebenswelt, Sinn und Handlung – untersucht werden. Die Unterscheidung dieser Ebenen ermöglicht es, die Herstellung von vielfältigen Verbindungslinien und Wechselwirkungsverhältnissen – sprich: die Herausarbeitung individueller Folgen von Ausgrenzungsprozessen und damit einhergehende Formationen auf der Ebene der Selbstverhältnisse – zu untersuchen. Die Nachzeichnung dieser wechselseitigen Abhängigkeitsstrukturen wie auch die Produktion und Reproduktion sozialer Ausgrenzungsphänomene stehen hierbei im Vordergrund. Einerseits sind die vielfältigen Dimensionen wie auch die Qualität des Erlebens von Bedeutung, die Thomas in sechs Exklusionsdimensionen differenziert und somit ein breites Begriffsverständnis von Exklusionsprozessen zugrundelegt. Diesen Erfahrungen vorangestellt sind Diskontinuitäten im Sozialisationsprozess v.a. im Zusammenhang mit den Herkunftsfamilien, welche als permanente Dauerbelastung thematisiert werden, zugleich aber auch Fundamente für sich daran anschließende Ausschließungsmechanismen bereithalten (vgl. S. 52ff.). Die Vielfalt der Zusammenhänge mit diesen sozialisationstheoretisch relevanten Erfahrungen steht dann auch in einem engen Zusammenhang mit weiteren Erfahrungen sozialen Ausschlusses auf Seiten der Jugendlichen. Diese Erfahrungen be-

inhalten dann etwa ein Ausgrenzungserleben am Arbeitsmarkt und damit einhergehende Gefährdungen durch dauerhafte Einkommensarmut (ökonomische Exklusion). Diese wiederum hängen eng zusammen mit Formen von räumlicher und institutioneller Ausgrenzung, einer Entwicklung folgend, die sich kontinuierlich bereits innerhalb der schulischen Erfahrungsräume etabliert hatte und sich kontinuierlich weiterentwickelte. Auch soziale Exklusionsprozesse stellen eine Form der Unterminierung von Individualintegrationsgelegenheiten in soziale Strukturen dar und verringern den Weltzugang, der sich für die Jugendlichen überwiegend auf das Umfeld des Bahnhofs reduziert und dadurch wiederum selbst mit (stigmatisierten) Identitätsaspekten in Verbindung gebracht wird, in denen „das stigmatisierte Individuum [...] zu denselben Auffassungen von Identität [tendiert, M.V.] wie wir“ (Goffman 1975, S. 15f.). Dieser Aspekt erfährt in Form der kulturellen Exklusion seine Weiterführung, in der die unterschiedlichen Formen von Stigmatisierung und Diskriminierung der Mehrheitsgesellschaft thematisiert werden, als deren Folgen die Jugendlichen am Bahnhof mit Aspekten einer gruppenspezifischen Minderwertigkeit etikettiert und damit wesentliche Aspekte von Achtung, Wertschätzung und Anerkennung negiert werden. Der „Nicht-Ort“ (Augé 2011) des Bahnhofs avanciert zu einem Raum der Verwerfung (vgl. Thomas 2010, S. 173ff.), wobei die Zugehörigkeit von den Jugendlichen selbst verleugnet wird, damit aber auch zugleich das Stigma und Aspekte der sozialen Identität reproduziert werden.

Diese Aspekte verweisen dann auch auf die zweite Untersuchungsebene (den Zusammenhang von Exklusion und Sinn, vgl. S. 189ff.), in der die vielfältigen Ausgrenzungserfahrungen als Störungen der Welt- und Selbstverhältnisse thematisiert werden. Damit tritt der subjektive Erfahrungsaspekt in den Vordergrund. Vor allem das identitäre Gefühl einer nicht vorhandenen kohärenten Lebensgeschichte wird thematisiert, da v.a. die Vergangenheit als narrativer Vergewisserungs- und Orientierungsrahmen für gegenwärtige wie zukünftige Entwürfe, aufgrund vielfältiger Erfahrungen von Gewalt und Miss-

brauch, nicht oder nur bruchstückhaft gegenwärtig ist. Infolgedessen werden auch die Narrationen selbst eher situativ. Damit sind zwar destruktive Selbstaspekte ausgeblendet, dies aber zum Preis inkohärenter Erzählungen, in denen eine permanente Schwebelage zum Vorschein gelangt. Die Außenwelt selbst ist ein durch Bedrohung und Gefahr gekennzeichneter Bezugsraum, in dem sich die Jugendlichen nicht als Gestalter des eigenen Lebens erfahren, sondern vielmehr sich der Außenwelt ausgeliefert fühlen. Stefan Thomas stellt dabei die individuellen Strategien vor, mit deren Hilfe die Jugendlichen am Bahnhof Zoo auf diese Erfahrungen reagieren, die u.a. in Realitätsverleugnung oder Rückzug von dieser wie auch in der Partialisierung von Handlungsfähigkeit durch eine Ich-Spaltung resultieren können. All diese Strategien sind letztendlich als unmittelbare Reaktionen auf die Vielfalt des Scheiterns der Identitätsarbeit zurückzuführen, in denen das Gefühl der eigenen Handlungsfähigkeit und damit auch die Fähigkeit sich selbst als Gestalter des eigenen Lebens zu erfahren für die Jugendlichen nicht einlösbar und somit auch das Selbstwertgefühl zerbrochen ist (S. 249ff.).

Mit Hilfe der abschließenden Untersuchungsebene werden die unmittelbaren bis langfristigen Konsequenzen von Armuts- und Exklusionserfahrungen auf Motivations- und Handlungsaspekte untersucht. Hierbei sind es insbesondere die vielfältigen individuellen Erfahrungen von verinnerlichter Marginalisierung und sozial gespiegelter Minderwertigkeit, die in einer konkreten und alltäglichen Lebensrealität begriffen werden und die in einer Vielfalt unterschiedlicher Desorganisationsprozesse von Motivationszusammenhängen resultieren können. Die situative Einbettung der Jugendlichen resultiert in einen *circulus vitiosus*, indem die Jugendlichen in einer fatalistischen Grundhaltung und damit zusammenhängender negativer Handlungsevaluationen gefangen sind. Die alltäglichen Erfahrungen von Demütigung und Ausgrenzung wie auch Erfahrungen des Scheiterns „geben ihnen alltäglich Recht“ und resultieren in inneren Haltungen, in der die Überzeugungen überwiegen auch in Zukunft mit einer Fortsetzung des

Misserfolgs rechnen zu müssen. Die individuellen Folgen dieser Ausgrenzungen betreffen die alltägliche Lebensführung auf allen Ebenen und werden durch Begriffe wie Hilflosigkeit, Resignation und Selbstaufgabe (S. 241ff.) thematisiert. Dabei sind es insbesondere diese Grunderfahrungen, die das Muster resignativer Reaktionsformen in der Vielfalt und Permanenz der Ausgrenzungsprozesse darstellen, welche die Lebensgeschichten und Erzählungen der Jugendlichen durchziehen und die in Erfahrungen depressiver Episoden (S. 348ff), der Verwahrlosung (S. 353ff.) oder in der Flucht vor der Tristesse der Alltäglichkeit in die Welt der Drogen (S. 358ff.) resultieren können. Die Exklusionserfahrungen und die damit einhergehenden Entbehrungen reduzieren das Subjekt auf Aspekte der Notwendigkeit, in der die Vielfalt der Welterfahrungen auf die unmittelbare Bewusstseinspräsenz reduziert ist und die Gegenwart zum Fixpunkt einer situativen Abhängigkeit avanciert.

In all diesen Aspekten des Scheiterns und der Vielfalt an Ausgrenzungsprozessen identifiziert Thomas jedoch auch die Bedeutung und Zentralität des Sozialraumes „Bahnhof Zoo“, welchen er als kollektiven Ort der Selbstbehauptung in einer überwiegend durch Scheitern geprägten Welterfahrung (S.367ff.) charakterisiert. Der Bahnhof und dessen Umgebung funktionieren hier wie ein Ort der Selbstvergewisserung auf einer begrenzten „Bühne“, indem dieser öffentliche Raum eine Möglichkeit bereithält, den alltäglichen Problemen, der Isolation und dem Ausschluss zumindest temporär zu entfliehen. Zugleich fungiert der Erfahrungsraum des Bahnhofes für diejenigen, die ansonsten heimatlos sind, als eine Gelegenheit eine Heimat zu finden. Die Öffentlichkeit des Platzes wird als Gelegenheit verstanden sich selbst zu finden, an einem Ort, der von Hektik, Beschleunigung und von den gegenwartsbezogenen Erfahrungsdimensionen der Leistungsgesellschaft durchzogen ist, ein Transitraum dieser Gesellschaft, an dem die jungen Menschen auch durch ein bloß „passives Engagement“ teilhaben können. Die Vielfalt der Kontakte und die dadurch eröffneten Hilfsangebote durch andere Ausgeschlossene fungieren dann als soziale Ressourcen, die nicht perma-

nent die Erfahrungen des Scheiterns in den Vordergrund stellen, sondern die intersubjektive Bezogenheit auf Andere eröffnen und damit Wertschätzung und vor allem Anerkennung ermöglichen (S. 375).

Stefan Thomas ist mit dem vorliegenden Buch eine erstaunliche Studie gelungen, die nicht nur einen tiefen Einblick in die vielfältigen Lebenswelten von Jugendlichen bereithält, die ansonsten im öffentlichen Raum weitestgehend ein marginalisiertes, fast unbemerktes Dasein fristen und zumeist einseitig mit Verwahrlosung und Drogenkarrieren in Verbindung gebracht werden. Thomas gelingt es sowohl die Perspektiven der Jugendlichen mit den sie umgebenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verknüpfen als auch die unterschiedlichen Ebenen, als Erfahrungen sozialer Exklusion und entsprechender psychischer Desintegration, in einer integrativen Theorie der Armut zu verbinden und somit durch das Ineinandergreifen von objektiven Ausschließungsprozessen und subjektiven Verarbeitungsformen die Vielfalt solcher Prozesse sichtbar zu machen. Thomas deckt die Vielfalt der Ausgrenzungserfahrungen auf und verbindet diese zugleich mit der Zerstörung der inneren Sinn- und Handlungsbezüge der Jugendlichen am Bahnhof Zoo.

Kritisch anzumerken sind jedoch das Verständnis und der theoretisch-konzeptionelle Umgang mit dem Exklusionsbegriff. Die methodische wie methodologische Vorgehensweise orientiert sich an der Zielstellung, zwischen psychologischen und soziologischen Diskursen Verbindungslinien herzustellen. Problematisch ist dabei das dem Umfang der Untersuchung geschuldet äußerst weitläufige begriffliche Verständnis des Exklusionsbegriffes, welches eine Vielzahl an Ebenen und Facetten umschließt, damit dann aber auch vielfältige soziale Konstellationen und deren Identifizierung durch Bezug auf ein einheitliches Konzept erschwert. Es ist die Ambivalenz des Exklusionsbegriffes selbst, in dem sich die Permanenz des Gleichzeitigen von Innen und Außen als problematisch erweist, da Exklusion als Prozess verstanden, jedoch vielfach individualisiert thematisiert wird und damit selbst der Entfaltungslogik sich verändernder kapitalistischer Formationen folgt. Genau diese argumen-

tative Verknüpfung – und somit das Potenzial einer Gesellschaftskritik – fehlt jedoch der vorliegenden Studie, in der insbesondere die Dynamiken und vielfältigen Facetten des „neuen Geist des Kapitalismus“ (vgl. Boltanski/Chiapello 2006; Sennett 2007) und damit die originären Ursachen der vielfältigen Exklusionsprozesse in ihrem systemischen Gefüge als „Macht der Ökonomie“ wie auch in Bezug auf die Selbstverhältnisse als „Ökonomien der Macht“ nicht zur Kenntnis genommen werden. Die sozialen Formationen und Facetten werden in ihrer Vielfalt zwar betont, jedoch zu Lasten der Schlussfolgerungen und der Übertragung der vorgefundenen Phänomene und Strukturen von marginalisierter Gruppen, deren Erkenntnisgehalt nicht auf gesamtgesellschaftliche Vorgänge zurückbezogen wird, obwohl Exklusion selbst immer auch ein gesellschaftlicher Prozess ist.

Ungeachtet dieser Kritik ist *Exklusion und Selbstbehauptung* dennoch eine durch und durch gelungene, lesenswerte und empfehlenswerte Studie. Das Buch bietet umfassende Gelegenheiten, (Lebens-)Bedingungen marginalisierter Jugendlicher zu verstehen und liefert einen wichtigen Beitrag sozialwissenschaftlicher Forschung.

## Literatur

- Augé, M. (2011): Nicht-Orte. München.
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2007): Exklusion: Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a.M.
- Castel, R. (2009): Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In: K. Dörre/R. Castel (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M., S. 21–34.
- Dörre, K./Castel, R. (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
- Sennett, R. (2007): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

## Antje Handelsmann

Vera Bollmann (2012): *Schwwestern. Interaktion und Ambivalenz in lebenslangen Beziehungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 267 S. 978-3-531-18567-5, 39,95 Euro.

Vera Bollmann wendet sich in ihrer Untersuchung der Bedeutung von Schwesternbeziehungen für die soziale Konstruktion von Weiblichkeit zu, einem Feld, das aus soziologischer Perspektive bislang nur wenig erforscht wurde. Sie fokussiert in ihrer Arbeit die Institution Familie und rekonstruiert Schwesternbeziehungen anhand narrativer Interviews mit Frauen im höheren Lebensalter. Bollmanns Interesse gilt der Frage, was Schwestern ein Leben lang aneinander bindet, wie sich die Beziehung im Laufe des Lebens verändert und wie Schwestern, die wenig oder keinen Kontakt haben, ihre Beziehung zueinander beschreiben. Bollmanns Forschungsarbeit wurde 2011 als Dissertation im Fach Soziologie an der Universität Vechta angenommen. Sie ist in fünf Kapitel unterteilt. Im 1. Kapitel gibt die Autorin einen Überblick über den bisherigen Stand der Familienforschung in Bezug auf Familie und Geschwister. Den theoretischen Überlegungen (2.) folgen im 3. Kapitel die methodischen. Das von ihr als „Herzstück“ bezeichnete 4. Kapitel beinhaltet detaillierte Einblicke in die acht Interviews und gibt Auskunft über die unterschiedlichen Konstruktionen von Schwesternbeziehungen im Lebenslauf. Im kontrastiven Fallvergleich im letzten Kapitel werden die zentralen Motive zusammengefasst und in einen theoretischen Zusammenhang gestellt.

In Kapitel 1 verdeutlicht Bollmann ihre Grundannahme, dass Schwesternbeziehungen nicht ausschließlich biologisch determiniert werden, sondern gesellschaftliche Konstruktionen sind (S. 45). Insbesondere die Ausführungen zur primären Sozialisation, Geschwister(positions)forschung sowie zur Geschlechterkonstellation (Besonderheit der geschlechtlichen Gleichheit) als auch der historische Rückblick über die Entwicklung der Art von Geschwisterbeziehungen beginnend mit der vorindustriellen Zeit bis heute veranschaulichen dies. Die Darstellung zeigt, welche gesellschaft-

lichen Veränderungen die heute 60jährigen (und älteren Menschen), die zur Gruppe der von Bollmann interviewten Personen zählen, betreffen und stellt bereits an dieser Stelle eine Verbindung zu den nachfolgenden Fallanalysen her. Die Autorin beschreibt anschließend ein Grundmuster der Schwesternbeziehung im Lebenslauf anhand des Konzepts der Normalbiographie. Zu den besonderen Merkmalen von Schwesternbeziehungen zählt Bollmann intragenerationale, homogene Beziehungsmuster, emotionale Bindung und die Beziehung im höheren bzw. hohen Alter (ebd.). Bollmanns Erkenntnisinteresse ist es, verborgene soziale Wirkmechanismen aufzudecken: Welche Rolle spielen Erfahrungen, die Frauen als Schwestern innerhalb und außerhalb ihrer Kernfamilie gemacht haben für die soziale Konstruktion von Weiblichkeit?

Im 2. Kapitel formuliert Bollmann konzis ihre theoretischen Überlegungen aus soziologischer Perspektive zu Schwesternbeziehungen. Sie nimmt eingangs Bezug auf Beck (Risikogesellschaft) und stellt die Folgen der Individualisierungsprozesse dar, die dazu führen, dass Frauen sich „zumindest in weiten Teilen aus engen traditionellen familialen Bindungen“ (S. 61) lösen. Trotz dieser Individualisierungsprozesse, die verbunden sind mit der Möglichkeit, Beziehungen frei zu wählen, bleiben Schwesternbeziehungen laut Bollmann (nicht-)wählbare Bindungen, die sowohl als freiwillig als auch als verpflichtend verstanden werden können. Zudem werden diese Beziehungen von den InteraktionspartnerInnen „als bestehendes normatives Phänomen der alltäglichen Lebenswelt gesetzt“ (S. 70). Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen formuliert Bollmann abschließend ihre Forschungsfragen.

Bollmann beschreibt im 3. Kapitel das methodische Vorgehen ihrer empirischen Untersuchung. Die Untersuchung von Schwesternbeziehungen fand bislang nur marginal statt, wie auch Verlinden (2011) aus Sicht der historischen Bildungsforschung in ihrer Rezension anmerkt. Für die Erkundung eines relativ unbekanntes soziologischen Forschungsfeldes und aufgrund des Erkenntnisinteresses, die potenziellen sozialen Einflüsse auf lebens-

lange Beziehungen von Schwestern zueinander aufzudecken, hat sich Bollmann für narrative Interviews sowie rekonstruktive Fallanalysen entschieden. Die Autorin beginnt ihre methodischen Überlegungen mit einer Darstellung des biographischen Ansatzes, um zu verdeutlichen, warum Schwesternbeziehungen für die Biografie-forschung interessant sind: Sie vereinen sowohl familiäre als auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Indem biographische Interviews als soziales Konstrukt aufgefasst werden, „in dem sich gesellschaftliche Strukturen sowie soziale Erfahrungs- und Erlebniswelten manifestieren“ (S. 75), eignet sich das methodische Vorgehen. Bollmann führt an dieser Stelle nochmals an, dass Schwesternbeziehungen über eine „Doppelnatur“ verfügen, die aus biologischer Begründung und sozialer Konstruktion entsteht und fragt, warum diese Beziehungen oft ein Leben lang bestehen bzw. ob und wenn ja, wie im Falle einer konfliktbehafteten Beziehung Normalität hergestellt bzw. wie mit dieser Ambivalenz umgegangen wird (S. 80). Anschließend stellt Bollmann ihre Erhebungsmethode vor und legt den Ablauf eines narrativen Interviews nach Schütze dar. Sie hat Interviews mit Frauen geführt, die mindestens eine lebende Schwester haben und zum Zeitpunkt des Interviews älter als 64 Jahre sind. Beispielhaft werden die Prozessstrukturen des Lebenslaufs (Fritz Schütze) an dieser Stelle mit Bezugnahme auf Schwesternbeziehungen beschrieben. Dies geschieht mit Verweis auf die folgende Ergebnisdarstellung, d.h. der Darstellung der im Rahmen ihrer Studie analysierten Prozessstrukturen der Interviews in Kapitel 4 ausreichend knapp. Die Auswertung der Interviews führt Bollmann in Anlehnung an das Analyseverfahren nach Schütze durch und erweitert es um ein integratives texthermeneutisches Analyseverfahren, dessen Stärke „auf der mikrosprachlichen methodischen Sensibilisierung von sprachlich-kommunikativen Phänomenen“ (S. 94) liegt.

Im 4. Kapitel werden die Ergebnisse der acht Einzelfallanalysen dargestellt. Bei der Analyse der Interviews arbeitet Bollmann Prozessstrukturen bzw. Kernkategorien (Grounded Theory) heraus, die den Einfluss auf Schwesternbeziehungen

beschreiben: Sozialisation, weibliche Biographieverläufe und Statuspassagen (auch unter dem Einfluss gesellschaftlich-historischer Kontexte wie z.B. Krieg und Flucht) sowie Ambivalenz. Letzterer wendet sich Bollmann in vier Interviews intensiv zu. „verstanden als Gefühl der Zerrissenheit“, wurde Ambivalenz als „zentrales Muster lokalisiert, [...] wenn die normative, und vor allem individuelle Erwartung [...] an ein harmonisches und solidarisches Schwesternverhältnis nicht erfüllt werden kann“ (S. 178). Die Autorin zeigt, dass sich gesellschaftliche Rollen- und Handlungserwartungen in der Schwesternbeziehung widerspiegeln und die Interaktion zwischen Schwestern steuern (S. 251). Die einzelnen Fallbeispiele werden durch Passagen ergänzt, die der Leserin einen Eindruck von der Interviewatmosphäre vermitteln und zugleich einen Einblick in den Interpretationsprozess geben. Strukturiert wird jeder Fall zudem durch eine Einleitung, in der jede Interviewperson vorgestellt und die Interviewsituation reflektiert wird. Ein jedes Kapitel wird mittels Zwischenfazit geschlossen, in dem die zentralen Ergebnisse der Analyse noch einmal kurz zusammengefasst werden.

Im Anschluss an die Einzelfallanalysen folgt in Kapitel 5 die kontrastive Fallanalyse. Bollmann fasst die zentralen Motive unabhängig vom Einzelfall zusammen und bringt sie in einen theoretischen Zusammenhang. Aus den acht Interviews entstehen die zentralen Kategorien Geschlecht, Alter, Statuspassagen, Generationenzusammenhang, Nähe, Distanz und Ritualisierung. Die Einzelfallanalysen haben gezeigt, dass zwei Statuspassagen für Schwesternbeziehungen von zentraler Bedeutung sind: Heirat und Ausbildung. Der eigentliche Individualisierungsprozess mit der dazugehörigen Loslösung von der Herkunftsfamilie setzte bei den Interviewpartnerinnen oft erst mit diesen Statuspassagen ein. Die Nähe zur Schwester als Bezugsperson wurde von den Probandinnen oftmals als Coping-Strategie im Falle von Interrollenkonflikten, die durch die Heirat in die neue Familie entstanden, hergestellt, was als „befruchtendes Merkmal in der emotionalen und solidarischen Unterstützung zwischen Schwestern gilt“ (S. 234f.). Je eher die Kindheit als behütet

bewertet wurde, desto enger wird die Beziehung zueinander im Lebenslauf beschrieben (S. 241). Mit Blick auf Bourdieus stellt Bollmann jedoch fest, dass Schwestern sich entsprechend ihrer Positionen im sozialen Raum, die sowohl korrespondieren als auch aufgrund unterschiedlicher Laufbahnen voneinander abweichen können, in ihren Dispositionen und Interessen ähneln oder verschieden sein können. Insbesondere Bildung und die z.B. aufgrund unterschiedlicher Generationenzugehörigkeit verschiedenen Zugänge zu Bildung haben einen Einfluss auf die Entwicklung der Schwesternbeziehung (S. 240).

In ihrem kurzen Schlusskapitel fasst Bollmann die Ergebnisse zusammen. Auch wenn externe Ursachen ab dem Erwachsenenalter die Beziehung zur Schwester beeinflussen und diese sowohl stärken als auch schwächen können, sei die „Beziehung nicht unabhängig von der Institution Familie denkbar“ (S. 250), so Bollmann, da sich soziale Konstruktionsprozesse (z.B. Alter, Geschlecht) in der Herkunftsfamilie vollziehen und so die Grundlage für spätere Beziehungskonstellationen zwischen Geschwistern darstellen. Verdeutlicht wurde die besondere Stellung der Schwesternbeziehung in den Rekonstruktionen der ambivalenten Geschwisterbeziehungen. Bollmanns Arbeit liefert Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen. Die Autorin regt an, dass zukünftige Studien ihren Schwerpunkt auf die sozialen Konstruktionsprozesse grundlegender Kategorien der Sozialstruktur von Familien legen sollten, um z.B. Auswirkungen vorherrschender Geschlechterrollen auf die Beziehung zwischen Schwestern zu untersuchen, jedoch seien auch Untersuchungen mit einer jüngeren Zielgruppe, um den Einfluss anderer sozialgeschichtlicher Rahmungen (wie etwa die Wende 1989) bestimmen zu können, interessant.

Die Autorin zeigt mit ihrer Arbeit, dass sie nicht in die „soziale Falle“ der alltäglichen Lebenswelt, der wir ebenfalls angehörig sind“, getappt ist (S. 97). Ihr gelingt es, Vertrautes zu befragen, indem sie Schwesternbeziehungen, die als soziales Phänomen in der alltäglichen Lebenswelt bislang kaum betrachtet wurden, in ihrer Bedeutung für acht Frauen rekonstruiert. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass neben

sozialen Einflussfaktoren, wie Sozialisation, Geschlechterrollen und lebenslange Lernprozesse, auch die „Schwesterbeziehung selbst sozialstrukturelle Aspekte sowie Rollen- und Handlungserwartungen (an Frauen, Schwestern, älteste/jüngere Töchter etc.)“ (S. 251) widerspiegelt, wodurch die Interaktion zwischen Schwestern strukturiert wird. Die Entscheidung für das methodische Vorgehen, insbesondere die Erhebung narrativer Interviews, wurde mit Blick auf das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen getroffen. Das Vorgehen Bollmanns ist überzeugend und die Auswahl der Erzählerinnen heterogen, so dass die Ergebnisdarstellung interessant ist. Durch die Anwendung des biographischen Ansatzes schafft es Bollmann, einen Einblick in verschiedene Leben von Schwestern zu bekommen und soziale Konstruktionsprozesse aufzudecken.

## Literatur

Verlinden, K. (2012): Rezension zu Bollmann, Vera: Schwestern. Interaktion und Ambivalenz in lebenslangen Beziehungen. Wiesbaden 2011. In: H-Soz-u-Kult. <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2012-1-139> [28.02.2012].

## Birgit Griese

Stephan Habscheid (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Walter de Gruyter: Berlin/New York 2011, 690 S. 978-3110189025. 149,95 Euro.

„Wenn gesellschaftliche Wirklichkeit in kommunikativem Handeln konstruiert wird, und wenn kommunikatives Handeln das Sozialleben durchdringt, dann stammt unser zuverlässigstes Wissen über diese Wirklichkeit von den Rekonstruktionen dieser Prozesse.“ (Luckmann 2006, S. 25)

Das Motto soll klären, wieso eine „linguistische“ Publikation in einer vorrangig soziologisch bzw. sozialwissenschaftlich ausgerichteten Zeitschrift zu besprechen ist. Sämtliche Auswertungsverfahren qualita-

tiver Forschung bedienen sich (ex-/implizit) strukturellen Wissens über Sprache bzw. Kommunikation: sei es die Narrationsanalyse (Schütze), die im Interpretationsverlauf Argumentation, Bericht und Erzählung – gelegentlich heißt es auch: Textsorten – (dies gilt derweil für unterschiedliche Verfahren) sowie Geschichten in Geschichten zu trennen weiß (Griese 2009), sei es die dokumentarische Methode, die Gruppendiskussionen in der formulierenden Interpretation bezüglich der Diskursverläufe betrachtet (Bohnsack/Schäffer 2007). Wissen über Sprache und Kommunikation ist konstitutiv für Interpretationspraxen, die sich mit fixierten sprachlichen Handlungsvollzügen befassen (wenngleich mittels Methodologie auf anderes geschlossen wird, beispielsweise auf Sozialisationsgeschichte), sodass die Rezeption aktueller Veröffentlichungen aus den Sprachwissenschaften verbindlich scheint, jedoch nicht ist: „Das gegenseitige Sich-Meiden von Soziologie und Linguistik“ ist zwar, mit Luckmann gesprochen, „schwierig zu verstehen“ (2006, S. 17), aber nicht unüblich.

In der Einleitung zum Sammelband *Textsorten, Handlungsmuster, Oberfläche* betont Habscheid die transdisziplinäre Anlage gleich eingangs. Einerlei ob Kommunikationstypologien, Text-/Situationstypen, Textsorten oder Handlungsmuster: Wissenschaftsgeschichtlich sei eine „Entwicklungslinie, die charakterisiert ist durch den Versuch einer Verflechtung (nicht bloß Anreicherung) sprachwissenschaftlicher Theoriebestände mit Konzepten der verstehenden Sozialforschung“ zu konstatieren (3). Ganz in diesem Sinne liefert das Buch Informatives aus den Bereichen Methodologie, Methode und Forschung, das für Soziolog\_innen, Medien-, Kultur- und Sozialwissenschaftler\_innen oder Linguist\_innen gleichermaßen interessant ist. Der Band ist in vier Abschnitte gegliedert, in denen 29 Beiträge unter den Überschriften *Kommunikationstypologie zwischen Sprach-, Gesellschafts- und Kulturtheorie* (I.), *Basiskonzepte, Theorien, Methoden* (II.), *Kommunikationstypologien exemplarischer Handlungsbeispiele* (III.) und *Ausgewählte Anwendungsaspekte* (IV.) versammelt werden. Aufgrund des Umfangs der Publikation sind in dieser Rezension allerdings Akzente zu setzen:

Teil I und II werden ausführlicher besprochen, während die Texte unter III. und IV. kurz rekapituliert werden (dem korrespondiert keine inhaltliche Bewertung, sondern das Auswahlkriterium Methodologie/Methoden vor Feld-/Anwendungsbezug).

Teil I wird von Ehlich mit *Textartenklassifikation: Ein Problemaufriss* eröffnet. Ehlich klärt grundlegend, dass Textlinguistik zugleich Textsoziologie sei, da es nicht allein um (Text-)Strukturen, sondern stets auch um Sprachgebrauch (43), eben um Pragmatik gehe – eine Setzung, die sich als konstitutiv für sämtliche Beiträge erweisen wird. Ehlich taktet zudem mit einer doppelten Bestimmung von „Klassifikation“ auf: als (normativ) ordnungsstiftende Reflexion, die der Methodologie zugeschlagen wird, und als ordnungssuchende Bewegung, welche die Forschung auszeichne (33f.). Diese „gefährliche[n] Konfiguration“ (34) bildet nicht nur den Dreh- und Angelpunkt eines kurzweiligen Streifzugs durch die Geschichte, sondern ist nachgerade programmatisch hinsichtlich der folgenden Aufsätze, die sämtlich zwischen Strukturüberlegungen und (alltäglicher) kommunikativer Praxis inklusive einer forschenden Schleife in Richtung Muster, Struktur, Typologie oder Regel changieren (gleichgültig, ob in theoretischer Rahmung von Diskurs, Spiel, Text[-netzwerk], Genre oder Gattung die Rede ist). Der Beitrag Ehlichs kann dementsprechend als eine Art zweite Einleitung gelesen werden. Schneider widmet sich Wittgensteins Sprachspiel (*Zur Bedeutung der Sprachspielkonzeption*). Im Anschluss an eine eng an Originalauszüge angelehnte Vorstellung des Konzepts (48ff.) wird die Anschlussfähigkeit an Sprechakttheorie, Ethnomethodologie, Konversationsanalyse (KA) (56ff.), Bildanalyse (59ff.) und Grammatiktheorie erörtert (62ff.). Klassisch methodologische Fragen, wie sie in der qualitativen Sozialforschung weit diskutiert werden, durchziehen den Text, in dem es aus sprachphilosophischer Warte um die Regelmäßigkeit des Sprechens, um den impliziten Charakter des Regelwissens bzw. um das Verhältnis Struktur/System und Pragmatik/Performanz geht. Karaseks spannende Abhandlung *Texttypen, Kapitalien, soziale Felder* schließt an, in der die Soziologie Bourdieus – insbesondere die

gesellschafts-, macht- und herrschaftstheoretischen Aspekte – mit einer pragmatisch ausgerichteten Reflexion über Textsorten verbunden wird (Erwägungen zum Feld des Journalismus eingeschlossen). Aplevich wendet sich in *Discourse Communities and Communicative Genres* zunächst der Differenzierung Sprach-/Diskursgemeinschaft zu, wie sie von Labov, Hymes oder Swales entwickelt wurde, um dann die von Swales systematisierten Kennzeichen von Diskursgemeinschaft vorzustellen (rationaler Hintergrund/feedback, organisierter Kompetenzerwerb, Kommunikation via spezifischer Medien i.S.v. Telefonaten, Zeitschriften etc., spezifisches Vokabular/Genres, Expert\_innen/Noviz\_innen usw., 102ff.): Die in wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften zirkulierenden Genrestrukturen bilden einen Beitragsschwerpunkt. *Kulturspezifik, Inter- und Transkulturalität von Textsorten* – Zhao veranschaulicht im Auftakt am Beispiel des Antwortschreibens einer chinesischen Studentin auf ein Wohnungsinserat, dass „Textsorten als Handlungsmuster [...] pragmatische Deutungsformen einer Kultur darstellen“ (125). Sodann wird in die Grundzüge der „Kontrastiven Textologie“ (125ff.) eingeführt, um schließlich einen Kulturbegriff in kritischer Absicht zu entfalten (130ff.). Der Aufsatz mündet in elaborierte Ausführungen zum *Vergleich* als basaler Methodik im Forschungsfeld (136ff.). Um *Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien* dreht sich Hollys Artikel. Dem Thema Mündlich-/Schriftlichkeit, dem in der Linguistik (anders als in Teilen der qualitativen Sozialforschung) grundlegend und in Bezugnahmen auf Medien/Medialität über eine einfache Gegenüberstellung hinaus Bedeutung zukommt, wird Aufmerksamkeit zuteil. Der Fokus (Multi-)Medialität liegt auch dem Artikel Steinseifers zugrunde (*Die Typologisierung multimodaler Kommunikationsangebote*), der sich aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln (Social Semiotics, pragmatische Zeichentheorie, Rezeptionstheorie) des Themas annimmt. *Fachtextsorten und Wissenstransfer* beschäftigen Engberg. Im Anschluss an eine wissenschaftsgeschichtliche Einführung (192ff.) wird die Differenz Textsorte/-typologie begrifflich und im Rekurs auf Forschung entfaltet (195ff.), bevor

die Auseinandersetzung mit Fachtextsorten auf der Agenda steht, die auch dem Lernen Rechnung trägt (200ff.). Dem Miteinander von Organisationssoziologie und angewandter Sprachwissenschaft zollt Domke Tribut (*Organisationale Kommunikationstypen*). Über theoretische Referenzen im Zeitverlauf (Strukturalismus, Scientific Management, Human-Relations, Rational Choice, Wissenssoziologie, System- [209ff.] und Netzwerktheorie [221]) wird ebenso informiert wie über gängige Methoden einer linguistisch fundierten Organisationsforschung (KA, Beobachtung/Videographie, Kritische Diskursanalyse, Text- und Stilanalysen, 214ff., 225). Ein Einblick in intensiv erforschte Textsorten schließt an (u.a. Verkaufs-/Bewerbungsgespräch, Reklamation, Geschäftsbericht [216ff.], aktuell geraten die in den Neuen Medien angewandten Textsorten verstärkt in den Blick, 224f.). Domke bilanziert positiv: Die Organisationsforschung profitiert von methodischer Expertise, während sich den Sprachwissenschaften neue theoretische Horizonte eröffnen (224). Kerns aufschlussreicher Text (*Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen*) sei insbesondere denjenigen empfohlen, die Kinder und Jugendliche interviewen wollen, finden sich hier doch Ausführungen nicht nur zur Struktur von Textsorten im Allgemeinen, sondern zum Spracherwerb/zur -kompetenz (Entwicklungsstufen) im Besonderen, vor deren Hintergrund Interviews mit Kindern/Jugendlichen m.E. grundsätzlich zu reflektieren wären.

Heinemanns Beitrag *Textlinguistische Typologierungsansätze* leitet Teil II ein. Jene von Ehlich skizzierte Figur des Sowi-als-auch – zwischen Ordnungsvorstellung und einer an Handlungsabläufen ausgerichteten Rekonstruktion – wird auch hier entfaltet (258ff.). Unterschiedliche etablierte Forschungsansätze (formale Analyse von Textoberflächenstrukturen, Inhaltsanalysen, pragmatische Ansätze, Funktionsmodelle, 261ff.) werden skizziert, neuere Ansätze, die einer integrativen/mehrdimensionalen Perspektive verpflichtet sind (265ff.), vorgestellt. Dem Projekt „eine[r] umfassend homogene[n], monotypische[n], strikte[n] und exhaustive[n] Texttypologie“ (271) erteilt Heinemann am Beitragsende indes eine Absage,



da ihr „Nutzen“ unklar sei, was keineswegs bedeute, dass nicht „kleinere kommunikative-soziale Bereiche“ (272) intensiv erforscht werden sollten. Eine stark wissenssoziologische Fundierung (à la Berger/Luckmann) zeichnet die Abhandlung von Ayaß zu *Kommunikative Gattungen, mediale Gattung* aus: Schnittstellen zur Volkskunde, Anthropologie und Literaturwissenschaft eingeschlossen (276ff.). Kommunikative Gattungen, die wissenssoziologisch als Institutionen bzw. relativ „dauerhafte Lösungen wiederkehrende[r] kommunikative[r] Probleme“ gefasst werden (279), werden vorzugsweise mittels KA rekonstruiert (279ff.). Im Verlauf wendet sich die Autorin sowohl alltagssprachlichen (Klatsch, Kompliment, Tischgespräch) als auch medialen Gattungen (von Horror- und Gangsterfilmen bis hin zu Werbung und Beichte in Rundfunk/Fernsehen) zu. Den „Gattungsfamilien“, „Hybridisierungen“ und Verknüpfungen zwischen medialen/alltäglichen Gattungen als aktuellen Forschungsperspektiven gelten die letzten Kommentare (290). *Konstruktionen in der gesprochenen Sprache* – Günthners Beitrag weist Nähe zu gattungstheoretischen Konzeptionen auf, stellt aber ganz auf die Syntax ab. Im Anschluss an eine konversationsanalytische Rekonstruktion der Vorwurfsfunktion von „Was-Konstruktionen“ (299ff.) kommt die Verfasserin erneut und überzeugend auf den Zusammenhang zwischen „grammatischen Konstruktionen und kommunikativen Gattungen/Mustern“ (308) zu sprechen. Unter dem Titel *Genre* führt Muntigl in die auf Halliday zurückgehende systematisch-funktionelle Linguistik ein. Die der Anschaulichkeit dienende Analyse zweier Gruppendiskussionen (Argumentationsgenres) liest sich wie die überaus gelungene Darstellung einer formulierenden Interpretation gemäß dokumentarischer Methode (315ff.). Sicher: Geschlossen wird nicht auf sozialisatorisch erworbene Orientierungsmuster, sondern auf sprachliche Aktivitäten. Nichtsdestotrotz finden sich (Interpretations-)Anregungen, von denen auch andere Forschungsrichtungen profitieren können. Erwähnenswert sind die Ausführungen zum „semiotischen Umfeld“, die „Feld“, „Tenor“ und „Modus“ als Analysedimensionen einführen (318f.) und so in

eine Bestimmung dessen münden, was oft schlechthin unter „Kontext“ firmiert; aufschlussreich ist auch die Genretypologie, die der Rede von Textsorten etwa in der Narrationsanalyse ähnelt. Neben Beschreibung, Bericht und (Nach-)Erzählung finden wir hier allerdings ein viertes prototypisches Genre: die Instruktion (325ff.). Die Ausführungen zum Genre Seminararbeit (inklusive Notengebung, 331ff.) sind nicht nur illustrativ, sondern Lehrenden und Studierenden zwecks Reflexion ans Herz zu legen. In diesem Zusammenhang ist freilich ebenso auf die in Teil IV platzierten Aufsätze zum wissenschaftlichen (Gruber) und kreativen Schreiben (Möbius) sowie zur *Textoptimierung* (Antos/Hasler/Perrin, mit ausführlichen Anmerkungen zu Neuen Medien/Usability) hinzuweisen, die neben praktischen Aspekten auch Begriffsgeschichtliches verhandeln und Studien vorstellen. *Sprachliche[n] Oberflächen* wendet sich Kesselheim zu und liefert *Musterhinweise*. Textsorten in pragmatischer Hinsicht verpflichtet beschäftigt sich der Autor mit so genannten Objekttexten, wie sie in Museen zu finden sind. Zwischen Raum, Objekt/Exponat und Text wechselnd wird ein klar strukturiertes fünfschrittiges Verfahren zur Musterbestimmung vorgestellt. Das Zusammenspiel von Textsorten thematisiert Adamzik (*Textsortennetze*) und weist auf Überschneidungen sowie Grenzen innerhalb der Forschungsaktivitäten in den Bereichen „Intertextualität, Diskurs und (Neue) Medien“ (396) hin. Am Beispiel des „Gobalziel[s]“ Erwerb eines Seminarscheins wird schnell deutlich, welchen Sinn es macht, in Form von Textsortenkettennetzen statt in Textsorten zu denken (Seminar-konzeption, Vorlesungsverzeichnis, Prüfungsordnung/-anmeldung, Referat/Hausarbeit etc. pp, 374). Nicht zuletzt soziologisch spannend wird es, wenn die Frage aufgeworfen wird, „welche Textsorten bestimmte Gruppen (nicht) nutzen“, denn dies erlaubt Aussagen „wie sich die Gesellschaft über Kommunikate in Untergruppen organisiert“ (379). Ganz praktisch plädiert Adamzik für die Erforschung von „Textsortenrepertoire[s]“, die man in spezifischen „beruflichen und Funktionsrollen beherrschen muss“ (381); bildungspolitische und didaktische Anmerkungen beschließen den Beitrag (381f.).

Wie angekündigt werden die feld- bzw. anwendungsbezogenen Abhandlungen knapp und nur soweit bislang nicht angesprochen behandelt; eine Entscheidung, der leider nicht nur die wunderbaren Ausführungen von Kotthoff zu Klatsch, Bericht oder Witz, sondern auch die systembezogenen Kommunikationstypologien „zum Opfer fallen“ (Menz/Sator: Arzt-Patienteninteraktion, Reisigl: Politik, Luttermann: Recht, Nielson: Wirtschaft, Hausendorf: Kunst, Lasch: Religion). Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist die von Habscheid vorgenommene Unterteilung gerechtfertigt (einzig bei den Beiträgen von Nielson und Domke scheint eine Art Dopplung vorzuliegen; auch wäre Domkes Aufsatz konzeptionell in Teil III besser aufgehoben gewesen): Zu finden sind in Teil III KA bzw. Textsortenrekonstruktionen (Kotthoff, Menz/Sator, Reisigl, mit zusätzlichem Bezug auf die Dialoggrammatik Luttermann), Textsortentypologien stehen bei Nielson, Hausendorf und Lasch im Zentrum – allesamt mit pragmatischem Impetus. Unter dem Schlagwort method(olog)isch nichts Neues sind die Beiträge keinesfalls zu subsumieren: Wie in Teil II wird via Forschungstradition eingeführt (mit Rekurs auf kanonische Texte), auch wenn bisweilen eingeräumt wird, dass eher von Desiderata denn Überlieferungen die Rede sein muss. Diese von Hausendorf in *Kunstkommunikation* getroffene Feststellung sollte aber nicht zum Überblättern verleiten: Wer sich mit Bildinterpretation beschäftigt, findet hier theoretisch und methodisch Anregendes. Die offenbar seitens des Herausgebers an die Autor\_innen ergangene Aufforderung wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe auszuarbeiten sorgt auch für Informationen mit Neuheitswert in Abschnitt IV, in dem es um Textsorten in Fernsehnachrichten (Luginbühl/Perin: hier ist u.a. die Unterscheidung „Alt- und Ethno-Kategorisierung“ tragend und überaus informativ), das technische Schreiben (Schmidt: der Aufsatz sei denjenigen empfohlen, die sich für Produktdokumentation interessieren) oder um *Kommunikationstypologien in Beratung und Training* mit starkem Dienstleistungs- und Organisationsfokus (Hartung) geht.

Qualitativ hochwertig sind die im Sammelwerk präsentierten Beiträge. Behandeln die Autor\_innen in Teil I vorrangig

Theoretisch-Systematisches im Themenfeld Sprache/Kommunikation und gesellschaftliche Wirklichkeit (etwa im Rekurs auf Sprachphilosophie, Praxeologie, Medien- oder Diskurstheorien), sind die Aufsätze in Abschnitt II von der Anlage her stärker methodologisch ausgerichtet (Gattung, Genre, Textsorten). Teil III und IV wenden sich zunehmend den Kommunikationsanforderungen bzw. -lösungen im Alltag bzw. in unterschiedlichen funktionalen Bereichen moderner Gesellschaft zu. Die je vorangestellten Einführungen in Wissenschaftsgeschichte bzw. Forschungstraditionen aber sorgen prinzipiell für interessante theoretische Ein- und Ansichten, wenngleich die Texte fortschreitend anwendungsbezogener ausfallen. Sicher: Ethnomethodologie und KA spielen eine erhebliche Rolle, doch den Sammelband ausschließlich Wissenssoziolog\_innen zu empfehlen, greift zu kurz, wie den im Auftakt der Rezension gelieferten und im Verlauf eingestreuten Hinweisen auf die Relevanz für Interpretationspraxen, die *Text* (im weitesten Sinne des Wortes) zugrunde legen, zu entnehmen ist. Doch nicht nur die Auswertungspraxis lässt sich „professionalisieren“, die in Richtung Medien bzw. Medialität zielenden Informationen (die bisweilen im Zentrum stehen) bereichern den allgemeinen Fundus an Reflexionsgrundlagen für die qualitative Forschung. Dies gilt für vielleicht unerwartete theoretische Anschlüsse und gewiss für die im Sammelband des Öfteren offen geführte Diskussionen über qualitative Forschung, die zwischen Struktur(-annahmen), Heuristik und Rekonstruktion changiert. In diesem Sinne scheint eine Lektüre zumindest der Teile I und II für Sozialforscher\_innen jeglicher disziplinärer Couleur obligat, während die Beiträge aus III und IV durchaus einer stärker interessengebundenen Rezeption anheimgestellt werden können. Gelingt die inter- bzw. transdisziplinäre Verständigung im Einzelfall aufgrund der pragmatischen Setzung recht reibungslos, bleiben allerdings Fragen offen: Was Texttypologien von Textsortenbestimmungen unterscheidet, wird in einzelnen, keineswegs aber in allen Abhandlungen erläutert; die Frage nach Kriterien, die sich bezüglich einer Differenzierung zwischen Gattung, Genre, Textsorte oder Diskurs

anbieten, bleibt unbeantwortet. Habscheid widmet diesen Problemen in der Einleitung eine längere Fußnote (S. 11) und delegiert an die Autor\_innen, die in den meisten Fällen aber keine diesbezüglich systematischen Klärungen vornehmen. Diese nicht ganz unerhebliche „Lücke“ aber sollte einer Lektüre der ausgezeichneten Textsammlung nicht im Wege stehen, die für das sensibilisiert, mit dem qualitativ-orientierte Sozialwissenschaftler\_innen beschäftigt sind: mit Sprache bzw. Texten.

### Literatur

- Bohnsack, R./Schäffer, B. (2007): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 309–323.
- Griese, B. (2009): Von „A“ wie Ankündigung über „T“ wie Trauma bis „Z“ wie Zugzwänge: Biografieforschung zwischen erzähltheoretischen und (sozial)psychologischen Analysen – eine Hinführung. In: ZQF 10(1), S. 331–362.
- Luckmann, T. (2006): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz, S. 15–26.

Kathrin Hirschmann, Carsten Detka

## Qualitative Gesundheitsforschung

Bericht über die „NachwuchsforscherInnen-tagung Qualitative Gesundheitsforschung“ des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) am 19. und 20.10.2012 in Magdeburg

Das gesellschaftliche Interesse an Bedingungen für Krankheit und Gesundheit und an Möglichkeiten des Umgangs mit chronischer Krankheit hat im Zuge des demographischen Wandels stetig zugenommen. Damit in Verbindung ist auch das Interesse gestiegen, die spezifischen Erkenntnischancen qualitativer Methoden in der Erforschung von Krankheit und Gesundheit zu nutzen, zum Beispiel in der Erforschung von Lernprozessen im Umgang mit einer chronischen Erkrankung, in der Erforschung des wechselseitig aufeinander bezogenen Handelns von Ärzten und Patienten im Behandlungsprozess oder in der Analyse der Bedingungen gesundheitlicher Ungleichheit. Insbesondere qualitative Forschungsansätze scheinen geeignet, Krankheitsprozesse und Gesundheitsverhalten als Konstruktionsleistungen zu sehen, in die Interpretationen der Beteiligten und darauf bezogene Handlungsstrategien eingehen.

Die vierte NachwuchsforscherInnen-tagung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) in Magdeburg stellte die qualitative Gesundheitsforschung in den Mittelpunkt. Die jährlich stattfindende NachwuchsforscherInnen-tagung des ZSM versteht sich als Fortführung des Magdeburger Methodenworkshops und ist auf der Ebene zwischen einer professionellen Fachkonferenz und einem Methodenworkshop mit For-

schungswerkstattcharakter angesiedelt. Die diesjährige NachwuchsforscherInnen-tagung war transdisziplinär, methodenübergreifend und überregional angelegt. Das Thema der Tagung orientierte sich dabei am Forschungsschwerpunkt Gesundheit, den das ZSM neben den Themen Profession, Medien und Methodenentwicklung fokussiert. Im Zentrum standen aktuelle qualitativ-empirische Zugänge zu Phänomenen der Ausgestaltung des Lebens mit einer chronischen Krankheit oder mit einer Behinderung, zu Prozessen der gemeinsamen Arbeit von Ärzten und Patienten an der Krankheit oder zu Phänomenen des Gesundheitsverhaltens. Dabei kamen Forscherinnen und Forscher aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zum Vortrag. Von den Referierenden wurden zudem unterschiedliche qualitative Methoden der Datenerhebung und der Datenanalyse genutzt. Es wurden acht qualitativ-empirische Qualifikationsforschungsprojekte vorgestellt und diskutiert. Darüber hinaus wurden zwei Plenarvorträge gehalten. Die Tagung wurde von einer Podiumsdiskussion erfahrener WissenschaftlerInnen abgeschlossen. Übergreifende Erkenntnisperspektive der Tagung war die Frage nach den spezifischen Erkenntnischancen qualitativer Gesundheitsforschung.

Fünf Nachwuchsforscherinnen stellten in jeweils einstündigen Slots Ergebnisse ihrer Qualifikationsforschungen vor:

*Susanne Kuczyk (Soziologie)* fokussierte Inhalte und Vermittlungsformen in Vorträgen von Ärztinnen und Ärzten vor Patientinnen und Patienten, wie sie vor allem in Rehabilitationskliniken, aber auch in Akutkliniken gehalten werden. Die bisher noch selten aus der Perspektive sozialwissenschaftlich-qualitativer Medizinsoziologie fokussierte Textsorte des Arztvortrages wurde von Susanne Kuczyk im Kontext einer Forschungsfrage nach den pädagogischen Komponenten des ärztlichen Handelns in der Behandlung von Brustkrebs analysiert. Ins Blickfeld gerieten dabei insbesondere zwei Ebenen des ärztlichen Vermittlungshandelns: die Erkenntnisgenerierung und die Verhaltensmodifikation.

*Juliane Bucher (Germanistik)* stellte Ergebnisse eines Forschungsprojektes zum mündlichen Kommunikationsverhalten von Bewohnern in stationären Altenheimen vor. Auf der Basis von audiovisuellen Daten aus den Wohngemeinschaftsbereichen, die mittels aktueller konversationsanalytischer Methoden – mit Blick auf die Beziehung von Sprache und Interaktion – ausgewertet wurden, sind unter anderem verschiedene Sprechtypen sowie unterschiedliche Interaktionsstrategien identifiziert worden. Gezeigt wurde im Vortrag auch, wie die räumliche Gestaltung von Wohngemeinschaftsbereichen in Verbindung mit dem Kommunikationsverhalten der Bewohnerinnen und Bewohner steht.

*Cosimo Mangione (Soziale Arbeit)* stellte in seinem Vortrag die Analyse eines literarischen autobiographischen Formates in den Mittelpunkt – des autobiographischen Romans „The Child Who Never Grew“ von Pearl S. Buck über das Leben der Autorin mit ihrem geistig behinderten Kind. In seinem Vortrag fokussierte er unter anderem die analytische Perspektive der Narrationsanalyse von literarischen Texten. Dabei wurde der spezifische Präsentations- und Motivationskontext des gewählten Textes betrachtet. Auch wurden Möglichkeiten biographischer Arbeit im Leben mit einem behinderten Kind herausgearbeitet.

*Nadine Jukschat (Kulturwissenschaft)* stellte Ergebnisse ihres Dissertationsfor-

schungsprojektes zu biographischen Bedingungen für die Entstehung und die Verstetigung von Computerspielabhängigkeit vor. Auf der Grundlage von autobiographisch-narrativen Interviews sowohl mit als abhängig klassifizierten als auch mit als unauffällig geltenden Computerspielern wurden Wege in die Computerspielsucht – ausgehend etwa von einer anfänglichen Spielpraxis, die den Betroffenen zunächst funktional erscheint – vorgestellt und Mechanismen im Prozess der Verstetigung einer problembehafteten Spielpraxis thematisiert.

*Henriette Grimmer (Humanmedizin)* präsentierte Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes zum Lehrprojekt „Klasse Allgemeinmedizin“ der Universität Halle-Wittenberg, einem Modellprojekt, das zum Ziel hat, die Attraktivität des hausärztlichen Berufsbildes bei Studentinnen und Studenten der Medizin zu steigern. In ihrem Teil des Begleitforschungsprojektes fokussiert Henriette Grimmer mittels autobiographisch-narrativer Interviews sowie ExpertInneninterviews mit interaktionsgeschichtlich-narrativen, beschreibenden und argumentativen Teilen Prozesse der Herausbildung einer Berufsidentität von Studierenden als zukünftige Haus- bzw. Landärzte.

Zwei Nachwuchsforscherinnen und ein Nachwuchsforscher stellten Ergebnisse ihrer Forschungsarbeiten in Posterpräsentationen vor:

*Nils Heyen (Soziologie)* fokussierte in seinem Beitrag Bedingungen für die Behandlung gesunder Patienten auf der Grundlage genetischer Diagnostik. Die ärztliche Praxis genetischer Diagnostik wurde in der Dissertationsforschung mittels objektiv-hermeneutischer Sequenzanalyse herausgearbeitet.

*Kati Schulz (Humanmedizin, Gerontologie)* beschäftigt sich in ihrer Dissertationsforschung mit den Funktionen von Gedächtnisambulanzen für pflegende Angehörige von Demenzkranken. Auf der Basis von Leitfadeninterviews mit interaktionsgeschichtlich-narrativen Teilen mit pflegenden Angehörigen wurden im Vortrag ne-

ben anderem auch Potentiale einer stärkeren Vernetzung von Gedächtnisambulanzen und Hausärzten thematisiert.

*Christine Demmer (Erziehungswissenschaft)* fokussierte Prozesse der subjektiven Aneignung von Behinderung, insbesondere mit Blick auf Erfahrungen der Betroffenen mit den Angehörigen der medizinischen Professionen. Auf der Grundlage autobiographisch-narrativer Interviews mit Frauen in der mittleren Lebensphase wurden der Stellenwert und die Wirkungen solcher Erfahrungen mit dem Handeln der Medizinprofessionellen für die biographische Konstruktion von Behinderung thematisiert.

Heike Ohlbrecht und Fritz Schütze trugen mit je einem Plenarvortrag zum Gelingen der NachwuchsforscherInnentagung bei:

*Fritz Schütze* erläuterte zentrale Kategorien und Kategoriensysteme der soziologischen Theorettradition des Symbolischen Interaktionismus, mit besonderem Blick auf deren Nutzen und deren Bedeutung in der aktuellen medizinsoziologischen Forschung. Dabei veranschaulichte Fritz Schütze ausgewählte Konzepte – etwa den Arbeitsbogenansatz, Aspekte der Professionstheorie, den Ansatz der sozialen Welten sowie die Kategorie der biographischen Arbeit – an empirischen Beispielen aus aktuellen Forschungsprojekten.

*Heike Ohlbrecht* stellte Möglichkeiten und Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erforschung von Phänomenen und Bedingungen gesundheitlicher Ungleichheit vor. Es wurde deutlich, dass der Zusammenhang von Armut und Gesundheit nicht nur ein Gegenstand quantitativer Forschung mit Interesse an Verteilungsaspekten sein

sollte, sondern gerade auch mit qualitativen Interviewverfahren und Analysemethoden Bedingungen für den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Gesundheit von Menschen analysiert werden können.

Die Tagung wurde abgerundet von einer Podiumsdiskussion, in der von Susanne Grundke (Saarbrücken), Heike Ohlbrecht (Berlin) und Fritz Schütze (Magdeburg) insbesondere zwei Fragen in den Blick genommen wurden: (1) Angesichts der zunehmenden Relevanz qualitativer Ansätze in der Erforschung von Phänomenen von Gesundheit und Krankheit wurde darüber diskutiert, welche gesundheits- bzw. krankheitsbezogenen Phänomene sich ausschließlich oder besonders produktiv mittels qualitativer Forschungsmethoden erfassen und analysieren lassen – und was daraus für die konkrete Ausgestaltung des methodischen Zugangs folgt. (2) Auf der Grundlage ihrer persönlichen Erfahrungen in der Begegnung mit quantitativ forschenden Kolleginnen und Kollegen formulierten die Podiumsdiskutanten einige praktische Vorschläge dazu, wie sich qualitative Ansätze in Forschungskontexten, in denen es vergleichsweise wenig Erfahrungen mit qualitativer Forschung gibt, erfolgreich vermitteln lassen. Diese Frage stieß bei den überwiegend jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung auf großes Interesse.

Insgesamt zeichnete sich die NachwuchsforscherInnentagung des ZSM zur Qualitativen Gesundheitsforschung durch eine überaus kollegial-konstruktive Diskussionsatmosphäre aus. Unter den 63 Teilnehmerinnen und Teilnehmern waren 33 Studierende. Geplant ist ein Tagungsband mit Beiträgen aller Vortragenden.



# Autorinnen und Autoren

*Alheit, Peter, Prof. Dr., em.*

Professor für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt außerschulisch Pädagogik am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen.

*Forschungsschwerpunkte:* international vergleichende Bildungsforschung, sozial- und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Mentalitäts- und Lebensstilforschung, lebenslanges Lernen, Lernprozesse in sozialen Bewegungen, informelles Lernen.

*Kontakt:* Pädagogisches Seminar, Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4-6, 37073 Göttingen, *E-mail:* palheit@uni-goettingen.de.

*Bartmann, Sylke, Prof. Dr.*

Professorin am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Emden/Leer.

*Forschungsschwerpunkte:* Biographische und rekonstruktive Forschung, Sozialisation und Interkulturelle Bildung.

*Kontakt:* Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Hochschule Emden/Leer, Constantiaplatz 4, 26723 Emden, *E-Mail:* sylke.bartmann@hs-emden-leer.de.

*Bleckmann, Paula, Dr.*

Habilitationsstipendiatin im Projekt „Internet- und Computerspielabhängigkeit“ am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN).

*Forschungsschwerpunkte:* Primärprävention von Medienabhängigkeit, medienpädagogische Eltern- und Lehrerbildung, Bewältigung von Computerspielabhängigkeit.

*Kontakt:* Lützerodestraße 9, 30161 Hannover, *E-Mail:* Paula.Bleckmann@kfn.de.

*Demuth, Carolin, Dr.*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Osnabrück, Institut für Psychologie

*Forschungsschwerpunkte:* Sozialisationspraktiken, Zusammenspiel Kultur-Sprache-Selbst, Diskursive Psychologie, Kulturpsychologie, Narrative Identität, Migration.

*Kontakt:* Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Psychologie, Seminarstraße 20, 49074 Osnabrück, *E-Mail:* cdemuth@uni-osnabrueck.de.



*Detka, Carsten, Dr.*

Mitarbeiter für Praxisvermittlung an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

*Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Biographie- und Professionsforschung, Praxisaktivierung und Professionalisierung im Studium, Medizinsoziologie

*Kontakt:* Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Soziologie, Postfach 4120, 39016 Magdeburg, *E-mail:* carsten.detka@ovgu.de.

*Fatigante, Marilena*

University “La Sapienza” Rome

Assistant Professor in Social Psychology at the Sapienza, University of Rome.

*Research topics:* analysis of discursive interaction within families, parenting practices and ideology, self-presentation and identity construction in interviews, interaction in healthcare settings.

*Contact:* Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma, Via dei Marsi 78, I-00185 Roma, E-Mail: marilena.fatigante@uniroma1.it.

*Fritzsche, Bettina, Dr.*

Leiterin des DFG-Projekts „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen. Eine binational vergleichende ethnographische Untersuchung“ am Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF).

*Forschungsschwerpunkte:* Methodologie und Methoden rekonstruktiver Sozialforschung, Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken, Poststrukturalismus und Anerkennungstheorien.

*Kontakt:* Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, *E-Mail:* fritzsche@dipf.de

*Garz, Detlef, Prof. Dr.,*

Professor am Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport der Johannes Gutenberg – Universität Mainz.

*Forschungsschwerpunkte:* Biographische und rekonstruktive Forschung, Sozialisation und Entwicklung.

*Kontakt:* Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55099 Mainz, *E-Mail:* garz@uni-mainz.de.

*Birgit, Griese, Dr.*

Verwaltungsprofessorin an der Hochschule Emden/Leer für das Fachgebiet Sozialarbeitsforschung. *Forschungsschwerpunkte:* Gesellschafts- und Handlungstheorien. Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung (Schwerpunkt Biographieforschung), Propädeutik/wissenschaftliches Arbeiten

*Kontakt:* Hochschule Emden/Leer, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Constantiaplatz 4, 26723 Emden, *E-Mail:* birgit.griese@hs-emden-leer.de.

*Großkopf, Steffen, Dr.*

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

*Forschungsschwerpunkte:* Diskursanalyse, Familie und frühkindliche öffentliche Erziehung, Theorie der Erziehung/Erziehungsphilosophie.

*Kontakt:* Am Planetarium 4, 07737 Jena, *E-Mail:* Steffen.Grosskopf@uni-jena.de.

*Handelmann, Antje, Dipl. Soz. Päd.*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Wenn die Berufsfindung und -ausbildung Brüche aufweist. Ausbildungsabbruch Jugendlicher in Ostfriesland und Papenburg. AbJOP“ am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Emden/Leer.

*Forschungsschwerpunkte:* Methoden der empirischen Sozialforschung (Schwerpunkt: Biografieforschung), Entwicklungs- und Sozialisierungstheorien.

*Kontakt:* Hochschule Emden/Leer, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Constantiaplatz 4, 26723 Emden *E-Mail:* antje.handelmann@hs-emden-leer.de.

*Haubrich, Karin, Dr.*

Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut.

*Forschungsschwerpunkte:* Evaluationstheorie und -methodologie, Evaluationen in der Kinder- und Jugendhilfe.

*Kontakt:* Karin Haubrich, c/o Deutsches Jugendinstitut e.V., Institutsleitung, Nockherstraße 2, 81541 München, *E-Mail:* haubrich@dji.de.

*Hirschmann, Kathrin, Dipl.-Lehrerin*

Leiterin der Koordinierungsstelle Lehrerbildung/ Lehramt der OVGU Magdeburg, Koordinatorin des Magdeburger Methodenworkshops.

*Forschungsschwerpunkte:* Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Qualitative Bildungs-, Sozial- und Evaluationsforschung, Lehrer- und Erwachsenenbildung.

*Kontakt:* Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM), Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, *E-Mail:* zsm@ovgu.de.

*Hummrich, Merle, Prof. Dr.*

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.

*Jukschat, Nadine, M.A.*

Promotionsstipendiatin im Projekt „Internet- und Computerspielabhängigkeit“ am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN).

*Forschungsschwerpunkte:* Computerspielabhängigkeit, rekonstruktive Methoden, Biografieforschung.

*Kontakt:* Lützerodestr. 9, 30161 Hannover, *E-Mail:* nadine.jukschat@kfn.de.

*Kruse, Jan, Dr.*

Wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Soziologie an der Universität Freiburg, selbstständiger Trainer und Forschungsconsultant für qualitative Interviewforschung und Mitglied des Forschungsinstituts IQS Freiburg, e.V. (Institut für Qualitative Sozialforschung).

*Forschungsschwerpunkte:* Methoden der Qualitativen Sozial-/ Interviewforschung, Professions- und Arbeitssoziologie, Familiensoziologie sowie Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit.

*Kontakt:* Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Soziologie, Rempartstraße 15, 79085 Freiburg im Breisgau, *E-Mail:* jan.kruse@soziologie.uni-freiburg.de.

*Lee, Hyo Seon, Prof. Dr.*

Professorin an der Graduate School of Social Welfare der Kangnam University in Yongin.  
*Forschungsschwerpunkte:* Biographische und rekonstruktive Forschung, Sozialisation und Entwicklung, Soziale Arbeit.

*Kontakt:* Graduate School of Social Welfare, Kangnam University, San6-2, Kugal-Ri, Kiheung-Eup, 449-702 Yongin City, Südkorea, *E-Mail:* hyoseon108@hanmail.net.

*Nohl, Arnd-Michael, Prof. Dr.*

Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik.

*Forschungsschwerpunkte:* Allgemeine, interkulturelle und vergleichende Erziehungswissenschaft, rekonstruktive Methodologie.

*Kontakt:* Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, *E-Mail:* nohl@hsu-hh.de.

*Pfaff, Nicolle, Prof. Dr.*

Professorin für Ethnische Differenzierung und Heterogenität an der Fakultät für Bildungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen.

*Forschungsschwerpunkte:* Bildungsungleichheitsforschung, Schulentwicklungsforschung, (Politische) Sozialisationsforschung, Kindheits- und Jugendforschung.

*Kontakt:* Universität Duisburg-Essen, Bildungswissenschaftliche Fakultät, Berliner Platz 6-8, Raum WST-C.10.13, 45127 Essen, *E-Mail:* nicolle.pfaff@uni-due.de.

*Rademacher, Sandra, Dr.*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Forschungsschwerpunkte:* Vergleichende Schul- und Bildungsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, pädagogische Professionalisierung.

*Kontakt:* Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle (Saale), *E-Mail:* sandra.rademacher@paedagogik.uni-halle.de.

*Rosenthal, Gabriele, Prof. Dr.*

Professorin für Qualitative Methoden am Methodenzentrum Sozialwissenschaften der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

*Forschungsschwerpunkte:* Biographieforschung; Ethnizität; gewaltsame Konflikte.

*Kontakt:* Georg-August-Universität Göttingen, Methodenzentrum Sozialwissenschaften, Platz der Göttinger Sieben 3, 37073 Göttingen, *E-Mail:* G.Rosenthal@gmx.de.

*Schippling, Anne, Dr.*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Forschungsschwerpunkte:* (Inter-)Nationale Schul-, Hochschul- und Bildungsforschung, Eliteforschung, Ungleichheitsforschung, qualitative Forschungsmethoden.

*Kontakt:* Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle/Saale, *E-Mail:* anne.schippling@paedagogik.uni-halle.de.

*Schondelmayer, Anne-Christin, Prof. Dr.*

Juniorprofessur Interkulturelle Pädagogik TU Chemnitz.

*Forschungsschwerpunkte:* Heterogenität, Rekonstruktive Sozialforschung, Migration.

*Kontakt:* TU Chemnitz, Philosophische Fakultät, Institut für Interkulturelle Pädagogik, Reichenhainerstr. 41, 09126 Chemnitz, *E-Mail:* anne.schondelmayer@phil.tu-chemnitz.de.

*Timm, Susanne, Dr.*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft, insbesondere interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg.

*Forschungsschwerpunkte:* International und interkulturell vergleichende erziehungswissenschaft: Diversität und Gerechtigkeit, Theorien von Bildung und Differenz, Qualitative Bildungsforschung: Rekonstruktionen und Interpretationen.

*Kontakt:* Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, *E-Mail:* susanne.timm@hsu-hh.de.

*Völcker, Matthias, M.A.*

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen.

*Forschungsschwerpunkte:* Identitätstheorien, Soziale Ungleichheit und Bildung, empirische Bildungsforschung.

*Kontakt:* Pädagogisches Seminar, AB: Pädagogische Sozialisationsforschung, Baurat-Gerber-Straße 4-6, 37073 Göttingen, *E-Mail:* Matthias.Voelcker@sowi.uni-goettingen.de.

*Weiß, Anja, Prof. Dr.*

Professorin für Soziologie mit Schwerpunkt Makrosoziologie und transnationale Prozesse an der Universität Duisburg-Essen.

*Forschungsschwerpunkte:* Theorien Sozialer Ungleichheit und Globalisierung, Hochqualifizierte Migration, Transnationale Methodologien, Rassismus und ethnischer Konflikt.

*Kontakt:* Institut für Soziologie, Lotharstr. 63/ LF 356, 47057 Duisburg, *E-mail:* anja.weiss@uni-due.de.

*Wundrak, Rixta, Dr.*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Methodenzentrum Sozialwissenschaften der Georg-August Universität Göttingen: First Researcher in einem trilateralen DFG-Forschungsprojekt (Israel/Palästina) und Koordinatorin des universitätsweiten Beratungsservice Interpretative Methoden.

*Forschungsschwerpunkte:* Wissens- und Kultursoziologie, Stadt-, Migrations- und Ungleichheitsforschung. Interpretative Methodologie und Methoden (Ethnographie, Diskursanalyse und Biografieforschung).

*Kontakt:* Urbanstrasse 37, 10967 Berlin, *E-mail:* rixta.w@gmx.de.

*Zschach, Maren, Dipl.-Päd.*

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Forschungsschwerpunkte:* Kindheits-, Jugend- und Schulforschung, qualitative Forschungsmethoden.

*Kontakt:* Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle (Saale), *E-Mail:* maren.zschach@paedagogik.uni-halle.de